

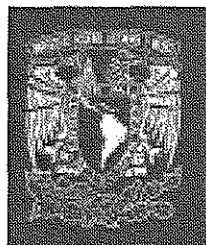
01087

2

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



MAESTROS Y ALUMNOS: SUS PENSAMIENTOS Y ESTRATEGIAS PARA LA
ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN PROGRAMAS EDUCATIVOS A
DISTANCIA.

EL CASO DE MEE EN LA UNIVERSIDAD VIRTUAL.

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

MARTHA BEATRIZ CASARINI RATTO

DIRECTOR DE TESIS

DR. ALFREDO FURLÁN MALAMUD

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

México, D.F., Septiembre de 2002.

1



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.

Dedicatorias

A la querida presencia de Irma Ratto

A la memoria entrañable de

José Casarini,

Patria Aristi y

Carlos Ratto

A mis amigos y amigas de aquí y de allá,
del norte y del sur

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Agradecimientos

A Alfredo Furlan, por su apoyo incondicional, sensible e inteligente, en la asesoría de esta tesis. Y por todas las ideas y sentimientos que compartimos y construimos en estos años.

A mis lectores: Raquel Glazman, José Carlos Lozano, Libertad Menéndez, Rosa Martha Romo, Ana María Salmerón y Rosa María Torres. Gracias por el interés demostrado al tema de la tesis y los valiosos señalamientos derivados de sus lecturas.

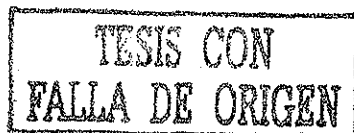
A Carolina Ramírez, Ana Ponce, Isabel Villareal y Gloria Delgado, por el apoyo técnico en la realización de las entrevistas como en la escritura del documento. Y por su fraternal solidaridad.

A mis compañeras y compañeros de la Maestría en Educación de la Universidad Virtual, ITESM, por su paciencia y afecto.

A Nicolás Duarte, Director de la Facultad de Filosofía y letras de la U.A.N.L., por su intermediación respecto a permisos y trámites, durante el desarrollo de la tesis.

A Antonio Millán, Director de la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad Virtual y María Soledad Ramírez, Directora del Departamento de Didáctica y Administración Educativa, por apoyarme en algunos procesos operativos.

Al Programa para el Mejoramiento del Profesorado- PROMEP- por su apoyo financiero.



Índice

PRIMERA PARTE	6
CAPÍTULO 1. LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y LA METODOLOGÍA EN UN ENFOQUE INTERPRETATIVO	7
<i>INTRODUCCIÓN</i>	7
<i>EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</i>	10
<i>MARCO CONCEPTUAL DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</i>	13
<i>MARCO CONCEPTUAL DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</i>	34
Fundamentación de la metodología en un enfoque interpretativo.	36
Las entrevistas	39
<i>El manejo de "la distancia"</i>	47
<i>Resistencia a la objetivación</i>	48
Selección de la población	49
Elaboración de las categorías	55
Documentos Analizados	60
CAPÍTULO 2. CONTEXTO INSTITUCIONAL	62
<i>PRIMER PERÍODO: 1989– 1995</i>	62
<i>SEGUNDO PERÍODO: 1996– 2001</i>	71
<i>CONCLUSIÓN</i>	76
SEGUNDA PARTE	78
CAPÍTULO 3. LAS CATEGORÍAS	79
<i>INTRODUCCIÓN A LAS CATEGORÍAS</i>	79
<i>DESARROLLO DE LAS CATEGORÍAS: ORGANIZACIÓN METODOLÓGICA DEL TEXTO</i>	85
<i>CATEGORÍA 1: APRENDIZAJES EN LAS TRAYECTORIAS PERSONALES: CAMBIOS Y CONTINUIDADES.</i>	90
<i>CATEGORÍA 2: MIRARSE EN EL ESPEJO: SER ALUMNO Y SER DOCENTE.</i>	129
<i>CATEGORÍA 3. APRENDER EN LA DISTANCIA: REFLEXIONES Y PRÁCTICAS DE LA INTERACCIÓN</i>	156
A. ACERCAMIENTO AL TEMA	156
B. LA DISTANCIA Y EL CAMBIO	167
La interacción cara a cara	169
<i>La autonomía en la interacción cara a cara</i>	172
El tránsito de la interacción cara a cara a la interacción mediática	174
Interacción mediática	176
Interacción casi mediática	183

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4

Nuevas formas de acción: La comunicación mediática	185
Desarrollo del Yo en contextos mediáticos	188
<i>C. LA TRADICIÓN EN EL CAMBIO</i>	192
<i>D. LOS ADULTOS EN LA INTERACCIÓN PEDAGÓGICA A DISTANCIA</i>	197
La interacción a través del satélite de maestros y alumnos	209
La interacción en línea a través de medios computacionales	215
La interacción y los aprendizajes colaborativos	216
La interacción y el diseño de los aprendizajes	233
La racionalidad técnica y la racionalidad práctica en el diseño	239
El diseño: un tema en la literatura de la tecnología educativa	246
Especificidad, directividad y organización psicopedagógica del diseño	249
El diseño como facilitador de la interacción con el conocimiento	260
La interacción en el modelo tutorial	266
El diálogo en el sistema tutorial	285
Interacción con las tecnologías	293
TERCERA PARTE	310
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	311
<i>BALANCE GENERAL SOBRE RESULTADOS OBTENIDOS</i>	311
<i>FINAL</i>	333
ANEXOS	338
BIBLIOGRAFÍA	339

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

3

PRIMERA PARTE

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Capítulo 1. Las preguntas de investigación y la metodología en un enfoque interpretativo

Introducción

Es importante contextualizar el trabajo de investigación a fin de comprender el marco conceptual de esta tesis y los motivos en la elección de los procedimientos metodológicos. El interés por realizar el presente estudio deviene de la inmersión personal, en los últimos doce años, en una práctica educativa que implica una fuerte confrontación con los esquemas personales, teóricos y prácticos, respecto al aprendizaje y la enseñanza, al diseño y al desarrollo curricular. Sobre todo, tal experiencia desencadena una reflexión sobre el ser maestra y la relación con los otros en los actuales ámbitos pedagógicos, socio-políticos y culturales.

Por ello, esta tesis pretende tanto de forma teórica como metodológica elaborar marcos comprensivos que permitan captar aspectos de una realidad específica, a través de las voces de los entrevistados: maestros, alumnos y técnicos (ver capítulo 2). De manera complementaria, pero no menos importante, la búsqueda de comprensión constituye una condición necesaria para el mejoramiento de los procesos educativos de las personas adultas en la educación a distancia.

A continuación se exponen algunos datos que delimitan esta investigación:

- El contexto más directo de este estudio es la Maestría en Educación con Especialidades (MEE) del Instituto Tecnológico de Enseñanza Superior de México (ITESM), que cuenta con las siguientes especialidades: Cognición de los procesos de enseñanza-



aprendizaje, Comunicación, Humanidades, Matemáticas y Lingüística aplicada (Español e Inglés).

- Equipos docentes que incluyen en esta denominación a maestros titulares y maestros tutores.
- Alumnos de ambos sexos (en su mayoría femenino) en gran parte dedicados a la enseñanza, sobre todo a nivel preparatoria y profesional, aunque con una matrícula creciente que ejerce la docencia en el nivel básico, primaria y secundaria o que intervienen en programas de capacitación en distintas instituciones.
- Cursos que se apoyan prioritariamente en computadoras utilizando programas tales como Learning Space de Lotus Notes, Top Class, Blackboard o elaboración de Páginas Web en la Internet.
- Programa de educación a distancia, creado y administrado por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey (ITESM), la distribución física del programa abarca desde el norte al sur del país; las sedes están implantadas en los 26 campus del sistema Tec. Desde hace tres años se han abierto sedes externas en países del continente (anexo1).

Un factor determinante en el contexto de este estudio es el acceso de las tecnologías de la comunicación y la información al diseño y desarrollo curricular de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Maestría en Educación con Especialidades (MEE), la cual de aquí en adelante, se nombrará por sus siglas. Los mismos conceptos de diseño, desarrollo y administración curricular, de educación e instrucción, de enseñanza y aprendizaje, de roles de maestros y alumnos, se redefinen desde una práctica educativa que se nutre de las teorizaciones sustentadas, en parte, en las tecnologías de la comunicación y la información.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

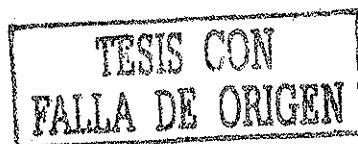
De allí el interés por realizar inferencias, a través del análisis de las representaciones, del grado de determinación del mismo contexto curricular, administrativo y logístico sobre el pensamiento de los sujetos estudiados. De ahí también, hacer algunas inferencias con relación a la influencia que las representaciones de los actores tienen sobre el desarrollo del plan curricular-administrativo y logístico de la MEE.

Si bien en esta maestría, el programa a distancia ya tiene doce años de vigencia, los cambios producidos, en ese lapso, han sido muchos y variados debido a la incorporación constante de algunas tecnologías y al crecimiento de su matrícula, que va de la mano con los proyectos de expansión del ITESM hacia nuevos sectores y regiones en el país y el extranjero.

Por lo mismo, se explica que los alumnos adultos manifiesten distintos niveles de habilidad y destreza en el uso de las herramientas tecnológicas y externen diversas actitudes, juicios y pensamientos sobre sus procesos de aprendizaje. En este sentido, también es interesante estudiar a los maestros de MEE, quienes en razón de su formación y edades, provienen de una tradición –común a las universidades públicas y privadas– en donde hasta hace poco tiempo existía percepciones distintas en relación a la figura y rol del docente y a la relación maestro-alumno. Asimismo, la tecnología ocupaba un estatus menor como factor de peso en los procesos de enseñanza.

Además, hay que tomar en cuenta los siguientes factores:

- a) un porcentaje importante de alumnos labora como docente dentro del sistema ITESM o fuera de él;
- b) el ejercicio de la enseñanza se verifica en distintos niveles educativos que abarcan desde primaria a universidad y en distintas áreas del conocimiento;



- c) los alumnos de MEE se desempeñan como maestros, básicamente en el sistema presencial. Algunos sectores han incorporando, cada vez en mayor medida, herramientas tecnológicas de la informática, gracias a las cuales combinan, en sus modelos didácticos, modalidades presenciales con modalidades presenciales basadas en esas tecnologías.

En síntesis, la práctica educativa en MEE por más de una década en el sistema de educación a distancia pasa (hasta la fecha) por dos grandes momentos, mencionados en el capítulo 2, Contexto institucional. Estos momentos se relacionan de una manera más evidente con decisiones sobre cambios tecnológicos y decisiones de tipo económico vinculadas a la expansión (interna y externa) del proyecto educativo de la institución.

También se percibe en este proceso el propósito de crear modelos educativos que sustenten lo que van requiriendo, según el ITESM, los cambios veloces de tipo tecnológico, económico e ideológico, operados a fin del siglo XX. Surgen así nuevas palabras y nuevos discursos para crear marcos conceptuales que validen de una manera más adecuada lo que está sucediendo en la práctica, desde los espacios más pequeños de decisión hasta los más grandes, tomados a nivel de dirección del instituto.

El problema de investigación

En una práctica en la que se mezclan teorías, creencias, procedimientos y valores provenientes de distintos sectores profesionales involucrados en la situación educativa concreta, es donde surgen los motivos de esta investigación, y el interés por comprender lo que está ocurriendo en esa práctica educativa, nueva para la totalidad de los participantes y

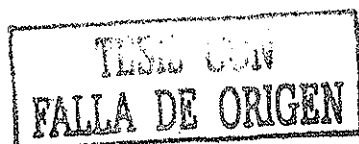


aún sin registros cualitativos de los tipos de cambios que se producen. Esto significa que el *cambio* es el núcleo central del problema y que la investigación se realiza al asumirse un desconocimiento sobre los alcances del mismo.

La finalidad de la investigación se clarifica: comprender de qué manera se constituyen las visiones y posturas sobre la educación en general y la enseñanza y aprendizaje en particular, a través de lo que manifiestan maestros, alumnos y otros sectores involucrados en MEE, Universidad Virtual del ITESM.

De acuerdo con lo anterior, las preguntas que conforman el problema a investigar son:

- ¿Cuáles son las representaciones que maestros y alumnos tienen de sus respectivos procesos de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Qué nuevos matices se hacen visibles, para ellos, con relación a sus convicciones y experiencias pasadas, tanto en el terreno del enseñar, como en el aprender?
- ¿Qué cambios, consideran ellos, se están operando en los siguientes aspectos:
 - En las estrategias de comunicación con los otros;
 - En las maneras de desarrollar la autonomía y/o la colaboratividad,
 - En los métodos y técnicas para enseñar y aprender en la distancia;
 - En sus maneras de planear y llevar a cabo el currículo?.
- ¿Qué tan homogéneos o selectivos son esos cambios (si los hay) haciendo comparaciones con (y entre) las otras personas que participan en la misma experiencia educativa?



- ¿Es posible registrar las mudanzas, si las hay, hacia algún tipo de integración, ruptura o innovación con relación a modos de pensar y sentir la educación en general y la enseñanza y el aprendizaje, en particular?
- ¿Cómo se manifiesta la permanencia y/o el cambio de representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en los documentos (ponencias, programas de capacitación, artículos, revista) que la institución genera para difundir sus propuestas educativas?
- ¿Cuál es el peso de las tecnologías en la modificación de las representaciones que sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen los maestros y alumnos?

El supuesto que, a manera de hipótesis de trabajo, está presente en el problema de investigación es el siguiente: Dado que tanto los maestros como los alumnos que ingresaron a MEE entre 1989 y 2000, no tuvieron experiencias previas de educación a distancia, ni acceso a las tecnologías de la comunicación y la información desde temprana edad, al analizar las representaciones sobre sus actuales experiencias de enseñanza y aprendizaje, es posible percibir que dichas representaciones contienen pensamientos, ideas, emociones, juicios y creencias en las que se mezclan y sintetizan antiguas y nuevas maneras de pensar, sentir y hacer tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

En síntesis, la organización y desarrollo de la tesis, pretende averiguar si:

- a) las experiencias de desarrollo y aprendizaje de los sectores en estudio; b) sus historias escolares previas; c) sus experiencias educativas como maestros y alumnos de MEE; y d) las finalidades y propuestas declaradas por la Institución con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, han conducido, según los actores, a procesos de cambio en sistemas de pensamientos, percepciones, creencias y valoraciones sobre el enseñar y el aprender. Es decir, si tales condiciones han repercutido en el contenido de sus representaciones y cuál



es, según sus declaraciones, la influencia que estos procesos tienen en sus propias prácticas presentes, tanto de aprendizaje como de enseñanza.

Marco conceptual del problema de investigación

El tema del cambio en la literatura consultada se enfoca desde distintas perspectivas. En este estudio una de esas perspectivas se centra en el análisis de las representaciones sociales. Su principal impulsor, S. Moscovici (1976) reconoce la dificultad de la captación del concepto. Según T. Ibañez (1994) la dificultad radica en que es un concepto híbrido en el que convergen nociones de tipo sociológico tales como *cultura* o *ideología* y nociones de procedencia psicológica tales como las *de imagen* o la *de pensamiento*. Se trata de un concepto psico-sociológico pues se sitúa en la intersección de la sociología y la psicología. Es precisamente esta “hibridación” lo que ha resultado atractivo en la adopción de algunas concepciones teóricas como ejes de la investigación.

Este eje conceptual se adecua a las necesidades que plantea el problema de investigación y sirve para fundamentar, en parte, los procedimientos metodológicos. Se debe proceder con cautela a fin de distinguir enfoques en los que existe una gran afinidad, y que sin embargo mantienen diferencias. La importancia acordada a los procesos de construcción social de la realidad por parte de los actores, no tendría que llevar a pensar que este enfoque sólo le otorga peso a *la interpretación* de los actores como procedimiento para captar dicha realidad. Si bien son fundamentales los significados elaborados por el sujeto a través de su labor interpretativa, también es necesario analizar la postura de la teoría de las representaciones sociales. Particularmente a partir de que afirma que la

realidad social impone, a su vez, las condiciones de su intrerpretación, aunque este determinismo tenga sus grados de relatividad.

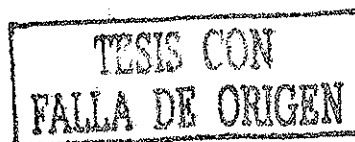
El problema de investigación busca captar cómo surgen y hasta qué punto se establecen las representaciones de la realidad, en un estudio de caso concreto como lo es MEE. El interés en esta línea de análisis surge a partir de que- frente a los probables cambios de los modelos educativos, de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y de las condiciones operativas y administrativas en este programa educativo de posgrado para adultos- considero necesario hacer un acercamiento a los procesos representacionales de los actores, a fin de recoger sus pensamientos, sentimientos, vivencias y juicios sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Al definir el término *representación* el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1995) indica que en sentido estricto significa:

Imagen de una cosa (incluyendo personas), o proceso en la conciencia humana independiente de la presencia corpórea de lo representado, que queda almacenado en la memoria de un individuo, a partir de una percepción previa; en sentido amplio, construcción de la realidad en términos conceptuales. (p.1236).

Se asimila así el término *representación* al término *pensamiento* y hace referencia a la capacidad de diferenciar y coordinar *significantes* (signos, imágenes) y *significados* (conceptos) (p.1236). Para D. Jodelet (1993): “el acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto”(p.475).

Las definiciones anteriores permiten detenerse en el tópico del *pensamiento*, para explorar los estudios que a partir de la década de 1970 se realizan sobre los pensamientos de profesores y alumnos, y enlazarlos posteriormente con las representaciones sociales.



Esta línea de investigación parte del supuesto de que los procesos de pensamiento de los maestros influyen en sus acciones y las determinan. Es decir, que existe en los profesores un fuerte vínculo entre pensamiento y acción.

A. Marcelo (1987) amplía la idea anterior al decir:

“...en primer lugar, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. En segundo lugar, se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta” (p.16).

El señalamiento que Carlos Marcelo realiza sobre esa faceta del quehacer profesional en la docencia es perceptible en las personas entrevistadas para esta investigación. Por otra parte, en una reseña de un trabajo de investigación sobre las ideas que los alumnos (futuros maestros en educación primaria) tienen sobre la enseñanza, M. Maxson y R. Sindelar (1998) hacen referencia al interés creciente de los investigadores por explorar cómo los profesores conceptualizan el proceso. Expresan los autores: “Esta investigación examina las teorías implícitas que los maestros traen al salón de clase” (p.10). Por su parte C. Clark y P. Peterson (1986) citados en M. Maxson y R. Sindeler (1998), sostienen que, lo cognoscitivo de un maestro y otras conductas es guiado *por* y tiene sentido *en* relación al sistema de creencias, valores y principios sostenidos personalmente que orientan el acto de enseñanza. En esta tesis el interés por tal tipo de investigación se fundamenta en que un entendimiento de los sistemas de creencias, de la cognición y de los procesos mentales de los estudiantes de la carrera de maestros, permitirá obtener un panorama más claro sobre las formas o caminos que los estudiantes internalizan y respecto a la práctica que realizan de lo que aprenden. Con relación al pensamiento de los alumnos, esta línea de investigación estudia los efectos de la enseñanza, según M. Witrock ,(1997) sobre “las

percepciones, expectativas, procesos de atención, motivaciones, atribuciones causales, recuerdos, producciones, comprensiones, creencias, actitudes, estrategias y procesos metacognitivos de los alumnos que intervienen en el rendimiento” (p.541). Wittrock finaliza diciendo que el estudio reciente de esos procesos de pensamiento de los alumnos proporciona una guía para entender tanto los efectos de la enseñanza sobre el aprendizaje y el desarrollo de las teorías de la enseñanza, como sobre los procesos de planeación de la misma.

En la presente investigación, el estudio de las representaciones de maestros y alumnos sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje permite indagar correlativamente cómo perciben los alumnos adultos sus aprendizajes paralelos a aquellos en los que la influencia del docente puede ser decisiva. El mismo Wittrock, reconoce que los alumnos pueden tener un proceso cognitivo en sus aprendizajes diferente al que apuntan los maestros en sus programas y en sus clases; es decir, los alumnos pueden seguir otros caminos distintos a los que el pensamiento de sus profesores tenían en mente al planear o al desarrollar sus programas. En los capítulos siguientes de este trabajo se pueden apreciar algunas aportaciones de alumnos que manifiestan, en su condición de adultos, cuáles son sus aprendizajes preferidos y cómo, en ciertas ocasiones, sus valoraciones difieren de las de sus maestros.

Algunas investigaciones (Osborne, 1981; Osborne y Wittrock, 1983) muestran que el aprendizaje de una nueva perspectiva o modelo supone el re-aprendizaje o adaptación de una concepción previamente aprendida. No es fácil que ésta se modifique, pues existe una disonancia entre las creencias sobre ciertos principios científicos de los niños y la realidad, lo cual pone de manifiesto la dificultad de enseñar nuevos modelos. Se puede vislumbrar,

de esta manera, el peso de las creencias dentro de los procesos de aprendizajes nuevos, en donde las preconcepciones son quizás más fuertes de lo que se puede suponer.

Esto último es susceptible de indagación en la investigación en curso por las características que presentan los entrevistados. Asimismo, es posible indagar el peso de *los otros no maestros* (compañeros, asesores tecnológicos, etcétera.) en el aprendizaje de los alumnos. Esto significa, en síntesis, que esta investigación puede incorporar otras visiones sobre los pensamientos de los alumnos, en tanto que personas adultas, al desarrollarse los procesos de enseñanza–aprendizaje en contextos físicos y tecnológicos no convencionales.

Según J. Porter (1998), “la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici es un sofisticado enfoque construccionista que se centra en el rol psicológico de las representaciones compartidas del mundo” (p.266). Por otra parte, R. Alvarado (comp. P. Ducoing y M. Landesmann, 1993) explica que el concepto de representación incorporado por uno de los fundadores de la sociología moderna, E. Durkheim, circula por distintos campos del conocimiento humano y social, y que si bien su tránsito dio lugar a un relativismo interpretativo del término, este proceso también permitió enriquecer y ampliar el concepto. Dice R. Alvarado (1993): “en su errancia transdisciplinaria, esta noción ha rebasado las fronteras convencionales de la historia y la psicología social y se ha diseminado ampliamente, en los estudios de comunicación y procesos culturales, en las ciencias de la educación, la etnología, para reencontrarse al fin de cuentas con sus matrices sociológicos” (p.74).

En una entrevista sostenida con J. Ardoino (comp. P. Ducoing, y M. Landesmann,1993), Moscovici argumenta sobre este asunto diciendo que el tema de la representación tiene cada vez más importancia porque en el fenómeno educativo hay un

proceso de distanciamiento que hace posible el lenguaje, es decir, la separación entre el adentro y el afuera; interno y externo; entre el sujeto y el yo; entre el objeto, el individuo y el grupo.

Durante la entrevista el autor se pregunta, “¿cómo interviene la representación de nuestra cotidianidad en nuestras decisiones?, ¿cómo pesa en nuestras decisiones?” (p.81). Manifiesta que la emergencia del yo depende enteramente de las representaciones que los niños y los alumnos se hacen de las relaciones con el profesor, con los condiscípulos o con la misma institución escolar. Moscovici (1993) afirma que “todo esto se encuentra en relación con lo que se ha llamado las marcas sociales” (p.81).

Las representaciones sociales suponen un conjunto de significados que se constituyen en referentes para interpretar lo cotidiano y hasta lo no previsto. Por eso sostiene “que una representación social se define como la elaboración de un objeto social por una comunidad” (Moscovici, 1993, p.817). Sin embargo, las representaciones sociales van más allá de las opiniones, imágenes o actitudes; en palabras de este autor (citado por R. Farr, 1993), se trata de “sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particular de ‘teorías’, ‘ciencias’ *sui generis*, destinados a descubrir la realidad y ordenarla” (p 496). De acuerdo con él, en esos sistemas participan distintos conjuntos de personas, por ello se les concibe como representaciones colectivas, opuestas a las representaciones individuales, que caerían dentro del ámbito de lo psicológico, Sin embargo, es necesario precisar que las representaciones colectivas no son tan globales como los mitos y las religiones, pero sí son más sociales que las individuales que, para el autor, resultan manifestaciones puramente cognitivas.

Por representaciones sociales se entiende, según F. Elejabarrieta (1994), “una forma particular de conocimiento que tiene una génesis y una expresión social y una función práctica en la inducción de los comportamientos y las prácticas” (p.261). Por otra parte, D. Jodelet concibe la representación social como un modo de interpretar y pensar la realidad cotidiana, y la llama “una forma de conocimiento social” (p.473). Esta manera de conocer la realidad se acompaña de una actividad mental que las personas ponen en juego - individual o grupalmente- a fin de intervenir activamente en las distintas “situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen” (p.473).

En todos estos momentos y acciones siempre interviene *lo social*; en el escenario concreto en el que los sujetos interaccionan entre sí, a través de los esquemas culturales mediante los cuales se comunican con los otros. También a través de los valores, de las creencias ideológicas, vinculadas a los segmentos sociales en que han vivido y viven los individuos. Estas maneras de aprehender la realidad constituyen el conocimiento “espontáneo” o “ingenuo”, es decir, el conocimiento del sentido común: un saber forjado por medio de nuestras experiencias personales, pero también adquirido a través del cúmulo de informaciones, de estilos de pensar y sentir, etcétera, que por una parte recibimos y, por la otra, transmitimos utilizando una infinidad de canales: la familia, la escuela, la tradición, la comunicación social. Es por todo esto que Jodelet considera la representación como una forma de *conocimiento social*, pues el proceso descrito alude a un conocimiento socialmente elaborado y compartido en el que las personas participan como agentes activos. En suma la noción de representación social se sitúa en la intersección entre lo psicológico y lo social. De acuerdo al análisis anterior, según J. Abric (2001) las

representaciones siempre implicarán un doble enfoque, pues al calificarlo de *sociocognitivo* habrá que tomar en cuenta ambos componentes.

Existe un componente cognitivo, porque la representación implica un sujeto activo, (S. Moscovici (citado por J. Abric, p.13) se refiere a la “textura psicológica” de la representación) y existe un componente social, porque el desarrollo práctico de los procesos cognitivos está determinado por los factores sociales que sirven de contexto tanto a la elaboración como a la transmisión de una representación.

La coexistencia de la lógica cognitiva y la lógica social explica por qué en una representación conviven aspectos racionales e irracionales. Abric sostiene que estas contradicciones sólo son aparentes, pues supone que una representación es algo estructurado y coherente. Según el autor, hay que lograr descubrir las reglas del funcionamiento de la representación, que precisamente se encuentran en la intersección del componente cognitivo y del componente social.

Es preciso no confundir esta construcción social que es una representación con cualquier proceso cultural en un grupo social; aquí será importante no olvidar los procesos de comunicación dentro de sociedades, en las que se acuerda y se disiente, en donde hay corrientes contradictorias y heterogéneas de relaciones e intercambios. Así se elabora y/o reelabora el conocimiento de sentido común que, casi siempre, emerge por necesidades prácticas.

Un comentario de W. Wagner y F. Elejabarrieta (1994) es relevante para esta investigación: “un fenómeno desconocido hasta el momento, y por lo tanto no familiar, si es suficientemente relevante inicia un proceso de comunicación colectiva supuestamente para hacerlo inteligible y manejable” (p.817). Si se analiza la génesis social de una

representación, surge un fenómeno desconocido o una situación conflictiva que afecta la práctica grupal y que puede originar un conflicto entre los grupos, debido a las diferencias de representación con relación a ese fenómeno. En ese caso, puede convertirse en un objeto fundamental para ese grupo, “favoreciéndose de este modo el desarrollo de un proceso de comunicación pública y colectiva que tendrá como fin adaptar simbólica y prácticamente el grupo a los cambios” (p.821). La resultante del proceso será la elaboración o reelaboración de una representación. Según los autores mencionados, esto lleva a una nueva representación que es común para la mayoría de los miembros del grupo, y que supone una identidad social común.

Estas ideas son significativas para la presente investigación al estudiar cómo, estas generaciones de maestros y alumnos de MEE piensan sus aprendizajes y enseñanzas y cómo según ellos, esos pensamientos se reflejan en su accionar como maestros y alumnos. Ahora bien, ese proceso de elaboración o reelaboración colectiva tiene lugar en grupos reflexivos. No cualquier conjunto social presenta estas características; tiene que estar definido y asumido por sus miembros; además, no cualquier objeto es social, lo será en la medida de su relación con los actores sociales. En este caso, los grupos de la Universidad Virtual, son grupos reflexivos porque comparten un cierto código respecto al aprendizaje colaborativo, al modelo tutorial, a los grupos de discusión, a la visibilidad del uso de una plataforma tecnológica, etcétera.

El caso de MEE es interesante para registrar la conformación y consolidación de una representación por las características que presentan alumnos y maestros, también porque en esas características se advierten las dificultades existentes. Por ejemplo, es sugerente observar cómo interaccionan las dimensiones de “novato” y “experto” en un mismo sujeto,

pues aunque una cantidad apreciable de alumnos de la MEE tiene varios años de experiencia docente y cuenta por ello con representaciones consolidadas sobre el aprender y el enseñar, al mismo tiempo, muchos de ellos son novatos en el dominio de la tecnología y en consecuencia evidencian diversas actitudes de adopción y rechazo.

Al analizar e interpretar lo que externan los entrevistados, es posible registrar cómo se manifiestan las características más importantes de las representaciones sociales que se refieren a: a) sistemas de pensamiento que permiten vincular el mundo interno del sujeto con el externo (los otros, el mundo, la realidad); b) procesos que posibilitan que las personas interpreten la realidad haciendo uso de un conjunto de significados; c) procesos cognitivos que dan dirección afectiva, normativa y práctica a la comunicación con los otros próximos y distantes (F. Elejabarrieta, 1994); y, por último, d) la simbolización de los objetos, cosas, personas, etcétera, que hacen posible la comunicación en los grupos sociales. Se puede inferir de este listado de características el peso de las representaciones sociales en la conformación de las identidades individuales y colectivas.

Es importante subrayar *el valor heurístico* que tiene el modelo de las representaciones sociales. Según J. Abric (2001) dicho valor se infiere analizando las funciones más importantes de las representaciones:

Funciones de saber, que permiten entender y explicar la realidad conformando el marco referencial común.

Funciones identitarias que posibilitan desarrollar una identidad social y personal aceptable y coherente con el sistema de valores del grupo al que se pertenece.

Funciones de orientación, pues las representaciones constituyen una guía para la acción. Se produce una definición previa de las situaciones y también una anticipación de lo que puede suceder, que opera como un determinador de la práctica del sujeto.

Funciones justificadoras que permiten avalar las conductas en determinadas situaciones de modo de justificarlas a posteriori de la acción.

En síntesis, el valor heurístico de la representación se debe a que “es informativo y explicativo de la naturaleza de los lazos sociales” (p.14).

De acuerdo con lo anterior, señala Abric, se debe tomar en cuenta el papel fundamental de las representaciones “en la comprensión de los determinantes de los comportamientos y de las prácticas sociales (p.18). Existe un vínculo de mutua determinación entre las representaciones y las prácticas sociales. El mayor o menor peso de unas sobre las otras depende de la naturaleza de la situación, pues en el análisis de una circunstancia se encuentran factores definitorios, como el grado de autonomía del individuo en dicha situación; es decir, las relaciones de mayor o menor presión con relación al poder y las obligaciones que tiene que asumir y, por otra parte, la presencia en esa circunstancia de aspectos fuertemente afectivos incorporados a la memoria colectiva. En estos dos casos el peso de las representaciones es definitorio con relación a las prácticas.

Pero cuando “las obligaciones de la situación” (Abric 2001, p.210) son intensas, las prácticas que se derivan de dichas presiones pueden ocasionar cambios completos de las representaciones. Frente a este problema los actores pueden considerar que el cambio es irreversible o reversible. En este último caso, los cambios son provisorios pues el núcleo central de la representación permanece y las transformaciones son periféricas. Estos planteamientos ayudan a evitar la rigidización al momento de analizar el vínculo entre las

representaciones sociales y las prácticas. Pero, al mismo, tiempo provocan interrogantes con relación a los posibles cambios representacionales en los sujetos de esta investigación.

En una introducción al concepto de las representaciones, L. Gatti (1978) afirma que:

“un proyecto de investigación, sobre la educación rural, cualesquiera fueren sus objetivos, no puede dejar de lado un aspecto crucial de la realidad social cuál es el sistema de representaciones que los individuos y los grupos sociales tienen y sobre los cuales formulan sus expectativas y adquieren significado sus prácticas sociales” (p.68).

Gatti (1978) hace alusión a dos dominios u órdenes del pensamiento: por una parte, los códigos de una cultura que determinan lenguaje, percepción, valores, técnicas y que fijan los órdenes empíricos dentro de los cuales se moverá y se reconocerá; por el otro lado, las explicaciones científicas y filosóficas que a través de sus teorías explicarán en qué consiste ese orden y cuáles son las diferencias con otros órdenes. Según Gatti entre estos dos sistemas de pensamiento se debaten los individuos y los grupos, tratando de tomar distancia del orden empírico que les dicta sus códigos primarios, es decir, buscando una explicación a ese orden reflejado en las teorías científicas y filosóficas. A partir de estas reflexiones este autor sostiene (siguiendo a Durkheim, Mauss y Levi-Strauss) que los sistemas de representaciones “están compuestos de categorías” (p.69); estas categorías permiten clasificar las cosas, estableciendo jerarquías, oposiciones y semejanzas entre ellas. Así, las representaciones que los agentes sociales establecen con relación a una realidad en la que se desenvuelven, manifiestan formas orientadas y sistematizadas. De ahí que las representaciones sociales son, para Gatti, elementos constituyentes de la “teoría social”(p.81) que lo sujetos involucrados formulan.

J. Bruner (1988) afirma que cada modo de representar el mundo lleva en sí una regla sobre lo que es “aceptable” como información: la experiencia, por así decirlo, no es “independiente de la teoría” (p.121). Según el autor, hay una experiencia de las madres cuando les acercan sus bebés después del parto, que puede ser ilustrativa. La madre dice al bebé: “¿por qué frunces el ceño?, ¿estás tratando de decirme que el mundo es un poquito sorprendente?” (p.120). De acuerdo con Bruner las madres dirán que *en realidad* no creen que el bebé las comprenda. Pero siguen hablando de esa manera a pesar de lo que creen. Las madres otorgan un significado a lo que sus bebés están haciendo y responden en consecuencia. Con el tiempo las madres “como hemos visto, crean formatos de interacción, pequeños mundos construidos conjuntamente en los que interactúan de acuerdo con las realidades sociales que han creado en sus intercambios” (p.120) .

Ligado a lo anterior existen otros aspectos sobre la teoría de las representaciones sociales. Según W. Wagner y F. Elejabarrieta (1994) dicha teoría se ocupa de un tipo específico de conocimiento que juega un papel importante respecto a cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana. Aquí se penetra en el tema del conocimiento, es decir del conocimiento en sentido amplio (contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos) y de su impacto tanto en la vida personal, como en la vida colectiva, de los grupos y sectores sociales. Ahora bien, las características del conocimiento cotidiano son: a) tiene una génesis social; b) es compartido y distribuido socialmente dentro de los grupos sociales; c) hay una referencia a los procesos y a los productos.

Con respecto a ésta última característica los *procesos* aluden a la sociogénesis, es decir a la creación de un conocimiento colectivo, a través del discurso y la comunicación; en tanto que el término *productos* alude a la resultante de dicho procesos, es decir al

conocimiento colectivamente distribuido e individualmente accesible. Lo anterior significa que en estos procesos de representaciones siempre hay una parte de construcción y otra de reconstrucción. En la presente investigación es posible registrar *los procesos y productos* de las representaciones a través del sistema de interacción entre maestros y alumnos y entre alumnos, en el uso de códigos pedagógicos–técnicos y otros vocabularios que forman parte de la comunicación coloquial cotidiana en el ambiente de trabajo.

Según I. Pozo (1999), al aprender nuestra cultura por procesos de socialización se adquieren unas representaciones sociales que permiten predecir, controlar y sobre todo interpretar la realidad de una manera acorde con las personas que nos rodean. Estas representaciones que tienen un origen colectivo, siendo asimiladas luego individualmente por cada aprendiz, abarcan los mas variados ámbitos del conocimiento social; todos aquellos en los que las personas necesitan compartir *mapas comunes* para “no tropezarse demasiado en nuestras interacciones dentro de un mismo ‘territorio’ social” (p.255). Al asimilar una cultura no sólo vivimos dentro de ella sino que acabamos *siendo* esa cultura (J. I. Pozo, 1999, J. Bruner, 1998). Esto significa que las representaciones sociales no se limitan a reproducir o reflejar esa realidad, sino que construyen o elaboran realidades propias compartidas por quienes viven en ellas (T. Ibañez, 1999). Adoptando la expresión de K. Pope (1988), citado en J. I. Pozo (1999) las representaciones sociales son “anteojos constructivistas” a través de los cuales se percibe y aprehende la realidad. Por ser construcciones culturales serán asimiladas individualmente por cada uno a fin de poder convertirse en parte de un grupo social. Para el autor “hay un doble proceso de construcción: la reelaboración social de esos anteojos, lo que es motivo de interés para los

psicólogos sociales, y los procesos mediante los que cada aprendiz se pone individualmente esos anteojos” (p.255).

Los análisis anteriores se completan con la reflexión de A. Giddens (1984, 1997) cuando sostiene que las estructuras sociales son estructurantes de los agentes humanos, pero al mismo tiempo son estructuradas por ellos. Como afirma T. Ibañez (1999):

Las estructuras sociales tan solo existen a través de su continua producción por parte de los individuos a través de las prácticas que desarrollan y de los significados que construyen, pero también es obvio que los individuos sólo existen a través de su participación en unas estructuras sociales (p.306).

Lo anterior significa que las estructuras sociales son estructurantes y estructuradas. En la misma dirección se orienta P. Bourdieu (1999) cuando afirma que no hay experiencias de la posición ocupada en el macrocosmos social que no esté determinada o, al menos, no sea modificada por el efecto directamente experimentado de las interacciones sociales “dentro de esos microcosmos sociales: oficina, taller, pequeña empresa, vecindario y también familia extensa ”(p.10).

Trasladada al terreno escolar, según C. Coll y M. Miras (1999) la representación que el profesor tiene de los alumnos: lo que piensa y espera de ellos, las intenciones y capacidades que les atribuye, no sólo constituye un filtro que le lleva a interpretar de una y otra forma lo que hacen, a valorar de uno u otro modo los aprendizajes que realizan, etcétera, “sino que incluso puede llegar a modificar el comportamiento real de los alumnos en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación” (p.298). En la presente investigación es posible percibir, a través de las entrevistas a maestros y alumnos de MEE, que el tipo de valoraciones que ambos actores atribuyen a ciertas modalidades de aprendizaje y de trabajo en el desarrollo de un programa curricular a distancia, utilizando

tecnologías computacionales y satelitales, influye de manera decisiva en las actitudes de aceptación y rechazo hacia ciertos enfoques educativos y en los cambios que se han producido y que se están produciendo en ellos. También explica cómo se manifiestan las representaciones sobre el cambio educativo en el sector en estudio.

Puesto que en las entrevistas uno de los sectores protagónicos está conformado por un alumnado adulto, es posible indagar hasta qué punto las representaciones que los alumnos tienen de la enseñanza y de los maestros dentro del modelo educativo de MEE, es decir, lo que piensan y esperan, las capacidades e intenciones que le atribuyen a sus maestros y las que se atribuyen a sí mismos condicionan, en parte, su interpretación de todo cuanto hacen y dicen sus maestros y sus compañeros. Ello puede llegar a modificar el comportamiento del profesor en la dirección de las expectativas asociadas con dichas representaciones. Al mismo tiempo, la investigación analiza el contexto institucional y local en el que se desarrolla el juego de representaciones mutuas entre alumnos, entre maestros, entre alumnos y maestros, y entre maestros y los otros profesionales que laboran en este programa a distancia. Se asume que el contexto no ejerce un rol pasivo en estas construcciones con relación a los actores, ni tampoco los actores con relación al contexto institucional.

La asunción anterior se vincula con la hipótesis de trabajo de esta investigación, pues en ella se menciona que los sectores de maestros y alumnos en estudio conforman una “generación en transición” con relación a las personas que han “respirado” las nuevas tecnologías de la comunicación y la información desde que nacieron. Posiblemente esta situación permitirá vislumbrar las correspondencias, pero también las diferenciaciones entre las representaciones de la institución y las de maestros y alumnos.

En este punto es necesario retomar el tema del *cambio*, esto es, el cambio educativo en un contexto específico, en el que se realiza el acercamiento a las representaciones de un conjunto de actores institucionales, especialmente maestros y alumnos. Es necesaria la reflexión porque puede existir el riesgo de pasar por alto al *cambio* mismo. A. Hargreaves (1994) hace hincapié en la presencia indudable del cambio, en un sentido amplio (político, económico, cultural, social) como consecuencia de los sucesos de fin de siglo. Explica que:

...los grandes cambios en la vida económica y de las organizaciones van acompañados por cambios igualmente profundos, con los que se interrelacionan, en la organización y el impacto del saber y la información; en la expansión global del peligro ecológico, con la creciente conciencia pública del peligro; en la reconstrucción geopolítica del mapa global, e incluso, en la redefinición y reestructuración de las identidades humanas (p.49).

Sin embargo, Hargreaves aclara que estos procesos no se dejan todavía sentir con fuerza en el ámbito educativo, como si la atención puesta en los medios para alcanzar los cambios desplazara el interés por lo fines y el contexto en el cual se producen esos cambios.

Estas ideas se convierten en un reto enorme dentro del contexto institucional en el que se realiza este estudio, porque se sabe muy poco sobre el qué y el cómo de los cambios que se pueden estar produciendo. Es probable que la misma *práctica del cambio* esté siendo ejercida y reflexionada desde una perspectiva poco integral. En síntesis: no existe, desde el punto de vista pedagógico, una tradición reflexiva sobre la práctica del cambio. Esta afirmación se desarrolla a través de todo el estudio.

Para obtener más claridad sobre el tema del cambio, M. del M. Rodríguez (2000), propone analizar *las dos representaciones sobre el cambio* que según ella tienen más fuerza en el escenario educativo. Existe, dice:

La preocupación por buscar evidencias mejor fundadas y más justificadas sobre los fenómenos de la innovación en las instituciones educativas y el interés por reflexionar sobre los límites conceptuales que imponen los constructos e imágenes usados para captar el cambio (p.2).

Hay básicamente dos percepciones de las cuales se parte: una sostenida por los profesores, quienes afirman que *los cambios propuestos al cuerpo docente son reiterativos*. La otra percepción es sostenida por los que trabajan en la gestión y/o la investigación del cambio educativo, quienes llaman la atención sobre el hecho que *los profesores no se interesan ni involucran* en el cambio. Para ello disponen de una metáfora creada por Cuban (1993)- citado por M. del M. Rodríguez (2000)-, que utiliza la imagen del huracán para explicar lo que sucede: *se percibe el movimiento en la superficie pero hay estabilidad en las zonas profundas*. Lo mismo sucedería con la enseñanza.

Sin embargo, al investigarse con más profundidad la relación existente entre las enseñanzas de los profesores y los intentos de reforma durante el siglo XX en Estados Unidos, Cuban encontró que los docentes habían ido aceptando innovaciones que adaptaron a sus prácticas, imprimiéndoles sus propios criterios y valoraciones.

De acuerdo con las ideas desarrolladas sobre el tema en páginas anteriores, se habría producido, según el informe del autor mencionado, *una reconstrucción de las representaciones sobre la enseñanza*, determinada por un cambio en las prácticas educativas. Cuban (1993) encontró que se había gestado un alejamiento paulatino de la enseñanza centrada en el docente a la enseñanza centrada en el alumno. Con relación a

MEE, este estudio puede señalar el inicio de investigaciones que profundicen en el tema del cambio representacional para contar con más evidencias.

Según la introducción anterior, *las dos representaciones del cambio* que de manera más definida captan este fenómeno son:

- La representación del cambio educativo en movimiento

Esta representación se vincula a la percepción de la repetición del cambio educativo.

- La representación de la dinámica, estabilidad/cambio

Esta representación se relaciona con la percepción de vulnerabilidad de las reformas educativas para propiciar el cambio.

Con relación a la primera representación, M. del M. Rodríguez (2000) explica que para ejemplificarla se han aplicado ideas e imágenes tales como ciclos, o tendencias y rupturas. En algunos casos se hace presente la metáfora del *crecimiento* asociada al planteo de *progreso*; en otros, la idea de ciclos expresa la recurrencia de ciertas innovaciones, como por ejemplo, el énfasis alternativo puesto en la igualdad y en la excelencia. De esto se infiere una retórica de la reforma, del cambio, que permite caracterizar el presente y prepara una imagen y un sentimiento esperanzado en el futuro.

La conclusión de la autora es sugerente cuando afirma que estos ciclos esperanzadores siempre retornan y lo hacen en contextos sociohistóricos diferentes, lo cual invalida la opinión de que no hay novedad alguna en las propuestas de cambio. Por otra parte, la noción de *tendencia* parece ofrecer un organizador conceptual más completo, pues abarca la interacción “entre las tendencias institucionales de largo alcance y la retórica política que crea nuevas etiquetas para mensajes recurrentes” (p.2). El uso de esta noción evita

concebir el cambio tanto como un proceso inevitable hacia el progreso como una persistente repetición. M. del M. Rodríguez comenta que, cuando el cambio aparece estrechamente vinculado al discurso oficial, las innovaciones se enfatizan de forma excesiva, desdeñando de este modo la importancia de los cambios paulatinos.

Lo anterior ocurre, en general, con aquellos cambios que “no están legitimados por la retórica de la reforma” (p.2). Existiría así, en la escuela pública, *un discurso sobre el cambio que no está conectado a lo que realmente ocurre en la dinámica de la escuela* y, en última instancia, esta situación estaría evidenciando que las tendencias siguen favoreciendo a aquellas personas que tienen una mejor posición social.

Otra noción que se utiliza es la de *ruptura*; esta noción es contraria a la del progreso evolutivo, que se presenta siempre como una idea esencial para el cambio educativo. La literatura que utiliza esta noción (M. Foucault 1995, T. Popkewitz, 1994) introduce el concepto de *discontinuidad* al explicar en qué consiste la ruptura. Según M. del M. Rodríguez (2000) “la atención se ha desplazado del análisis de continuidades y manifestaciones uniformes a la búsqueda de las discontinuidades” (p.5). A través de la noción de *ruptura* se pretende, sugiere Popkewitz (1994) -en Rodríguez, 2000- evitar el enfoque cronológico del cambio y “rastrear los múltiples ritmos en que se producen las transformaciones” (p.5), por ejemplo, en el proceso de la escolarización y en la formación del profesorado.

En síntesis, a partir de las transformaciones sociales, políticas, culturales, económicas y epistemológicas de fines del siglo XX, existen más posibilidades de definir los cambios que experimenta la escuela como *una ruptura*. Las personas más radicales verán en estos

procesos un síntoma de la posmodernidad y los más moderados dirán que en los cambios están presentes tanto las continuidades como las discontinuidades.

La segunda representación, ya anticipada, es sobre la dinámica *estabilidad/cambio*. Esta representación requiere investigar la estabilidad que rodea al cambio. ¿A que se debe dicha estabilidad?, la respuesta puede encontrarse en la resistencia de las escuelas y del profesorado a embarcarse en proyectos de cambio que puedan resultar modas pasajeras. Además, hay que analizar las culturas de la enseñanza (A. Hargreaves, 1994) o la cultura docente (A. Pérez Gómez, 1999) para entender cómo se produce la aceptación o rechazo de ciertos cambios en función de los valores y posiciones de los profesores. M. del M. Rodríguez cita a J. Rudduck (1994) quien menciona que los cambios superficiales pueden incorporarse con facilidad, pero no ocurre lo mismo con los cambios a profundidad, pues allí surgen fuertes resistencias.

En este punto entra en acción la función conservadora de la escuela como institución que, por su legitimación de valores y prácticas sociales, opera impidiendo los cambios. ¿Es posible romper con estas reglas?, ¿cuáles son los márgenes de maniobra?, parece que la persistencia de ciertas representaciones sobre el cambio se debe a que se siguen produciendo metáforas mecanicistas y evolucionistas, lo que impide elaborar otras perspectivas, pensar el cambio desde otro lugar, es decir, poner al descubierto las posibilidades y limitaciones de las representaciones dominantes sobre los cambios educativos.

Para los analistas de la representación *estabilidad/cambio*, el discurso retórico sobre la innovación ha sido un obstáculo para analizar el problema del poder y de la reproducción de las relaciones que se producen. Desde esta perspectiva, la defensa de la estabilidad está

en contra del planteamiento tradicional del cambio; planteo preocupado por la retórica más que por el cambio mismo; se produce de este modo una aparente paradoja, pues la estabilidad, o el no-cambio, se considera entonces algo valioso. Este enfoque propone una revisión de la interpretación sobre las representaciones del cambio, pues hace una crítica del modo habitual de explicar dicho cambio, analizando aquellas propuestas innovadoras que “hablan de descentralización, elección de escuela y autogestión escolar y que resultan ser una mutación de estrategias gerencialistas de cambio que revitalizan el legado de exclusión con ropajes del siglo XXI” (M. del M. Rodríguez, 2000, p.5).

A lo largo de los próximos capítulos se hacen presentes las representaciones sobre el cambio y la tradición, sobre la enseñanza y el aprendizaje en contextos específicos. Este ejercicio intelectual tiene la pretensión de lograr un acercamiento más claro a un tema tan complejo.

Marco conceptual de la metodología de investigación

El tipo de investigación educativa propuesto pretende develar tanto descriptiva como interpretativamente algunos de los *por qué* y *cómo* presentes en el pensar y accionar de los sectores en estudio. Dado que esta investigación se realiza en un campo de conocimiento aplicado como lo es la Educación, el acercamiento teórico-práctico se mantiene a lo largo de todo el trabajo, tanto desde el punto de vista epistemológico, como metodológico.

Esta posición es atractiva para los investigadores pues permite *incluirse en el mismo proceso de investigación* con su propio bagaje teórico-práctico, y hacer además el mismo trabajo de inclusión con la población en estudio, es decir, incorporar las “teorías prácticas”

de los sujetos y la interpretación que ellos aportan al respecto. El proceso es doblemente posible porque este estudio incorpora maestros y alumnos de MEE, que son, a su vez, profesores en otros niveles de enseñanza.

Además, existe otro nivel de teorización que pretende operar como un interlocutor válido; este nivel está dado por las ideas, teorías, principios, que distintos autores proponen y que posibilitan “una triangulación” de posturas entre ellos, los grupos en estudio y mis propias posiciones como investigadora. Se puede advertir la importancia que tiene dicha triangulación en la estructura metodológica de la tesis. Por lo mismo, acuerdo con J. Torres (1998) cuando afirma “la reflexión acerca de los marcos teóricos que subyacen a cualquier investigación es algo que aquí cobra un gran peso. No podemos concebir unas técnicas metodológicas desmarcadas de orientaciones teóricas e ideológicas que pueden servirle de aval” (p.14).

Sin embargo, es preciso estar conscientes de que este tipo de investigación se puede convertir en un arma de doble filo por el significado que tiene la implicación del investigador. Por una parte, es percibido como un hecho positivo el ser partícipe de la misma situación que se estudia, desempeñando papeles semejantes a los que realizan los sectores estudiados o, según Torres J. (1988), “conocer profundamente la subcultura de la que participan los sujetos objeto de estudio” (p.15). Al mismo tiempo, esto representa un problema si el investigador no reconoce y explicita sus niveles de implicación ética, emocional y cognitiva en el objeto de estudio.

Considero que la concientización de esta problemática incide no sólo en las posiciones teóricas, sino también en el planteo metodológico de la tesis, que en última instancia se resume en cómo abordar aquella triangulación de ideas y posiciones ya mencionadas, es

decir, cómo establecer la interacción entre *las voces* de los grupos en estudio, las de los autores seleccionados y *la voz* propia de quien investiga. Como se apreciará más adelante, esta cuestión afecta el planteamiento metodológico, pues repercute en el diseño de los procedimientos de análisis e interpretación de datos. En líneas generales, esta investigación combina metodológicamente procesos deductivos e inductivos, a través del desarrollo de las tres categorías principales.

Considero apropiada la aclaración que hace F. Erikson (1997) cuando dice que es engañoso pensar que los métodos son totalmente inductivos, en un enfoque interpretativo, porque, si bien es cierto que no se definen con anticipación las categorías a ser observadas, el investigador, no obstante, define cuáles son los aspectos conceptuales que más le interesa sondear antes de entrar en contacto con los actores; por ello dirá que “inducción y deducción están en constante diálogo” (p.199). Aunque, por otra parte, las líneas básicas de exploración pueden alterarse por las características específicas del trabajo con los sectores en estudio. Por último, ciertos aspectos de la interpretación también pueden variar de acuerdo a los cambios que se producirán en la percepción y comprensión del investigador durante el desarrollo del estudio.

Fundamentación de la metodología en un enfoque interpretativo.

Algunas reflexiones sobre la metodología de investigación sirven para precisar con mayor detenimiento ciertos aspectos sobre la naturaleza de la *uniformidad* y la *causalidad* desde el punto de vista interpretativo y que determinan, en gran medida, el abordaje metodológico. La uniformidad que se percibe en las conductas cotidianas de las personas no es considerada como la evidencia de una uniformidad subyacente y homogénea, pues

según Erikson (1997), “los seres humanos, según la perspectiva interpretativa, crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su medio” (p.203). Éste planteó que a través de la cultura las personas utilizan para interaccionar significados compartidos que han aprendido dentro de su cultura en sentido amplio o en sentido más estricto (las micro–culturas distintivas).

E. Erikson (1997), explica que se debe distinguir entre las *conductas* y las *acciones*, pues las conductas de las personas pueden ser actos físicos con características semejantes y sin embargo tener significado diferente para cada uno de ellos. El autor aquí opera una distinción fundamental pues hay que diferenciar entre conducta, como acto físico, y acción, que es la conducta física “más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes éste interactúa” (p.214). De acuerdo con esta distinción, el objeto del enfoque interpretativo es la acción y no la conducta.

Lo anterior significa, en la perspectiva epistemológica de este enfoque, que la noción de causalidad es determinada por la interpretación que las personas hacen de sus propias acciones y las de los otros. Esto quiere decir que las personas “le adjudican un significado simbólico a las acciones de otros y emprenden sus propias acciones de acuerdo con la interpretación del significado que han realizado” (p.214). A través de estas ideas se pueden explicar las diferencias existentes en la noción de causa aplicada al mundo físico y biológico, y al mundo humano. Es necesario acotar que, aún bajo las determinantes de las culturas y las micro culturas, siempre existirá la posibilidad de que las personas decidan una interpretación u otra al otorgarle sentido a una acción.

Lo anterior alude a que las micro culturas no son estáticas; aunque las personas se nutran de las mismas para adjudicar significado a sus acciones y representaciones, también

tiene peso el momento histórico particular, que puede marcar las diferencias de perspectivas entre los miembros de un grupo dado. Este conjunto de influencias explica las acciones de los miembros de un grupo y permite entender los cambios y sus modalidades. A partir de estas ideas F. Erikson (1997) sostiene que, dentro de la investigación interpretativa, no se buscan “*factores universales abstractos*” (p.222) de modo que puedan detectarse a través de un muestreo poblacional aplicando herramientas estadísticas; más bien, se buscan “*factores universales concretos*” (p.222) Éstos se elaboran estudiando un caso particular y luego comparándolo con otros casos estudiados al detalle. El autor emplea el ejemplo de la *enseñanza* para referirse a los aspectos genéricos de la docencia que se aplican transculturalmente en todas las épocas de la humanidad y en todas las situaciones de la enseñanza, por muy diversas y diferentes que éstas sean; pero los *componentes genéricos* no excluyen los *componentes históricos* de la enseñanza, presentes en ciertas circunstancias culturales y éstos, a su vez, tampoco excluyen los *componentes singulares* de una situación de enseñanza particular y de las personas que participan en ella.

Lo anterior conducirá a F. Erickson (1997) a afirmar que “la tarea del analista es descubrir los diferentes estratos de universalidad y particularidad, presentes en el caso específico estudiado” (p.223). Retomando el deslinde realizado antes, el investigador puede preguntarse hasta qué punto los aspectos estudiados son universales o cuáles pueden ser aplicables a otras circunstancias parecidas o, en fin, cuáles son específicos de la situación en estudio. Para cualquiera de estos niveles de análisis, desde la perspectiva interpretativa, hay que tomar en cuenta los aspectos en detalle del caso concreto en estudio. De aquí se puede inferir que, dentro de este enfoque, la estrategia se dirige a particularizar más que a generalizar y que es en este proceso donde será posible encontrar los factores

universales mencionados; de allí que se prefiera aludir a los universales concretos más que a los abstractos. En síntesis, *para encontrar los factores universales, es necesario trabajar en las cosas concretas.*

Los fundamentos conceptuales de la investigación interpretativa proporcionan una base para entender las propuestas metodológicas de corte cualitativo; los conceptos presentados hasta el momento son aplicables a la propuesta metodológica de esta tesis. En síntesis: en las ideas desarrolladas, en este último apartado, las ideas básicas giraron en torno al proceso deductivo– inductivo; al *continuum* subjetivo–objetivo y a los universales, abstractos–universales concretos. Considero que estas parejas conceptuales ayudan a comprender las bases teóricas en las cuales se asienta el enfoque interpretativo y su metodología y que sirven de apoyo a este trabajo de investigación.

Las entrevistas

A modo de introducción y con el objetivo de situar la investigación en el proceso de su desarrollo, conviene recordar los postulados más generales, que están en la base de esta investigación. Siguiendo a F. Erickson (1997), utilizo el término *interpretativo* para caracterizar mi investigación, pues, como afirma este autor “dentro de esta denominación caben los enfoques etnográficos, cualitativo, observacional participativo, estudio de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico, constructivista e interpretativo” (p.195). Según Erickson es posible realizar esta inclusión, pues, aún con sus diferencias, todos estos enfoques guardan parentesco de familia. Además es un término más inclusivo que los otros. Este autor no margina necesariamente la cuantificación y subraya, que

investigaciones de este tipo ponen el acento “en el significado humano, en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del expositor” (p.196).

Los significados inmediatos y locales de las acciones definidas desde el punto de vista de los protagonistas, según Erickson, constituyen un aspecto fundamental que se debe tener en cuenta tanto teórica como metodológicamente, pues, “el interés en las cuestiones de contenido más que en las de procedimiento interpretativo, lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido” (p.197).

Así, la investigación interpretativa se planteará interrogantes con relación a los posibles problemas de investigación de la enseñanza y el aprendizaje que diferirán de las preguntas que se hacen en otro tipo de investigaciones. F. Erickson provee un ejemplo al respecto:

En lugar de preguntar qué conducta de los profesores se correlaciona positivamente con el progreso de los alumnos en los test de rendimiento escolar, el investigador interpretativo se pregunta ¿cuáles son las condiciones de significado que alumnos y profesores crean juntos, en tanto algunos estudiantes parecen aprender y otros no?, ¿por qué para los estudiantes tiene sentido aprender en una situación dada y no en otra? (p.216).

También se pueden apreciar algunos ejemplos con relación a las preguntas propias de esta investigación: ¿Los significados que los alumnos inscritos en este programa de educación a distancia le otorgan a las materias en línea que cursan,inciden, según ellos, en su aprovechamiento? O, con relación a los maestros: ¿cambian los significados que los maestros le otorgan a la enseñanza a partir de su participación como docentes en este programa de educación a distancia con cursos en línea? y ¿en qué sentido, según los

actores, cambian y/o se adquieren nuevos significados? Coincido con Erickson (1997) en que este tipo de búsquedas traen de nuevo “*la mente a la escena*”. Dice este autor que la vida mental de docentes y alumnos ha vuelto a ser crucialmente significativa para el estudio de la enseñanza, pero, como él mismo afirma, la investigación interpretativa además de interesarse centralmente por la mente y por el significado subjetivo, también dirige su atención hacia la vinculación existente entre las “perspectivas de significado de los actores y las circunstancias ecológicas de acción en la que estos se encuentran” (p.216).

Las circunstancias ecológicas a las que se refiere Erickson, constituyen un factor de peso para este estudio, porque un porcentaje importante de los alumnos son a su vez básicamente maestros presenciales en cualquiera de los niveles educativos en los que laboran, un sector de ellos incorpora con más frecuencia en su actividad docente el uso de herramientas tecnológicas (plataforma Learning Space de Lotus Notes, Blackboard, Páginas en WWW), merced a las cuales combinan, en sus modelos didácticos, modalidades de salón de clases presencial con modalidades de aprendizaje basadas en las tecnologías citadas.

La descripción del contexto en el que se producen las acciones de enseñar y aprender es fundamental, sobre todo, si se toma en cuenta que los procesos de pensamiento de los profesores (según C. Marcelo, citando a C. Clark y R. Yinger, 1979) “se desarrollan en un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias) y un contexto ecológico (tipo de recursos, circunstancias externas, modalidades administrativas)” (p.17).

El procedimiento central de investigación es la *entrevista en profundidad*. S. J. Taylor y R. Bogdan (1996) utilizan este término para referirse a un procedimiento de la investigación cualitativa:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan en sus propias palabras (p.101).

En líneas generales, las entrevistas fueron realizadas a partir de un guión amplio, basado en las preguntas que forman parte del cuerpo del problema de investigación. El manejo del “guión” permite incorporar sobre la marcha nuevos temas, o detenerse en aquellos tópicos que concentran la atención y el interés por parte de los entrevistados y, al mismo tiempo, preserva las preocupaciones originales del entrevistador. Como sostiene P. Woods (1987) refiriéndose a *la entrevista*, a menudo es éste el único modo de descubrir en qué consisten las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas; pero es, también, un medio de “hacer que las cosas sucedan y de estimular el flujo de datos” (p.77). Esta combinación de dos aspectos aparentemente opuestos: registrar las visiones de las personas en estudio y al mismo tiempo provocar los sucesos, resulta atractiva para este estudio ya que el problema de investigación plantea un desconocimiento de los posibles cambios en el sistema representacional de los actores.

La utilización privilegiada de la entrevista en profundidad requiere adentrarse en los *procesos de comprensión* que involucra este tipo de indagación. Es importante reflexionar sobre este aspecto, dado el problema de investigación en curso. Llegar a percibir y registrar las representaciones que maestros y alumnos de MEE tienen sobre sus respectivas enseñanzas y aprendizajes requiere entender, por parte del entrevistador, *cómo puede ejercer la comprensión en la relación con el entrevistado*.

De acuerdo con los antecedentes del problema de investigación mencionados en el apartado anterior, este interés por la comprensión tiene su origen en una situación educativa de adaptaciones cambiantes (como es MEE), un “trabajo de día por día”, de manera que, las labores de los actores se desarrollan en “lo inmediato” (Luis Duch, 1997). La rapidez para actuar, comunicarse y retroalimentar a los alumnos, es un valor apreciado dentro de la situación educativa que estoy investigando. Se valoran las habilidades para tomar decisiones sobre la marcha, no sólo durante la etapa de desarrollo curricular, sino aún en la etapa previa, de toma de decisiones, cuando se deciden sofisticados diseños de las tareas de aprendizaje de los alumnos y de los quehaceres de los equipos docentes en la atención de esos alumnos.

Es pertinente puntualizar, con relación a lo anterior, que la planeación ocupa un lugar importante en este modelo educativo. Ello supone procesos reflexivos y es perceptible, a través de los entrevistados, que dichos procesos involucran una gama bastante amplia de cuestiones. Sin embargo, la multiplicidad de factores en juego y la rapidez con que acontecen- dada la considerable cantidad de protagonistas involucrados en todos los niveles de decisión- determina que dichos momentos de reflexión sean absorbidos por una práctica educativa que no siempre tiene “tiempo” de volver sobre sus pasos.

En las entrevistas a profesores se pueden apreciar algunas consideraciones sobre la necesidad de contar con más tiempo para la vida académica, para “conectarse” con ellos mismos y con sus colegas del área de educación y áreas de especialidades. Esta breve descripción de algunas de las características del caso en estudio, sirve para justificar el propósito de escoger la entrevista (combinada con algunas modalidades de las historias de

vida) como herramienta privilegiada con el fin de obtener *una comprensión* de estos procesos.

Bogdan y Taylor, definen la historia de vida como la visión que tiene la persona de su vida, en sus propias palabras, en gran medida como una autobiografía común (p.102).

Según P. Thompson (1993):

La evidencia de cada historia de vida sólo puede ser entendida plenamente como parte de toda la vida, pero para hacer generalizaciones acerca de un problema social en particular, tenemos que desprender la evidencia al respecto de toda una serie de entrevistas, viéndola y rediseñándola desde un nuevo ángulo, como si fuese horizontal, más que verticalmente y, al hacer esto le asignamos un nuevo significado (p.121).

El autor considera que al abordar de esta manera la entrevista se ejerce una violencia en la conciencia de los otros, pero también “mediante la yuxtaposición de las historias de nuestros entrevistados con nuestras personales interpretaciones encontramos una salida más equilibrada, puesto que *la evidencia será leída tanto desde su perspectivas como desde la nuestra*” (p.122), (La cursiva es mía).

En gran medida, el interés por desarrollar a mayor profundidad esta modalidad de entrevista, se debe a la necesidad de describir cómo surge y cómo se establece el cambio (si lo hubiera) en las representaciones de maestros y alumnos de MEE, con relación a sus pensamientos, creencias e ideas anteriores sobre la enseñanza y el aprendizaje. Según Thompson las historias de vida permiten captar las decisiones individuales, es decir el efecto acumulativo de la presión individual hacia el cambio. Por ello, considera que el mecanismo de las dos fuerzas básicas del cambio social (el cambio en la economía y en la población de una sociedad) se comprenderán mejor cuando:

(...) se conjunte lo que se sabe gracias a los estudios de modelos económicos y demográficos abstractos, a las presiones ideológicas y colectivas, con la comprensión –que sólo puede lograrse con historias de vida– de cómo interactúan dichas fuerzas a nivel individual, con las oportunidades económicas inmediatas, con la conformación de ideas a través de la socialización, la amistad y los medios específicos, con el desarrollo de actitudes en la infancia y en la experiencia de la familia adulta, para conformar esas miles de decisiones, que acumulándose no sólo configuran cada historia de vida, sino que constituyen también la dirección y la escala de los grandes cambios sociales (p.129).

Thompson reconoce las dificultades que suponen dichas ideas pero defiende la postura porque, según él, hay que aceptar el papel del individuo como *parte de la estructura de interpretación*. Como se puede apreciar, en este punto se retoman ideas desarrolladas en el apartado anterior sobre la relación individuo–sociedad y la necesidad de difuminar esa dicotomía, tal como sostiene Ibañez (1999).

Así mismo, algunas de las recomendaciones de Bourdieu (1999) cobran especial interés en esta investigación, pues, su perspectiva sobre *la entrevista* obliga a una revisión crítica sobre la concepción, diseño y modo de aplicación del procedimiento. Por lo tanto, en la realización de las entrevistas, se tomarán en cuenta algunas reflexiones de Bourdieu:

Reducir al mínimo la violencia simbólica que puede ejercerse a través de la entrevista.

En este punto Bourdieu aborda el tema de la “intrusión”; para ello recomienda no sólo trabajar sobre lo que puede controlarse en el transcurso de la interacción, alentando con gestos o palabras al entrevistado para que entre al clima de la entrevista, sino también hay que trabajar sobre la estructura misma de la relación, “sobre la estructura del mercado lingüístico y simbólico” (p.529).

Me fue posible percibir claramente este aspecto en las primeras entrevistas de “prueba”, pues fueron realizadas con alumnos y ex alumnos con quienes ya había sostenido un vínculo pedagógico en MEE. Se debe hacer un balance sobre el nivel de involucramiento entre entrevistado y entrevistador, en donde la relación es asimétrica dada la posición de cada uno dentro del contexto en estudio. El mismo Bourdieu reconoce como algo positivo *la familiaridad* que pudiera existir o favorecerse entre entrevistador y entrevistado, cuando se comparten “la casi totalidad de las características capaces de funcionar como grandes factores explicativos de sus prácticas y representaciones” (p.530). Así se reduce el *shock* amenazante que el interrogado pudiera experimentar al percibir como agresivas las preguntas del entrevistador y éste, por otra parte, al objetivar al interrogado se objetiva a sí mismo. Sin embargo Bourdieu (1999) también plantea el aspecto peligroso de esta familiaridad, que puede convertir la entrevista en un “socioanálisis de dos”.

El autor citado remata estas reflexiones al decir que todo interrogatorio se sitúa entre dos límites que sin duda jamás se alcanzan: *la coincidencia total entre el encuestador y el encuestado*, en la que nada podría decirse porque, al no cuestionarse nada, no haría falta decirlo, y *la divergencia total*, en que la comprensión y la confianza resultarían imposibles. En algunas de las entrevistas realizadas me aproximé a la última de estas situaciones límites, en donde se advierte (en las anotaciones posteriores a la entrevista) el esfuerzo realizado para comunicar comprensión y confianza, a pesar de las importantes diferencias entre las posiciones del entrevistado y las mías sobre algunos de los temas abordados durante el encuentro.

El manejo de “la distancia”

Trasmitir al entrevistado, por el tono y por el contenido de las preguntas que, “sin fingir anular la distancia social que los separa” (p.532), el entrevistador puede ponerse mentalmente en su lugar. Según Bourdieu, se debe evitar lo que él llama *la visión populista*, pues cuando existe la familiaridad ya enunciada podría poner en riesgo el proceso de objetivación, es decir de interpretación. Pero este “ponerse en su lugar” no es para este autor una proyección de sí mismo en el otro. Aquí interviene la particular visión de la comprensión desarrollada por Bourdieu; a la que llama *comprensión genérica y genética* (p.532), que se fundamenta en un dominio de las condiciones de existencia y de los mecanismos sociales, cuyos efectos ejercen influencias *sobre el conjunto social del cual forma parte el entrevistado* y dominio de los condicionamientos psíquicos y sociales vinculados a su posición y trayectoria en el espacio social. Se puede advertir que para Bourdieu es importante que el entrevistador posea un saber sobre las condiciones en las que se sitúa el entrevistado y de las condiciones que lo producen, pues esta información previa “es lo que permite improvisar las preguntas pertinentes, verdaderas hipótesis que se apoyan en una representación intuitiva y provisional de la fórmula generadora propia del encuestado, para incitarlo a develarse más completamente” (p.532). Estos comentarios del autor son significativos en el momento de analizar mi posición como entrevistadora de alumnos o ex alumnos, con los que sostuve una relación maestra–alumno, pues efectivamente ese conocimiento me ha permitido crear mi propia representación provisional e intuitiva acerca de ellos al momento de la entrevista, y lograr así una comunicación más fluida.

Sin embargo, también es necesario poner entre paréntesis *ese conocimiento*, desde el momento en que los alumnos manifiestan una diversidad de elaboraciones que no necesariamente encajan en aquella representación intuitiva y por lo mismo el entrevistador tiene que estar dispuesto a recibir (a *escuchar*) lo que no había previsto. Al respecto dice Bourdieu (1999):

Así, a riesgo de ser chocante tanto para los metodólogos rigurosos como para los hermeneutas inspirados yo diría de buen grado que la entrevista puede considerarse como una forma de *ejercicio espiritual* que apunta a obtener, *mediante el olvido de sí mismo*, una verdadera *conversión de la mirada* que dirigimos a los otros en las circunstancias corrientes de la vida.

Agrega el autor que esa “aptitud para tomarlo y comprenderlo (se refiere al entrevistado) tal como es, en su necesidad singular, es una especie de *amor intelectual* (p.533).

Resistencia a la objetivación

Las precauciones que se plantean en los apartados anteriores no pueden evitar, sin embargo, que pasen muchas cosas durante la entrevista; no sólo que el entrevistador se apropie de la entrevista y él mismo se convierta en interrogado (como ocurrió al inicio de mi trabajo de campo), sino también que el encuestado se resista a la objetivación jugando con la situación de entrevista, desarrollando según el autor una falsa objetivación complaciente para con el entrevistador. Considero que este es uno de los aspectos más difíciles de lograr, pues como afirma Bourdieu:

(...) no habría que creer que gracias a la sola virtud de la reflexión, el sociólogo pueda alguna vez controlar, por completo, los efectos –siempre extremadamente complejos y múltiples– de la relación de encuesta, porque los encuestados también pueden jugar con ella, consciente o

inconscientemente, para intentar imponer su definición de la situación y volcar en su provecho un intercambio entre cuyas apuestas se cuenta la imagen que tienen de sí que quieren dar y darse a sí mismos (p.533).

En este análisis, el autor reivindica el método socrático, pues en la relación con la persona, el entrevistador propone sin imponer, y formula sugerencias con cierto nivel de especificación a través de las preguntas, pero sin que ellas conduzcan una respuesta determinada de entrada, brindando, según el autor, “prolongaciones múltiples y abiertas a las palabras del encuestado, a sus vacilaciones o sus búsquedas de expresión” (p.533). De acuerdo con la experiencia obtenida de esta práctica, considero que la comunicación y la riqueza de la entrevista mejora en la medida en que se disminuye la coacción sutil o abierta que se puede ejercer sobre el entrevistado, porque son muy altas las expectativas que se tienen sobre lo que se *quisiera escuchar*. En mi caso, logré un avance en el proceso de objetivación al admitir las diferencias de vivencias, percepciones, y análisis sobre el tema en estudio del entrevistado, con respecto a las mías.

Selección de la población

Se deben analizar los factores en el procedimiento de selección y muestreo dentro del enfoque interpretativo. Un factor a considerar es que, según Goetz y LeCompte (1988), el interés de los investigadores cualitativos “por la selección y el muestreo no termina con la fijación del grupo inicial de participantes, acontecimientos o características” (p.90). Con base en este comentario, la selección se convierte en un procedimiento abierto y *ad hoc*, dicen las autoras, y no una técnica a aplicar antes del comienzo. En esta investigación se pueden apreciar por adelantado las modificaciones realizadas en el primer esquema de

selección y muestreo. La modificación estuvo determinada por los obstáculos que se presentaron con relación a la idea inicial y que pudieron ser diagnosticados al desarrollar las entrevistas piloto.

Otro factor a tomar en cuenta en el proceso de selección y muestreo está referido al uso de las *generalizaciones*. En este tipo de investigación, predominantemente cualitativa, más que realizar inferencias estadísticas “se utilizan inferencias lógicas inductivas y secuenciales basadas en la acumulación de fuentes con las que corroboran sus datos” (Goetz y LeCompte, 1988, p.90). En esta investigación las fuentes están constituidas, de manera central, por los tres sectores de población entrevistada: alumnos (A, de aquí en adelante); maestros (M) y administradores de tecnología (T); y de manera complementaria, los documentos institucionales tales como tesis realizadas en MEE; estudios realizados sobre alumnos y maestros de MEE y otros documentos oficiales de la Universidad Virtual del ITESM.

Coincidió con Goetz y LeCompte en que, en este tipo de investigación, las inferencias se realizan para interpretar los fenómenos y vínculos derivados del sector en estudio. Esta reflexión remite a los universales concretos a los que ya se hizo referencia anteriormente, de los que se infiere que la generalización, en este tipo de estudio, puede desarrollarse cuando existen investigaciones afines con las cuales realizar comparaciones.

Para esta investigación se utiliza la selección basada en criterios para circunscribir la población sujeta a indagación. Este tipo de procedimientos requiere anticipar el conjunto de atributos que deben tener los sectores en estudio, o el contexto que se pretende someter a análisis. Aunque el procedimiento se utilice en primer lugar para identificar la población, a medida que se avanza en la investigación, este procedimiento es utilizado, según Goetz y

LeCompte (1988) “para determinar nuevos conjuntos de fenómenos con vista a su análisis”(p.94).

En la fase inicial de selección, los criterios formulados para realizar una elección representativa en el sector alumnos fueron los siguientes:

a) Fecha de ingreso al programa de maestría en Educación con Especialidades (MEE).

Este criterio fue formulado para detectar el estatus académico del alumno al momento de realizarse la entrevista. Se tomaron en cuenta tres niveles en el estatus:

- *Inicio*(alumnos que están en el primer semestre de sus estudios)
- *Mitad de camino*: alumnos que tienen cursados y aprobados alrededor de 6–7 cursos. El plan de estudio está conformado por doce cursos.
- *Final de estudios*: alumnos con tesis a la mitad o ya finalizada.

b) Especialidad

La selección de este aspecto se basó en el interés de detectar hasta qué punto los tipos de formación que acompañan a las distintas áreas del conocimiento involucradas en las especialidades, determinan diferencias en las representaciones de maestros y alumnos.

c) Género

Con este criterio se pretendía indagar si existían diferencias de género en los pensamientos, creencias, etcétera, que maestros/as y alumnos/as proyectan sobre sus procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

d) Experiencia docente/Experiencia profesional

La selección de este criterio obedeció a la siguiente razón: la matrícula de alumnos–maestros es muy alta en MEE. Una gran proporción de alumnos ejerce la docencia en distintos niveles educativos (especialmente preparatoria y profesional, pero con una matrícula creciente de alumnos que son profesores en primaria y educación media).

e) Contexto geográfico de los campus (localidades/tamaño/infraestructuras)

Este criterio operó como el eje vertebral sobre el cual se apoyaron los criterios ya mencionados. Puesto que el ITESM está estructurado por rectorías de zonas, el procedimiento a seguir fue elegir las zonas (y dentro de estas los campus) de los cuales se seleccionaron los alumnos a entrevistar.

A continuación se desarrollan algunas reflexiones críticas sobre la selección de criterios hecha en la fase inicial de la investigación y las modificaciones hechas a la propuesta inicial:

- Resultó imposible combinar los cinco criterios mencionados: que coincidieran, por ejemplo, un *campus* pequeño (*tamaño*), con alumnos del sexo femenino (*género*) y que se hallaran a mitad de la carrera (*estatus*).
- La decisión sobre realizar entrevistas cara a cara o aplicar encuestas por computadora impactó en la estructura final de la muestra, pues se escogió la primera opción que suponía viajar a los campus distantes, previa cita con las personas, y realizar en esos sitios el encuentro “*en vivo*” con los alumnos. En conclusión, de acuerdo a la cantidad de respuestas afirmativas de los alumnos (y también de acuerdo a la ausencia de respuestas) elaboré *la ruta de las entrevistas*” que se conformó con las ciudades de: Monterrey, Guadalajara, Sonora, y de México.

- Una vez escogidos los sitios se realizó una adecuación de los criterios ya mencionados a las características de los candidatos, para entrevistar en esos campus –previa cita. En este punto concuerdo con Goetz y LeCompte (1988) cuando dicen que “ciertas limitaciones logísticas y conceptuales afectan a la selección de los grupos. Este último es un proceso abierto al perfeccionamiento, la modificación y la reorientación que se prolonga a todo el estudio” (p.89).
- La selección de los campus Monterrey y Eugenio Garza Sada (preparatoria) como escenarios adecuados obedeció a un doble motivo: por una parte, el fácil acceso a los entrevistados que vivían en la ciudad de Monterrey y, por la otra, porque este sector estudiantil constituyó el grupo piloto de la investigación que permitió una reflexión autocrítica sobre las fortalezas y debilidades en el desarrollo de las entrevistas.
- Otro grupo de entrevistados no fue planeado desde el principio, sin embargo, ciertas circunstancias fortuitas hicieron posible la comunicación con los alumnos y en consecuencia el desarrollo de varias entrevistas. Un viaje realizado a –Venezuela- me facilitó la realización de entrevistas a alumnos pertenecientes a la Universidad Virtual, residentes en ese país. Otros ejemplos fueron los casos de alumnos que viajaron desde sus localidades a Monterrey y fueron contactados para realizar la entrevista. Por último, en este apartado caben también algunas experiencias exploratorias como la realización de entrevistas a través del video enlace que sirvieron para sondear los alcances y límites de esa tecnología en el desarrollo de este tipo de interacciones.
- Finalmente, como resultado de estos procesos, *la selección basada en criterios* se ha mantenido como procedimiento principal en la conformación y organización de los sectores en estudio. Sin embargo, de los cinco criterios iniciales, el primero: fecha de

ingreso al programa y el penúltimo: experiencia docente/ experiencia profesional, han permitido realizar más inferencias sobre las representaciones de los alumnos respecto a sus aprendizajes, la distancia, el uso de la tecnología, etcétera, que el resto de ellos. Con respecto al primer criterio, dije, se formularon tres modalidades de estatus: inicio de la maestría, mitad de camino y final del posgrado. Es posible observar diferencias sustantivas entre los alumnos de acuerdo con el estatus en el que estaban ubicados en el momento de la entrevista. Respecto al otro criterio, experiencia docente, cobró importancia por el hecho de que un porcentaje mayoritario de la población estudiada ejercía la docencia y porque la misma población enfatizó su actividad docente en el transcurso de las entrevistas.

Los criterios de Género, Especialidad y Tamaño de los *campus* no arrojaron matices significativos. Con respecto a la *especialidad* los entrevistados, en determinadas ocasiones, hacen comentarios en los que proyectan orientaciones propias de sus campos de conocimientos (matemáticas, comunicación, humanidades, lingüística y desarrollo cognitivo). Sin embargo, salvo en algunos casos, el perfil conceptual de su especialidad no emerge como una marca determinante en los alumnos entrevistados. El criterio de *género* fue descartado al no encontrar diferencias significativas entre lo que manifestaban hombres y mujeres sobre sus aprendizajes, intereses, uso de tecnología, etcétera. Por último, el criterio de *tamaño* e infraestructura en los *campus*, no alcanzó preponderancia, puesto que los cuatro *campus* que finalmente fueron incorporados a la muestra cuentan con una infraestructura material y tecnológica relativamente similar; por lo tanto no había razón de peso para aplicar procedimientos contrastantes entre *campus*.

Con relación a la conformación del *sector maestros*, esta población no presentó problemas, puesto que se entrevistaron todos los maestros que pertenecían a los cinco cursos del Tronco Común. Estos cursos constituían las materias generales de Educación en MEE. El criterio para trabajar con este sector obedeció a dos razones: 1) privilegiar la elección de los maestros del tronco común con la pretensión de obtener una visión global sobre el campo de la educación a través de estos profesores; 2) otorgar un acceso más directo al sector docente por radicar mayoritariamente en Monterrey, al momento de realizar las entrevistas.

En cuanto al *sector administradores de tecnología*, este grupo se conformó con cuatro administradores de tecnología, de los cuales uno pertenece al departamento del que forma parte MEE. El resto labora en otros departamentos que pertenecen a la Universidad Virtual. Si bien el estudio no está centrado en esta población, se consideró apropiado incorporar sus voces al capítulo de Contexto Institucional por la relevancia de sus actividades en ese nivel.

Elaboración de las categorías

Las *categorías de análisis* son constructos que, por su nivel de amplitud y explicación, otorgan estructura al material empírico, es decir, revelan significados. Según L. Buendía (1999), “una Categoría es una conceptualización realizada a partir de la conjunción de elementos concretos que tienen características comunes” (p.184).

Los conceptos anteriores operan como referentes en esta investigación para puntualizar algunas *fases del proceso* de elaboración de las categorías desde la perspectiva del enfoque

interpretativo. El surgimiento de las categorías sigue un proceso inductivo– deductivo que presenta las siguientes características:

→ **Fase inicial. Nacimiento de las categorías.**

El primer momento se constituye al elaborar las entrevistas. Éstas se desarrollan a partir de un guión amplio y abierto que presenta cierta estructura derivada de las preguntas de investigación. Esta estructura inicial constituye una guía para la construcción de las categorías, que se manifiesta en una recurrencia temática en las entrevistas. Por otra parte, el hecho de que el guión de la entrevista sea abierto, explica el surgimiento de temas no previstos y el abordaje singular de los mismos temas por parte de cada entrevistado.

En esta fase inicial, el encuadre inductivo–deductivo obliga a tomar en cuenta *el papel de la teoría*. Esto apunta a lo siguiente: por una parte, a reconocer las teorías, ideas, posiciones valorativas, etcétera, como parte integrante del perfil del investigador y que *están ahí* desde que se inicia la investigación, y por la otra, se espera que el investigador *mantenga a raya* la teorización en los primeros momentos, con el fin de dejar que los datos aportados por los entrevistados *hablen por sí mismos*.

→ **Segunda fase. Análisis de las entrevistas: regularidades y diferencias**

En esta fase los procedimientos privilegiados son los siguientes:

- Realizar repetidas lecturas de todos los registros;
- Bosquejar una idea global de aquellos temas a los que los entrevistados se refieren en todos los registros. Al respecto P.Woods (1989) comenta, “semejante depuración ayuda a abarcar más material 'de una mirada' o con un solo pensamiento, por así decirlo, y ello ayuda a la formulación de categorías” (p.141);

- Elaborar un resumen descriptivo de lo que manifiesta cada persona en su entrevista;
- Confrontar los dos procedimientos anteriores a fin de encontrar las regularidades o repeticiones en los textos de los entrevistados. Este procedimiento requiere trabajar el material de manera *sincrónica* lo que significa hacer un tratamiento horizontal de todos los registros. Expresado de otra manera “poner sobre la mesa” todos los materiales simultáneamente a fin de detectar si existen o no regularidades;
- Detectar diferencias. Se individualizan estilos, maneras de pensar y de ser de los participantes.

→ **Tercera fase. Elaboración de las categorías: la integración de las ideas y los datos**

Los procedimientos más importantes de esta etapa son los siguientes:

- Configurar los datos seleccionados como temas de estudio;
- Trabajar bibliográficamente ideas, teorías, líneas de pensamiento, etc.;
- Hacer una re-lectura de los datos utilizando las teorías, ideas previamente organizadas.
- Las anotaciones que se derivan de este ejercicio son de diverso tipo: a) referentes a autores que sostienen ideas relacionadas con el contenido de uno o varios párrafos de las entrevistas, b) contestaciones personales al contenido de un párrafo sosteniendo “un diálogo” con el entrevistado. Woods (1998) ubica este tipo de ejercicio dentro de un momento de la investigación que él denomina “análisis especulativo” (p.136);
- Esbozar un conjunto de categorías posibles;
- Regresar a los datos realizando una relectura de aspectos significativos de los registros;

→ **Cuarta fase. Formulación y ordenamiento de las categorías**

Como resultado del proceso expuesto se definen las tres categorías que sustentan el informe de investigación:

- **Categoría uno. Aprendizajes en las trayectorias personales: cambios y continuidades.**
- **Categoría dos. Mirarse en el espejo: ser alumno y ser maestro.**
- **Categoría tres. Aprender en la distancia: reflexiones y prácticas de la interacción.**

Las categorías se ordenan en una secuencia bajo la siguiente significación:

A las dos primeras categorías las denomino *Categorías biográficas*; a la tercera, la llamo *Categoría situacional*. A través de esta organización categorial se pretende seguir las indicaciones de Erickson cuando recomienda buscar *vínculos claves* entre diversos datos. En los datos que se presentan en esta investigación el vínculo clave por excelencia es *el cambio*, a través de la representación que los actores revelan sobre sus procesos de aprendizaje y enseñanza.

Según el autor citado “el vínculo clave es un constructo analítico que une como si fuera un cordel los distintos tipos de datos. En una jerarquía de vínculos generales y adicionales, algunos de los cordeles se anudan con otros” (p.268). La indagación consiste en detectar aquellos vínculos que precisan “el mayor número posible de conexiones entre los datos del *corpus*” (p.268). Erickson dice que utiliza el término *clave* con relación a las afirmaciones que el investigador desea realizar en su trabajo. Agrega que es un *vínculo* en tanto “conecta varios datos como manifestaciones análogas del mismo fenómeno” (p.267). En este caso, el “mismo fenómeno” está sugerido por las propias categorías (su denominación y su

ordenación), sin embargo, hacia el interior de cada una podremos observar las similitudes y diferencias entre los entrevistados.

La Categoría que presenta algunos *rasgos de las trayectorias escolares* es ubicada como *Categoría 1*, con la intención de que, comienzo desde el principio, arroje algunas pistas sobre las trayectorias de los entrevistados, en la niñez y juventud, que puedan servir para observar de qué manera ellos expresan sus propios cambios y continuidades; y entender, a posteriori, sus desenvolvimientos ya sea como docentes o como alumnos actuales en el programa MEE.

Siguiendo este *hilo autobiográfico*, en las entrevistas surge *la labor docente* como un factor interviniente que explica, en la mayoría de los casos, la elección y la decisión de inscribirse como alumnos en MEE. De allí que esta temática se convierta en la *Categoría 2*. Sin embargo, el eje temático en esta Categoría no es en sí mismo la enseñanza, sino el hecho de que los profesores sean al mismo tiempo alumnos. La pregunta es: ¿qué significado tiene para el profesor mirarse en el espejo del alumno?, y hacerlo en un movimiento doble, pues él es aprendiz y además tiene aprendices a su cargo.

Finalmente, la *Categoría 3* refiere a un momento actual en la vida de los entrevistados, puesto que abordan *su situación de alumnos y maestros* de MEE. De esta manera, en la Categoría 3, se abordan *los procesos interactivos de la persona consigo misma y con los otros* en un programa educativo a distancia. El interés por indagar qué percepción transmiten de sus procesos comunicacionales: el leer y escribir, el hablar, mirar y escuchar, tomando en cuenta que el contexto real y simbólico de estas comunicaciones es el mismo proceso de enseñanza–aprendizaje, a través del cual los actores establecen sus interacciones.

Además, en esta Categoría se realiza un análisis de *los procesos comunicativos desde (y en las) tecnologías*. El objetivo de esto es indagar cómo reacciona, qué piensa y siente respecto a las tecnologías y su uso en el aprendizaje y la enseñanza, un sector de personas jóvenes y maduras, en un rango de edad entre los 25 y los 50 años, género preferentemente femenino. ¿Cuáles son los cambios a los que ellos hacen referencia y qué provoca dichos cambios tanto a nivel emocional como cognitivo?.

Documentos Analizados

- Veinticuatro entrevistas realizadas a alumnos que ingresaron en la primera etapa de la Maestría en Educación con Especialidades (MEE), previa a la formalización de la Universidad Virtual; los que entraron al programa en la etapa de transición, es decir, en el momento de su configuración como UV; y los que entran en la última etapa.
- Nueve entrevistas realizadas a profesores que laboran en los cursos del tronco común de MEE.
- Cuatro entrevistas realizadas a coordinadores del área tecnológica.
- El estudio realizado en el Centro de Investigación en Educación de la Escuela de Graduados en Educación (Mayo 2000): “Impacto del profesor en el aprendizaje a través de la sesión satelital”, por Adriana Domínguez.
- El estudio: “Evaluación de usuarios del programa de Maestría en Educación de la Universidad Virtual–ITESM sobre algunos factores que afectan su desempeño académico”, por Flor E. Cárdenas (Tesis de Maestría, Mayo 1999).

- El estudio: “El aprendizaje escolar en el contexto educativo de la Maestría en Educación con área de Especialidad de la Universidad Virtual del ITESM”, por Yadira G. Chacón (Tesis de Maestría, Diciembre del 2000).
- El documento oficial del ITESM que define la Misión del Instituto para el año 2005 (Misión ITESM–2005).
- Presentaciones y conferencias sobre el ideario de la Universidad Virtual por parte del Rector de la Universidad Virtual, Ing. Carlos Curz, y por el Rector del ITESM, Dr. Rafael Rangel (este material está tanto en *www*, como en grabaciones por satélite).

Capítulo 2. Contexto institucional

Primer Período: 1989– 1995

Los antecedentes más directos facilitan la percepción de un conjunto de rasgos que al articularse explican cómo surgió y llegó a establecerse un proyecto de Educación a Distancia. En el ITESM, esta propuesta establece una alianza estrecha entre los requisitos de las disciplinas educativas y las propuestas de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

La vinculación entre ambos aspectos se hace presente, de manera más clara, a partir de 1985. En ese año, dada la expansión del Instituto en un sistema de *multicampus* a lo largo y ancho de la República mexicana, fue necesario mejorar el sistema de comunicación interna y para ello, el ITESM se integró a la Red de Bitnet. Según E. Palacios (1995), esta decisión “permitió poner a disposición de los alumnos y profesores los servicios de correo electrónico y transferencia de archivos a nivel internacional” (p.13).

En 1986 se tendió una red de fibra óptica entre dos *campus* del sistema, Monterrey y Estado de México. En ese mismo año, y debido a que algunos *campus* no contaban con servicio telefónico, se decidió usar el sistema de satélites para transmitir voz y datos e intercomunicar así a todos los *campus* del sistema.

La instalación de la red satelital comenzó a operar en 1987 a nivel de posgrado, con objetivos muy claros en términos institucionales: acreditar ante SACS (Southern Association of Colleges and Schools) un proyecto educativo que pudiera satisfacer los requisitos de acreditación de esa organización, pero que al mismo tiempo respondiera a las necesidades de crecimiento académico de la planta de maestros del ITESM.

Uno de los requisitos de SACS es el compromiso, por parte de ITESM, de realizar un autoestudio cada diez años, con el fin de comprobar si se cumplen los criterios fijados por dicha asociación. Uno de esos criterios estipula, que los profesores de planta o de tiempo parcial que tienen a su cargo cursos a nivel de licenciatura deben contar con el grado de maestría específicamente, en el área de su especialidad y el 25% de los cursos terminales de las carreras profesionales deben ser impartidos por personas con el grado de doctorado; mientras que, los cursos de posgrado deben ser necesariamente impartidos por profesores doctorados.

Dado que ya existía, en el ITESM, una infraestructura satelital, se decidió utilizar ese medio para desarrollar un proyecto educativo a través del cual se capacitara a los profesores de diversas áreas en aquellos aspectos en que se percibieran carencias.

Así es como el 26 de Abril de 1989, este instituto inició transmisiones satelitales. Esta modalidad fue denominada SEIS (Sistema de Educación Interactiva por Satélite). El Rector del Sistema inaugura oficialmente este programa en Julio de 1989. A partir de ese momento, se impartieron diversos cursos pertenecientes a programas de posgrado en áreas de Ingeniería, de Administración y de Educación.

Esta última área interesa especialmente, pues fue uno de los primeros planes de estudios de posgrado que se impartió en su totalidad a distancia. De esta manera surgió MEE que con el tiempo constituiría uno de los pilares de la naciente Universidad Virtual.

Al respecto, una primera reflexión puntual: *Las finalidades de aprobación de un proyecto educativo que avale a la institución constituyen una poderosa fuerza a la hora de nuclear voluntades, de formular un currículum y de llevarlo a cabo.*

Aunada a los requerimientos de SACS, la percepción interna de que existía la necesidad de reflexionar sobre la Educación, es decir de convertir los procesos educativos en motivo de estudio, aglutinaron objetivos institucionales y las visiones del comité curricular hicieron posible la creación de la maestría en Educación.

En 1989, el proyecto de Educación a Distancia se plasmó en el diseño de un plan curricular organizado por ciclos semestrales, con un tronco común compuesto por materias que desarrollaban, en conjunto, los temas básicos del área educativa, tales como “Fundamentos de la educación”, “Paradigmas actuales de la enseñanza: Psicología de la educación”, “Teoría y Diseño curricular”, “Planeación, administración y evaluación de la enseñanza”, e “Innovaciones educativas”. Los cursos introductorios eran seis y se impartían simultáneamente con los cursos de las especialidades, cada una de las cuales remataba en un curso de Didáctica especial, acorde a la disciplina específica.

En un principio, las especialidades creadas fueron: Matemáticas, Física, Arquitectura, Comunicación, Humanidades, Desarrollo Cognitivo, Lingüística Aplicada (español e inglés) y Derecho. En el primer año de su instrumentación, se cerraron algunas de estas especialidades -Derecho, Arquitectura y Física- debido a que no se sostuvo el interés pedagógico– didáctico en ellas, tanto por parte de los directivos y profesores, como de los potenciales alumnos.

En lo que respecta a su gestión operaba como un plan mixto pues los cursos generales se desarrollaban a distancia y por medio de las clases satelitales, mientras que los cursos de las especialidades se desarrollaban, presencialmente, en el verano, en la ciudad de Monterrey. Algunos pocos alumnos eran becados por la directiva de sus campus, para

cursar las materias de la especialidad bajo un sistema presencial, que transcurría durante mes y medio, con un horario diario de trabajo de 8 A.M. a 1 P.M. de Lunes a Viernes.

Esos alumnos, solos o con sus familias, se hospedaban en el campus Monterrey y vivían durante ese periodo de tiempo una situación de estudiantes, a veces con fuertes exigencias bibliográficas y de entrega de tareas, pero habiendo recuperado una parte de tiempo personal para sus aprendizajes.

Desde las perspectivas de las relaciones intersubjetivas entre alumnos y maestros y su influencia en la adquisición del conocimiento, en el contexto de un programa a distancia estos traslados durante el verano suponían un reconocimiento del “otro” tanto para alumnos, como para maestros. En aquella época en la que la experiencia de la educación a distancia era incipiente, el contacto físico, presencial, se apreciaba. Hay que subrayar como algo interesante, que los alumnos “reconocían” con sorpresa a sus maestros; confirmaban que aquella persona que habían visto en una pantalla de televisión realmente existía.

A continuación el comentario de T.2 (Técnico):

Realmente creo que recién cuando llegaba en el verano el alumno se transformaba realmente en alguien, porque no había comunicación, fuera de clase no había correo. De ahí que fueran tan importante los cursos en el verano, porque tú conocías a las personas ahí, y yo creo que ahora no hay esa necesidad, porque tu los puedes conocer aunque nunca vengan , a través del correo.

Años más tarde este contacto se transformará en “tiempo real” (establecido en el plano del encuentro físico entre maestros y alumnos), a otro tipo de encuentro *en tiempo real*, pero dentro del contexto de la virtualidad, que hace posible la realización de encuentros en línea por la utilización de la tecnología de la comunicación. Esto significa que los conceptos y

vivencias sobre sincronía y asincronía han variado desde 1989 a la fecha. Además, probablemente la misma concepción del significado “realidad” se ha ido modificando en el curso del tiempo, sobre todo por la incorporación de ciertas tecnologías y su influencia en los modelos de enseñanza–aprendizaje vigentes.

Es importante señalar que el requisito de SACS de un currículo con determinado nivel de especialidad aunado a las intenciones del comité curricular fue un poderoso argumento para la elaboración del plan de estudios.

Lo anterior lleva a la segunda reflexión puntual: *El significado que tiene la presencia de un eje aglutinador de ideas, intenciones y procedimientos en el diseño del perfil curricular y del plan de estudios...* Este eje se sostuvo, desde el exterior, por los requerimientos de SACS; y desde el interior, por las posturas pedagógicas sobre la educación que sustentaban los miembros del comité curricular.

T.2: Había una preocupación alrededor de que estábamos haciendo con los *campus*, pero creo que era a nivel pedagógico, creo que estábamos muy metidos todos con dos cosas. Los maestros con la cuestión de las transmisiones y el desempeño durante la clase satelital, más que los procesos de los alumnos a distancia; la preocupación era si la estábamos haciendo bien o no durante la sesión de clases, que en aquel momento eran muy intensivas. Y nosotros, por otro, lado muy metidos con toda la cuestión de logística, del ir creando en los *campus* la idea de que había un programa a distancia que estaba llegando a todos, el envío del material bibliográfico. No existía esta idea de la Universidad Virtual ni mucho menos, creo estas dos cosas era lo que más que nos consumía como proceso de trabajo grupal.

De acuerdo a las exigencias de SACS para la acreditación del ITESM, se requerían profesores “expertos” (o por lo menos actualizados) en distintos campos de conocimiento, de modo tal que ese saber pudiera sostener la didáctica del docente a nivel medio superior

y superior. Por eso la propuesta curricular se orienta hacia las especialidades y no hacia una maestría de corte generalista.

Se debe subrayar, además, que en ese período el interés mayor radicaba en la formación y capacitación de los profesores de “la casa” pues era una Maestría solamente para los profesores del ITESM. Esta peculiaridad, que se mantuvo alrededor de siete años, posibilitó de una manera “natural” la formación de cuadros docentes, cuadros que, años más tarde, ampliaron su función convirtiéndose en miembros de comités curriculares dentro de sus respectivas especialidades y respectivos *campus*, o con asesores instruccionales para los procesos de rediseño de programas (iniciados en el instituto en 1996).

Para completar la descripción se debe incluir la mención a un número considerable de productores y diseñadores de apoyo que ofrecían un servicio técnico en el desarrollo de las clases satelitales, quienes no contaban con formación en Educación como campo de estudio y posteriormente tomaron cursos en MEE. De aquí se derivó, con el tiempo, un incremento en la comprensión de los procesos educativos que redundó en un mejoramiento de los equipos de trabajo multidisciplinarios, pues estos profesionales, al estudiar los fenómenos educativos estuvieron en mejores condiciones de entender el discurso de los docentes y, a la inversa, éstos pudieron ajustar más sus programas a sus interlocutores, quienes eran, al mismo tiempo, compañeros de trabajo y alumnos en sus cursos.

La tercera reflexión puntual es en torno al *acercamiento/fusión/reinterpretación* de ideas que, como proceso de múltiples significaciones, surge de un proyecto de tal envergadura en el que todo está *por hacerse y haciéndose al mismo tiempo*. Se producen acercamientos de personas procedentes de diversas formaciones académicas, pues así lo

requerían las disciplinas y áreas de intervención tecnológicas y educativas. Este suceso no sólo aproxima sino que pone, a los sectores intervinientes en la experiencia, en situación de intercambio de ideas y procedimientos, de reinterpretación de la realidad educativa y de teorías, de reinención de prácticas, de experimentación de sentimientos contradictorios de interés y cautela al mismo tiempo.

Ese esquema mental y práctico de abordaje sigue vigente, aunque sus contenidos han ido variando con relación a los sectores que se incorporan, de los nuevos problemas que se presentan y de los cambios que todo esto va provocando en la representación que los actores se forjan sobre los procesos educativos a distancia.

¿Qué inventario se puede realizar del capital cultural existente en el arranque del proyecto? En el principio, no se arribó al proyecto educativo a distancia súbitamente en el ITESM. Hay experiencias previas, sobre todo, en el terreno de la instrumentación tecnológica de herramientas. Pero no existía la experiencia de integrar tecnologías con modelos de enseñanza y aprendizaje no presencial en un plan curricular completo; tampoco existía un cuadro de docentes experimentados en educación a distancia, ni conocedores de las teorías que sustentan esta modalidad educativa.

Muchos de los recursos humanos seleccionados para el apoyo logístico desde informática, telecomunicaciones y diseño gráfico también iniciaron con esta experiencia sus propios aprendizajes de transferencia de su saber a estas situaciones nuevas y asimismo desarrollaron aprendizajes no previstos.

Comenta T.1:

Los que estábamos en la administración queríamos jalar a los alumnos hacia ese modelo de aprendizaje a distancia ideal, pero nosotros mismos no estábamos preparados para hacerlo.

Una cuarta reflexión puntual se refiere a lo *que sucede en el campo de las ciencias de la educación en el contexto académico mexicano*. Hacia 1988–89 se contaba con nuevas categorías para estudiar el campo del currículo. Las teorías constructivistas ya estaban en el escenario de la psicología educativa y la didáctica. En el contexto de esta última disciplina las didácticas especiales cobraban importancia; la gestión educativa como teoría y práctica se abría espacios.

De acuerdo con esto, es posible afirmar que hacia 1988–89 las reflexiones en torno a las didácticas especiales le otorgaban un papel significativo a los aspectos específicos de los campos de conocimiento presentes en las especialidades de la maestría y que se correspondían con la práctica educativa en los niveles medio superior y superior del ITESM. Paralelamente, se pensaba que la sola presencia de campos del saber definidos no aseguraba la conformación de esas didácticas especiales. Se conocían los requerimientos propios de la reflexión sobre la enseñanza y de su práctica, que reclamaban *una constitución* que iba más allá de la mera concepción de la didáctica como un simple derivado de los campos de conocimiento. Aún con estas reflexiones, la conformación del plan de estudios en 1989 y luego en 1994–95, refleja una preponderancia de los campos de conocimiento, apareciendo las didácticas específicas como un curso final en cada especialidad.

Lo anterior se debió a:

- a) el sistema de creencias entre los maestros de las especialidades sobre la didáctica como un campo de intervención, que se deriva e infiere de los campos de conocimiento que sustentan el discurso didáctico, sin otorgarle a éste un estatus especial.

b) la escasez de recursos humanos (maestros y/o investigadores) que hubieran escogido la didáctica como un campo de reflexión o investigación en los procesos de enseñanza ya fuera de las matemáticas, de las humanidades, etcétera.

Como se podrá deducir de esta parte del recorrido, en el período mencionado, las tecnologías (*como un saber y un saber hacer*) aún no constituían *una mentalidad determinante* en los procesos de enseñanza–aprendizaje en MEE.

Las tecnologías, que se utilizaban de manera incipiente, sólo operaban como *herramientas*, pues las preocupaciones de los docentes y el comité curricular estaban centradas en un tipo de conocimiento educativo general, sobre las ciencias de la educación, y particular sobre las teorías, conceptos y principios propios de las especialidades presentes en el plan de estudio. De aquí se puede derivar el peso otorgado al papel del maestro, pues más allá de sus dotes transmisoras, la clase satelital requería dominio del saber; ésto con el fin de sostener el uso intensivo que se hizo del satélite en el primer periodo.

Con relación al *saber y saber hacer didáctico*, existían menos requisitos por su débil estatus en el plan de estudio de MEE. Por último, con relación al *saber y saber hacer tecnológico*, la internalización en el sistema de creencias de los profesores y alumnos era aún muy incipiente. En síntesis, no existía todavía *un ambiente mental tecnológico* en MEE; existía sólo un deslinde entre el ambiente de trabajo cotidiano y las horas a la semana en que se impartía la clase satelital. Como expresa Salomón (1992), *la metáfora tecnológica* que agrupaba los profesores estaba basada en la transmisión satelital y lo que ésta representaba. De este modo, el concepto de **Interacción** definía a la transmisión satelital y le otorgaba un sentido. Esto se refleja en el nombre del programa en ese período: Sistema de Enseñanza Interactiva por Satélite (SEIS).

La preocupación por develar, teórica y prácticamente, el sentido del SEIS fue el inicio de una práctica con el uso de tecnologías que, con el tiempo, condujo a la adquisición de una mentalidad tecnológica en MEE. Este proceso impactó la emisión satelital, pues se produjo un tránsito importante de la clase centrada, sobre todo, en la disertación del profesor, a una clase que en su parte se descentra de la figura del maestro, pues incorpora un conjunto de estímulos visuales: textos, entrevistas, películas, videos de enlace con profesores de otras partes y alumnos de otros *campus*, etcétera.

Lo anterior requirió un mayor trabajo de diseño y producción de la clase satelital, y por ende supuso que el profesor se integrara en mayor medida a equipos multidisciplinarios conformados por docentes, diseñadores y productores. Los alumnos, por su parte, en esta etapa, aún no poseían, en términos generales, computadoras personales; acudían a los centros de cómputos a realizar sus tareas.

Segundo Período: 1996– 2001

En esta fase fue creada la Universidad Virtual. Denominación que hace referencia a la existencia de un proyecto educativo que no tiene presencia física a la manera de un aula, o de una escuela. En la actualidad la UV integra tanto el uso del satélite como el de Internet.

A través del satélite, video- conferencias, alumnos y maestros se comunican al mismo tiempo aunque estén en distintos espacios. La interacción en línea o por Internet permite acceder a una comunicación asincrónica que estimula, en principio, una búsqueda de la información más libre por parte de los alumnos adultos, en función de sus necesidades laborales y personales.

El tipo de intercambio ha crecido en estos años y se ha acercado, en mayor medida que en el periodo anterior, a una *vivencia de la virtualidad*. Dice P. Levy (1999) “cuando una persona, una colectividad, un acto, una información se virtualiza, *se colocan fuera de ahí*, se desterritorializan” (p.21). El autor sigue diciendo que, pese a estar *fuera de ahí*, “esta comunidad se anima con pasiones y proyectos, conflictos y amistades” (p.21).

El proceso descrito por ese autor es traído de la mano, en esta etapa, por las computadoras pues, el proceso de enseñanza experimenta cambios significativos en el modelo educativo. Los profesores titulares y tutores aprenden a manejar el *software* adaptado al proceso de enseñanza- aprendizaje a distancia: Página web, Lotus Notes, Blackboard, Hypernews, etcétera; y se generaliza el uso intensivo del correo electrónico. Al mismo tiempo, crece la matrícula y se diversifica la oferta educativa, se pasa de contar con seis programas de maestría en UV a diecinueve programas, de contar con dos canales satelitales a siete (ver anexo 1).

Un dato importante que sella este período, es el cambio que introduce en el perfil de la matrícula, pues MEE deja de ser un programa de *capitación interna* de los profesores del instituto, para abrirse a solicitudes provenientes de distintos niveles educativos, primaria y media, y de diversas instituciones públicas y privadas.

También se producen cambios organizacionales y se crean nuevas maestrías a distancia, integrándose en la Escuela de Graduados en Educación (EGE). Se incorpora administrativa y curricularmente el concepto de *sinergia*, por el cual se establecen nuevos vínculos de cooperación e intercambio de materias entre los programas de los posgrados internos a la EGE y otros programas externos. Se intenta de esta manera optimizar recursos humanos y económicos logrando un mayor aprovechamiento del ‘*know how*’ existente.

Paralelo a este proceso, surge el concepto de *flexibilidad curricular* requerido por el fenómeno de la organización administrativa y económica, que afecta a la secuencialidad del currículo. Esto supone nuevos retos en términos del diseño de los programas de cursos y en términos de su desarrollo por parte de la planta docente, pues, una planeación de este tipo corre el riesgo de dar mayor satisfacción a los requerimientos administrativos que a los pedagógicos.

Por otra parte, se plantea la necesidad de un mayor trabajo de integración a nivel de las academias de profesores para compensar los déficits en la secuencialidad y la apertura del currículo a los cursos optativos producto de las nuevas sinergias. La planta docente realiza acuerdos a fin de lograr coherencia interna tanto en el currículo formal como en el real. Sin embargo, esta tarea no es sencilla, dada la misma organización del trabajo docente y administrativo que dificulta mantener un *enfoque académico del currículo*.

Las exigencias económicas, de contar con una matrícula lo más numerosa posible en cada curso de MEE constituyen uno de los motivos centrales de la última reforma curricular (2000–2001), pues el plan de estudios anterior, al desglosarse en un conjunto de especialidades no puede asegurar una matrícula alta en cada una de ellas. El comité curricular y la academia deben replantearse la concepción global del plan de estudios que se mantuvo por más de una década (con dos reformas intermedias).

De acuerdo con lo anterior, se toma la decisión de transitar de *un plan mixto* (tronco común y especialidades) a *un plan de corte generalista*, sin especialidades; aunque con una propuesta didáctica que implica recuperar, a través de la actividades de aprendizaje de cada curso, los proyectos singulares de los alumnos provenientes de los distintos campos de conocimiento, en que ellos desarrollan su propia práctica docente, y de los niveles

educativos en los que transcurre esa práctica. Esta nueva propuesta es de reciente implementación y habrá que evaluar los límites y alcances de una organización curricular que integra los análisis particulares en un planteo general del conocimiento y a la inversa.

La educación a distancia apoyada en el concepto de virtualidad que se configura a través de las tecnologías se define cada vez más como un mega-proyecto que pretende trascender las fronteras nacionales e ir adecuando la oferta a las necesidades del mercado educativo. Existe también un acercamiento hacia organismos de decisión en política educativa (SEP) de algunos estados del país a los que se ofrece un servicio educativo. Además, se crean los Centros Comunitarios que funcionan en distintos lugares del país a partir de un acuerdo con el gobierno y la empresa de Teléfonos de México. De este proceso surge el concepto del alumno como un "cliente" al que se proporciona un servicio. Esta idea es avalada en el plan pedagógico por el creciente desarrollo de un sistema tutorial personalizado.

Uno de los administradores de tecnología de UV, resume la ebullición de estos últimos años de la siguiente manera:

T.3: Todo tiene que cambiar muy aprisa, muchas veces será más importantes ser rápido que ser eficiente, arreglando los errores sobre la marcha. Si se hace una comparación del Tec con otras instituciones, al margen de errores en el proceso, el producto final tecnológico es de lo mejor.

Muchas veces el cambio se da por el cambio mismo, también se da por el cliente, lo cual muchas veces no es bueno, pero es necesario, porque la finalidad es entregar servicios educativos.

Todos estos cambios no se hacen sólo por dinero, sino por necesidad social, es necesaria la masificación. Hay necesidades distintas, y eso es lo que nos mueve, la necesidad del país: por ejemplo los centros comunitarios que funcionan junto con el gobierno y Telmex, llevando Internet a más de 5.000 personas.

Con relación al cambio el problema es que a veces se debe poner un alto, pero no se puede dejar de moverse, es como un automóvil que va en bajada, si se le desinfló la llanta hay que cambiarla en movimiento, aunque el alto sea necesario para saber dónde se está,

o cuál es la estrategia, o en qué aspecto se debe cambiar la mentalidad.

El mundo es distinto, se debe generar la competitividad y eliminar la competencia, ¿cómo?, generando constantemente ideas nuevas. Muchas veces el cambio se debe realizar por sobrevivencia.

En este transcurrir de la educación a distancia, desde su inicio hasta el año 2001 es probable que haya cambiado la representación de la distancia, de la enseñanza y de los aprendizajes; el tiempo y la velocidad tienen una importancia decisiva como se ha podido apreciar en la aportación de T.3. También la idea y vivencia del tiempo ha sufrido modificaciones. Si bien el ITESM valora los cambios, por su propia autoimagen de organización emprendedora y líder, acepta las modificaciones producidas en la misma *representación del tiempo*. En 1989 el tiempo como concepto y como práctica era más “lento” para profesores y alumnos. A medida que se virtualiza la educación a distancia, el tiempo se acelera, se hace “rápido”. En la medida que se acepten estas categorías se podrá entender qué es lo que cambia y qué permanece. En la actualidad la institución a nivel organizacional *produce el tiempo rápido*, pero a su vez, la rapidez se convierte en un valor en sí mismo, en una entidad autónoma que determina el ritmo, intensidad y alcances de los procesos de enseñanza–aprendizaje y del quehacer de maestros y alumnos.

Sobre este tema comenta T.2:

Es el apuro por el apuro, porque esa es la lógica de este aparato; lo que justifica la existencia de la computadora es que es rápida, y no es por llegar a un lugar, es por el valor de la rapidez en sí, porque lo que valoramos es eso, es la rapidez como un fin, más que como un medio.

A veces los sujetos experimentan *una euforia del cambio* cuando se producen reestructuraciones dentro de la organización. Este síndrome se evidencia en un anhelo de

movimiento, de traslado de un área de trabajo a otra; pareciera que el cambio es bueno por sí mismo.

Por otra parte, T.4 analiza el crecimiento que ha tenido en la EGE y sostiene la necesidad de un equilibrio entre la masificación y la calidad; de allí su defensa del sistema tutorial, considerando al usuario no un cliente sino un alumno al que hay que tratar con “calidez y rigor”; al mismo tiempo, aspira a que las autoridades del ITESM valoren la capacidad y experiencia acumulada en un promedio de más de diez años de experiencia docente, frente a otros programas de la UV en donde el promedio de experiencia es sustancialmente menor, esta idea afirma, según T.4, la necesidad de **“cuidar el sistema tutorial tratando de conservar un número adecuado de alumnos por tutor y evitando que se incremente el número por razones meramente económicas”**. Este comentario revela un interés y preocupación por lograr un equilibrio más adecuado entre los requisitos pedagógicos y los criterios de rentabilidad. Sin embargo habrá que observar en un futuro próximo hacia dónde evoluciona el sistema tutorial y qué nuevas modalidades asume.

Conclusión

Las descripciones realizadas del primer y segundo período y los testimonios recogidos de profesionales que trabajan en las áreas de administración de la tecnología de UV, permiten apreciar los cambios que ha experimentado, y continúa experimentando, el proyecto denominado Universidad Virtual. Como se puede advertir, el crecimiento es considerable. Ahora bien, sobre ese escenario global se mueven programas curriculares y estructuras administrativas concretas que representan a distintos departamentos y servicios.

En el marco de estos contextos específicos transitan además sujetos y grupos que instituyen, sobre lo ya instituido, sus propias culturas con relación al pensar, saber y hacer, y al mismo tiempo se adaptan y adoptan estilos de pensar y actuar de la institución. Al respecto L. Fernández (1994) dice:

(...) cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan. De hecho tienen en el concierto social un grado relativo de autonomía que les permite especificarse y diferenciarse como un ámbito capaz de generar una cultura singular (p.20).

En el caso de MEE, es posible acordar con las ideas vertidas por Lidia. Fernández respecto a la especificación y diferenciación de un ámbito capaz de generar una cultura singular; debido a la índole de su objeto de estudio, a la conformación de su planta docente y lo que representó desde su génesis en 1989, como una propuesta de formación a distancia. En el momento actual ya no es posible delinear MEE administrativa y curricularmente, separándola de los otros programas de posgrado que conforman la EGE e incluso de otros programas que constituyen la UV; sin embargo, es posible encontrar facetas de esa singularidad en la cultura de los participantes del posgrado de MEE -sean estos profesores o alumnos. Este relativo deslinde abre el camino al estudio de los sectores involucrados y a la comprensión de sus representaciones presentado en los próximos capítulos.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 3. Las Categorías

Introducción a las categorías

El cambio como eje articulador de las representaciones

De acuerdo con lo desarrollado en el Capítulo I, el objetivo de esta tesis es comprender las representaciones que alumnos, maestros y algunos profesionales de la tecnología, manifiestan en relación con los aprendizajes y las enseñanzas que se desarrollan en el plan de estudios de la Maestría en Educación con especialidades, (MEE).

El *cambio* constituye una idea articuladora de esas representaciones, y esto por varios motivos:

a) Porque la investigación está centrada, por una parte, en alumnos adultos de MEE, por la otra, en los maestros de MEE, quienes a través de entrevistas en que se aprecian algunos tramos de sus *historias de vida*, sostienen sus propias concepciones sobre los cambios educativos personales por los que han pasado en distintas instituciones educativas. Como telón de fondo se pueden observar los diferentes discursos educativos de esas instituciones, nutridos de fuentes y tradiciones culturales, algunas similares y otras diversas, con relación al aprendizaje y la enseñanza.

También es posible apreciar que muchos de esos cambios educativos se producen en otras situaciones vitales, especialmente familiares, en las que se perciben informalmente ciertas intenciones educativas, tanto por parte de los sujetos entrevistados como de las personas cercanas en el momento en que se produce una determinada influencia. En casi todos los entrevistados, la familia tiene un papel predominante. Se les puede llamar “figuras”, “modelos”, “guías”, etcétera; son padres, parientes, jóvenes, adultos o personas

maduras que surgen en algún momento de la vida de los entrevistados y se manifiestan en la entrevista.

Si bien esta investigación no se centra en la familia, coincido con Joan C Melich (1996) que constituiría una omisión grave no considerar el imaginario simbólico en el estudio del *primer orden institucional*. Para el autor este primer orden se manifiesta en instituciones como la familia y la escuela.

c) Porque el proyecto de posgrado en el que estos alumnos están inscritos es un programa de Educación a distancia que moviliza pensamientos, emociones y actitudes de los alumnos adultos, respecto a sus aprendizajes; movilización, que ellos asocian con procesos de *cambios internos y externos*. Este apartado es de peso en la investigación por el impacto que produce en este grupo de personas el acceso simultáneo a un doble aprendizaje: contenidos teóricos y técnicos específicos del campo educativo y contenidos propios de las plataformas tecnológicas que deben aprender a utilizar.

En este aspecto, la investigación pretende mostrar una tensión entre *los factores internos y externos* en un mismo sujeto. El propósito es aproximarse al *tejido* que los sujetos realizan en la significación de dichos factores, de modo tal que puedan acceder a sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y analizar qué consideran un cambio y a qué lo atribuyen.

La atribución de significado que los sujetos le conceden a algún suceso, remite al valor que le otorgan en la vida, personal, grupal y/o institucional. Explica Melich (1996) que el símbolo resulta inseparable del *valor*, pues un símbolo no sólo se refiere a un significado, sino que “es un *horizonte de sentido*, es un punto de apoyo o de referencias a acciones y

decisiones” (p.107). De este modo, la fuerza simbólica, de acuerdo al autor, es el resultado del valor que encierra dicho símbolo.

Aquí surgen dos preguntas: ¿cuál es el valor simbólico que los entrevistados atribuyen a esta experiencia educativa apoyada en tecnologías? Y ¿cuál es el balance que ellos elaboran, como generación de transición entre modelos educativo–tecnológicos variados en la institución?

c) Porque el programa de Educación a distancia se desarrolla en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) que utiliza una variedad de plataformas tecnológicas, herramientas computacionales y medios satelitales, para el cumplimiento de sus propósitos de educación a distancia. Esto añade otros matices a los procesos de aprendizaje de los alumnos, y los posibles *cambios* provenientes del acceso de los alumnos a las tecnologías de la información y la comunicación. Como es de suponer, este proceso no es *sólo* tecnológico, sino que viene acompañado de las propias representaciones de la institución sobre *educación, valores, ser humano, aprendiz, maestro, ciudadanía, sociedad*, etcétera.

En ello radica la propia visión de esta institución sobre *los cambios educativos* y los programas que desarrolla para alcanzar esos cambios. Sin embargo, habrá que tener presente que el ITESM no sólo es impactado por las nuevas plataformas tecnológicas que surgen continuamente en el mercado y que además implican una competencia educativa–financiera respecto de otras instituciones educativas. (Además, el ITESM recibe el impacto de las teorías, de las creencias, de las viejas y nuevas –o renovadas– concepciones sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje).

¿Cuáles son, entonces, los cambios que el ITESM busca y cuáles son los que se producen (o pueden producirse) independientemente de su ideario formal y, por supuesto, también acordes al ideario educativo plasmado en su “Misión” y en sus programas académicos? Con relación a esta pregunta, es interesante volver a un texto clásico sobre la relación entre las humanidades y la tecnología: *Una sola cultura. La formación de tecnólogos humanistas*, escrito por W. Davenport en 1970, donde manifiesta:

(...) me agradaría alegar que, incluso en esta era de especialización y de orientación tecnológica, debería serles posible a científicos, humanistas y profesores en general vivir unas existencias más pletóricas y hacerlo juntos, no por separado. ¿Por qué en realidad tantas personas creen que éste es un mundo de alternativas tajantes, que uno tiene una mentalidad científica o una tendencia artística o bien una disposición literaria y así sucesivamente?(p.128).

Si bien el objeto específico de la investigación en curso no es la institución, ésta es un referente obligado desde el momento en que está incluida en las representaciones de los alumnos y maestros sobre sus aprendizajes y enseñanzas actuales; por ello, lo que sostuvo Davenport hace treinta años resulta vigente y ameritaría ser objeto de otras investigaciones que buscaran determinar si se están produciendo cambios en la “mente institucional” (como en la de los sujetos) relacionados a *paradigmas de integración de lo humanístico y lo tecnológico*, porque procesos de esta naturaleza contribuyen, sin lugar a dudas, a cambios representacionales.

d) Por último, no hay que olvidar el macro contexto cultural y científico que permea las instituciones de nivel superior e impacta la mentalidad de sus maestros y alumnos. Algunas de estas influencias provienen de:

- los cambios en las ciencias sociales y las humanidades,
- el desarrollo que ha tenido lugar en estas últimas décadas de constructos conceptuales que permiten elaborar, desde otras perspectivas, las relaciones del Sujeto con el Otro (ya sean personas o instituciones);
- el peso del mundo de la cultura como mediador y generador de subjetividad y discurso;
- la incorporación en las ciencias de la educación y en la administración educativa de las nuevas nociones y funciones del currículo;
- el replanteamiento de la estructura curricular del conocimiento general y del especializado,
- los giros en la relación maestro–alumno, en las visiones de asimilación y autonomía dentro de los procesos de aprendizaje, en el marco del peso acordado a la relación teoría– práctica;
- el impacto de las tecnologías de la información en nuestros paradigmas educativos respecto a la presencialidad y la distancia, en el aula material y el aula virtual;
- la intervención de las instituciones educativas desde un discurso globalizador.

En este inicio de milenio, circulan opiniones en el sentido de que hay que formar a los alumnos del nivel superior de modo tal que puedan adaptarse a los innumerables cambios de las sociedades actuales. Los diseñadores curriculares se esfuerzan por incorporar, a los nuevos diseños, tanto las demandas mercadotécnicas como las sociales y culturales de

distintos grupos: políticos, económicos, de padres de familia y organizaciones no gubernamentales. Sin embargo, el tema del *cambio* varía dependiendo de cómo los distintos sectores políticos y económicos procesan los contextos culturales y sociopolíticos en los que desarrollan las representaciones del cambio social y educativo. Al respecto es interesante reflexionar sobre lo que dice García Canclini en la *Globalización Imaginaria* (1999):

(...) la uniformación en un mercado planetario es consagrada como el único modo de pensar, y quienes insinúan que el mundo podría moverse de otro modo son descalificados como nostálgicos del nacionalismo. Si alguien más audaz, no sólo cuestiona los beneficios de la globalización sino que la única forma de realizarla sea mediante la liberalización mercantil, se lo acusará de narrar épocas anteriores a la caída de un insoportable muro (p.10).

Como se puede apreciar, *el cambio se mueve, pero ¿desde qué lugar simbólico y material y hacia dónde?*, ¿quiénes son los actores principales y cuáles los secundarios?, ¿cuáles son los cambios dentro del Cambio?.

El reto está en *cómo incorporar* estos abordajes para lograr una interpretación más profunda y matizada de posibles cambios en la representación del aprender y el enseñar. La intención de la tesis es la de registrar lo que este segmento de entrevistados, esta “fotografía” de un conjunto humano, tomada en un período concreto de sus vidas y del desarrollo de MEE, expresa sobre sus relaciones con los aprendizajes adultos, con la enseñanza y con las tecnologías. Y dentro de esta red de significados y significantes, detectar cuáles son los cambios y en qué consisten, según los actores.

Desarrollo de las Categorías: Organización metodológica del texto

A continuación se realiza una explicación respecto a la presentación y desarrollo de las categorías. Dicha explicación tiene por objeto hacer comprensible *la estructura del texto*, dentro de un enfoque interpretativo.

La primera parte del desarrollo categorial se inicia con *una introducción a cada Categoría*, explicando el proceso seguido para llegar a ella, ya sea porque el interés por la misma estaba presente desde antes de iniciar las entrevistas, o porque surgió a partir de su realización. Simultáneamente se introducen *aportaciones, análisis, desarrollos de posiciones teóricas*, que avalen o refuten mi propia exposición sobre la Categoría en cuestión. Además, formulo *alusiones a lo que expresaron los entrevistados*, para anticipar el paso siguiente y evitar de esta manera la fragmentación entre el paso uno y el paso dos; es decir, entre la conceptualización y los datos. Este primer paso es básico, pues las posiciones teóricas aunadas a las voces de maestros y alumnos, más los documentos de otros investigadores sobre MEE, y la aportación de mi experiencia personal, permiten lograr una visión más completa desde el punto de vista del procedimiento de integración de la información.

Estas introducciones categoriales constituyen *los marcos teóricos y referenciales* dentro de los cuales se enmarca la interpretación de los datos. Puesto que la relación entre dichos marcos referenciales y los datos aportados por los entrevistados y otros documentos, se muestra a través de un proceso dialécticamente inductivo– deductivo, la presentación tanto de esta primera fase como de las restantes pretende preservar y mostrar aquella relación.

Para superar la mera presentación descriptiva de datos Gloria Pérez S. (1994) aconseja realizar *dos tipos de análisis*; uno a nivel de casos y otro que permita la comparación de los

mismos y los integre dentro de un marco teórico. Para ello, sigo la recomendación de esa autora a fin de insertar otros aspectos particulares en categorías y clases más generales. Dicha recomendación se cumple en este paso uno, al introducir no sólo a los entrevistados de este estudio sino también al presentar los resultados de otros estudios que han tomado como base el mismo caso (MEE), estableciendo relaciones e intentando, a la par, construir nuevas relaciones.

Posteriormente se presentan fragmentos de las entrevistas, adjudicándoles un número para diferenciarlos: A.1, A.2, A.3... A.24, en el caso de los alumnos; M.1, M.2, M.3... M.8, en el caso de los maestros, así como T.1, T.2, T.3 y T.4 para el caso de los técnicos. En el análisis de la Categoría uno, el procedimiento utilizado consiste en *nombrar cada relato* con un título extraído del mismo comentario del entrevistado.

Se presenta una selección de aquellos textos de las entrevistas, en los que se manifiesta *el tema central* de la Categoría en estudio. Por otra parte el tema del *cambio* como un eje articulador (de las representaciones) es estudiado junto con otros aspectos en cada una de las categorías, a fin de observar sus manifestaciones dependiendo de la Categoría sometida a análisis en cada momento.

M. J. Le Compte y J. P. Goetz (1987) denominan a ese procedimiento *Comparaciones constantes*: “a medida que se registran y clasifican los fenómenos sociales se los compara en las distintas categorías en que han sido integrados” (p.188). Según esas autoras este procedimiento comparativo fue diseñado por Glaser y Strauss (1967).

La transcripción completa de algunos pasajes de las entrevistas se debe a la necesidad de lograr una mayor objetivación del documento. De acuerdo con Erickson (1987) “los retratos narrativos analíticos y las citas directas de los entrevistados explican las

características de los patrones de organización social y de perspectiva de significación contenidos en las afirmaciones” (p.272).

Además, la medida sobre la transcripción equilibra la participación del investigador y la del informante, pues *la voz* de este último es presentada tal como fue recogida, y controla, hasta donde es posible, la manipulación que el investigador pueda hacer de los datos. En esta idea sigo a Goetz y LeCompte (1987) cuando explican la diferencia que puede existir entre las descripciones objetivas elaboradas por el investigador y los significados subjetivos con los que los entrevistados interpretan la realidad. De allí la necesidad de una transcripción lo más completa posible que obligue al investigador a una diferenciación más cuidadosa entre su voz y la de sus informantes.

En la selección de los fragmentos de las entrevistas he seguido también una recomendación hecha por LeCompte y Gotees (1987) en lo que respecta a la selección de *casos relativos y discrepantes*. “Los casos discrepantes modifican, perfeccionan o elaboran un constructo” (p.183); pues un caso negativo de un concepto o postulado refuta un constructo. Debe considerarse que esta sugerencia aumenta el nivel de objetividad de una investigación de corte interpretativo. En la selección de los fragmentos de entrevistas se puede detectar la presencia de casos discrepantes. A estas recomendaciones se añade la postura de Erikson que sostiene que tanto los casos discrepantes como la confrontación de las afirmaciones con los datos constituyen el núcleo básico del análisis clásico, procedimiento al que denomina *inducción analítica*.

Al procedimiento de interpretación de los fragmentos seleccionados antes y después de cada narración, Erickson lo denomina “*Comentario interpretativo*” (p.272). En este aspecto sigo a Erikson cuando explica que:

(...) desde mi punto de vista el significado primordial de los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido más que de procedimiento. El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido (p.197).

Según este autor, *el comentario interpretativo* facilita la integración de dos procedimientos: *la descripción particular y la descripción general*, “para ayudar al lector a establecer conexiones entre los detalles que se informan y el argumento más abstracto que se formula a través del conjunto de asertos claves” (p.272). La finalidad de mostrar evidencias en las que se basan determinados análisis y comentarios, se alcanza conectando la descripción particular y la general, integrando los ejemplos específicos con caracterizaciones más amplias que permiten percibir tanto los acuerdos como las oposiciones en el sector estudiado.

Erikson desglosa el comentario interpretativo en tres procedimientos:

- 1- Una interpretación que antecede y sigue a las descripciones particulares.
- 2- Un planteamiento teórico que persigue significados más generales que abarquen y expliquen las descripciones particulares.
- 3- Una síntesis de los puntos de vista del investigador que involucre tanto los cambios producidos en su persona durante la investigación, como las coincidencias, oposiciones o interrogantes con relación a los sectores en estudio, que el investigador experimenta en atención al sector en estudio y a las fuentes conceptuales utilizadas.

Estas tres facetas del comentario interpretativo conforman la base sobre la cual se asienta el trabajo de interpretación.

Por último, el trabajo interpretativo finaliza con *los resultados*. Estos constituyen un balance sobre los datos de cada una de las categorías. El *final* se introduce como cierre global del documento.

Categoría 1: Aprendizajes en las trayectorias personales: cambios y continuidades.

En esta Categoría es posible observar, a partir de lo que manifiestan los entrevistados, cómo se va constituyendo *el guión personal del aprender* en cada sujeto. Es posible observar, además, cómo operan las influencias familiares, los pares, el contexto cultural local, etcétera. En esta Categoría hay una referencia privilegiada a las experiencias escolares de niñez y juventud: de qué manera las procesa cada sujeto y finalmente cómo se hacen presentes al volver a ser aprendices o maestros en la Maestría de Educación (MEE). Aspectos que son profundizados en las categorías siguientes.

Esta Categoría no estaba anticipada en el trabajo de investigación, a diferencia de otras que trabajo más adelante en este documento. El caso de esta primera Categoría es distinto porque no existió como intencionalidad inicial, hasta después de realizar varias entrevistas comenzaron a interesarme teórica y metodológicamente las historias de vida. Es necesario subrayar, a la par, que este procedimiento de investigación no se desarrolla como tal, sino más bien hay un acercamiento a los aspectos biográficos de los entrevistados; sin embargo la manera de considerar los sucesos del vivir derivados de las historias de vida aporta ideas valiosas a esta tesis.

Por ejemplo, Paul Thompson sostiene, (en Jorge Aceves, comp., 1993) que

(...) a través de la evidencia de la naturaleza intrínseca de la historia de vida, sea intencionalmente o no, se reintroduce la dimensión del tiempo en la investigación sociológica: el ciclo de vida, la movilidad social o la tradición y el cambio ya no pueden ser detenidos artificialmente y desarmados como relojes, sino que tienen que ser analizados como son, en crecimiento y

decadencia perpetuos, al menos a lo largo de la vida de una generación (p.118).

Con relación al tema del “cambio social” el autor señala que, entre todas las fuentes posibles de cambio (especialmente el cambio en la economía y en la población de una sociedad), hay que agregar “el efecto acumulativo de la presión individual hacia el cambio” (p.127). Paul Thompson propone conjuntar la información que se obtiene de los modelos abstractos económicos y demográficos, como el conocimiento que arrojan las presiones colectivas, con la comprensión –que sólo puede lograrse mediante historias de vida– de cómo interactúan dichas fuerzas a nivel individual. Este autor sostiene la importancia del papel del individuo “como parte de *la estructura de interpretación*” (p.129). Es muy difícil determinar el monto e intensidad de la “presión individual hacia el cambio”, a la que se refiere el autor con relación al sector en estudio, pues hay variaciones culturales, geográficas, educativas importantes en el sector estudiado. Sin embargo estas ideas son incorporadas por ser significativas para los propósitos analíticos de esta primera Categoría. El propósito es destacar, sobre el entramado institucional y colectivo del ITEMS y de la Maestría (MEE), las trayectorias individuales y el posicionamiento de los sujetos; hasta dónde es posible registrar qué hacen los sujetos de sus vidas, cómo se manifiesta el desarrollo de su Yo y cómo aparece el Otro, contrapunto obligado.

A medida que transcurrían las entrevistas, en la indagación surgieron ciertos aspectos ligados a la historia escolar temprana de los entrevistados, que condujo a detenernos en ciertos pasajes de sus vidas. Al entrelazarse sus historias escolares con sus vidas personales, fue posible advertir singularidades de la vida de cada uno: las escuelas a las que asistieron en la infancia, los cambios en la pubertad, los lugares en donde nacieron y en dónde vivieron y viven en la actualidad, etcétera.

Las voces de estos actores dan cuenta de “relámpagos” del trayecto, de qué manera en el desarrollo de su identidad van entretejiendo sus propias representaciones de lo que significa *hacer el trayecto de la vida*. Es en ese camino en donde tanto el cambio como la tradición, o más bien lo que se transforma y lo que continúa, encuentra su significado, su razón de ser. M.4 dice al respecto:

M.4: (...) mis primeros 8 o 9 años de vida los viví en California... hasta el 72 y en el 73 fue cuando me vine a México. Vivir en California en esos años, inclusive para alguien pequeño, de hecho diría especialmente para alguien tan pequeño, que se está transformando marca la vida, o sea estamos hablando de una década y de un lugar en donde se está generando la verdadera contracultura, eh, de la sociedad norteamericana y que va a marcar la sociedad en los siguientes años toda la generación sesentera, no?...

...mi educación primaria, bueno, desde los 2 o 3 años y parte de mi educación primaria pues fue... Montessori se queda corto en comparación al tipo de educación que yo recibí a esa edad, mis maestros eran jóvenes, hombres de pelo, de cabellera hasta la cintura, que llegaban hasta la escuela en motocicleta, no, tipos de mucha avanzada pedagógica, no, de hecho en mi escuela, mi escuela no era el salón de clases, no ellos habían hecho en práctica lo que Ilich promulgó mucho tiempo después...

...los maristas, en el contexto nacional, son como vanguardia, pero en comparación a lo que sucede en el estado de California son los más retrograda de lo más retrograda.

...luego de la educación con los maristas, que obviamente yo creo que me fue bien, aguanté tres años y ya terminaron corriéndome obviamente...

...la preparatoria la hice en una preparatoria muy pequeña donde me sentí muy a gusto pues allí son pocos, poquitos maestros, pocos de todo, entonces es un ambiente más familiar, entonces allí realmente, la prepa la pasé... la disfruté bastante dentro de lo que cabe (...).

En las palabras de M.4 se puede observar con claridad cómo se conjugan, la trayectoria académica cultural de un niño y el contexto en el que está situado para explicar los cambios que le impactan emocional y cognitivamente, en gran medida por el cambio de cultura de un país a otro.

M.4 vivió situaciones de aprendizaje distintas a las del común de los niños en nuestra cultura, incluso su primera educación en Estados Unidos tampoco es la que habitualmente experimenta un niño latino en California. Él dirá, en otro momento, que la *cultura beatnik* lo impactó fuertemente. Es significativa la comparación de ésta con lo que él considera, en el contexto de México, educaciones de avanzada, como la escuela Montessori y la educación marista. M.4 se siente orgulloso de haber estado a tan corta edad en el tiempo y espacio justo para recibir aquella contracultura enraizada en los principios de movimientos de vanguardia (de allí que surja durante la entrevista el nombre de Ilich). Los cambios escolares y de un país a otro afectan a M.4 quien finalmente es expulsado de la escuela marista y tiene un período de tranquilidad en una pequeña preparatoria.

En el caso de M.4, es necesario aclarar que aquel efecto acumulativo de la presión individual hacia el cambio (al cual se refiere más arriba, P. Thompson, 1993), podrá percibirse en las siguientes intervenciones de este entrevistado, en esta Categoría y en las próximas. Lo mismo podrá observarse en otros entrevistados.

Woods (1998) comenta que habrá que aceptar esas influencias educativas independientemente de su origen y sea cual sea el contexto en que aparecen. Sostiene que las más valiosas no siempre provendrán de los individuos formados tradicionalmente o de los sistemas convencionales, “se piensa incluso de que es improbable que se originen en estas fuentes”. Este autor prosigue diciendo que “en mi caso parece que existe un nexo auténtico entre mis primeras experiencias infantiles y el tipo de profesor en que me convertí” (p.103). Lo que manifiesta Woods es perceptible en las participaciones de los entrevistados y aplicable a lo que manifiesta M.4.

M.4: (...) dentro de la educación Universitaria estudie Filosofía, creo que mucho tenía que ver mi pasado educativo, no, y lo que me iba influyendo conforme me iba formando desde chico, además de influencias familiares, es decir, hay varios filósofos en la casa (...)

Woods (1998) finaliza su comentario diciendo que “esto podría constituir un argumento lo suficientemente interesante como para realizar investigaciones de tipo autobiográfico”.

Es el caso de M.1, que relata de dónde proviene su amor por la escuela. En M.1 es posible observar el peso que tiene la educación en la representación que los padres tienen sobre la escuela, y cómo esa representación familiar influye de manera determinante en ella.

**M.1: (...) vengo de una clase trabajadora, mis papás siempre respetaban mucho la educación; no tenían ninguna queja de las escuelas, al contrario siempre me dijeron, ‘pórtate bien, tienes que hacer lo que dice la maestra’, me ayudaban con mis tareas; para ellos la educación era lo máximo, inclusive mi mamá me dijo, ‘si tú vas a hacer la tarea no tienes que ayudarme en la casa’, entonces dedicaba todo mi tiempo con la tarea...
... siempre me encantaba la escuela, eso quizá por la actitud de mis papás, no sé, pero me encantaba, quise siempre ir a la escuela (...).**

M.1 transmite, de su infancia, una atmósfera familiar en la que cada miembro *hacía lo que tenía que hacer*: ella tenía que estudiar y lo hacía; sus padres respetaban la educación y a ella le encantaba la escuela. Siguiendo a M.1 en sus próximas intervenciones, se podrá observar la continuidad que existe entre aquella niña y la adulta actual. Hay que señalar las diferencias entre los cambios anunciados por M.4 desde su primera infancia y la continuidad que transmite el relato de M.1, cuyos cambios serán después de otra índole.

L. R. Bloom (1997), comentando el debate que abren D. J. Clandinin y F. M. Connelly (1994) respecto al uso de los recuerdos de la infancia en la investigación, dice que “usamos

los recuerdos de la infancia con el entendimiento de que lo que importa no es si un recuerdo infantil es verdadero o no, sino el significado que el recuerdo tiene para el adulto que lo narra” (p.102–103).

Un poco más adelante esta Categoría permite explorar *el recuerdo* de A.5 al recordar la “escuela activa” de su niñez, o el recuerdo de A.6 sobre “las escuelas fascistas” –según su versión- en la que se desarrolló parte de su escolaridad; o el recuerdo de A.14 de la preparatoria agropecuaria situada en la carretera cercana a su ciudad. Todos ellos le otorgan un significado a esas evocaciones y nos dejan entrever, hasta cierto punto, cómo dichas reconstrucciones forman parte de sus representaciones pasadas, sobre la enseñanza y el aprendizaje y, al mismo tiempo, se incluyen en sus representaciones presentes, en su quehacer actual en la enseñanza y el aprendizaje. Este aspecto es notorio en casi todos los alumnos-maestros entrevistados.

El acompañamiento en los recorridos de los sujetos supone ingresar en el terreno de la *subjetividad*. Leslie Bloom advierte sobre el peligro de utilizar un concepto simplista de subjetividad; dice que hay que evitar “ la representación unitaria de la subjetividad” (p. 101). Esta recomendación tiene repercusiones metodológicas para esta tesis pues, según esa autora, hay que evitar el desarrollo de “guiones (scripts) modelo” o “narrativas modelo” (p.98). El género narrativo tradicional, de acuerdo con ella, facilita el esfuerzo por “reducir las complejidades” (p.101).

Sin embargo, el Yo (y su estudio) resulta tema y (vivencia) complejo, pues según Jerome Bruner (1997), lo que caracteriza a la persona es la construcción de un sistema conceptual que organiza un registro de encuentros agenciales con el mundo, un registro que está relacionado con el pasado (“memorias autobiográficas”), pero que también está

extrapolado hacia el futuro, un yo con historia y con posibilidad. Bruner lo denomina, un “yo construido” (p.54) que es interno, privado y cargado de afectos pero que también es, según expresión de William James, un “yo extendido”(p.54). Un Yo que se expande hacia las cosas y las actividades. Por último, agrega Bruner (1997), “tan importante como la psicodinámica de la persona son las formas en que la cultura la institucionaliza, (p.54)”.

Es importante advertir, en los fragmentos narrativos de los alumnos que aparecerán más adelante, cuál fue el peso que estas personas le otorgan al *aprender*, aspecto que se retoma en las próximas categorías y que servirá para arribar a una interpretación más completa de este proceso a nivel individual, generacional e institucional. Según María del P. Jiménez (1997) “revelar lo que ocurre en el proceso de enseñanza aprendizaje implica dar cuenta precisamente, del devenir representacional, tanto intra como intersubjetivamente” (p.159).

M.1 comenta al respecto:

M.1: (...) el maestro venía, me acuerdo que escribía todo en el pizarrón y decía, ‘¿hay preguntas?, no, muy bien, nos vemos’...

Es más, yo fui a ver a ese maestro porque no entendía nada; le dije: ‘yo no entiendo... este... lo que está diciendo maestro, ¿me puede ayudar?’, y me dijo: ‘le voy a dar un 70 en esta clase, no te preocupes, no tengo tiempo de explicarte’, y yo le dije, ‘pero quiero entender, es mi área y no entiendo eso, cómo voy a poder seguir adelante’, y me dijo, ‘pues no sé por que estás tan preocupada, te voy a dar un 70’, le dije, ‘pero no es la calificación’, pero.. nada..., nada (...)

Es evidente, al leer la aportación anterior, que se produjo un desencuentro entre la representación de M.1 sobre el aprender y la de su maestro sobre la enseñanza, y de manera recíproca entre la representación de M.1 sobre lo que significa enseñar y la del maestro, respecto a lo que creía que era aprender. M.1 y su maestro no lograron entenderse en su respectivos deseos. En este fragmento es posible advertir el devenir representacional

intra e inter subjetivo al que hace referencia Jiménez (1997). También habrá que tomar en cuenta que este devenir siempre acontece en algún contexto concreto, por ejemplo, alguna institución educativa que sirve de marco activamente a dicho devenir.

Considero que este tipo de indagaciones puede contribuir a la obtención de una visión más completa y objetiva de *los procesos de cambios representacionales sobre el aprender y el enseñar*, en la medida en que, a través de dichas indagaciones, se llegue a adjudicar un significado más cercano a la subjetivación del cambio que realiza cada individuo; en el entendido, siempre, de que “el individuo no puede constituirse como sujeto autónomo, si no es a través del reconocimiento del Otro” (A. Touraine, 1999: p.70). Aquí aparece el deseo de ser como el otro, o a veces reafirmarse a sí mismo contrariando lo que el otro deseaba para uno o competir y medirse en relación al otro. M.1 dice al respecto:

M.1: solamente me acuerdo de un maestro, los demás como que no, pero un maestro que sí, transmitía ese amor de su materia y eso es lo que me fascinaba, y yo también quería dominar esos conceptos (...)

Sobre esta temática, M. del P. Jiménez (1997) refiere que “la actividad representacional inaugural de la psique lleva la huella de la presencia de otro” (p.72); se producirá así un proceso de difusión en todas las representaciones, que será punto de partida *de y hacia la otredad*.

Se hace presente la necesidad de definir al sujeto. Touraine (1999) llama *sujeto* al esfuerzo del individuo (actor individual o colectivo) “por obrar sobre su ambiente y crear de ese modo su propia individuación, a la que doy el nombre –dice el autor– de subjetivación, porque se vuelve la concreta valorización de un objetivo” (p.60). M.4 comenta al respecto:

M.4: (...) la única duda que yo tuve en mis aspiraciones docentes fue que yo no sabía si quería ser maestro o quería ser actor... que para mí, caía más o menos en la misma categoría.

(...) yo durante muchos años creé en mis clases como obras de teatro, hay un principio, hay un final, yo me acuerdo mucho que en la preparatoria tuve una maestra muy importante de teatro en donde ella veía en mí el siguiente éxito rotundo del teatro en México; además yo era muy bue... creo que fui muy bueno y además muy estudioso y me gustaba mucho, toda la cuestión histriónica me apasionaba, entonces ella tenía las esperanzas en mí, de que yo me iba a convertir en un Manolo Fábregas este... joven, ¿no?, esto obviamente no fue así, muchos años después yo me la encontré y no fue hasta el encuentro cuando yo me figuré que la elección que yo había tomado en realidad había sido una elección muy cercana a la otra en sí; ¿no?, no había tanta separación, tanta disyuntiva, y de hecho me acuerdo le escribí una carta a esta maestra diciéndole... ‘te digo, no te preocupes... este... en realidad sí me convertí en actor, de hecho en un actor muy difícil, porque siempre tengo al mismo público durante un año y tengo que estar convenciendo cada tarde o cada semana, a ese público que de que lo que yo estoy diciendo está bien’(...)

Desde esta perspectiva, ¿qué inferencias se pueden realizar a partir de lo que manifiestan los entrevistados? Hay que leer lo que dicen en sus narraciones para saber cómo se produce esta *subjetivación* a la que alude Touraine. En el caso de M.4 el tema es *la enseñanza* como actuación, de allí que docencia y teatro observan un vínculo muy estrecho. M.4 selecciona una de las facetas de la docencia que es la transmisión. Con relación al planteo de Touraine, en M.4 la búsqueda de su definición lo lleva a interpretar al personaje de actor como un maestro, a apoyarse en el otro– la maestra de actuación– y sin embargo definir su deseo finalmente por la enseñanza aunque defraudando a la maestra en su propio deseo.

Por otra parte, A. Touraine (2000) explica que en una situación que se define más como un conjunto de procesos de cambio que como orden social, no pueden existir otros lugares en los cuales combinar estrategias económicas e identidades culturales fuera del individuo

mismo –en cuanto actor que participa en el mundo de la racionalidad económica, en el mundo técnico y económico –, en la integridad de su personalidad y cultura, “las que no pueden reducirse a la búsqueda de la racionalidad” (p.59). El autor visualiza un único camino que consiste en el deseo y el empeño de cada sujeto, individualmente o colectivamente por “construir su propia individuación” (p.60).

Al respecto, M.4 manifiesta:

(...) hay una constante y la constante la puedo resumir en un aspecto emotivo, a mí nunca me gustó ir a la escuela... eso a mí me queda claro, a mí nunca me gustó ir a la escuela. A veces en algunas etapas me gustó ir más que en otras... ahora lo que se me hace muy raro, es que ...bueno....., sufriendo tanto en la escuela, ¿que diablos hago aquí, no.?

Esto significa otorgarle un sentido al conjunto de las experiencias que conforman la vida del sujeto, tal como se percibe en M.4, pero también es claro que este camino no es lineal y hay que estudiarlo en su contexto. Lo global no se escindiría así de lo individual, sino que *en el sujeto se encontraría la reconstrucción de esta globalidad.*

Ese proceso de subjetivación al que alude Touraine se advierte como hilo conductor– autobiográfico– También sucede en los alumnos cuyas entrevistas analizaré extensamente adelante. Por ejemplo, A.2 cuando pone el énfasis en el *diálogo* que le llevará a decir varias veces durante la entrevista que los encuentros intelectuales con ciertas personas, más allá de la escolaridad, constituyen un objetivo de formación importante para ella; A.6 se inscribe en la maestría de educación porque sabe que quiere ayudar a otros a que aprendan; A.15 está totalmente motivada y convencida de los cambios de esquemas mentales para adaptarse a las nuevas exigencias tecnológicas; o A.18 cuyo hilo conductor es la enseñanza pero acepta que “la vida va en etapas” y realiza transacciones con la realidad que no sólo la

llevan a hacer reajustes en sus objetivos educativos iniciales, sino también a cambiarse de país y vincular su vida afectiva (matrimonio con un mexicano) a su desarrollo magisterial; y por último, A.19 va y viene entre diversos tipos de escuelas, pero con una clara vocación hacia la docencia que mantuvo firme cuando, en la adolescencia, su madre la quiso enviar a estudiar la carrera de Comercio.

El proceso de subjetivación se vincula al desarrollo de *la identidad cultural subjetiva* (J. Jordán y otros, 1995). Según estos autores, el término identidad significa etimológicamente, permanecer en el mismo ser (id-entidad), de acuerdo con su raíz: *idem* (el mismo); es decir, la salvaguarda de la unidad de la “mismidad diferente” (p.100) en medio de los inevitables cambios biográficos o socioculturales, según el plano que se esté considerando.

Ahora bien, según esos autores el universo simbólico compartido, conforma *la identidad cultural comunitaria* y se debe admitir que no existe una coincidencia unívoca con la identidad cultural subjetiva, pues allí está presente aquella “mismidad diferente” implícita en la etimología de la palabra identidad. De acuerdo con Berger y Luckmann, (1972) a través de los intercambios con los otros, desde que nace el sujeto y, especialmente, en el transcurso de su socialización primaria, acaba adquiriendo una “identidad (compartida) subjetivamente coherente” (p.167).

Esto es observable en M.2, quien vincula el hecho de pertenecer a una pequeña comunidad, al desarrollo de actitudes de cercanía en la relación maestro-alumno:

M.2: (...) pertenezco a una ciudad pequeña, entonces la relación de maestro-alumno era muy estrecha, era directa; aunque éramos bastantes alumnos, no demasiados, no éramos grupos de 50 ni nada, éramos de 30, había un acercamiento, a eso me referí cuando dije ‘soy de una provincia’ y que no sé..., para enfatizar que en el contexto en el

que estábamos, es una ciudad pequeña, como que se fomenta mucho la relación, la interacción y así lo sentí yo. Me vuelvo a “ver” en la educación primaria, en secundaria y en la misma Normal, y yo no veía al maestro distante, lo veía cercano.

Jordán y otros van más allá estableciendo una distinción epistemológica entre la identidad cultural subjetiva y *la identidad individual*. Para ellos, la primera es la conciencia de la propia mismidad al estar “comprometido” vivencialmente, inserto psicológicamente en una cultura (grupo, subcultura, comunidad...); la segunda, la identidad individual, es la percepción (a veces difusa) de ser uno –y al mismo tiempo diferente biográficamente, en el plano estrictamente psicológico.

También P. Bourdieu (1995) aporta ideas que permiten captar este entretejido entre lo individual y lo social, a través del concepto de *habitus*, es decir, la cultura del grupo de origen incorporado a la personalidad. Para él, las disposiciones o *habitus* que caracterizan las formas de sentir, actuar y percibir de los individuos, están configuradas por las condiciones sociales diferentes bajo las cuales fueron adquiridas.

Por otra parte, R. M. Romo (2000), siguiendo a Bourdieu (1988), considera el *habitus* “como producto de la socialización de los individuos y expresa una posición de clase y una trayectoria importante, pues se transforma en cultura de grupo, a través de la que se comparten visiones similares del mundo social y profesional” (p.90). De allí la relación con el *ethos profesional*, pues a través de éste, cada individuo afirma su identidad y al mismo tiempo reafirma la identidad colectiva presente en aquel. Este comentario de Romo permite asomarse dentro de esta primera Categoría al *ethos* profesional de los entrevistados. Al acompañarlos en sus narraciones, es posible atisbar una parte de su recorrido de vida y

detectar así cuál fue la génesis del desarrollo de su identidad profesional. M.2 comenta al respecto:

M.2: (...) mis padres son maestros, los dos y la mayoría de mis tías son maestras... desde chiquita, o sea siempre, me gustó eso, y a eso jugaba, incluso antes de ir a la escuela, siempre jugaba a la escuelita.

Es interesante registrar que es constante en los entrevistados la presencia de una tía, tío, padres, algunos maestros. Por ejemplo, A.19 refiriéndose a su maestro de literatura dice: “me marcó”. Esta idea aparece también en otros entrevistados, semejante al comentario de M.2 sobre sus maestros modelos:

**M.2: (...) en mi desarrollo siempre tendí a modelizar a mis maestros, entonces para mí el maestro era así como mi modelo y aparte la persona... yo recuerdo que en la primaria mis juegos eran siempre imitar al maestro...
...en la secundaria ya me hice como más selectiva, y en la Normal también, los tomaba a los modelos de las clases que me gustaban, ¿no?**

En M.2, a través de su aportación sobre los maestros modelos, es posible detectar la fuerte presencia del *habitus*. Según Bourdieu (1995) hablar de *habitus* es plantear que lo individual e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, es lo colectivo. El *habitus* es una *subjetividad socializada*; la racionalidad es limitada no sólo porque la información y la mente humana lo son, sino también, porque la mente humana es socialmente limitada, permanece encerrada (salvo que se tome conciencia de ello), “dentro de los límites de su cerebro” afirma el autor ,citando a C.Marx.(p.87)

En síntesis, para Bourdieu (1995) “el objeto de las ciencias sociales no es ni el individuo ni los grupos, en tanto conjuntos concretos de individuos, sino la realización entre dos realizaciones de la acción histórica” (p.87). Este autor, se está refiriendo entonces a la

doble y obscura relación entre los *habitus* que son sistemas perdurables y disponibles de esquemas de percepción apreciación y acción resultantes de la institución de lo social en los cuerpos (o en los individuos biológicos), y *los campos*, sistemas de relaciones objetivas que son el producto de la institución, de lo social en las cosas o en mecanismos que poseen la casi- realidad de los objetos físicos. Bourdieu expresa (1995) que todo esto no significa que los individuos “sean puras ilusiones que no existan” (p.17), más bien, la ciencia los define como agentes, actores o sujetos y no como individuos biológicos.

En su intento por explicar esta idea, es decir esta encarnación de lo social que es el *habitus*, Bourdieu hace una adaptación de la cita de Pascal: “el mundo me comprende, pero yo lo comprendo *porque* él me comprende: porque me produjo, y porque produjo las categorías que yo le aplico, lo percibo como autoevidente” (p.88). Traducido a esta temática, los agentes sociales determinan la situación que los determina; los agentes se autodeterminan. Para Bourdieu (1995) el *habitus* no es el destino, interpretación que a veces se ha hecho del concepto. Al ser un producto de la historia, el agente, resulta un sistema que está abierto a nuevas tendencias a experiencias nuevas e influenciado por ellas, “es perdurable más no inmutable” (p.94). Dicho de otra manera: es posible referirse a las realidades culturales objetivas pero construidas y a la subjetividad constructora, pero nutrida de esa cultura. Gimeno Sacristán (1998) permite visualizar “las organizaciones escolares como algo que son gracias a las experiencias compartidas y a los intercambios de los sujetos que viven en ellas” (p.108).

Los párrafos anteriores intervienen en un debate que es epistémico y metodológico, y al mismo tiempo, versa sobre la constitución entre el Yo y la Otredad; entre el individuo y lo

social; entre la identidad cultural subjetiva y la identidad cultural comunitaria; entre el *habitus* y el *campus*, entre la realidad cultural objetiva y la subjetividad constructora.

J. C Filloux (1996) entra al debate afirmando que hay un desarrollo conceptual que transita desde los conceptos de *agente*, *actor*, *autor* hasta arribar a *sujeto*; “se usa la noción de sujeto en investigación si se considera que más allá del rol la persona se inviste de manera más o menos profunda y se transforma en autor de lo que hace, de lo que acepta, de lo que quiere” (p.40). Según este autor, Sujeto hace alusión a alguien que está consciente de los roles que juega, como actor de sí mismo, de sus acciones. Convoca así a G. W. Hegel quien dice que el sujeto *sólo existe en relación a otro sujeto y reconocido, a su vez él mismo como sujeto* (hay que recordar “la conciencia de sí” y “la conciencia para sí”). Filloux relaciona estas ideas con la *intersubjetividad* y propone acercarla al encuentro, a la lucha por el reconocimiento recíproco, proceso estrechamente influido por las situaciones de dominio, control y violencia. Finaliza afirmando: “se puede decir que la intersubjetividad está siempre ligada al diálogo y a todo el proceso de la dialéctica, del retorno de sí mismo, de la lucha por el reconocimiento” (p.41).

Ahora bien, es importante volver a subrayar que estos fragmentos de recorridos vitales pertenecen a personas que, en su gran mayoría, son maestros. Esto añade un matiz singular porque, dado su oficio, es preciso analizar no sólo el recorrido personal previo, sino también incluir ciertos rasgos que son característicos del *ser docente*. Quizás se pueda advertir hasta qué punto se entrelazan, desde sus inicios, en el trayecto humano del entrevistado, el desarrollo del sujeto y la paulatina constitución de su *self* profesional. Este proceso paulatino se advierte en las palabras de M.4:

M.4: (...) la disciplina de estudiar nunca la dejé, aunque te repito, nunca me gustó, pero encontraba un mal necesario el seguir con el estudio de manera más o menos ordenada y escolarizada para poder ascender a los lugares donde yo quería llegar para enseñar, ¿me explico? El aprender ha sido un vehículo para enseñar, no un fin en sí, el aprender me gusta, el aprender escolarizadamente no me gusta, pero el aprender escolarizadamente me ha ayudado para..., me ha ayudado a llegar a donde quiero, en el ámbito docente (...)

El tema *del individualismo y la individualidad* es importante en la literatura sobre *maestros*. Es significativo lo que Lortie, D. denomina *recompensas psíquicas de la enseñanza* (1975, nota 11, citado por Hargreaves, 1996). Término con que designa al interés que los profesores tienen por la labor docente (que se manifiesta, sobre todo, en las maestras que atienden niños de primaria) y que determina en gran medida sus elecciones vocacionales en el trabajo. Esto puede advertirse en lo que manifiestan los docentes entrevistados hacia su trabajo de enseñantes. Por lo mismo, es posible preguntarse hasta qué punto y de qué manera una historia personal –que se inicia en la niñez, respecto a la educación– muestra una continuidad con la que años más tarde será una elección de vida hacia la enseñanza.

Concuerdo con Jiménez (1997), cuando dice que “las representaciones no nos remiten a una oposición verdadero– falso, sino a la pluralidad de los acercamientos de la lectura de lo educativo, a la variedad de modelos explicativos elaborados por los diversos actores allí participantes” (p.81). En este sentido, hay que retomar estas historias personales y visualizar cómo se integran a *la cultura de los enseñantes*, según expresión de Hargreaves (1996), quien la define como “creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (p.189). Es interesante cruzar la noción de *cultura de los enseñantes* con el concepto de *subjetivación* de Touraine y el de

habitus de Bourdieu para detectar cómo se entretajan en esas culturas el sujeto individual y colectivo. Considero que en los intersticios de ese tejido es posible percibir hacia dónde se mueven concretamente las tendencias de cambio y tradición. Con base en esta idea, se confronta el pensamiento de los entrevistados con algunos planteos sobre la identidad del yo, en el sentido que le otorga A.Giddens (1997) al yo entendido reflejamente por el individuo en función de su propia biografía. Este autor plantea que, en el contexto de la modernidad tardía, las transformaciones de la identidad del yo y la mundialización son “los dos polos de la dialéctica de lo local y lo universal en las condiciones de la modernidad reciente” (p.48). Giddens plantea que los cambios en la vida privada de los individuos están, hoy día, más cerca que nunca del desarrollo de vínculos sociales más abarcativos. Esto lo lleva a afirmar que “por primera vez en la historia de la humanidad, el yo y la sociedad están interrelacionados en un medio mundial” (p.48). El autor refiere un distanciamiento espacio-temporal introducido por la modernidad reciente. Es posible vislumbrar algunas de estas vivencias en los entrevistados en el último apartado de la Categoría 3. Sin embargo, en esta primera Categoría, no se detectan tales sentimientos al escuchar a los entrevistados cuando narran momentos de su vida. Esto puede deberse, quizás, a que están recreando recuerdos, vivencias de quince, veinte o más años atrás en donde ciertas características de la modernidad (“reciente”, siguiendo a Giddens) no se hacen sentir; considero más bien que en sus relatos de infancia y juventud hay una significativa recuperación de *lo local*. Posiblemente en M.4 lo “local” se acerca a lo “mundial” por el impacto que la cultura *beatnik* tuvo en su niñez.

Por otra parte, John Thompson (1998) se refiere al yo en términos de una construcción activa por parte del individuo. “Se trata de un proyecto que el individuo construye a partir

de materiales simbólicos que encuentra disponibles, materiales con los que el individuo teje una explicación coherente de quien es él o ella, una narrativa de la propia identidad” (p.273). Sin embargo, advierte el autor, transferir esta construcción a la naturaleza creativa del yo, no supone afirmar que el yo no sea condicionado socialmente, puesto que según él, existe una “distribución desigual” de los materiales simbólicos. No están al alcance de la mano de los individuos de una manera igualitaria y, por lo tanto, las “condiciones materiales” (p.274) revisten gran importancia.

El filósofo E. Morin (1999) analiza este tema, pero en el campo educativo, y afirma que “existe un problema capital aún desconocido, cuál es la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos locales y parciales” (Prólogo al texto *Los siete saberes necesarios*). El análisis sobre los aspectos globales y locales en el interior de la estructura de los conocimientos se retomará en las siguientes categorías, puesto que hay que rastrear este asunto a través del análisis de los planes de estudio actuales, y de los diseños de los procesos de enseñanza–aprendizaje. ¿Cómo proyectar a través del currículum una estructura del conocimiento que le permita al alumno, tanto metodológica como vivencialmente, experimentar esta dialéctica entre lo local y lo mundial, en el mismo desarrollo del currículum? Realizando este acercamiento entre lo mundial y lo local, ¿se contribuye al desarrollo del sujeto como tal en la sociedad actual?.

Se habla de flexibilidad, transversalidad, aprendizaje colaborativo, etcétera, pero más allá de este “ropaje de términos”, hay que indagar cuál es la organización que se hace de los contenidos y cuáles son las propuestas psicodidácticas que acompañan a dicha organización, en el nivel superior de educación, si no se corre el riesgo de que los

enunciados sobre la necesaria reelaboración e integración curricular de lo global y lo local, de los conocimientos generales y los específicos, no deje de ser un anzuelo para seducir a ansiosos “compradores” de la nueva cultura del aprendizaje.

Como se podrá apreciar más adelante (en la Categoría 3), algunos entrevistados expresarán este sentimiento “mundialista” a través del uso de la tecnología. Sin embargo, habrá que ser cuidadoso en las inferencias que se puedan formular al respecto pues *¿hasta qué punto esta dialéctica de lo local y lo universal penetra en la subjetividad de los alumnos que realizan esta maestría? ¿Es posible que se estén presentando modificaciones en la cultura de los docentes?*

En síntesis, J. Thompson se expresa con claridad al decir que “contarnos a nosotros mismos o a los otros quienes somos, es volver a contar las narrativas –que continuamente se modifican en el proceso de repetición– de cómo conseguimos llegar a donde estamos y hacia donde vamos a partir de aquí. Todos somos biógrafos, no oficiales de nosotros mismos” (p. 273). A continuación presento algunos ejemplos de pequeños fragmentos de autobiografías de alumnos en las cuales es posible percibir el comentario de J. Thompson respecto a cómo nos “contamos” a nosotros mismos quiénes somos. En todas ellas se puede detectar *el bordado* que hace el sujeto de sí mismo, siempre, en y desde un entramado cultural y social.

A.2. Variaciones sobre el aprender

Sí creo que ha variado (se refiere a su pensamiento sobre lo que es aprender), **pero no creo que haya variado porque haya estado en una Universidad Virtual, pienso que ha variado por mi crecimiento personal, más bien por los encuentros intelectuales que tienes con distinta gente y eso es independiente de cualquier modelo educativo.... .**
....hice una licenciatura en Letras en el Tec, después hice otra maestría

en la Univ. de California en Los Angeles y estoy haciendo ahorita una segunda maestría y en estas tres etapas por supuesto he cambiado.

Esta persona enfatiza a lo largo de la entrevista la independencia entre sus procesos de aprendizaje informal y los de aprendizaje formal que le ofrece la escuela. Aprecia *el diálogo* o contacto con otras personas (incluidos maestros) como una forma de enseñanza-aprendizaje. Al referirse a los aprendizajes informales señala que “los diálogos en paralelo”, que ha sostenido con sus maestros, han sido más importantes que los aprendizajes diseñados curricularmente. Es interesante tomar en cuenta que esta persona que, en general, se manifiesta independiente y relativamente rebelde, es una de las que más habla y reclama el diálogo en la relación pedagógica y entre compañeros. A lo largo de la entrevista se refiere al “diálogo intelectual” (esta expresión sólo es usada por ella).

En esta persona, el peso otorgado al “diálogo” se puede emparentar al concepto de *voz*, que, de acuerdo con Giroux (citado por McLaren, 1993), remite al “conjunto de significados multifacéticos y articulados con los cuales los estudiantes y los maestros se enfrentan activamente en diálogo uno con otro” (p.273).

Esta nostalgia y preocupación por el diálogo que manifiesta A.2 es destacado por Bruner (1987), quien -comentando a un colega de Oslo, Noruega- se refiere a la incapacidad de

(...) reconocer que, incluso en el campo del razonamiento formal, la lógica y las matemáticas pueden demostrar que el contexto social de discusión es esencial. Así pues, la teoría pedagógica no es sólo técnica, sino también cultural, ideológica y política. Para que tenga repercusión, debe ser, conscientemente, todo esto a la vez (p.118).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Incluso, Bruner sugiere algunas estrategias como *la de reciclar a los profesores en las técnicas del diálogo*; enseñar a los más experimentados a trabajar con los novatos y a través de esta técnica, el alumno puede ir desarrollando un método para interiorizar el diálogo.

Para A.2 el diálogo no aparece en un supuesto diseño curricular como un imperativo psicopedagógico; sino, más bien, emerge del mismo contexto *como una práctica naturalmente instituida*. Este caso es ilustrativo de los alcances y limitaciones del sistema educativo a distancia.

A.5. Estudiar y aprender: dos cosas distintas:

A.5: (...) pasé de un sistema educativo a otro en donde creo que se hizo el brinco, estuve hasta tercero de secundaria en un sistema educativo bastante... abierto, es muy activo, son aulas con veintitantos niños: es de mucha actividad, siempre fué hacer cosas... tu llegabas y hacías tarea pero no era mucho el tiempo que te tuvieras que sentar a estudiar. A lo mejor yo tengo mucho conectado... estudiar... con sentarte a leer... y aprender... como que a través de la actividad. Firmabas tu contrato con el maestro y cuando hubieras terminado se llevaban a cabo los exámenes y todo, pero entonces era como que había mucha actividad, te motivaban mucho a leer pero... leer por placer; te enseñaba a analizar... era no sé... como que era un poquito menos consciente el proceso.

Y... luego en la prepa pasé a una prepa marista y ahí había maestros de cátedra, entonces entraba el maestro de Biología y hablaba, te sentabas todo el tiempo y tomabas nota, cosa que yo no tenía mucha metodología de tomar notas... luego tenías que estudiar la clase antes de la clase, cosa que a mi me parecía super paradójico en la vida, o sea, era otro sistema. Como adulto quizás quedé medio afectada por el primer sistema, soy malísima para programarme, super indisciplinada.

...ya ahorita de adulta me falta formación formal de aprender, de sentarme... Y ahora en la maestría... es muy chistoso, como adulta soy muy buena llevando a cabo cosas adentro de la clase, o sea tipo preguntas, respuestas, participación, en eso sí, lo que me cuesta mucho trabajo quizás, después es el leer, el analizar, el ser más abstracta (...).

Es importante diferenciar la representación que A.5 tiene de los modelos de enseñanza y aprendizaje de su infancia y adolescencia, es decir, cómo los recuerda, cómo los vivencia sentimentalmente en la actualidad. En su narración, se perciben tres momentos “escolares” que definieron estilos de aprendizaje en la niñez, la adolescencia y la juventud, aunque es evidente, cuál es su favorito. Como telón de fondo socio–institucional aparecen en escena *la escuela nueva o escuela activa* (con sus métodos de proyectos, apoyados en el contrato que el niño hace con su maestro para aprender a su ritmo y, al mismo tiempo, fijar obligaciones y ciertas normatividades). También se hace presente la educación religiosa (a través de los hermanos maristas), aunque A.5 no hace referencia a los probables contenidos morales de su educación en una escuela de este tipo, sino más bien, al modelo de enseñanza– aprendizaje que aparece en su relato, en marcado contraste con su educación infantil y puberal. En la “prepa marista” *el sentarse a escuchar al maestro y leer antes de la clase* constituye el procedimiento didáctico privilegiado. A.5 resume el cambio de modelo con una frase muy visual: “te sentabas todo el tiempo”, que hace tomar conciencia al lector de lo que significa “sentarse” en la escuela, el gesto repetido durante años de sentarse a escuchar. Desde esta perspectiva, *si la persona no se sienta no aprende*.

Ella fundamenta su visión actual del aprendizaje en función de su historia escolar, explicando que puesto que en su infancia *aprendía haciendo*, nunca logró asociar, posteriormente, *aprender con estudiar*. Agrega que *el aprender haciendo* le permitió experimentar el proceso de aprendizaje como algo *natural*. Aunque había un plan para el aprendizaje, se estaba un poco menos consciente del proceso.

Se infiere, por el tipo de narración que realiza A.5 en este pasaje del texto, que ella *asocia lo natural con una menor conciencia respecto al suceso de aprender*. Por contraste,

se deduce que A.5 recuerda con simpatía un modelo de aprendizaje en el que no se definía muy formalmente el acto de aprender. De allí la naturalidad y el goce que ésta situación le producía de niña.

El plan educativo en el que transcurren niñez y pubertad de A.5 se funda en los principios de la denominada Escuela Nueva o Escuela Activa. Según J. Palacios (1979) el papel de la escuela, dentro de esta orientación educativa, es proporcionar a los alumnos la oportunidad de ejercitar las actividades hacia las que están motivados “y a través de ellas, adquirir la mayor cantidad posible de experiencias originales, tan variadas y abundantes como lo permitan las posibilidades”(p.63).

En un segundo momento, en la preparatoria, A.5 experimenta otro tipo de encuentro con la Escuela al toparse con la formalización de un modelo de enseñanza–aprendizaje: el maestro *habla*, se toma *notas* y se estudia la clase *antes* que ésta se desarrolle. Ésta es una situación que se antoja “*superparadojal*” a la entrevistada.

Las observaciones de A.5 dan cuenta de la visión de Stenhouse (1991), cuando en una polémica con W. J. Popham (1967) sobre el modelo por objetivos, expresa que “resulta algo antidemocrático proyectar de antemano cómo ha de comportarse el alumno después de la instrucción” (p.116). Stenhouse se preguntaba ¿cómo expresar lo que el alumno iba a aprender antes de que se produjera dicho aprendizaje? Análogamente lo expresa A.5 ¿cómo estudiar la clase si ésta aún no se desarrolla, si aún no se ha dado el aprendizaje?

Por último, el tercer momento. Ahora adulta, emerge aquella niña que *aprendió a aprender haciendo*, en donde el modelo a distancia le permite hacer cosas dentro de la clase virtual, y sigue experimentando dificultades para “leer, analizar y ser mas abstracta”.

A.5 realiza, de alguna manera, una valoración, contrastando los “modelos educativos” en los que ella fue educada; en esa valoración triunfa el modelo activo: *el aprender sin darse cuenta* (lo que ella define como un proceso más natural), el contrato con el maestro que le permitía manejar su propio aprendizaje. Coincide con Aebli (1991) cuando éste afirma (con relación al niño) que

(...) lo atractivo no es el contenido, sino la actividad. Andar, nadar, conducir, poner a funcionar un juguete, hablar con un colega, son actividades. El aprendizaje se realiza en el proceso de su ejecución, es por así decirlo, un producto secundario de la actividad. El niño no pretende ante todo aprender, sino más bien dominar la actividad y lograr con ella un producto determinado: moverse más libre o más rápidamente, producir un resultado concreto. También con frecuencia, el hombre busca, simplemente, una vivencia determinada: alternar tensión y distensión, movimiento y reposo, peligro y seguridad reencontrada (p.20).

A tono con Aebli, es perceptible en A.5 que una cierta concepción de escuela se recuerda con gusto porque, más allá de su excelencia o calidad, lo que está presente en la memoria es el placer del movimiento, de la “actividad”.

Por otra parte, la transición de un sistema a otro (así lo recuerda A.5) también repercute, independientemente de la formación de los maestros, de los valores de la escuela, etcétera, porque A.5 tuvo que –literal y metafóricamente– “sentarse a tomar notas, a escuchar”. Lo que resulta interesante, desde la perspectiva de las representaciones, es que sigue presente en A.5 aquella asociación de aprender con actividad –tal como lo define Aebli.

A.6. Aprender, dejando la oreja abierta:

A.6: Yo veo muy parecida la manera que yo aprendo (comparada con la niñez), la única diferencia es que de niña no se puede uno defender

tanto... vaya... no es que cuestione uno menos, pero tiene menos herramientas para cuestionar... ¿por qué?, ...porque es más fácil conformarte o simplemente es la autoridad y se acabó, sobre todo cuando uno viene de escuelas fascistas como yo.

La diferencia (calle-escuela) sería que muchas veces cuando uno aprende en la calle, uno no se da cuenta que está aprendiendo, y en la escuela es otra cosa porque es formal, es esquemático, como que tienes que aprender a fuerzas, o sea, esa es la misión de tu vida infantil en determinado momento.

Yo me doy cuenta que yo aprendo mucho a través de oír, yo oigo... yo recuerdo toda mi infancia y toda mi adolescencia que yo sufría, porque yo me ponía así, recargada, con la cabeza entre los brazos y yo nunca necesité ni tomar apuntes, ni llevar libros, y los maestros se desesperaban conmigo y me decían 'despiértate', 'es que estoy despierta' y así era como yo grababa, o sea, aislándome, nada más dejando la oreja abierta, pues así entraban las cosas.

Me gusta mucho el campo de la educación, pero no el campo teórico, sino el campo práctico. A mi me gusta enseñar, me encanta ayudarlos a que aprendan, eso me gusta mucho y a eso quiero dedicarme, por eso entré a esta maestría, precisamente (...).

Aquí en el Tec he aprendido a diferenciar, a entender que los resultados de mi aprendizaje no son paralelos a los resultados de una calificación... Lo bueno es que... bueno... aquí como uno estudia lo que quiere por la virtualidad del sistema, uno agarra lo que uno quiere, pero lo que yo estoy aprendiendo no es lo que yo necesito entregar al maestro para que me ponga una buena calificación, son diferentes cosas.

En esta persona se observa cómo se integran los pequeños textos seleccionados de su entrevista con algunos aspectos narrativos: una primera impresión de su infancia como un estado de vulnerabilidad que pesa en los procesos de su aprender “porque de niña no se puede una defender tanto” y, quizás, esta situación forzada determina que A.6 esboce una separación entre la escuela y la calle. En esta última “una no se da cuenta que está aprendiendo y la escuela es formal, esquemática...”.

Es interesante advertir la similitud que existe entre lo que dicen A.5 y A.6 cuando cada una alude a la escuela como un lugar en el que hay que “aprender a fuerza” y en que el procedimiento de “cerrar los ojos y oír” no constituía un método aceptado por los maestros. Sin embargo, de haber vivido en la Antigüedad, la entrevistada no hubiera tenido problemas con sus mentores, pues según W. Ong (1999) más que la visión, el oído dominó de manera significativa el mundo intelectual de la Antigüedad, incluso mucho después que la escritura fuera profundamente interiorizada. El autor cita el comentario de Ambrosio de Milan quien dice: “La vista es a menudo engañada, el oído sirve de garantía...” “la vista aísla; el oído une. La vista sitúa al observador fuera de lo que está mirando, a distancia, el sonido envuelve al oyente”(p.75).

Es notable cómo esta apreciación de W. Ong (1999) coincide con las sensaciones de A.6: cerrar los ojos le permitía involucrarse en el sonido de la voz del maestro y asimilar los contenidos. Al oír se pueden percibir los sonidos que provienen de distintas partes. Esto determina que la persona se sienta en el centro de su mundo auditivo, éste la rodea y “nos experimentamos en una especie de núcleo de sensación y existencia” (p.76). En síntesis: es posible sumergirse en el oído, en el sonido; pero no es posible hacerlo del mismo modo con la vista. Esta actitud de aislamiento para aprender, a través del escuchar, sigue vigente en A.6 como aprendiz adulta.

Al contrastar A.5 y A.6, se manifiestan diferencias en la valoración que ambas hacen de la escuela: una recordando con placer, la otra refiriéndose al régimen “fascista” de la escuela. Habría que realizar un estudio más a fondo para determinar el grado de control que ejercen, sobre el desarrollo del niño y el adolescente, los modelos educativos de la escuela en esa primera etapa de la vida. En el caso de A .6 su representación de los

procesos de enseñanza aprendizaje en la infancia están teñidos de un sentimiento de obligación de aprender, en escuelas autoritarias; la niña a merced del adulto, cierra los ojos para aprender, se aísla en su mundo y aprende solitariamente ¿Cuáles son las modalidades de control y libertad que ofrecen programas basados en modelos “activos,” y cuáles los llamados “tradicionales”? Aquí se penetra en una zona conflictiva, pues remite a las representaciones que cada persona tiene en función de a) las historias personales, b) las historias institucionales y c) las historias culturales. Por ejemplo ¿qué se considera tradicional y moderno hoy en día según los contextos culturales, institucionales y locales en que las personas se desenvuelven? Más adelante, en la Categoría tres, en el apartado *La distancia y el cambio*, se realiza un análisis sobre tradición y cambio que permite responder con más claridad a la pregunta sobre este tópico.

Al seguir el relato de A.6 en su adultez, se encuentra una observación que refleja, nuevamente, la diferencia entre los aprendizajes personales que cada uno puede obtener de un programa educativo formal y lo que los maestros pretenden que aprendan sus alumnos para aprobar sus cursos. La nación de A.6 permite distinguir líneas paralelas entre: niñez/adulthood; escuela/calle; aprendizajes curriculares/aprendizajes personales.

Como se podrá apreciar también en otras entrevistas, los alumnos adultos tienden a diferenciar lo que ellos obtienen como *su cosecha personal* y aquello que sus maestros definen como *lo que debe cosecharse*. En este sentido, es marcada la diferencia entre los esquemas representacionales entre maestros y alumnos, con relación a las expectativas de cada uno: los maestros y los alumnos esperan y desean cosas distintas.

Es recomendable tomar en cuenta este tipo de datos para el diseño de programas curriculares en la formación de adultos a fin de obtener, por parte de los profesores o

diseñadores de programas, un cierto equilibrio (en el diseño de las actividades de aprendizaje) entre las demandas del currículo formal y las propias necesidades personales de formación e información. Planteado de otra manera, resolver la eterna fisura existente entre el currículo formal y las necesidades de los sujetos, transformando nuestra concepción institucional del currículo, de modo que las necesidades de los aprendices adultos formen parte del diseño curricular y de su desarrollo en la práctica.

A.15. Cambios rápidos de esquemas mentales

A.15: El aprendizaje que uno trae o no de otras experiencias lo puedes tener, pero sino lo tienes, lo tienes que desarrollar...

...tú tienes que tener en claro que cuando vas a estudiar una educación a distancia, debes... de repente nos pasó a muchos... a mí no tanto, no me pasó porque yo venía de terminar una maestría en otro idioma y en otro país, otras costumbres, entonces ya venía preparada un poco, sin embargo, aquí en Venezuela es diferente, tú estás acostumbrado a que te dan medio tiempo, vas a clases, regresas al trabajo, tienes horas libres pero... entonces tú en esta maestría ni vas a clases, ni te dejan horas libres, entonces tienes que tener una actitud para eso, estar preparado... para eso y si no estás, hacer cambios rápidos de esquemas mentales; ya no es el estudio tradicional, ni el estudio 'face to face', yo tengo que cambiar de esquema.

A.15 es una persona con una gran disposición para el aprendizaje tecnológico, que se percibe a ella misma como una maestra que puede romper esquemas tradicionales. Con relación a su trayectoria de vida, importa señalar tanto el factor interno como el externo: su disposición al cambio (sobre todo al cambio tecnológico y lo que éste trae aparejado en el ámbito pedagógico– didáctico) y el hecho de haber estudiado en el extranjero, lo que la ubica en otro nivel con relación a sus compañeros y colegas. Más que inclinarse por *la continuidad* (como en A.5) pareciera que esta persona se inclina por *el cambio* (“estar

preparado para eso y sino lo estás, decir... bueno... cambios rápidos de esquemas mentales...”). A pesar de ello, el comentario de A.15 *provoca dudas* puesto que las fronteras entre cambio y continuidad no siempre son tan definidas. Además, en el contexto de un análisis psicosocial, se pueden detectar *zonas* de mayor o menor tradición y cambio en un mismo individuo o en grupos de individuos. Este análisis evita cualquier intento de simplificación de la representaciones, aunque sí es posible obtener una aproximación relativamente clara a la comprensión de los sujetos y sus representaciones con relación al cambio. Dice Moscovici (1996): “el control social y el cambio social unas veces se complementan y otras se oponen. Pero estas dos fuerzas no poseen igual importancia en todos los sectores de la vida social, ni en todas las partes de la sociedad o de los grupos” (p.122).

Los comentarios de A.15 también permiten percibir la diferencia que establece entre *los que cambian* y *los que no lo hacen*, entre los que estudian en su propio lugar de residencia y los que lo hacen en otra parte. Ella supone que el hecho de haber estudiado afuera, es decir, a distancia física, la preparó para la distancia virtual (“yo venía preparada un poco...”). Pero esos comentarios no permiten captar en la entrevistada una dirección clara hacia el cambio (...) de manera homogénea y total, aunque sí se puede inferir una tendencia a favor del cambio en el área tecnológica.

La literatura actual sobre el impacto tecnológico y a los cambios que se derivan de tal impacto ayuda a entender la representación que A.15 tiene del cambio y sobre todo de *la necesidad de hacerlo* rápidamente. Más que una posición crítica o de nostalgia, a lo largo de toda la entrevista A.15 muestra una disposición pragmática a la resolución de los problemas educativos y tecnológicos.

Comenta García Ramos L. (1988) que prácticamente no existen dudas sobre el peso de las nuevas tecnologías como “motores de cambio” y agrega: “el proceso de atezamiento y la presencia omnimoda de los nuevos artilugios (siempre envejecen a gran velocidad) que ofrece el mercado se desparrama a la conquista de todos los sectores de actividad, es tal su fuerza de presencia que apenas queda la posibilidad de aceptación o rechazo”(p.56).

Analizar el fragmento de A.15 a la luz de las palabras de este autor permite entender que A.15 es una persona que sabe que hay que tener disposición para los cambios mentales rápidos, que proporcionalmente van al parejo de lo que afirma el autor cuando dice que “los nuevos artilugios envejecen a gran velocidad”. ¿Habrá un paralelismo entre los cambios rápidos y los rápidos envejecimientos?.

A.19. Desde niña en mi casa siempre hubo libros

Desde niña en mi casa siempre hubo libros. Yo no concibo mi vida sin libros; mi papá viene de familia de artistas, lectores, pintores y demás; y mi madre..., pues a mi abuelo yo no lo concibo sin un libro, o sea, evoco a mi abuelo y lo evoco con un libro, esto, como que ya viene de familia.

Cuando llegué a la preparatoria mi madre dijo, ‘hasta aquí llegaste’ y te vas a estudiar Comercio, de secretaria y dije... ‘no, no me voy’. Me fuí a una escuela que estaba en la carretera, una escuela agropecuaria, fué lo único que encontré para estudiar preparatoria y ahí estuve como un mes...” ...“un mes porque me espantó, era un ambiente tremendo, yo venía, ahí sí ...venía... de un colegio muy cuidado, de niñas, protegido, y mi padre finalmente dijo: ‘que se regrese con las monjas’.

En la prepa agropecuaria... llegué y me dieron el pase automático y cuando presenté mi primer trabajo les dicen (a los compañeros de salón) ‘quiero mostrarles’, era mi trabajo y el de otro muchacho, quiero mostrarles esto, esto es de gente que sabe hacer las cosas, gente limpia, gente organizada, gente que va a tener éxito en la vida y me dije ‘caray(...)’.

Con las monjas siempre había orden, siempre había un seguimiento, siempre sabía uno dónde estaba parado. Y después cuando estuve en la prepa oficial, nadie te preguntaba nada, nadie, tu sabías si estudiabas o no estudiabas... Había maestros majaderos, por poco pierdo la prepa ahí porque, o sea, yo no concebía que alguien me fuera a enseñar a punto de majaderías, cómo funcionaba la Física.

Había gente muy buena, profesores muy buenos, pero que no se comprometían, daban su clase, daban una calificación, cumplían y hasta ahí llegaban. Hubo un profesor que me dio clases seis años seguidos y, definitivamente, él influía mucho, me dió literatura, me dió arte, entonces a mi me marcó sí (...).

A.19, como otros alumnos-maestros entrevistados, menciona ciertas influencias de su entorno familiar que explicarían su gusto por los libros. En otros momentos de su narración es posible apreciar la vinculación que se estableció entre esta impronta familiar y su elección de ciertas áreas del conocimiento al ejercer la docencia. Por ahora, en este fragmento se aprecia la importancia de los libros como una presencia “física” (“en mi casa siempre hubo libros” y “evoco a mi abuelo con un libro”). Emerge la importancia del recuerdo de personas, espacios, objetos, libros, que por el hecho de estar “ahí”, independientemente de la intención educativa de los mayores, por su sola presencia se convierten en “*formadores...*”. En otra parte de esta tesis (categoría 1) señalé que Leslie

Bloom (1997) hace referencia a los recuerdos de infancia y el significado que el recuerdo tiene para el adulto que lo narra (p.91, Tesis).

Es posible asociar el análisis anterior con la ilustrativa descripción que hizo Stenhouse (en los años 80) sobre lo que es un Curriculum:

(...) permítanme decir que es un objeto simbólico y significativo como la primera pagina de Shakespeare, no como una cortadora de césped; como las piezas y el tablero del ajedrez, no como un manzano. Posee una existencia, pero también un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere (p.102).

Este autor también elabora sus propias asociaciones con relación al curriculum, destacando su significado simbólico y material, a semejanza de A.19.

Más adelante, en el relato de A.19, se puede apreciar el costo que tuvo defender sus ideales (“te vas estudiar Comercio”, dice su madre...”no me voy”... dice ella). Aparece la escuela como castigo: tuvo que ir a una escuela “que estaba en la carretera”. El hecho de ser una preparatoria agropecuaria configura otro mundo, otra “cultura”. Esto se hace patente cuando A.19 se refiere al hecho de que inmediatamente fue aceptada, que le dieron el pase automático, que el director la puso como ejemplo frente a los otros alumnos, destacando la limpieza y la organización como valores importantes. Un contrapunto entre la vida urbana y el orden de la escuela de religiosas frente a la escuela rural “de la carretera”. Como expresa Lidia Fernández (1994) “las escuelas dejan velados los sistema de diferenciación social y las formas como se expresan directamente con los fenómenos de selección escolar a través del fracaso y las diferentes formas de expulsión” (p.29). Más adelante, refiriéndose a los contenidos fantasmáticos y su impacto en las instituciones

educativas, la misma autora sostiene que todo esto determina un sustrato de fuerte intercambio emocional, oculto por “la concepción imperante de la *educación como procesos de desarrollo continuo* y de la relación educativa como desprovista de contenidos agresivos, amorosos, competitivos” (p.31). Esta incorporación del objeto institución escuela, a través del relato de A.19, nos conduce a las representaciones de las instituciones enfrentadas, a veces, con las representaciones de los sujetos o las representaciones de las mayorías frente a las de las minorías. ¿Constituía una “minoría” A.19 en la preparatoria de la carretera? S. Moscovici (1996) aclara que una distancia demasiado grande entre el “yo” y los “otros” aumentará probablemente “las tensiones y las incertidumbres ya existentes y, dicho sea de paso, hará mas problemático el reconocimiento esperado”(p.236).

A.19 era parte de una “minoría” porque resultaba visible su diferencia social, cultural, educativa, con los otros alumnos en el contexto de la preparatoria agropecuaria. Desde otra perspectiva, los alumnos de esa preparatoria constituían una minoría con relación a la situación social de A.19. Sin embargo, esta parte de la historia se detuvo, puesto que el premio a las convicciones de A.19 fue la decisión de su padre de reenviarla al colegio de religiosas, en donde “uno siempre sabía donde estaba parada”. Y, como afirma Moscovici (1996), “sólo entre personas próximas unas a otras, pertenecientes al mismo grupo, compartiendo un plan común y una concepción similar de la realidad llegan a formarse lazos interpersonales” (p.234). Esta cita de Moscovici cobra fuerza al contrastar a A.5 y A.19 con respecto a sus preferencias escolares.

A diferencia de A.5 que no fue particularmente feliz en la preparatoria marista, A.19 transmite cariño en su recuerdo de las monjas. Es interesante señalar, hasta donde es posible, estas diferencias y el dato de que ni una ni otra persona evidencia el tema religioso

al externar sus impresiones de agrado (en una) y de no agrado (en la otra), en relación con las escuelas confesionales en las que transcurrió parte de su niñez y adolescencia. Sin embargo, existe una similitud entre A.5 y A.19 y son los cambios que experimentan al ingresar a la preparatoria, aunque por distintas causas. A.19 transita de la escuela de religiosas a una prepa pública en los años 70, en donde debe realizar su adaptación a una cultura escolar que le era desconocida hasta ese momento. En pocas palabras, describe su percepción de la preparatoria: “nadie te preguntaba nada”, “profesores muy buenos, que no se comprometían, daban su clase, cumplían; daban una calificación y hasta ahí llegaban”. Aunque hubo un maestro que “sí me marcó”. Se puede deducir, por sus apreciaciones con relación a los maestros de la preparatoria pública, que este maestro de literatura y arte, sí se comprometió (de allí la “marca”).

El análisis que realiza Pérez Gómez (1999) sobre las culturas escolares, proporciona algunas reflexiones válidas para entender el pensamiento de A .19 en su contexto local y en su época. El autor subraya la reproducción acrítica de la cultura experiencial del alumno. Explicar que si la escuela quiere favorecer el desarrollo independiente del alumno no puede estimular la reproducción del conocimiento intuitivo de su cultura experiencial, pues la autonomía implica un distanciamiento crítico respecto de esa cultura experimental incluso, y sobre todo, de la propia cultura. Esto le permite “comprender al sujeto las limitaciones y posibilidades que dicha cultura le ofrece y entender también las limitaciones y posibilidades de culturas lejanas y distintas en las que priman otros valores y otras formas de entender y ser” (p. 266).

Resulta obvio, al leer el relato de A.19, que pasó de una experiencia escolar a otra sin llegar a realizar un balance crítico de su cultura experiencial. *Algunos sujetos logran*

ciertas reflexiones sobre su cultura experiencial que les permite conocerse mas a sí mismos y a quienes los rodean y de esta manera desarrollar una autonomía creciente al analizar culturas escolares contrastantes. Sin embargo, estos ejemplos son escasos pues desde la escuela no se favorecen tales procesos de reflexión. Por lo general el sujeto desarrolla esta actitud analítica años más tarde y estimulado por otras experiencias.

A.8. Ya tenía de niña el hábito de no invalidar a un profesor:

Tuve continuidad (se refiere a sus experiencias de aprendizaje de niña con las de la actualidad) **en el sentido del hábito, sí, el hábito de leer, el hábito de no invalidar; en cuestión de habilidades, leer y escribir; en cuestión de actitudes, el hábito de ser humilde y de no invalidar al que está enfrente, que es algo que yo lo considero un aspecto personal y que a mí me ha salvado mucho, que yo lo traía porque en mi casa son profesores, entonces traigo todo ese aprendizaje; para mí continuó y se profundizó más en la maestría; yo creo que eso también influye en que jamás tuve ningún problema con ningún maestro.**

A.8 pone de manifiesto una tendencia de *continuidad*: nunca tuvo problemas porque siempre, desde niña y hasta ahora “tuve el hábito de no invalidar”. Desde su óptica, el “ser humilde” le permitió transitar por todo el sistema educativo, desde la primaria al posgrado. Esta manera de sobrevivir dentro de la escuela la aprendió de sus mayores: “porque en mi casa son profesores”. Hay también aquí una nota (natural) de orgullo— escuchable en el cassette—; hay una muestra de la identidad profesional de una familia; un sentido de pertenencia. El concepto de *habitus* y de *ethos* profesional analizado en páginas anteriores ilustran esta identidad profesional familiar, que se manifiesta en el caso de A.8.

Es interesante apuntar que A.8 es la única entrevistada que utiliza la palabra *hábito*, y esto es sugerente porque es también la única persona que afirma de manera rotunda la continuidad entre la identidad cultural familiar, la identidad cultural de los enseñantes y, por ende, su identidad personal. Aquí se recupera la noción de identidad que he revisado antes. La etimología del término otorga peso a lo que dice A.8, pues refiere a la permanencia en el mismo ser (identidad). Recordemos: "la salvaguarda de la unidad de la "mismidad diferente" en medio de los inevitables cambios biográficos o socioculturales, según el plano que se esté considerando (Jordan Sierra y otros, 1995:p.100).

A propósito de A.8 y su herencia educativa familiar hay que preguntarse si existe una identidad cultural comunitaria en los enseñantes a la que pudiera aproximarse la expresión relacionada con *las culturas de la enseñanza*, empleada por Hargreaves (1996). Este autor explica que comprender las formas de las culturas de los docentes es entender muchos de los límites y las posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo. Bourdieu (1967) agrega que "todo acto de transmisión cultural implica necesariamente la afirmación del valor de la cultura transmitida, es decir, que ocurre que toda enseñanza debe producir, en gran parte, la necesidad de su propio producto y, por tanto, constituir como valor o valor de valores, la cultura que tiene por tarea transmitir, y todo ello en el propio acto de la transmisión" (p.30).

Dado que este estudio gira en torno al *cambio*, tal como se lo representan los alumnos de posgrado (MEE), es pertinente *contrastar cambio con tradición*, como un ejercicio intelectual que, quizás, permita comprender de una manera más holística, los procesos identitarios de los alumnos.

Algunas ideas de J. Thompson (1998) aclaran el significado de tradición. Este autor se pregunta qué entender por tradición, más aún, en esta época en la que el cambio parecería ser un factor determinante para catalogar (positivamente o no) tanto a las sociedades como a los individuos. Tradición significa una *traditum*, es decir, cualquier cosa que sea transmitida o que proceda del pasado (p. 243). Para el caso de A.8 interesa hacer referencia al aspecto de la identidad en el sentido en que Thompson se refiere a la *identidad de la tradición*. Dice que hay dos tipos de formación de la identidad que hay que poner de manifiesto: *la identidad individual e identidad colectiva*. En el primer caso la referencia es al sentido de uno mismo como individuo dotado de ciertas características y potencialidades; el segundo remite al sentido de uno mismo, pero como miembro de un grupo social. De esta manera aparece el sentido de pertenencia, de formar parte de un grupo social que posee su propia historia y un destino colectivo .

Se pregunta J. Thompson: “¿qué importancia adquiere la tradición en estos dos tipos de formación de identidad?” (p.246). Las tradiciones proporcionan algunos de los materiales simbólicos para la formación de la identidad individual y colectiva. Este análisis resulta especialmente sugerente en el caso ya mencionado de A.8.

A continuación dice A.11:

A.11. Desde chiquita me gustaba la distancia:

A.11: La verdad es que me gusta eso de estudiar a distancia por varias razones. Cuando era estudiante de primaria hice inglés con un sistema de audiocassettes, entonces me administraba también yo sola, claro que pasaba a asesoría cuando terminaba cada lección, pero era un sistema virtual, por eso le digo que desde chiquita me gustaba la distancia..., luego estudié Lic. en Educación, en la Universidad Pedagógica, a

distancia. Nada más me presentaba a exámenes y alguna asesoría cuando me atoraba. Bueno a lo mejor es un defecto mío, pero me gusta ser independiente y administrarme yo, y, entonces, eso (la distancia) me lo permite; a veces yo sentía, desde que estaba en inglés, por ejemplo, yo sentía que podía ir lo rápido que yo quisiera, que si me gustaba no tenía que esperar un programa rígido y llevar cosas que quizás ya sabía y era más rápido o al revés, más lento cuando me atoraba, por eso me gusta.

En este relato, A.11 pone en evidencia un rasgo contrastante con A.8, nos relata una manera de ser autónoma, que según ella se perfila desde la niñez. (“hice inglés con un sistema de audiocassete y entonces me administraba sola”). No hay en su entrevista otros datos familiares que permitan armar una hipótesis sobre el desarrollo de su actitud independiente, sin embargo, la descripción que hace de ella con relación a la autonomía es clara: “me gusta ser independiente y administrarme sola”.

Desde esta perspectiva no es extraño que le atraiga la educación a distancia, pues es una modalidad que coincide con su actitud independiente frente al aprendizaje. A.11 pone de manifiesto un principio sostenido por todas las corrientes de la escuela activa a lo largo del siglo 20 (J. Palacios, 1978). Esta fue la posibilidad de *aprender al ritmo propio*; esto significa no ir más rápido, necesariamente, sino también ir más lento cuando algo no se entiende. En palabras de A.11: (ir) “mas lento cuando me atoraba”. Por ello se puede afirmar que A.11 desarrolla en su infancia una concepción del “proceso” de aprendizaje que no siempre es explicado con tanta claridad por los entrevistados. Esta claridad se debe al hecho de supervisar su propio aprendizaje, de modo tal que en ella se combina desde niña *el autoaprendizaje con la autodirección*, este proceso se matizará más adelante en la Categoría 3, en el apartado *Los adultos en la interacción pedagógica a distancia*.

Hay que destacar que son muy pocas las persona involucradas en este estudio que hayan tenido experiencias infantiles de autonomía, utilizando ciertas tecnologías y que, además, las hayan utilizado con independencia (A.11 utilizó en su infancia el sistema de audiocasetes).

La entrevistada presenta, dentro de su singularidad, rasgos comunes con los otros entrevistados. Este rasgo común consiste en la afirmación de su subjetivación; esa búsqueda de la autonomía, de regulación de tiempos personales dependiendo de las facilidades o dificultades de los aprendizajes a realizar. Es necesario reparar en que la autonomía de A.11 se manifiesta en los aprendizajes procedimentales, como lo son los derivados del manejo de algunas herramientas tecnológicas o lingüísticas, que difieren de los conceptuales respecto a lo que requieren cognitivamente por parte del aprendiz. También es imprescindible preguntarse si unos favorecen más fácilmente la autonomía que los otros y qué tan necesarios son los maestros o instructores para el logro de dichos aprendizajes.

Probablemente el caso de A.11 resalta por el hecho de que todos los entrevistados son personas maduras (aunque jóvenes) que no tuvieron acceso a tecnologías electrónicas en sus primeras etapas de vida y, sobre todo, al hecho de haber cursado sus estudios de primaria y secundaria en escuelas que no ponían particular atención a los procesos independientes de los alumnos.

Categoría 2: Mirarse en el espejo: ser alumno y ser docente.

En esta Categoría están presentes, por una parte, *los alumnos de MEE* que, a su vez, son profesores en su vida laboral; y por la otra, *los maestros de MEE* que son también alumnos de otros programas de estudio o que lo fueron y reflexionan sobre ello. Como se puede apreciar, la Categoría surge a partir de la reiteración de un hecho: la gran mayoría de los alumnos de MEE en estudio son, al mismo, tiempo profesores en ejercicio, o aspiran a serlo. ¿Por qué llegaron a serlo? ¿Qué significado le atribuyen a su ocupación docente? ¿Qué paralelismos establecen entre el ser aprendices de un programa educativo a distancia y ser, al mismo tiempo, maestros presenciales; entre *ser alumnos–escritores* y *ser maestros–parlantes*? Hay que analizar qué *cambios representacionales* pudieran surgir por este “mirarse en el espejo” con relación a la enseñanza y al aprendizaje, aunque operando, muchas veces, desde contextos diferentes. En principio la gama de cambios pudiera ser amplia dada la dualidad de roles en estos actores, pero también cabe la posibilidad de la escisión, de que estos maestros– alumnos establezcan una división entre uno y otro rol, o que no lo hagan, pero que se rijan por distintas teorías, saberes y creencias para juzgarse a sí mismos como maestros y como alumnos. Pues como afirma Bourdieu (1995):

(...) resulta difícil controlar la inclinación inicial del *habitus*, aunque también es cierto que el análisis reflexivo nos enseña que nosotros mismos le otorgamos a la situación parte del poder que ella tiene sobre nosotros lo cual nos permite luchar y modificar nuestra percepción de la situación y con ello nuestra reacción (p. 94).

Lo anterior indica que si los agentes han de tener alguna oportunidad de convertirse en algo así como “sujetos” ello sólo será en la medida que dominen, de manera consciente, la relación que mantienen con sus propia disposiciones, optando por dejarlas “actuar”, o por

el contrario, inhibiéndolas o, mejor aún, sometiéndolas. Pero este trabajo de “gestión de las propias disposiciones sólo es posible al precio de un esfuerzo constante y metódico de explicitación” (p.94). Ahora bien, ese proceso de explicitación en el sector en estudio de *ser maestro* depende, en gran medida, de la cultura de la enseñanza de la que forma parte el profesor, de la institución en donde se desenvuelve dicha cultura y de la relación entre una y otra.

No debe interpretarse lo anterior como un no querer o no poder realizar una labor reflexiva sobre este *ser maestro*, sino, más bien, admitir que profesores y alumnos, al actuar en el campo de la educación, no pueden sustraerse al proyecto cultural que supone toda empresa educativa, explícito, o implícitamente. ¿A qué proyecto sirve en un momento dado un plan educativo? La pregunta tiene razón de ser si se estudian los docentes. Siguiendo a Gimeno Sacristán (1998), no habrá que olvidar que los profesores “son ante todo agentes culturales y que las posiciones y valoraciones que éstos tengan respecto del sentido de cómo debe ser la cultura escolar que se va a propagar, constituye una de las fuentes de explicación más importantes de sus acciones” (p.181).

Explicar las acciones de los maestros y, junto con ello, analizar la situación actual de la escuela, el estatuto del conocimiento y de las prácticas educativas, ayuda a crear ideas orientadoras que pueden alimentar las culturas de las enseñanzas en las que se desenvuelvan los profesores y contar, así, con marcos para orientar el quehacer individual y colectivo. Los analistas coinciden en señalar que la crisis en los sistemas educativos tienen que ver con la pérdida de su sentido, pero esta situación puede ser valorada negativa o positivamente dependiendo de la perspectiva desde la cual se la analice. Esto presupone de entrada un escenario polémico y conflictivo. Retomando el planteo de Bourdieu,

respecto a la oportunidad de los agentes de convertirse en Sujeto, habría que preguntarse sobre dichas oportunidades para los maestros en los escenarios actuales.

Para acercarse a esta problemática hay que abrir un paréntesis a fin de entender el legado de la modernidad en educación con relación a la escolarización actual. Algunas de sus características más importantes, de acuerdo con Gimeno S. (1998), son las siguientes:

- a) La reproducción o transmisión de la cultura objetivada, es decir el conjunto de conocimientos y saberes teóricos y prácticos, habilidades, valores. Esto es, toda una tradición cultural susceptible de ser transmitida.
- b) El cuidado, la crianza, la formación, etcétera de la personalidad en desarrollo y la contribución de la escuela a ese crecimiento.
- c) La contribución a la socialización de las personas, es decir la constitución del sujeto en un contexto valoral propio de su cultura, a fin de integrarse como ciudadano a la sociedad
- d) La preparación para su participación en las actividades productivas de su medio.

Según Gimeno S. todos estos móviles están encabezados por un principio entrañable a la modernidad, que es la idea de *igualdad universal*, es decir, el ideal democrático de proporcionar educación a la mayor cantidad de gente. Ahora bien, lo que subyace como fuerza impulsora en estas tendencias es la idea de progreso; esto significa que la escolarización universal contribuye al *progreso*, es una palanca fundamental.

El paradigma de progreso se basa en la creencia, por una parte, y la esperanza, por la otra, de que la humanidad viene avanzando desde el pasado y lo seguirá haciendo hacia el futuro. El progreso aparece ligado por una parte al perfeccionamiento del conocimiento

científico y técnico. En síntesis, son todas las herramientas que el hombre crea para solucionar los problemas de su sobrevivencia en la tierra, pero también el progreso se vincula con el mejoramiento de los aspectos morales y espirituales del ser humano. Es redundante aclarar que este proyecto de la modernidad observa un desarrollo desigual, que muchas de sus promesas no se han cumplido y que cada día parecen más lejos de cumplirse. De acuerdo con Gimeno S. (1998), también ha sido desigual su impacto en el campo educativo: “he ahí un primer y urgente reto para nuestros tiempos y especialmente para la educación: acelerar algunos desarrollos para ciertos retos del programa moderno” (p.183).

En términos generales, la educación dentro de la modernidad ha sido considerada como una idea potente para el desarrollo de los distintos campos de conocimiento, para la obtención de la autonomía individual y colectiva, para el logro de las libertades, para el avance económico y sobre todo , retomando a Gimeno S., “esa fe en la educación (porque mucho tiene de fe en el sentido de creencia apriorística) forma parte de los anhelos colectivos y es asumida por la mayoría de las personas; es un impulso y una apoyatura esencial de la esperanza en los frutos prometidos de los legados modernos” (p.184).

¿Que ha pasado con esa tierra prometida? No hay certidumbre si la tierra prometida ya no es tal, si ya se llegó a alguna parte y ésta no satisface en absoluto la utopía y, por lo tanto, no es posible mejorarla. Hay que inventar otra; pero no está claro como señala Pérez Gómez (2000) “si lo que nace es una negación superadora de lo viejo o una radicalización de sus posibilidades realizadas” (p. 25).

J. Lyotard (1987) uno de los representantes más importantes de la postmodernidad lo plantea con claridad en la introducción de su texto cuando explica que la condición

posmoderna significa, por una parte, la entrada de las sociedades en la edad posindustrial; y, por la otra, la entrada de las culturas en la edad posmoderna. Se tiene por posmoderna “la incredulidad con respecto a los metarelatos” (p.10).

Los grandes relatos imponen una representación estructurada de los sucesos humanos a fin de conferirles un orden; reducir el caos que constantemente amenaza a la vida colectiva e individual, impulsar la formulación de finalidades que puedan darle un sentido a las actividades humanas.

De lo anterior se infiere la importancia acordada a la *razón*, como la herramienta privilegiada para dirigir y administrar las actividades humanas sin violencia. Al lado de esta defensa entre ingenua y absoluta de la razón en la modernidad, surgen las señales de la condición posmoderna que se manifiestan en todos los planos de la vida social, económica, política y cultural. Algunas de sus características más conocidas son la globalización del libre mercado, las presencias de las democracias formales y el dominio de las tecnologías de la comunicación y de la información que inauguran otro sistema comunicacional planetario a través de los medios.

A continuación, Pérez Gómez (2000) plantea algunos de los “síntomas” de esta condición que revelan las características del *pensamiento posmoderno*.

- Disolución de las certezas morales y científicas, lo cual supone que la confianza en la razón disminuye y se desarrollan posiciones relativistas con una mayor aceptación de las contingencias.
- Falta de fe en el progreso ilimitado y acumulativo por el agotamiento de los grandes relatos. Visiones más pragmáticas y modestas del presente, tanto en el pensamiento

como en la vida cotidiana, que permiten vivir y disfrutar más el momento sin esperar grandes cosas. Esta condición permite, por un lado, lograr una mayor potenciación del Yo, aunque su contraparte puede ser una extrema relatividad y, por lo mismo, falta de estructuras de anclaje que permitan a la persona dar una dirección más acabada a sus metas.

- Sentimiento de desencanto e indiferencia por la ausencia de fines. Precisamente por la falta de confianza en el progreso, en el conocimiento; en síntesis, por el sin sentido de las cosas.
- Desarrollo de la autonomía, diversidad y descentralización. Según Pérez Gómez, “cada individuo, cada grupo, cada comunidad, debe asumir la responsabilidad de su concreto y cercano transitar en el presente” (p.25).
- Desdibujamiento de la ética: el lenguaje, las imágenes, los discursos, las formas ocupan el lugar del debate ético.
- Afirmación del relativismo, pues al perderse posiciones únicas universales es difícil encontrar criterios para discernir el respeto a la diversidad y la posibilidad de contar con criterios más generales.

En este punto es interesante establecer una distinción entre *mundialización* y *universalidad*. Pérez Gómez menciona a Baudrillard para quien el primer término alude a técnicas, mercado, turismo e información y el segundo a valores, derechos humanos y democracias, en síntesis la mundialización de los intercambios pone fin a la universalidad de los valores, es el tiempo “del pensamiento único sobre el pensamiento universal”. (p.43).

También Hargreaves hace un balance de la posmodernidad: En el plano económico surge una nueva flexibilidad y concepción del consumo y la acumulación “tanto de bienes materiales como de conocimientos e información” (p. 12). El reverso de esta flexibilidad es el incremento de las desigualdades. En el plano político surge “la globalización y la reconstrucción de las identidades nacionales”(p.12), el reverso político es un incremento en las posiciones discriminatorias y fundamentalistas. En el plano social la obsolescencia de los grandes relatos produce una pérdida de las certezas, desde el momento que las utopías sobre el destino del hombre no tienen la fuerza del pasado.

Sin embargo esto también puede traer aparejado un rompimiento de tradiciones, creencias y por ende adelgazamiento del tejido cultural y los valores que sostienen a una comunidad. En el plano psicológico, el deslumbramiento por el cambio, por la puesta en marcha permanente de procesos adaptativos para poder sobrevivir tanto material como emocionalmente, poniendo énfasis en las “diferencias y autonomías”. Al mismo tiempo, esto puede traer aparejada la quiebra del Yo, sentimientos de inseguridad, de soledad, de superficialidad. En el plano tecnológico, las interacciones con los otros ubican a las personas en un punto de apertura al mundo de modo de poder romper las determinantes de tiempo y espacio; la comunicación se enriquece, el planeta se hace pequeño, el reverso de este proceso es la pérdida de contacto con el prójimo-próximo, las dificultades para poner el cuerpo en la relación con el otro y para desarrollar un compromiso más completo con las circunstancias locales.

En síntesis, una situación en la que los sectores críticos reconocen las tareas incumplidas de la modernidad, aceptan incluso la necesidad de cambiar posiciones antes irreductibles, pero también, proponen una mirada crítica sobre aquellos aspectos de la

posmodernidad más ligada a las posturas duras de la economía del mercado, en donde se pasa del fundamentalismo asfixiante de la razón al autoritarismo del relativismo de las formas y del todo se vale.

¿Qué ocurre con los maestros? ¿Hasta que punto las ideas anteriores constituyen una guía para analizar a los docentes? Esas ideas procuran operar como marco referencial con el afán de reflexionar pero al mismo tiempo, se intenta evitar hacer inferencias lineales sobre la realidad en estudio.

Hay ciertas características de la modernidad presentes en el pensamiento y la práctica de estos maestros y alumnos adultos, pero también surgen algunas manifestaciones *posmodernas* en los procedimientos de trabajo de los cuerpos académicos, en los enfoques conceptuales sobre la educación y en la misma práctica de la enseñanza. Estas manifestaciones, que se examinan en la Categoría 3, pueden estar inducidas por el cambio mental y afectivo que representa *la distancia y el uso de las tecnologías* en este proyecto educativo. Sin embargo, las hipótesis intuitivas que propongo se procesan a la luz de lo que plantean alumnos y maestros. En el entendido de que la etapa actual de la investigación sobre maestro y alumnos en este contexto de la educación a distancia, hace posible sólo algunos acercamientos.

¿Al mirarse en el espejo de sus alumnos los maestros, cambian?; si lo hacen ¿es por imperativos psicológicos y pedagógicos, culturales y sociales? o ¿por exigencias administrativas–institucionales? En el ITESM, por el perfil tecnológico de la institución y por las misiones educativas de expansión e innovación que lo caracterizan, es más probable encontrar cambios promovidos desde arriba, que desde la propia academia.

Hargreaves (1996) se muestra reticente a los cambios proclamados desde arriba u otros tipos de cambios relacionados con los edificios, con las tecnologías o con ciertas estrategias pedagógicas. El autor plantea que para hablar con propiedad de cambio hay que estudiar los procesos de transformación del cuerpo docente. El asunto, de acuerdo con el autor, no radica sólo en capacitar a los maestros con contenidos y técnicas novedosas pues “los profesores no son simples aprendices técnicos, también son aprendices sociales” (p.39).

La diferencia entre una y otra denominación sugiere que al ser aprendices sociales (hay que recordar la denominación de *agentes culturales* que Pérez Gómez da a los profesores), los maestros incorporan en sus aprendizajes un conjunto de cosmovisiones, saberes, actitudes, etcétera, que definen, junto con los aspectos técnicos, no sólo su capacidad para cambiar, sino también “sus *deseos* de hacerlo” (Hargreaves 1996, p.39). En principio, interesa percibir en los entrevistados, los deseos de cambio y de continuidad, es decir, qué quieren cambiar y qué quieren conservar.

¿Los aprendizajes que estos profesores realizan (en su condición de alumnos en MEE) se transfieren a su quehacer docente en tanto que diseñadores de actividades de aprendizaje y conductores del desarrollo de las mismas? Algo que no se puede obviar es que el papel de los docentes se ha ido modificando por los cambios de mentalidad, la masificación educativa, el incremento proporcional de todas las edades de educandos, las presiones tecnológicas, las emergencias de otras agencias educativas -formales o no- que compiten con las escuelas y por ende con el maestro. Todo estos factores y otros, que se analizarán más, adelante están “sobre la marcha,” redefiniendo el papel de la escuela y los maestros. Pero ¿hacia donde se está redefiniendo?, hay momentos en los que parece que nunca, como

ahora, es necesario contar con los docentes y su labor profesional y, sin embargo, en otras ocasiones semejan una especie en extinción.

Al respecto A. Marchesi y E. Martín (1998) señalan que “el papel tradicional del profesor respetado y valorado por los alumnos y por los padres, transmisor de los conocimientos específicos de su materia y autoridad reconocida e insustituible para el aprendizaje de los alumnos ha ido desdibujándose y transformándose” (p. 146). La situación del sistema educativo en las sociedades modernas ha conducido a que se planteen distintas demandas que afectan de forma directa a las funciones que el profesor debe desarrollar.

A continuación, la narración que hace M.3 de algunos modelos de docencia:

M.3: Pues definitivamente, me llevó a pensar (se refiere a sus primeras experiencias como maestra), que el esquema tradicional vivido no había dado... o sea, no generó, bueno lo que tendría que haber generado, yo creo que podría haber tenido mayor riqueza en mis propios procesos de aprendizajes si hubiera tenido otro esquema de aprendizaje por mis maestro y que yo quería que mis alumnos lo tuvieran, verdad?, o sea poder mejorar en algo este aprendizaje, aunque era una parte muy mínima, en un contexto de muchos maestros, pero bueno, era establecer un poco el cambio. También me di cuenta de lo que es la democracia, vivir la democracia en el aprendizaje donde hay que escuchar al otro, a la otra parte, implica ser mas justo y este sentido de justicia es muy importante en el aprendizaje también. Recién entendí qué era el aprendizaje tradicional, cuando empecé a estudiar en la maestría después de varios años de estar trabajando, fue cuando me di cuenta de que había varios modelos y que yo había sido formada en un modelo tradicional que era el autocrático, donde el maestro es quien lleva la pauta, quien dirige; no necesariamente atiende las necesidades de los alumnos, no sabe sus inquietudes. Yo puedo decir que no estoy en una postura, en la que sólo el alumno guíe, ni que sea el maestro, sino una situación intermedia y de equilibrio no?, o sea, un maestro por algo es un maestro, o sea, al menos debe estar debidamente formado, tener la experiencia y acreditado por alguna institución y con ese nivel de conocimiento que tiene destrezas, habilidades y demás.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

En esta aportación de M.3 se puede detectar un conjunto de temas, que forman parte del repertorio “clásico” de problemas presentes en la labor docente. Por una parte, la toma de conciencia -que también reportan otros entrevistados sobre las propias deficiencias en el aprendizaje. Pareciera, en el caso de los maestros, que estos *insights* son, en parte, favorecidos por la continuidad de sus estudios, por la realización de un posgrado en el que tienen acceso a cierto tipo de información y bibliografía que, a veces, opera como un detonante para la toma de conciencia.

Es interesante analizar hasta qué punto estas nuevas ideas (que no siempre van acompañadas por la presencia de un profesor innovador) favorecen un cambio representacional en los alumnos. Este puede ser el caso de M.3 quien se percató de que se había formado en un enfoque tradicional cuando tuvo acceso a la literatura sobre modelos educativos.

Por otra parte, la reflexión que hace M.3 sobre su práctica docente también se convierte en una fuente de descubrimientos. Percibe sus propias limitaciones y las de sus maestros al no haberla formado en una concepción distinta a la tradicional y de allí la configuración, quizás, de una nueva creencia o representación, fortalecida por un ideal democrático o de mayor justicia en el trato con el otro.

Esto puede ser sólo “el resplandor” de un momento o convertirse en un comportamiento más o menos habitual en M.3, o en cualquier otro docente que haya pasado por procesos semejantes. Depende del maestro y de las circunstancias institucionales y sociales, con las que se va delineando su vida. La finalidad es acercarse hasta donde se pueda al escenario actual para comprender qué ocurre.

A lo largo de varias décadas, intelectuales e investigadores como Stenhouse (1991), Elliot (1997), Schön (1992), Giroux (1990), Kemmis (1998), Pérez Gómez (1983), Gimeno Sacristán (1983), plantearon la necesidad *de la reflexión en la práctica y sobre la práctica*. Esto adquiere especial vigencia en el inicio de milenio, frente al álgido debate sobre el papel del maestro y la escuela. En las décadas anteriores se produjeron acontecimientos socio-económico, políticos y culturales que pusieron en jaque el papel de la escuela (cada vez más, desde los años 60's) y a ello se sumó a la crítica epistemológica e ideológica de las ciencias humanas y de la educación. Hoy en día, persiste el cuestionamiento con una conciencia bastante clara de las diferencias de las prácticas docentes, es decir, del modelo de enseñanza en acción.

Las tecnologías están tocando la puerta de la escuela y del aula: se presentan dramáticas dudas sobre el futuro de las universidades como depositarias del conocimiento. Por ejemplo, Bruno Olivier (1999) plantea que con el fin de la segmentación entre el mercado del tiempo libre y el de la educación, las universidades dejan de detentar el monopolio de la producción y transmisión de conocimiento, “la comercialización del saber genera la competencia entre la universidad y la industria” (p.9).

Asimismo, hay severas dudas sobre la importancia formativa del conocimiento en la vida del escolar y en consecuencia la pregunta que surge con relación al profesor es si *el dominio del contenido* sigue siendo una necesidad, o es ya un mito.

Es obvio que no son las tecnologías, en sí mismas, las que desencadenan estas nuevas inquietudes, sino el complejo entramado económico, político y cultural avizorado y cumplido después de la caída del “socialismo real”. De modo que, en esta aldea global, las tecnologías refuerzan la globalidad y son, a su vez, reforzadas por éstas.

La globalidad se instala en la educación, sobre todo en las escuelas, en una situación en que ya no es tan sencillo cerrar las puertas a ciertas ideas y prácticas. Aunque no es lo mismo referirse a los fenómenos de la globalización cuando se los percibe desde los poderosos países del norte o desde los desfavorecidos países del sur, la reformulación del mundo moderno se da precisamente a partir de la crisis de la modernidad, “del surgimiento de nuevas condiciones sociales y culturales con características diferenciadas y ya bien definidas” (Hargreaves 1996, p.12).

Estas ideas trasladadas al ámbito magisterial llevan a preguntar ¿cómo afectan y hasta dónde estos procesos mundiales y locales al gremio docente?, ¿cuáles son los deseos de cambio de los maestros? y, en el caso de los maestros entrevistados para este estudio, ¿cuáles son los cambios o tradiciones que ellos apetecen o reniegan, buscan o conservan, es decir, qué representaciones tienen de la enseñanza y de ellos como profesores? Y, ¿hasta qué punto el hecho de ser al mismo tiempo alumnos induce en ellos un proceso metacognitivo más profundo sobre su *ser maestro*? Para responder a este interrogante no hay que olvidar que según Herzlich,(citado en M. Postic ,2000), “la representación es una construcción mental concebida como no separable de la actividad simbólica de un sujeto, solidaria en sí misma de su inserción en el terreno social” (p.73).

A.12 apuesta por la docencia y mantiene una representación sobre la misma a lo largo de cuatro décadas, dice: **“El hecho de que los alumnos me hagan ese tipo de regalos, una sonrisa, una buena evaluación, todo eso me ha equilibrado siempre de lo que materialmente no he logrado en educación”.**

A.20, por su parte, dice:

A.20: (...) yo creo mucho en la vocación docente... como modelo tengo una tía que enseña a nivel básico y es una persona muy entregada a su tarea, a su trabajo. Disfruta mucho evaluar a sus alumnos, calificar sus exámenes, preparar sus clases, asistir a congresos magisteriales, en fin, yo veo ahí a una persona honesta con su vocación y yo así me visualizo, y creo que el profesor debe ser de tiempo completo y lo que he visto actualmente es que el profesor ha perdido ese tiempo completo; siento que ahora el profesor tiene que atender a otros detalles de tipo administrativo al tiempo que ejerce la docencia...

Como no hay tiempo, como el profesor casi no tiene tiempo de preparar con pasión su clase, pues bueno, como que hace lo que se puede ¿no?, al fin de cuentas así están; siento yo que así están hechas las clases hoy. Hay pocos profesores que dedican su tiempo completo de trabajo a preparar sus clases, a dedicarse a sus grupos, ese es para mí un ideal que se debe retomar, incluso, aquí en el sistema (se refiere al Tec).

En estos dos casos el “eje enseñanza” supone una continuidad de la elección vocacional hecha en algún momento de sus vidas. Estos entrevistados no reniegan de los cambios dentro de la continuidad de sus elecciones. Es posible interpretar la inquietud de A.20 a través del fenómeno que Hargreaves denomina, *desplazamiento de metas* (p.49). Las metas son desplazadas-dice el autor- cuando la fascinación por los medios a través de los cuales se pretenden lograr los fines devora a éstos; es por ello que A.20 plantea que el plano administrativo de la escuela, en general, y la docencia, en particular, “desplaza” a la enseñanza misma. Implícitamente están presentes dos representaciones distintas sobre la docencia; se percibe una crítica a la institución, por desviarse de lo que sería “un ideal que se debe tomar”, en palabras de A.20.

Hay otros alumnos, como A.4, que incorporan el cambio en su representación actual de la educación.

A.4: Creo que como adulta, yo tengo esquemas que a veces, cuando oigo información muy distante, muy discrepante de lo que ya se,.. me cuesta trabajo aceptar cambiar, me cuesta trabajo aceptar que hay un

cambio y que tiempo antes vivimos con una teoría y ahora resulta que siempre no..., pero yo creo que todo es cuestión de una actitud de apertura. Ahorita está de moda lo de romper paradigmas. Digo, tenemos que estar abiertos a que a lo mejor durante 30 años vivimos con una creencia, o a lo mejor 10, y ahorita hay que abrirnos a los nuevos descubrimientos.

Es interesante la aportación de A.4 sobre el cambio con una actitud positiva, sin preguntas o cuestionamientos. El cambio llegó y hay que aceptarlo; A.4 no quiere quedar fuera de estos procesos, incluso comenta que ahora está de “moda cambiar paradigmas”. Aunque esta expresión festiva pudiera hacernos sospechar cierta superficialidad, la misma persona manifiesta, en otro momento de la entrevista, la gran emoción que le produjo el acceso a información desconocida:

A.4: puedo decir, de veras... con toda honestidad, que era una emoción llegar con la información y decir, es que voy a hacer este cambio, es que voy a comentarle a mis compañeras (se refiere a sus colegas docentes) esto porque estaba viviendo lo mismo; me daba cuenta que quería leer más de eso, quería estar leyendo varios autores a ver que decían, sentía entusiasmo por poner en marcha, por poner en práctica lo que estás viendo, documentarte, la emoción despierta interés.

Pozo (2001) comenta que “los cambios en los sistemas de representación se vinculan también a un cambio en los contenidos o significados de esa representación” (p.83). Un factor movilizador en A.4 ha sido la posibilidad de transferir ciertos aprendizajes a su práctica docente y además el poder socializar los conocimientos con sus compañeras. De modo que, esta integración de la teoría y la práctica, puede haberla conducido a un cambio representacional en ciertos aspectos del aprendizaje y la enseñanza dentro de su campo de conocimiento.

Por otro lado, A.7, en su situación de profesor de alumnos extranjeros que aprenden español y tiene que asumir los requerimientos de un alumno adulto, que ponen freno a sus pretendidas intenciones innovadoras.

A.7: (...) lo que yo trabajo del aprender adulto es el aprendizaje de lenguas, como que el adulto necesita apoyos, necesita saber que uno está con manos firmes; por ejemplo, ellos exigen muchas reglas. Exigen lecturas, ¿no?; no es, por ejemplo, como el aprendizaje de un niño que continuamente está expuesto a la lengua y de pronto se suelta hablando inglés o se suelta hablando español ¿no?; el adulto, si uno les pasa una película en clase o les pone una canción, como que ellos sienten que están perdiendo el tiempo, les gusta un aprendizaje más conducido, eso es lo que me he dado cuenta; no creen que de pronto, a base de estar en una situación de inmersión, van a soltarse hablando español o van a tener efectos comunicativos; ellos necesitan a fuerza que el maestro sea de gis y pizarrón.

M. Gilly (en Postic, 2000) ofrece una explicación sobre cómo el maestro construye sus representaciones del alumno, que puede aplicarse al analizar el comentario de A.7. La descripción que el maestro hace de sus alumnos está influenciada por su estatus escolar, que es definido por el nivel académico que él estima debe alcanzar. Según este autor, todo ocurre como si el maestro construyera su representación del escolar a partir de una jerarquía de valores inducida por la expectativa de la institución escolar hacia él. De acuerdo con esta idea, no se sabe, a ciencia cierta, si A.7 tiene una representación de la enseñanza que lo lleva a esperar posturas distintas hacia el aprendizaje por parte de los alumnos adultos; expectativas éstas, que no son satisfechas. También cabe pensar que en su percepción de los alumnos adultos A.7 está proyectando sus propios temores frente a una modalidad de enseñanza que puede ser valorada como una “pérdida de tiempo” por parte de los aprendices. De acuerdo con Gilly puede haber *un malentendido en la representación recíproca entre maestros y alumnos*, por lo menos en ciertos niveles educativos; así, por

ejemplo, según este autor, en algunas investigaciones, en su representación de los logros del escolar, el maestro, al momento de evaluar a los alumnos, subraya los aspectos cognitivos y las actitudes disposicionales hacia el trabajo, dejando de lado los factores afectivos y racionales, porque sus valores están vinculados a la propia representación que la institución tiene del desarrollo profesional del maestro.

En cambio el escolar, según el propio Gilly, le otorga más valor a los aspectos humanos y relacionales del profesor “comprensión, dulzura, actitudes y comportamientos que favorecen las individualizaciones de las relaciones” (p.76). De acuerdo con la explicación del autor, es posible inferir que esta diferencia en la representación de la enseñanza y aprendizaje determina un desencuentro entre el maestro y alumno “en el marco de las condiciones institucionales a respetar cuando enseñan, y el alumno con relación a las condiciones que el quisiera ver reunidas para poder aprender” (p.76). En el desarrollo de la Categoría 3 se exponen las coincidencias y diferencias existentes entre las expectativas de maestros y alumnos durante el desarrollo de la comunicación a distancia. En la Categoría presente, los fragmentos seleccionados de las entrevistas señalan una clara distinción entre las expectativas de los maestros (o de la escuela) sobre los logros en los aprendizajes de sus alumnos y lo que los alumnos realmente desean aprender.

Ahora bien, ¿cómo confluyen, acomodándose o contradiciéndose, las prácticas del aprender con las prácticas del enseñar en un mismo sujeto?.

Parece que el doble rol lleva a este grupo de personas a desarrollar una mayor comprensión hacia sus propios alumnos. Ahora entienden “desde dentro” lo que significa estar inmersos en procesos de aprendizajes difíciles, o tener que adaptarse a profesores y

programas que no son totalmente de su agrado; o soportar los malos entendidos de una comunicación problemática con sus maestros o compañeros.

M.3, al recordar sus aprendizajes como maestra y al tratar de superar los modelos de enseñanza en que ella había desarrollado su escolaridad, describe la transformación que se opera en su clase porque los alumnos perciben que se pueden ver en ese *espejo* (que es ella misma); y porque aún la perciben en ese tránsito de dejar de ser alumna para convertirse en maestra:

M.3: entonces mi clase se transformó en un campo... donde emergían muchas de las inquietudes de los alumnos, como que sintieron que ahí tenían voz, que eran escuchados, que eran comprendidos, la actitud era empática, o sea que yo todavía no me olvidaba de mi papel de estudiante y trataba de escucharlos y orientarlos en algunos casos. Ese papel me gustó, de orientador, de escucha y de conocer a lo largo de mi investigación (de maestría), porque investigué sobre la comunicación de maestro-alumno y alumno-alumno en el proceso de enseñanza, en el taller de diseño, pues esto todavía me abrió más, bueno esa fue mi inquietud que me llevó a investigar sobre la comunicación.

Parece interesante registrar cuáles aspectos de los propios procesos de los maestros, como aprendices, son los que “disparan” esos niveles de reflexión y comprensión mayores en relación con sus alumnos: ¿será a partir del desarrollo del vínculo maestro- alumnos?; ¿o a partir de la adquisición de nuevos contenidos conceptuales?; ¿o, a partir de una reelaboración de lo que significa y requiere el trabajar y acordar con otros en equipo?, ¿o, a partir de las exigencias de la tecnología, en términos de entender los códigos de los programas tecnológicos?, ¿o, a partir de los procesos de adaptación que requieren cualquier nuevo aprendizaje?.

En este sentido, M1 aporta:

(...) yo tuve una idea de que el problema en las clases cuando yo entré en el doctorado, era que los maestros, intentaron transmitir toda la información, que fue pura memorización y ese tipo de cosas por mi experiencia...

... entonces mi idea fue, bueno... voy a cambiar esto, pero curiosamente, lo que hice es algo que veo que hacen ahorita los maestros aquí en el Tec cuando están en esta transición, lo único que hice fue llenar mi salón con actividades... tenía actividades de juegos, tenía actividades de grupos, presentaba videos... como yo había sido psicóloga y había trabajado en las escuelas y veía la misma repetición de clases aburridas y los problemas de aprendizaje de los alumnos, mi idea era que necesitaban más motivación... les encantaba la clase, ¿pero qué aprendían?, ese fue mi problema. Al final de la clase veía que estaban mal las tareas y pensaba... realmente, ‘¿qué veo yo aquí?’(...)

Los comentarios de M.1 son importantes en el contexto de esta Categoría pues engloba sus reflexiones sobre ella misma como alumna del doctorado y su tendencia a repetir patrones de memorización aprendidos en otros momentos de su historia educativa. Por otra parte, traslada su reflexión a lo que ella hizo al principio de su experiencia docente. La autocrítica es aguda, pues concluye que quiso ser diferente a sus propios maestros (los que la iniciaron en la memorización y el aburrimiento), y que para romper dichos patrones desarrolló un modelo didáctico centrado en un sin fin de estímulos y actividades con el propósito de motivar a sus alumnos, sin embargo, descubrió que no estaban aprendiendo. Ella agrega, en otro momento de la entrevista, que los alumnos a los que temía aburrir le solicitaron que les enseñara un contenido que ignoraban. De esta situación obtuvo dos conclusiones: primero que los alumnos eran diferentes a lo que ella suponía, y segundo que desarrollar tantas actividades de aprendizaje en vez de ayudar a los aprendices, confundía.

En conclusión, este mirarse en el espejo ofrece resoluciones distintas a la relación maestro alumno. Esas resoluciones dependen de hasta qué punto el maestro aprovecha o no su relación con el alumno para analizar sus propias pautas de comportamiento y sus

representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y si es necesario, pueda someterlas a crítica, introducir cambios y comenzar a *ver otra cara en el espejo*, que lo lleve a modificar su relación con el alumno y su modelo de enseñanza.

¿Existe un nivel más profundo de percepción, no verbalizado, en esta relación entre el enseñar y el aprender dentro del mismo maestro, que lleva a decir, a A.7 que **“uno siempre está aprendiendo de los alumnos”**, cuando el les comenta **“ustedes no tienen idea de todo lo que me están enseñando”**.

En la aportación siguiente, M.4 comunica este sentimiento de aprender de los alumnos, como lo hacen otros entrevistados. Explica cómo la reflexión y la escritura le han permitido analizar las relación con el alumno, pues esa reflexión lo lleva a darse cuenta de su actuación docente (**“no me había caído el veinte”**):

M.4: yo desde hace años les he dicho a mis alumnos el último día de clases que la farsa se acabó, yo termino mi clase de lo que sea diciendo eso “la farsa se acabó” y ¿cuál es la farsa?, que ustedes aprenden, porque en realidad el que aprendo soy yo, soy yo el que aprendo explicándoles, diciéndoles, parándome al frente de ustedes, preparando las cosas, leyéndolas. Pero la parte de, ponte a escribirlo y ponte a reflexionarlo y ponte a analizarlo con pluma, en eso todavía no me había caído el veinte (...)

En este sentido, Woods afirma que la educación es (o debería ser) un proceso de doble sentido, y que no existen dos categorías claramente diferenciadas de docentes y aprendices. Todos aquellos involucrados en el proceso educativo deben darse cuenta de que “todo aprendiz tiene la capacidad de convertirse en docente y cada docente necesita la capacidad de convertirse en aprendiz“ (Woods, 1998: p.5).

El fragmento de A.9 ejemplifica también esta afirmación:

A.9: Cuando llevé fotografía en la Universidad, el maestro que me dió clases no fué buen maestro, yo ya conocía la actividad, puesto que mi padre se dedica a la fotografía, entonces yo ya conocía bastante de fotografía y yo veía que mis otros compañeros no entendían, no sabían, entonces me dije: yo quiero ser maestro de fotografía, ‘¿cuándo?’ no sé, entonces se me dio la oportunidad y traté de ser todo lo contrario a lo que había sido ese maestro que yo tuve.

En alguno de los casos, el ser, al mismo tiempo, maestro y alumno lleva a *ponerse en el lugar del otro*. En lo que respecta al *sentimiento de ser alumno*, los maestros afirman que les permite mayor comprensión al colocarlos en el otro lugar. Esto es perceptible en A.17, un maestro que, como parte de las exigencias del plan de estudios de MEE, se inició en el aprendizaje tecnológico antes que sus alumnos adolescentes:

A.17: yo ahora me comparo con mis alumnos que aunque ellos vienen de otra situación social y tecnológica distinta a la mía, se produce un choque como quiera en el alumno, se niega al trabajo, se niega al trabajo por Lotus (se refiere a la plataforma tecnológica), pero sí le gusta el chat... Ellos se quejan y me critican, y... ahí aprendí..., ahí aprendí como maestro... porque antes aprendí como alumno y ahora lo manifiesto con los míos...’¿Qué pasa por ejemplo con un maestro de computación de los alumnos?’, que él sí sabe lo que son las máquinas, pero no sabe lo que en realidad se vive como alumno.

Otros, se muestran deseosos de ayudar a los alumnos a que superen sus “baches”, ya sea tecnológicos, ya sea de conocimiento. En otros, asoma una intención más definida, en términos psicopedagógicos, pues desean transferir ciertos aprendizajes a sus respectivas aulas, sobre todo los relacionados con algunas teorías sobre el aprendizaje y con los procedimientos que se usan en el diseño de programas.

Una aportación de A.15, manifiesta el interés por ayudar a los alumnos:

A.15: Yo a mis alumnos les estoy enseñando a manejar Internet y el correo electrónico, ahí yo estoy utilizando herramientas tecnológicas, después les hablo mucho y les explico la responsabilidad que tienen ellos de ser gestores de su aprendizaje y de saber lo que es un equipo de trabajo, porque yo lo viví cuando era estudiante de posgrado... decía, hacemos equipos y unos escribían y otros mirábamos la pared, entonces yo los concientizo a ellos para que no hagan eso, divídanse el trabajo, distribúyanselo y luego que tengan el disquete en la mano o el papel en la mano. Trato de motivarlos a que trabajen en la computadora de la universidad y se reúnan para pegar el trabajo, lo impriman, lo lean, lo discutan y le hagan modificaciones, para que cada quien sea responsable y, en verdad, elaboren el trabajo que les toca elaborar, o sea, los puntos del trabajo, y no que se reúnan cuatro, dos escriban y los otros dos piensen en lo que está cocinando su mamá (...)

Esta percepción de ser alumno/ser maestro se extiende, vía comparativa, a sus compañeros de maestría que se desempeñan en otras actividades laborales no vinculadas a la docencia y en este aspecto, el juicio de los entrevistados es unánime: **“es difícil ser alumno de la maestría si no tienes experiencia docente porque entonces no entiendes los contenidos, no tienes manera de conectar la teoría a una práctica”**.

Este tipo de comentarios coincide con algunas investigaciones sobre los docentes novatos y los docentes expertos. Calderhead citado por M. Wittrock 1997: p.498), comprobó que los docentes novatos, o bien carecían de estructuras conceptuales que les permitieran encontrar sentido a los acontecimientos del aula, o bien disponían de estructuras simples e indiferenciadas”; ésto le hace decir a Wittrock que es posible “que los docentes experimentados tengan estructuras de conocimiento o (esquemas) mejor desarrollados que los docentes novatos” (p. 499). Como lo expresa A.5:

A.5: he tenido compañeros (se refiere a la maestría) que llevan muy poquito tiempo o que entraron de brinco, no tienen nada que aportar y sino deja tú qué aportar, no tienen nada con qué conectar lo que les están diciendo.

A.8 aporta una explicación más amplia al respecto:

A.8: Hacerse alumno a distancia es aprender a hacerse responsable de uno, algo así, eso cuesta... hay quien tiene que tomar la Maestría por obligación, ya viene con una actitud muy negativa, mucho menos va a adquirir, por su cuenta, una responsabilidad a menos que le seduzca la maestría; otros que van simplemente por el grado, con la intención de lograr lo máximo haciendo lo mínimo, pues tampoco es responsable, y yo creo que otra que tiene que ver es qué tanta experiencia docente tienen..., es que lo que se está enseñando tiene uno que demostrarlo en la práctica, ¿sí?, pero yo, aquí, tengo compañeros de que jamás han dado clase y que se quejan; no les queda claro, no saben distinguir entre un objetivo y una actividad; no entienden las instrucciones, ahora si ya entienden cómo hacer para generar una idea, de ¿dónde la generan, si no tienen un contexto previo?.

Hay investigaciones que pueden avalar estas reflexiones: un estudio de Ben-Peretz (1981, citado por C. Marcelo 1987:p. 115) explica que los constructos de los profesores sin experiencias respecto a los materiales de currículum (por ejemplo, cuestiones de formato, métodos de enseñanza, tareas de los alumnos, dificultades con los aprendizajes...), fueron evolucionando a lo largo de los tres años de su período de formación.

La situación de los novatos frente a los expertos (Witrock, 1990) se vincula, en parte, con una idea ya presentada en esta investigación, a la que se refiere Hargreaves como *cultura de la enseñanza*. Los entrevistados perciben la carencia de esta cultura en aquellos compañeros de MEE que no son profesores. Según el autor, éstas culturas tienen *dos dimensiones*: contenido y forma. La primera indica *actitudes, creencias, valores y hábitos* que se comparten en un determinado grupo de profesores o en todos en general y que operan como marcos referenciales que le dan sentido e identidad a la labor docente, aunque cada profesor trabaje de manera solitaria.

El autor dice que “podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen” (p.190). A través del comentario de A.12 se puede atisbar *el sello* de una cultura de la enseñanza.

A.12: Mi asistente me comenta: qué diferencia el tener maestros que están estudiando y el tener maestros que ya dejaron de estudiar hace mucho tiempo, entonces yo le indago más... ¿por qué? porque como que los maestros que están estudiando nos entienden más como estudiantes y nos quieren dar todo lo que están aprendiendo, en cuanto a maneras de enseñar..., entonces creo yo que me he sensibilizado más con mis alumnos en ese sentido, en como me sirvió a mi, el poder comprender.

Y la segunda (la forma) consiste, según el autor, en los *modelos de relación y formas de asociación* que crean los docentes para vincularse entre sí. De este modo, entender las formas de relación entre los maestros posibilita comprender los cambios o permanencias de los contenidos, es decir, de las creencias y los valores de los profesores.

Dice M.5:

M.5: (...) Mmm y... como aquí en MEE todos trabajamos sobre el campo educativo, es decir la educación es nuestro objeto, pues esto nos ayuda a mantener, a desarrollar un cierto estilo de trabajo, a todos nos llama lo académico.¿ Cómo explicarte?, es nuestra isla del tesoro, es una palabra que evoca aún cosas buenas para nosotros, nunca la definimos, pero todos sabemos a lo que nos estamos refiriendo. Este... ¿qué es lo académico?, es un espacio nuestro, de los profesores, es también un tiempo en donde hablamos nuestras cosas, a veces profundas, a veces no, en la academia sentimos el calorcito de lo colectivo, de que podemos pensar juntos a pesar de nuestras individualidades. ¡Es bien padre!.

Para Hargreaves la forma, arroja luz sobre el contenido, pues permite percibir los alcances y los límites de los posibles cambios en creencias, hábitos, etc. Habría que agregar

a este planteamiento del autor, *el peso que tienen las instituciones en estas culturas de la enseñanza*. M.3 comenta al respecto:

M.3: (...) he de añadir que una de las marcadas, muy marcadas experiencias en el modelo que yo viví, era que, no era tan específico, ni tan particular, ni tan guiado como es requerido aquí para nuestros alumnos en la universidad virtual. Yo vengo de un modelo más holgado, más flexible, que tal vez no sea porque se haya propuesto ser flexible, sino por que no ha tenido el proceso de tener un estudio más sistemático que permita ir llevando hacia nuevos modelos, y definir, y atender, tanto al alumno como si fuera un cliente...¿no?. Como que hay otra concepción del alumno, el alumno debe desarrollar capacidad y habilidades por él mismo, por propia iniciativa; un ejemplo de ello, te puedo decir, que en el uso de la tecnología, no nos daban una clase para el uso de la tecnología, nos daban una computadora, y tener una computadora es ver cómo tú le haces para aprender a utilizarla.

En este punto de las culturas de la enseñanza es necesario profundizar en las teorías prácticas que constituyen un rico acervo del pensamiento educativo del profesor. Existe un *saber hacer* de los profesores y también *un saber sobre ese saber hacer* en el momento en que los profesores acceden a procesos reflexivos sobre sus propias prácticas. Hay, en esta cultura de los enseñantes, un puente que enlaza experiencias individuales y colectivas, que conectan el pasado con el presente y el futuro. Según Gimeno S. (1997) cuando los profesores manifiestan tener experiencia la tienen de carácter práctico y cognitivo al mismo tiempo, lo que les presta esta habilidad por un doble motivo; “de ahí que el cambio de los profesores implique necesariamente alteraciones de pautas prácticas y de los esquemas teóricos engarzados con ellas” (p.127). Es evidente, pues, que el hecho de ser maestros y alumnos (como en MEE) facilita este doble proceso al que se refiere el autor.

El aporte de A.19 clarifica la relación entre *teoría y práctica*, no como dos aspectos distintos que se acercan y luego se separan, sino como una nueva creación que surge de ese encuentro. Nace algo que no existía antes.

A.19: (...) he aprendido a observar mi práctica, yo creo que, creo que eso es así como básico de lo que me ha dado la maestría, este..., pero también ha sido definitiva la experiencia que he tenido antes. Yo me digo, si yo hubiera hecho esta maestría terminando la carrera, no hubiera tenido los aprendizajes y las experiencias que hoy por hoy estoy adquiriendo, sí... el cómo puedo procesar mi información, el cómo puedo autoanalizarme, el cómo puedo autocriticar mi gestión como profesora.

El acceder de nuevo, después de varios años, al estatus de alumno puede traer a los alumnos de MEE otros beneficios. No sólo el beneficio de sus propios aprendizajes o de su desarrollo personal o profesional, sino también los beneficios psicoculturales que estos maestros–aprendientes obtener al “salir” del reducto del aula y acceder a teorizaciones sobre tópicos tales como *sociedad, cultura, enseñanza, aprendizaje* –temas, todos, del plan de estudios de MEE– que constituyen no sólo contenidos que ellos asimilan como alumnos, sino que, al mismo tiempo, *pueden conducir a una reflexión sobre la propia condición del ser maestros*. Una investigación futura podría profundizar sobre este aspecto, *es decir, ¿hasta qué punto el ser alumnos de un posgrado centrado en el objeto educativo hace “tambalearse” tanto las convicciones pedagógicas, como las propias prácticas docentes?*. A.13 proporciona algunas pistas al respecto:

A.13: (...) yo reflexiono sobre la realidad docente utilizando las teorías que estoy aprendiendo, a mi me gusta mucho... no sé... el planteamiento que hacen precisamente ustedes en la cuestión de la crítica de la enseñanza, o sea, esas posturas críticas, esa investigación– acción; por ejemplo, ¿qué necesito para capacitar a un profesor?, necesito llevarlo a que se de cuenta y valore los resultados de lo que está haciendo y

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

para eso necesita revisar el trabajo de sus alumnos, necesita tener evidencias, una visión global (...)

Esta Categoría invita, además a profundizar en la *metacognición* que el profesor puede hacer sobre su propio *ser maestro*. La pregunta aquí es: ¿el hecho de ser alumnos y maestros simultáneamente y, además, cursar un posgrado que tiene por objeto el campo de la educación, produce cambios en las representaciones sobre el enseñar y el aprender?

Al respecto M.1 comenta los cambios que logró a través de *la escritura*, como herramienta para la toma de conciencia:

M.1: (...) empecé a ver que yo tenía que generar el conocimiento, que no venía del maestro, no venía de los textos; y no sé exactamente, creo que, yo lo atribuyo, realmente, y eso he dicho en mi programa aquí, en el curso que doy, que a través de la escritura , del escribir , es cuando me di cuenta de cómo construir el conocimiento, porque mientras más escribía, más entendía, entonces estoy convencidísima que es la escritura, una buena herramienta para desarrollar el conocimiento.

Al respecto, J. C . Filloux (1996) entiende este proceso como *un retorno sobre sí mismo*. Para él, lo fundamental, tanto en la formación en empresas como en la formación con docentes, está en la interacción entre los formadores y los que se forman, y en la medida en que el formador toma conciencia de lo que sucede en su relación con el formado (según expresión del autor) “puede llegar a realizar “un retorno reflexivo sobre sí mismo” (p.36).

Categoría 3. Aprender en la distancia: Reflexiones y prácticas de la interacción

A. Acercamiento al tema

En esta Categoría se aborda la cuestión central de la tesis, que es el aprendizaje y la enseñanza a distancia. También en esta Categoría como acontece en las anteriores, el tema del cambio se hace presente, para explorar el significado que le otorgan los entrevistados.

Un dato importante es que una gran proporción de las personas involucradas aprende a distancia por primera vez. Habrá momentos en que la distancia, en un modelo virtual, se convierta en un *contenido* más importante que los conocimientos y técnicas que ofrece el programa académico en educación, por lo menos, hasta que esa modalidad de trabajo se convierta en un aprendizaje ya dominado por el alumno.

De acuerdo con M.GMoore (1990), “la educación a distancia consiste en todos los arreglos para proveer educación a través de medios de comunicación impresos o electrónicos, a personas vinculadas a aprendizajes planeados en lugares y tiempos diferentes al de los instructores”, (citado por B.Fainholc1999, p.23) Sin embargo, la educación a distancia va más allá de los “arreglos” a los que se refiere el autor, o mejor aún, dichos arreglos suponen el surgimiento de acciones diferentes de las ya experimentadas en lo que respecta a procesos de comunicación, de enseñanza–aprendizaje, como de apropiación del conocimiento. E incluso, se pueden detectar consideraciones más sutiles sobre el aprender y el comunicarse, sobre el enseñar; pues, la realidad subjetiva de los entrevistados, también pesa a la hora de explicar un aprendizaje a distancia y, sobre todo, a la hora de vivirlo más allá de los arreglos de su planeación y administración.

Estas consideraciones permiten abordar tanto el tema de la educación a distancia como el de los posibles *cambios* que este proceso trae aparejado desde una perspectiva más integral. Pero *¿cuales cambios?* Posiblemente, junto con la percepción de cambio por el uso tecnológico, se puede explorar esa misma percepción por el sólo hecho de continuar educándose en un momento de la vida adulta y además hacerlo a distancia. Por lo mismo, el primer planteo se relaciona con el aprender a distancia en una dimensión subjetiva: *¿qué siento al ser alumno a distancia?, ¿cómo vivo, percibo e internalizo la distancia?*, y en una dimensión objetiva: *¿qué debo hacer para constituirme como alumno a distancia?* Es decir, *¿cuáles son las reglas del juego curriculares–académicas, las del desarrollo didáctico y las administrativas?* Estas preguntas son válidas tanto desde el punto de vista psicológico como pedagógico y social–institucional (en el entendido de que estos planos se interpenetran, y que se hace una puntualización de los mismos, con fines de análisis).

Michael Fullan y Suzanne Stegierbauer (2000) afirman la necesidad de analizar el cambio en una dimensión subjetiva y objetiva. Para ellos, el cambio real, ya sea deseado o no, representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; y si funciona,

(...)el cambio puede dar como resultado una sensación de dominio, logro y avance profesional. Las ansiedades de la incertidumbre y el deleite del dominio son primordiales en el significado subjetivo del cambio educativo, lo mismo para el éxito que para el fracaso (hechos que no han sido reconocidos o apreciados en la mayoría de los intentos de reforma) (p.38).

A.12 transmite, en pocas palabras, un sentimiento y una percepción subjetiva sobre el cambio vivido:

A.12: Ha sido muy dura para mí la distancia, la primera vez que *chatee* yo casi lloro de la emoción... aquí entre nosotros, a veces pienso que son cosas del demonio, fui de la oleada tradicionalista, entonces la tecnología me ha hecho llorar.

Pero, además, hay que indagar el cambio desde su realidad objetiva y para ello, según los autores citados, habrá que considerar que *el cambio es multidimensional* puesto que en la implantación de cualquier innovación entran en juego, por lo menos, *tres componentes*:

1) El posible uso de *materiales* nuevos o revisados. En el caso de MEE existen suficientes ejemplos: diversas plataformas tecnológicas con las que se ha experimentado no sólo la tecnología sino también las planeaciones pedagógicas creadas *ad hoc*. Una gama diversa de diseños pedagógicos que abarcan objetivos, actividades de aprendizaje, tareas, materiales de lecturas, políticas del curso, tipos de evaluación, etcétera.

2) El posible uso de nuevos *sistemas de enseñanza*, es decir, nuevas estrategias o actividades educativas. En el caso de MEE, es visible el cambio producido en las estrategias de enseñanza por parte de los maestros, sobre todo por el sistema tutorial instituido, combinado con el uso de tecnologías computacionales. A continuación un ejemplo de cómo impacta el cambio en este aspecto:

M.3: (...) debería de haber mayor libertad para realmente desarrollar el conocimiento, para poder hacerlo... que la tecnología no se meta en los contenidos y después ya haya un modelo, porque así debe ser, o sea, que siempre debemos ser críticos y reflexivos en la manera en que nosotros vamos adosando la tecnología a nuestra manera de enseñar. Y aquí como se da, pues... yo siento que sí se mete de una manera muy abrupta en nuestro propio estilo de enseñar, porque hay que poner trabajo colaborativo, porque hay que usar la tecnología, entonces pienso que debería de haber criterios más flexibles para esto, que la personalidad del profesor se refleje a través de esto.

De acuerdo al testimonio de M.3 parece que la tecnología “se mete de una manera muy abrupta en nuestro propio estilo de enseñar” y esto produce cambios visibles en

las estrategias, pero también hay que analizar hasta qué punto se han producido cambios radicales en la concepción misma de la enseñanza.

3) Por último, Fullan y Stiegelbauer se refieren a las probables alteraciones de las *convicciones* (por ejemplo, los supuestos y teorías pedagógicas que fundamentan nuevas políticas o programas particulares). Este aspecto también ha sufrido cambios en MEE, y hay que referirse a las convicciones “teóricas”, producto de las conceptualizaciones que se realizan en las materias curriculares de MEE y a las convicciones “prácticas”, resultantes de las posiciones que tienen los maestros y alumnos, puesto que, al mismo tiempo, son maestros en ejercicio; por lo tanto muchos de ellos, traen consigo sus propias “teorías prácticas”.

Lo anterior refiere a la construcción que los docentes hacen de ciertos marcos para la acción cuya característica fundamental es la integración de un saber y un saber hacer determinado y cuya amplitud depende del área de intervención a la cual el maestro aplique su teoría práctica. Esta idea es afín a la que propone Schön (1992) cuando analiza las *teorías de la acción*. De acuerdo con él, éstas “contienen valores, estrategias o supuestos subyacentes que dan cuenta de los patrones individuales de comportamiento interpersonal” (p.224). Hay afinidad desde el momento en que en ambas está como supuesto el constructo que el maestro elabora para poder intervenir en un espacio de la realidad social.

Fullan y Stegielbauer (2000) aclaran que, de las tres dimensiones planteadas, la primera es la más visible (materiales y recursos). La segunda y la tercera son más difíciles de observar y detectar. El caso de MEE es sugestivo por el doble rol que juegan las personas involucradas, dado que mucho de ellos son alumnos y maestros al mismo tiempo (Categoría 2).

Por lo mismo hay que analizar tanto el modelo normativo de enseñanza que difunde la institución, es decir, su propia utopía respecto al rol del maestro, como el cambio en las estrategias de enseñanza del docente, que se relaciona con el cambio en las convicciones, en los recursos y los materiales. Las tres dimensiones para analizar el cambio proporcionado por Fullan y Stegielbauer ayudan a evitar aquellos análisis que caminan en una dirección única y que impiden analizar estos procesos desde distintas perspectivas, puesto que esto puede conducirnos a conclusiones demasiado determinantes.

En la Categoría 2 hice un acercamiento a este asunto, puesto que el debate modernidad/posmodernidad impacta en las instituciones educativas, y este impacto produce variaciones en los resultados educativos dependiendo del perfil específico de cada institución. Acuerdo con Hargreaves (1996) en que “el proceso mediante el cual está cambiando la enseñanza y son transformados los profesores es sistemáticamente paradójico” (p.30). El autor presenta una lista de situaciones paradójicas al analizar su propio contexto local que, en cierta medida, puede ser aplicada a los contextos institucionales en los que se desarrolla este estudio. En síntesis, la descripción que realiza el autor gira en torno a la paradoja que surge entre pretender apoyar con las mejores intenciones a los profesores para que trabajen en su academia con cierta libertad profesional y, al mismo tiempo, aplicar instrumentos administrativos de cambio “que no sólo acaban con los deseos de los profesores con respecto a la enseñanza sino que amenazan la misma voluntad de enseñar” (p.30).

Existe una brecha entre el imperativo de cambio reclamado por ciertos grupos de la actividad económica, social y educativa de México y la situación de las instituciones escolares. En este punto hay que retomar las dimensiones subjetivas y objetivas del cambio

analizadas por Fullan y Stiegelbauer, pues es necesario no sólo tomar en cuenta los recursos materiales, tecnológicos y de infraestructura, sino también las estructuras administrativas impulsadoras u obstaculizadoras de los cambios; y por último, las convicciones, las teorías prácticas, las culturas docentes que muchas veces son resistentes al cambio y, otras veces, no pueden transformarse por la mentalidad burocrática imperante. Se señalan, siguiendo a Hargreaves, algunas situaciones concretas que abruman a los profesores, como son: las presiones por asumir nuevos roles docentes y, al mismo tiempo, seguir cumpliendo con los antiguos; o, incorporar cambios sin dar oportunidad a los mismos para que maduren, sobrecargando así a los profesores con más responsabilidades; o, acceder a la información de nuevas concepciones y modelos sobre la educación, pero sin llegar a asumirlos ya sea por desencantos con respecto a la institución escolar, o por crisis en la ética educativa y en las mismas finalidades formativas de la enseñanza.

No obstante, el trabajo en programas de posgrado en educación a distancia puede ser un *campo fértil* para que las ideas de cambio prosperen por dos factores:

Primero, porque es educación de adultos altamente escolarizados y este hecho libera, en cierta manera, a los que toman las decisiones de algunas preocupaciones sobre el desarrollo y la formación inherentes a las primeras fases de la escolaridad humana. Esto significa que los planeadores pueden pensar en los adultos como sujetos con un mayor nivel de independencia que los niños y los adolescentes y, por lo tanto, más dispuestos a someterse a propuestas flexibles y abiertas.

Segundo, porque la propuesta educativa es a distancia y, al no existir las aulas convencionales, la “ausencia física” de la escuela puede favorecer cambios en políticas, modalidades curriculares, estrategias de enseñanza aprendizaje, etcétera.

De acuerdo con lo anterior, *el tema del cambio* aparece envuelto en controversias de orígenes diversos que resultan difíciles de compatibilizar. Por ejemplo, las diferencias entre: a) Las posiciones contemporáneas de la ciencia de la educación con relación al currículum y procesos de aprendizaje o a los métodos de enseñanza; b) Las mentalidades de los maestros en una cultura de la enseñanza concreta; y c) La mentalidad de la institución escolar que elabora una propuesta de cambio.

A continuación un ejemplo de la dificultad para compatibilizar los distintos niveles de análisis y decisiones, a través de una junta de academia de los maestros de MEE:

Tenemos que adaptar el maestro tutorial actual a los cambios administrativos para la atención de alumnos, porque ahora tenemos que atender más personas por tutor.

Claro... entonces tenemos que hacer cambios al diseño de los cursos por que el que tenemos ahora es un modelo bastante personalizado y si no podemos retroalimentar a los alumnos tan cuidadosamente entonces hay que independizarlos. Y nosotros también tenemos que cambiar porque no logramos crear programas en los que los alumnos trabajen con más libertad y por cuenta propia. ¿Pero esto qué significa?, que en realidad el modelo no está entonces centrado en el alumno, sino en el maestro. ¿Cómo?, sí... porque por dar un servicio al alumno, como si fuera un cliente y usar la tecnología, no hacemos un diseño lo suficientemente abierto como para que la gente produzca sus cambios con nuestra asesoría. Queremos controlar los procesos y resultados y esto en vez de hacerlos más independientes los hace más dependientes de nosotros y nosotros de ellos (la reproducción no es textual).

Al analizar este fragmento de la cotidianidad académica de los profesores, se desprenden algunas líneas de reflexión sobre los cambios, los alcances y limitaciones:

- Hay cambios que se realizan sobre la marcha de acuerdo a los imperativos de la práctica docente.

- Los requisitos psicopedagógicos de la educación de adultos se mezclan, por una parte, con las demandas del mercado y, por la otra, con la representación del alumno como un cliente.
- En la cultura docente existe un debate –no explícito– sobre el manejo de la libertad y el control, la moral autónoma y heterónoma del alumno.
- Se presenta un debate que corre paralelo al punto anterior, sobre el rol centralizado o descentralizado del maestro, entre ser meticuloso o no en el seguimiento del alumno.
- Es obvio que hay matices en este *continuum*, sin embargo, pareciera que a los maestros les cuesta encontrar un punto medio. Al someter estos análisis a las lecturas que hace la modernidad sobre el Sujeto aprendiz, es posible aclarar un poco más la posiciones de las academias de profesores *sobre el cambio*.

Según Gimeno S. (1998) hay dos lecturas: la primera considera al sujeto *como un ser humanizado por al cultura*. Según el autor, esta posición fue sostenida por pedagogías premodernas que negaban “el carácter abierto del legado cultural y las consecuencias pedagógicas derivadas de la libertad del individuo” (p.206). La segunda lectura sigue valorando la cultura objetivada pero *resalta al aprendiz, las experiencias e intereses del sujeto en desarrollo* Para esta segunda lectura la Cultura sigue siendo fundamental pero, a diferencia de la primera en ésta la preocupación es elaborar un propuesta pedagógica para que los escolares asimilen tal cultura y le den significado.

Según Gimeno S., “es falsa y contraproducente la contraposición de estas dos lecturas de la modernidad como si fuesen modelos antitéticos”. (p.206). Desde esta perspectiva las pedagogías denominadas “tradicional” y “progresista” son ambas *modernas* , puesto que

las dos sostienen los valores del legado cultural. En síntesis, no se puede ser moderno o progresista sin darle su lugar al legado cultural, pero tampoco si se deja de lado lo que requiere el sujeto en su proceso educativo. Según el autor la separación entre ambas lecturas, presentes aún hoy en el profesorado, le resta fuerza al progreso en educación, porque “tradicional” no es quien valore los contenidos y “progresista” quien no valore lo que representa el sujeto.

Este debate entre las dos lecturas, esta falsa dicotomía entre lo *tradicional* y lo *progresista* se agudiza, por una parte, por los requerimientos pragmáticos de la institución coherentes con su proyecto de desarrollo y, por la otra, por lo que Gimeno S. (1998) denomina la “*ruptura del concepto académico de cultura*” (p.212). Con relación a esto último, la crisis impacta por el problema que enfrenta la escuela al configurarse como un agente de *aculturación más general*, holístico, debido al relativismo cultural que impera en la época actual. Es un problema porque este fenómeno social implica cuestionar la perspectiva tradicional de la organización del conocimiento y de su estructura disciplinaria. La otra parte del problema se constituye, por la *aculturación más especializada* que requiere una selección y estructuración detallada de los conocimientos y adoptar así posiciones con relación a aquellos contenidos que se consideran esenciales. Obviamente esta posición entra en conflicto con la actitud abierta y relativizadora descrita más arriba. ¿Qué puede hacer la escuela frente a esta situación? Por una parte, es imposible abarcar toda la complejidad del legado cultural, por la otra, “un enfoque que no diera prioridad a unos rasgos de la cultura sobre otros llevaría a una superficialidad generalizada en todos los rasgos” Gimeno S. (1996, p.213). Como se puede apreciar este debate entre lo

tradicional y lo progresista es la punta del *iceberg* de planteos más profundos en todos los planos del fenómeno educativo escolarizado.

De acuerdo con lo anterior, es necesario evitar los análisis acartonados de cambio y tradición a fin de obtener un acercamiento más profundo, porque, además, las presiones sobre los maestros son grandes. Como dice Hargreaves (1996) la gente pretende siempre que cambien los profesores; los requerimientos han crecido porque en esta época de competitividad global, como en todos los momentos de crisis económica se produce “un pánico moral inmenso ante la forma de preparar a las generaciones del futuro en nuestras respectivas naciones” (p.31). Con ironía acota Hargreaves: “pocas personas desean hacer algo respecto a la economía, pero todo el mundo –políticos, medios de comunicación y público en general– quiere hacer algo con la educación” (p.31).

La educación a distancia de adultos no está exenta de estas peticiones locales y mundiales, aunque con matices diferentes a los reclamos existentes para la escuela primaria y media presencial. La educación a distancia produce cambios rebasando a veces la intencionalidad inicial e incluso , modificando la perspectiva de los mismos y generando nuevas expectativas. Como dice Beatriz Fainholc (1999) “la educación a distancia valoriza cualquier posibilidad de aprendizaje, remueve –con planteos educativos abiertos– muchas restricciones, y fortalece posibilidades de educación continua y/o recurrentes, en ámbitos laborales y otros diversos” (p.16). Este comentario significa que la educación a distancia, por el sólo rompimiento de la situación presencial en el salón de clases, se convierte en un removedor de procesos emocionales y cognitivos, como de esquemas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esto no excluye la preocupación por el cambio en calidad y cantidad. Así, la educación a distancia ha permitido revolucionar

el fenómeno educativo en el mundo contemporáneo, al posibilitar que cualquier estudiante pueda acceder sistemáticamente al conocimiento o de un modo orientado, “a través de múltiples tecnologías duras y blandas, convirtiéndose cada vez más, en el protagonista descentralizado de este proceso” (p.25).

B. La distancia y el cambio

A continuación, siguiendo a J. Thompson, se explorarán algunas ideas, sobre la distancia. Con posterioridad, se establecerán algunas distinciones entre tipos de interacción para ser analizadas en el caso concreto de MEE.

De acuerdo con Thompson (2000):

Nuestra percepción del espacio y el tiempo están íntimamente relacionados con nuestra percepción de la distancia de lo que se encuentra cercano o lejano y nuestra percepción de la distancia esta profundamente configurada por los medios con los que contamos para desplazarnos a través del tiempo y el espacio (p.57).

Lentitud y velocidad son conceptos que permiten configurar el sentido relativo sobre lo que está distante. Explica el autor que con el desarrollo de las tele-comunicaciones el sentido de distancia ya no dependió sólo del tiempo de viaje, sino que ahora dependía de dos factores adicionales: el tiempo que duraba el recorrido y la velocidad de la comunicación. El desarrollo de las tecnologías de las telecomunicaciones, en la segunda mitad del siglo pasado, supuso un salto enorme en las relaciones espacio-temporales, pues permitió agrandar el distanciamiento espacial (por ejemplo el telégrafo y el teléfono); que implicó lograr un distanciamiento sin transportar físicamente las formas simbólicas (p.53).

En el fragmento que sigue A.5 se refiere a la “distancia física que se está ganando” a través de la educación a distancia.

La educación a distancia es un gran avance. creo que le da la oportunidad a mucha gente, por ejemplo, el que no tengas que venir a Monterrey dejando tu trabajo, tu familia y creo que todo lo que se está haciendo aquí, especialmente en la UV, en lo que respecta a esa distancia física que se está ganando y permitiendo a mucha gente tener

acceso al posgrado es excelente. Esa es una gran ventaja, como todo, pierdes y ganas.

El desarrollo de las telecomunicaciones hizo posible la separación espacial y temporal porque ya la distancia espacial no corrió pareja con la distancia temporal. Según J. Thompson (2000), este extraordinario suceso preparó el camino para el descubrimiento de la simultaneidad *despacializada*. Durante muchas épocas la simultaneidad significó localidad: en el mismo espacio, al mismo tiempo; ahora esta percepción ha cambiado y la simultaneidad no incluye el mismo espacio, aunque es posible experimentar eventos al mismo tiempo aunque sucedan en espacios lejanos.

En síntesis, esta revolución de la vivencia y del concepto de *tiempo* impacta en muchos sectores de la sociedad occidental, pues el pasado, el presente y el futuro ya no permanecen en sus respectivos lugares (en las mentes de las personas y en la programación de sus vidas), esperando suceder a un ritmo más o menos previsible (como en las sociedades primitivas). Este fenómeno ocurre, además, simultáneamente con el desarrollo de los modelos económicos centrados en la producción de bienes de consumo, sucediéndose en un ritmo más rápido, pero siempre con la esperanza puesta en el futuro como símbolo de progreso al que ya hice referencia en la Categoría dos. En la actualidad la idea de progreso tan cara a la Ilustración ya no es lineal, sin embargo, habrá que analizar este planteo a la luz de las fortalezas y debilidades de la modernidad, de las asignaturas aun pendientes de la modernidad y de las expectativas puestas en la pos- modernidad.

A continuación, se desglosa el planteo sobre el espacio y el tiempo estableciendo una diferenciación entre *la interacción cara a cara, la interacción mediática y la interacción casi mediática*, según J. Thompson.

La interacción cara a cara

La interacción cara a cara se desarrolla en un contexto presencial; los participantes están unos frente a otros y por ende comparten el mismo sistema espacio– temporal de referencia. Es necesario remarcar que esta interacción cara a cara tiene un carácter dialógico: la comunicación fluye, en términos generales, recíprocamente entre los actores, y los receptores son emisores tanto como receptores.

M.4 (...) Yo creo que el sentimiento de ser un profesor a distancia, por llamarlo así, eh... no ha sido grato, y no ha sido grato porque he tenido que realizar un esfuerzo extra para personalizar el proceso de enseñanza aprendizaje, cosa que por mi formación ha sido bastante importante, ¿me explico?, es decir... yo no podría aprenderme un nombre, yo soy malísimo para los nombres, pero los rostros para mí dicen todo, y yo me acuerdo..., me gusta jugar con ellos, ¿no?, y me gusta consentirlos, y me gusta regañarlos, pero vamos, me... me gusta crear en el alumno el sentimiento de individuo, ¿no?, del ser individuo.... No sé, siento... me proyecto, ¿no?, siento que el alumno se siente mucho mejor si lo estoy mirando a los ojos a que si estoy mirando hacia el piso y al techo, yo... yo miro a los ojos y yo siento que así es como yo capto la atención, por que te estoy hablando a ti, no le estoy hablando al aire, no le estoy hablando al salón, te estoy hablando a ti (...)

La relación cara a cara en M.4 parece que es “ojo a ojo”. Se puede metaforizar este “ver” y ubicar “la mente como un ojo que puede conocer/ver cosas”(J. Larrosa 1995: p.293). Esta idea conduce al autoconocimiento, a concebir este ver como una mirada interna; este contacto visual de M. 4 es simultáneamente un ver hacia fuera (el alumno) y un ver hacia adentro; donde vuelve a hacerse presente el espejo en la relación maestro alumno, como ya se analizó en la Categoría 2.

En la obra *Vigilar y castigar* (1978) M. Foucault presenta la prisión, la fábrica, el hospital y la escuela como *máquinas de ver* que pretenden hacer visibles las personas para lograr “hacer eficaces” los procesos que realiza. En estas ideas se puede apreciar, por una parte, el autoconocimiento, *el conócete a tí mismo* que implica ser al, mismo tiempo, sujeto y objeto, “algo de mí conoce y algo de mí que es conocido” (citado por Larrosa, p.295). Este proceso se proyecta en el Otro y de nuevo se produce la duplicación, pues veo al otro y el otro me ve a mí, y en ese tránsito de ida y vuelta me veo a mí mismo y, al mismo tiempo, él se ve a sí mismo. En síntesis, existe control y vigilancia pero también se produce el contacto, el sentimiento de ser *un formador* (“**me gusta crear en el alumno el sentimiento de individuo, ¿no?, del ser individuo....**”, dice .M.4)

En la interacción cara a cara las personas involucradas utilizan múltiples señales simbólicas, no se comunican sólo con palabras, sino que utilizan señas diversas para entenderse. Se sabe que esta característica es muy especial en la relación maestro alumno en el aula presencial, pues las miradas, los guiños, las expresiones espaciales y corporales, permiten, tanto al maestro como al alumno, hacer correcciones sobre la marcha a fin de ajustar, rectificar o ratificar sus mensajes en plenos procesos de intercambio. Tanto por su carácter dialógico como por la multiplicidad de señales simbólicas los involucrados tienen la posibilidad de reducir la ambigüedad presente en el flujo informativo y comunicativo.

Pero, *¿qué es la interacción?*. Según Postic (2000), “es la relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida, según una cierta frecuencia por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento del otro” (p.101). Esta definición nos indica que en la interacción cada uno *busca situar al otro*, este hecho favorece el proceso de adaptación interpersonal que se ha puesto en marcha y cuyo inicio

está en gran medida determinado por el profesor, aunque luego haya variaciones. En este proceso de adaptaciones mutuas pueden preexistir expectativas del uno hacia el otro que quizá subsistan o cambien posteriormente cuando la relación maestro–alumno esté en pleno desarrollo. En el caso del aprendiz adulto, éste conserva un papel activo en este juego de expectativas, un papel que puede manifestarse de manera explícita o indirecta.

Un sesgo interesante de la educación a distancia (y también de la educación abierta) es que con sus sugerencias ponen en evidencia aspectos del fenómeno educativo que están presentes en los sistemas escolarizados, pero que muchas veces, precisamente, por la naturaleza de la institución escolar, se dan por sentados y no se convierten en tema de reflexión autocrítica, aunque molesten o preocupen.

En la educación presencial el profesor tiene la posición central y en general regula los intercambios. Estas generalidades sobre la interacción se matizan cuando se analizan modelos de interacción que tienen que ver con las concepciones, manifiestas o latentes, en una institución sobre la relación maestro alumno o con los paradigmas presentes, en un momento dado, en las ciencias de la educación, en la cultura educativa de la comunidad etcétera. A nivel institucional no hay que desdeñar las culturas docentes que estimulan o congelan ciertas maneras de establecer las interacciones con los alumnos. También hay que considerar las características de los alumnos, de acuerdo a influencias familiares y socioculturales, y sus modos de pensar y actuar.

Estas consideraciones determinan diferencias en las expectativas de profesores y alumnos dependiendo de cómo se conjugan las variables mencionadas. De manera permanente habrá que situar esta relación maestro-alumno y sus peculiaridades en la estructura de la comunicación en la clase, ya sea entre maestro alumno o entre alumnos. En

síntesis, hay que preguntarse según Postic qué peso tiene el capital docente de cada profesor para “situarse y situar a los alumnos en ese saber” (Postic, p.95).

La autonomía en la interacción cara a cara

Según Postic (2000) “el concepto de dependencia designa la relación de necesidad que se establece entre un sujeto y otro de tal manera que uno no puede actuar sin la intervención del otro” (p.107). El alumno cree interpretar los deseos del profesor y actúa en consecuencia para establecer vínculos afectivos más cercanos y obtener así una mejor posición con relación a los favores y gratificaciones del maestro. ¿Qué ocurre con la noción de autonomía/dependencia en las llamadas escuelas nuevas activas, críticas, abiertas, flexible?. Es ésta una pregunta plena de suspicacia, pues todas las propuestas mencionadas arriba presuponen, en su fundamento, *el tema de la autonomía*, lo cual implica, desde una perspectiva pedagógica, un diseño curricular y unos profesores que trabajen objetiva y subjetivamente en esa dirección. No es este un problema sencillo pues, en torno a la dupla autonomía/dependencia, se entrecruzan diversos planos de análisis y por ende se pretende resolver el problema en un nivel u otro, produciéndose así enfoques parciales.

En este rápido repaso a las modalidades de la interacción presencial (cara a cara) no se puede obviar *el tema de la autonomía versus la dependencia*. Esta es una cuestión entrañable a la pedagogía por los componentes no sólo psicodidácticos que implican sino, sobre todo, por la carga cultural ética y política que reviste en el análisis del aparato escolar. Al estudiar la historia de la educación, en el siglo veinte se observa en el desfile de paradigmas y modelos educativos, cómo dependiendo de las particularidades de los

momentos históricos, surgieron propuestas que oscilaron entre la libertad y el autoritarismo, con una gama de matices intermedios, que dibujaron sus propios planteamientos sobre la autonomía poniendo, a veces, más el énfasis en los factores psicopedagógicos y otras en los sociopolíticos.

La resolución del problema toma caminos diversos de acuerdo con el enfoque que se adopte, si se formula un enfoque de la dependencia desde la psicología social; si se pone el acento en la dinámica de los grupos; si se escoge una perspectiva pedagógica poniendo el énfasis en el diseño para el logro del desarrollo autónomo; o si, por último, se opta por realizar un análisis del contexto adoptando una perspectiva socioinstitucional. Esto último, por ejemplo, significa penetrar en los mecanismo de mantenimiento de poder en una institución concreta. J. Larrosa (1995) alerta al respecto: “jugar al progreso, a la innovación, a la transformación de la educación en un sentido progresista no es otra cosa a veces que una puesta en un terreno de juego previamente agotado y marcado por correcciones bastantes rígidas” (p.14).

Las reflexiones anteriores plantean la aceptación de la complejidad del asunto en cualquiera de los niveles mencionados. Ya en la década de los 70s el texto de Lobrot, “La pedagogía institucional”, abordó la difícil e inestable relación entre *lo instituido* y *lo instituyente* tratando de lograr, teórica y metodológicamente, un enfoque integral de los distintos niveles de análisis. En el contexto educativo, el tópico autonomía/dependencia no en vano toca varios puntos sensibles de la cultura escolar y social en que el profesor aparece involucrado como uno de los actores principales. Es difícil encontrar vías de solución al conflicto si el profesor se desconoce a sí mismo, si sólo toma en cuenta sus intereses y mantiene la dependencia del alumno, ya sea por vías “tradicionales” o

“modernas” preservando la imagen que desea conservar de sí mismo pero sin incorporar al Otro, en este caso, al alumno.

Para finalizar este apartado sobre la autonomía en la interacción cara a cara, hay que apuntar la necesidad de mayor formación en los profesores respecto a la interacción en aspectos que abarcan tanto la dimensión socioinstitucional como la dimensión psicopedagógica hasta la psicoanalítica a fin de obtener una visión más objetiva de esta temática. La interacción cara a cara constituye el referente obligado para el análisis de las relaciones entre maestros y alumnos en la escolaridad presencial, pero también es la base sobre la cual se analizan los otros tipos de interacción.

El tránsito de la interacción cara a cara a la interacción mediática

Dado que los sectores en estudio son personas adultas, se presentan ciertos datos que permitan comprender la transición de la experiencia cara a cara a la experiencia mediática.

A continuación A.5 proporciona “pistas” sobre la interacción educativa en aquellos adultos que están haciendo dicho tránsito .

A.5: yo tengo mucha experiencia con adolescentes o pos-adolescentes, entonces ellos te necesitan mucho que ahí estés... y muy chistoso, se podría pensar que quizás entre más vas creciendo menos vínculos tienes que tener con el alumno, pero quizás sea generacional Ahorita, quizás somos todavía una generación que viene de ese sistema, somos una generación piloto, nos estábamos preparando, yo terminé de estudiar en el 88, pero es muy chistoso; yo he visto, quizás no todo el mundo, pero si adultos muy dependientes en general. Buscan mucho la aprobación del maestro, qué dice el maestro, tienen que estar siempre cotejando lo que están diciendo, entonces la distancia les hace sentir inseguros muchas veces, claro mucho depende también de la relación, hay maestros que logran vencer esa barrera tremendamente, pero no se da el caso en todo el mundo y ese es un punto de desventaja, y que, por ejemplo, el alumno es más comprometido cuando te ve, o sea,

cuando está ahí el maestro y tiende a dar más respuesta y a entender un poquito más al maestro. Muchas veces cuando eres alumno a distancia tiendes a ser más crítico, como que todo lo criticas.

A.5 dice que el alumno es más comprometido cuando “el maestro te ve”. Este comentario está estrechamente vinculado a lo que plantea M.5. Los dos coinciden en que el proceso educativo es mejor cuando el maestro ve al alumno y a la inversa también; quizás en esto radique la clave de la interacción, puesto que el verse determina el compromiso. ¿Por qué?; según Postic (2000), todo ser humano tiene la necesidad de ser reconocido como tal, de contar a los ojos de los demás. La necesidad de amor y la necesidad de dominación, son las dos caras del mismo deseo fundamental, el deseo de reconocimiento.

A.5 relaciona esta actitud del alumno adulto de MEE con el hecho de que los adultos de su generación quizás sean aún muy dependientes del profesor; ella lo atribuye a la circunstancia de ser una generación de transición. Lo interesante es que aporta como dato el haberse graduado de licenciatura en 1988, ubicando este momento como una fecha lejana para explicar el por qué de la dependencia de los alumnos hacia los maestros. La ubicación de dicha fecha como lejana proporciona una pauta de cómo A.5 percibe el paso del tiempo.

En la siguiente aportación, M.5 abre la posibilidad del encuentro, del acercamiento al significado a través del intercambio cara a cara, aunque también aclara que esto puede quedarse como posibilidad no cumplida.

M.5: (...) este..., yo absolutamente pienso que la virtualidad con todas sus maravillas tiene una limitación muy grande... este... hay una forma, digamos, empática de relacionarse, a través de nuestros gestos y a través de nuestra voz, de la voz que nos da una posibilidad más de

acercamiento al significado, que no siempre funciona, y que no siempre cumple con su objetivo final. Está ahí como posibilidad (...)

En la literatura proveniente sobre todo de la tecnología de la comunicación y de la información, es probable que la relación cara a cara se clasifique como un procedimiento “tradicional”, por las connotaciones que tiene el uso de *la palabra* para transmitir un determinado contenido. El uso de la voz ha estado asociado, por una parte, a la seducción carismática del maestro y, por otra, a su experiencia en el dominio del contenido. Con el paso de los años, la relación cara a cara ya no se apoya necesariamente sobre la pericia del docente en un área del conocimiento, puesto que al introducir algunas estrategias de enseñanza en la clase a nivel superior el maestro negocia su dominio con los alumnos. Esto puede deberse a dos motivos: por una parte las críticas desde hace varias décadas a la *educación bancaria* tal como la denominó P. Freire en su momento(1975). En un intento de evitar la reproducción,el profesor organiza el desarrollo del contenido de modo que los alumnos “den” la clase. El otro motivo puede deberse al hecho real de que, cada vez más, los profesores tienen menos dominio sobre sus áreas de conocimiento, lo que los lleva a esquivar ciertas situaciones en la relación cara a cara. Hay varias causas de índole económica y académica que pueden explicar esta circunstancia.

Interacción mediática

A continuación analizo el otro tipo de interacción para la cual Thompson (2000) utiliza la expresión *Interacción mediática* al referirse al uso de medios técnicos: “papel, cables eléctricos, redes electromagnéticas, etcétera” (p.117) que permiten ejercer la comunicación y enviar y recibir información de personas distantes en términos espaciales y/ o temporales.

En este caso, maestros y alumnos habitan en lugares y tiempos distintos, lo cual impide el fenómeno de la co-presencia propia de la relación *face to face*. Sin embargo, hay que matizar estas caracterizaciones con la experiencia didáctica de MEE, pues es posible utilizar el “*chat*”, elemento de la internet que permite la interacción simultánea entre maestro y alumno y alumnos-alumnos; la video conferencia o video enlace, que posibilita una interacción cara a cara entre maestros y alumnos en el mismo tiempo, aunque no en el mismo espacio.

También las clases satelitales que permiten una relación sincrónica entre maestros y alumnos, aunque en espacios distintos, con una mayor desigualdad comunicativa, respecto a las herramientas anteriores, pues por una parte no existe el nivel de simultaneidad presente en el chat e incluso en el video enlace y por la otra, porque a diferencia del video, en la clase satelital los alumnos ven al maestro, pero este no los puede ver a ellos. Este tipo de herramientas y algunas otras en el contexto de MEE, permiten encontrar y definir con mas precisión las modalidades de la interacción a distancia en este programa de posgrado.

En el fragmento siguiente es perceptible la adaptación que M.3 hace del “diálogo” a las tecnologías y el uso que ella les da a éstas para el logro de la interacción con el alumno.

M.3: Sí hay diálogo, sí se da en distinta manera, porque tal vez la manera en que nosotros ya percibimos la respuesta no es simultánea, o sea, no es en el mismo momento, no es ipsofacto, pero sí la tenemos a través del mail. Las palabras que tú empleas, la actitud que tú manifiestas, en la forma en que tú te expresas en tu mail o en tu sesión satelital, que va desde ser muy paternalista hasta ser muy autocrática, hay todo un rango en esto, ¿no?. Yo he percibido que sí siento, que sí llego a sentir la palabra y la voz del alumno, pero a veces es un tanto tardía, no es inmediata esa percepción y también no es generalizable, por ejemplo, puedo tener respuestas de mails, a veces, que pueden ser muy buenas, como ‘maestro no entendí esto’, ‘lo otro’, y ahí se nota el descontento, o ‘me quitó puntos’, bla bla bla, y ahí tu vas sintiendo y vas calibrando.

En una sesión satelital vas viendo cómo se va manejando, qué les pareció interesante. En forma muy particular, diseñé un cuestionario para preguntarle a mi alumno, ¿cómo te sentiste con los contenidos?, ¿qué es lo que más te gustó? Y ¿qué es lo que menos te gustó?, ¿qué temas fueron los más interesantes y los menos interesantes?, ¿cuáles adosarías tú?

Con su aportación M.3 introduce el debate sobre la palabra oral y la escrita, sobre la mediatez y la inmediatez humana. Wong (1999) dice que la escritura, la imprenta y la computadora son formas de *tecnologizar la palabra*. En su defensa de la escritura dice “la escritura da vigor a la conciencia, para vivir y comprender totalmente no necesitamos sólo la proximidad sino también la distancia y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo” (p.85).

En el siguiente fragmento, A.8 cuenta desde su perspectiva la historia de la educación a distancia en MEE, en donde se puede apreciar cómo se va modificando la interacción de acuerdo a la incorporación de las tecnologías y, sobre todo, cómo se producen cambios en ella misma, en la percepción de su propio proceso de aprendizaje.

A.8: Hay una primera fase (alrededor del 92), por ejemplo, con respecto a la interacción de los profesores conmigo a distancia. Al empezar, uno entra con la idea del trato, así como face to face, entonces provoca ansiedad el estar viéndolos sólo en un televisor y que cuando el salón de transmisión no está muy bien equipado, que no hay un SIR (sistema de interacción remota), por ejemplo, pues uno no puede decirle, o sea, no hay una comunicación inmediata, entonces esa es la ansiedad que va provocando. Ahí está el mail por si te quieres comunicar, pero no hay quien te enseñe a usarlo, pues entonces no lo usas y el teléfono es muy caro, y una se queda pensando, tengo dudas sobre esta instrucción, pero no tengo a mano el maestro, y entonces uno está sobre el texto todo el tiempo, tratando de anticiparse o adivinar qué es lo que se quiso decir (...)

De esta manera, A.8 narra una primera fase de su experiencia satelital, y señala la expectativa al principio de sus estudios, que se estableciera una relación cara a cara porque esa era la experiencia previa que tenía de su desarrollo en el aula presencial. Señalo que

esto coincide con lo que externan los maestros cuando cuentan cómo, al iniciarse como profesores satelitales, *transferían su experiencia previa como docentes presenciales al aula virtual*, y este hecho les provocaba ciertos problemas a la hora de calcular el tiempo en su interacción con los alumnos distantes. Como se verá más adelante el cálculo del tiempo es uno de los aprendizajes más importantes que puede hacer un docente en una clase de corte televisivo, como es el satélite.

También A.8 se refiere a la ansiedad que le provocaba la comunicación diferida. Acceder a la interacción mediada es un proceso de aprendizaje que lleva tiempo. El desarrollo de las destrezas técnicas es un aprendizaje básico ;sin embargo, hay otros procesos menos observables pero fundamentales: por ejemplo, el hecho de convertirse paulatinamente en un alumno independiente, pues **“no tengo a mano el maestro”**, como dice A.8.

En aquel tiempo el rol del profesor era de enriquecer lo que uno había leído y en cuestión de comunicación, sólo la había de parte del profesor hacia el alumno, cuando el alumno estuviera mal. Yo pensaba, se va a comunicar si algo no quedó bien y si no se comunica, es que todo, pues, va muy bien.

Es interesante la descripción que la alumna hace del tipo de interacción que se establece con el maestro; como se puede apreciar el modelo didáctico implícito, gira más en torno a los resultados que al proceso. El alumno envía su tarea y el maestro retroalimenta; no hay interacción durante el período de elaboración de la tarea. A.8 lo expresa con claridad: **“el maestro se va a comunicar si algo no quedó bien”**. De las palabras de A.8 se infiere que en esta fase, a pesar de que el programa es a distancia, no se ha establecido la interacción

mediada, es decir una comunicación de ida y vuelta entre maestro y alumno, como la que preconizan las modernas tecnologías de la comunicación y la información.

A.8: En la segunda fase, ya estamos hablando del '95, seguían existiendo las mismas horas, pero ya era más frecuente el uso del mail, ya teníamos el 800 para hablar sin que nos costara; como infraestructura en el campus ya teníamos un coordinador que nos facilitaba la labor de comunicación.

Yo me vi en esa segunda fase en una constante lucha de decirme, 'ya tengo más medios de comunicación, ya tengo más facilidad para estar en contacto con un asistente, pero me sigue presionando un promedio'.

A.8 narra cómo, a partir de cierto momento, se formaliza el uso del correo electrónico y del teléfono, es decir se incrementan los medios, sin embargo, dice: **“me sigue presionando un promedio”**. Hay que subrayar este comentario porque proporciona una pista para registrar los distintos matices de los cambios representacionales en estos aprendizajes. Volviendo al planteo de Fullan y Stiegelbauer sobre los componentes del cambio, se pueden observar en A.8 cambios más rápidos con relación al desarrollo de destrezas en el manejo de tecnologías computacionales, pero denota también una posición *tradicional* en lo que respecta a las representaciones sobre la evaluación de los aprendizajes, puesto que ella menciona que le sigue presionando la calificación.

A.8: Ahorita, en la tercera fase, que ya sabes, por ejemplo, que éste es el trabajo final, pero para llegar a este producto final tienes que participar, tienes que discutir, tienes que comunicarte a través de un grupo de discusión, pero todavía se da la fricción. Ya aplican más herramientas, te vas haciendo más colmilludo ¿no?, a medida que va terminando uno su maestría.

En la última fase, A.8 se muestra como una alumna experimentada que ha adquirido las reglas institucionalizadas sobre el aprendizaje a distancia. Es interesante registrar cómo ella se expresa: **“tienes que participar, tienes que discutir, tienes que comunicarte”**; el

hacerse “**más colmilludo**” puede estar referido a una diversidad de transacciones que ha hecho el alumno adulto para lograr sus propias metas. Esta diversidad alude al mayor o menor grado de apertura respecto a los distintos componentes del programa curricular que ofrece la institución. El hacerse “más colmilludo” puede estar aludiendo a los aspectos formales del programa, a la interpretación de lo que los maestros esperan y permiten y lo que no quieren ni permiten tanto como a la impronta idiosincrática que el alumno imprime a su propio proceso de aprendizaje. Al finalizar sus estudios A.8 es una aprendiz “experta”.

Según Pozo (1999), una de las adquisiciones correspondientes a esta última fase es el aprendizaje como proceso interpretativo dirigido a comprender la realidad: “este tipo de aprendizaje implica una orientación aún mayor a construir su propio conocimiento por el aprendiz, a elaborar en forma más autónoma su propio mapa de la realidad, en lugar de limitarse a darle significado a lo que recibe del maestro”(p.206)

Los involucrados en estos procesos a distancia no cuentan con el mismo sistema de referencia espacio temporal, por lo tanto, necesitan hacer un esfuerzo extra para comunicarse. Por ejemplo, los maestros y alumnos tienen que desarrollar habilidades para contextualizar los mensajes escritos, para preguntar o retroalimentar las actividades de aprendizaje, para desarrollar las modalidades de evaluación, etc. Al comentar sobre la necesidad de *contextuación*, me refiero a la obligación de explicar al alumno por escrito, con mayor detenimiento, las consignas, las respuestas, las estrategias; el qué y el cómo del proceso de aprendizaje.

También aclara Thompson (2000) “al limitar el surtido de las indicaciones simbólicas, la interacción mediática suministra a los participantes menos herramientas simbólicas para la reducción de la ambigüedad”(p.118). Por ello, según este autor, la interacción mediática

supone una mayor orientación hacia los fines y en donde los actores tienen que apoyarse más en sí mismos para interpretar los mensajes. Como se podrá apreciar más adelante en los entrevistados, este tipo de interacción modifica paulatinamente la relación maestro–alumno y lo que cada uno puede esperar del otro. La comunicación mediada puede provocar cambios representacionales con relación a la enseñanza y el aprendizaje por el tipo de estímulos que moviliza. Parece que las representaciones “tradicionales”, sobre el profesor y su importancia en la relación con el alumno, tampoco se derrumban de manera estrepitosa.

A continuación, la narración de una clase satelital de MEE a través de la descripción que realiza una observadora, permite registrar las modificaciones en la interacción:

Él (la observadora se refiere a un alumno llamado R.) era el único que tomaba la clase, no ha dejado de hablar conmigo. R. mira al televisor, se voltea hacia mí y comenta: ‘la maestra está hablando de evaluación como si estuviera hablando con ingenieros. Déjame decirle algo sobre eso...’ y escribe algo en la computadora, mira al televisor y bosteza... la maestra de la pantalla dice: ‘R. de Hermosillo comenta que...’. En ese momento la actitud de mi compañero cambia, desaparecí de la escena, desde entonces se centró en la sesión satelital” (Yadira Chacón, 2000, p. 134).

En este breve fragmento se puede apreciar, de nuevo, la necesidad de ser reconocido por el Otro. En este caso, el maestro distante que no puede ver a través del satélite a sus alumnos, personaliza la interacción al llamar al alumno *por su nombre*. Es posible interpretar la reacción de R. a través de una reflexión sobre las palabras de Duch (1997):

para bien o para mal no podemos dejar de hablar. Nuestras experiencias buenas y/o malas, nuestros sueños diurnos y nocturnos, todo lo que somos en un determinado momento existe en la medida en que lo empalabamos y le

damos vida con el concurso de unos utillajes culturales determinados (por ejemplo los que nos proporciona nuestra lengua materna) (p.121).

En el momento en que la maestra llama a R. por su nombre en la clase satelital, “el poder evocador, invocador y convocador de las antiguas palabras no se derrumba estrepitosamente...” (Duch, p.121). Tomando en cuenta la reacción de R pareciera que las representaciones “tradicionales” sobre el profesor y su importancia en la relacion con el alumno,tampoco se derrumban de manera estrepitosa.

Interacción casi mediática

Por último, J. Thompson analiza una tercera modalidad a la que denomina la casi interacción mediática; el autor la utiliza para referirse “al tipo de relaciones sociales establecidas por los medios de comunicación de masas (libros, periódicos, radio, T.V, etc”). Esta modalidad alude a la posibilidad de extender la información en el espacio y el tiempo. Los otros dos tipos de interacción están dirigidos a audiencias específicas, pero en esta última modalidad, la información se proyecta hacia audiencias indefinidas. Además en las dos primeras modalidades está presente el carácter dialógico, en cambio, en esta última la comunicación es unidireccional, por lo tanto es de carácter monológico.

Thompson (2000) explica que en esta última modalidad ni los receptores ni los emisores están bajo ninguna obligación mutua de tomar en cuenta las respuestas del otro; es por todo esto que las personalidades de la T.V. llegan a tener un “aura” que se sostiene, en parte por la “distancia que separa a las personalidades de los espectadores” (p.195).

A continuación un cuadro que representa los tipos de interacción analizados hasta el momento de acuerdo con John Thompson (1998, p.120)

características de la interacción	Interacción cara a cara	Interacción <i>mediática</i>	casi- <i>mediática</i>
Constitución espacio- temporal	Contexto de co- presencia; sistema de referencia espacio temporal compartido	Separación de contextos; disponibilidad extendida en el tiempo y el espacio	Separación de contextos; disponibilidad extendida en el tiempo y el espacio
Alcance de las señales simbólicas	Multiplicidad de señales simbólicas	Estrechamiento de radio de acción señales simbólicas	Estrechamiento del radio de acción señales simbólicas
Orientación de la acción	Orientada específicamente hacia los otros	Orientada específicamente hacia los otros	Orientada hacia un indefinido número de recipientes potenciales
Dialógica/ monológica	Diálogica	Dialógica	Monológica

Nuevas formas de acción: La comunicación mediática

Con Thompson se asume que, a partir de estas modalidades de interacción, surgen nuevas formas de acción que presentan características especiales. A.8 proporciona un ejemplo.

A.8: Lo cómodo de la distancia es el no asistir regularmente a un lugar en un tiempo determinado. ¿Por qué?, porque a veces , como en mi caso me preguntan: ¿no vas a venir?, te la grabamos nosotros a la clase y tu la ves en tu casa. Entonces ahí está la comodidad que se acaba cuando llegan los trabajos.

En este punto el autor sostiene que se puede considerar la comunicación como una forma de acción. De acuerdo con esto, “el análisis de la comunicación debe basarse, al menos en parte, en un análisis de la acción y en una explicación de su carácter socialmente contextualizado” (p.27). La singularidad de estas acciones es que son dirigidas hacia otras personas que están en contextos espaciales y temporales distantes o remotos como en el caso de A.8.

Es interesante rastrear la historia humana para caer en la cuenta de que mucho antes de la invención de los nuevos medios de comunicación, a través de sus búsquedas y exploraciones físicas y cognitivas, *los seres humanos extendieron su presencia en el espacio y el tiempo*. Esto significa que los humanos anticipan la construcción de ciertas acciones y objetos a partir de otras acciones, por ejemplo, las extensiones que se pueden hacer en el espacio y el tiempo y que llevan a las invenciones y a los conceptos. McLuhan expuso esta idea (1962) cuando sostuvo que las extensiones tecnológicas de la conciencia humana que se adelantan a la capacidad humana para comprender e interpretar consecuencias, nunca habían sido tan apremiantes como hasta ese momento.

Thompson plantea una forma de acción aplicable en el modelo educativo a distancia de MEE; esto es, *el acontecimiento mediático*. Dentro de esta denominación se sitúan aquellos eventos ensayados y planeados con anticipación; acontecimientos que son anunciados con antelación para crear expectativas y captar la atención de la audiencia. Las clases satelitales que se desarrollan en MEE y en otros programas de la universidad virtual constituyen un ejemplo cercano de acontecimiento mediático.

Con relación a los *otros no presenciales*, existe una complejidad de las acciones concebidas para brindar un servicio educativo a esos actores distantes. Esas acciones concertadas constituyen, en el caso de las clases satelitales, un conjunto de actuaciones de distinto calibre simbólico y diversa infraestructura material: maestros, productores, editores, diseñadores, trabajan las distintas partes de lo que se denomina *clase*, de modo que sonido, imagen, texto y voz se conjugan para representar dicha clase.

M.4: (...) En mi primera experiencia satelital... fueron quince días en donde yo planeaba junto a un equipo de producción, vamos a hacer esto y vamos a hacer lo otro, probablemente se va a ver esto y lo otro, y vamos a hacer cositas en la computadora y luego voy a aparecer y luego voy a desaparecer, y vamos a tener una mesa y voy a estar hablando bla bla bla... es decir, romper totalmente con esa idea de la cabeza parlante, que no era una cabeza erudita.

Yo quería una cabeza erudita, pero si no era erudita, yo no quería una cabeza parlante, entonces ¿qué era lo que yo quería..?. yo quería un show, o sea, yo quería un espectáculo y me dediqué en ese semestre a hacer un espectáculo, y la cantidad de comentarios caían como una lluvia, ¡¡qué padre clase!!... me decían, las dos horas se me fueron, se me pasaron como de maravilla... fue una verdadera hermosura.

...Había música, usaba imágenes, usaba cortinillas, todo como un programa de tele, había entrevistas, había cortinillas, había música de fondo, había entrada pregrabada con una voz, imágenes... de lo que se trataba allí era de romper, ¿no?, representando lo visual.

M.4 narra una experiencia en donde se rompe con la interacción basada solamente en la transmisión oral, y ésta se integra literalmente con otros medios expresivos como son la

música, las imágenes y el texto. El trabajo de producción es realizado de tal manera que permite crear desde lo visual una diversidad de estímulos que resulta atractiva para el alumno–espectador, “**como un programa de tele**”. Es una experiencia distinta, tal como la narra M.4, pues le obliga al profesor a realizar otros aprendizajes como diseñador de programas e integrante de un equipo de producción, en donde la toma de decisiones de cada uno esta en parte determinada por lo otros miembros del equipo.

También hay que subrayar la reflexión de M.4 al presentar tres modalidades de enseñanza: *cabeza parlante*, *cabeza erudita* y *show*.

Para este profesor, de acuerdo con lo que manifiesta en otros momentos de la entrevista, *la cabeza parlante* es el maestro reproductor (emplea una denominación peyorativa sobre el maestro muy utilizada en un periodo de la UV); la *cabeza parlante* significa el monólogo del docente. Monólogo que hay que diferenciar de la exposición de *la cabeza erudita* que es el que sabe, el que domina el conocimiento. Según M.4, puesto que él no es un erudito (de acuerdo a su personal representación de lo que es una persona erudita), optó por la tercera modalidad de enseñanza que es *el show*, es decir por un espectáculo, que por las mismas características de la interacción mediática gusta a los alumnos. Este tipo de clase exige mucho trabajo del maestro con su equipo, una gran búsqueda de material visual y textual y una infraestructura material y tecnológica adecuada.

También se desarrollan en MEE otras acciones comunicativas de corte mediático, pero ya no por un medio satelital, sino a través de una computadora. Los ordenadores también implican una combinación de acciones planeadas y puestas en marcha para prestar un servicio educativo a los alumnos. En este caso los materiales simbólicos están contenidos,

esencialmente, en la escritura y la lectura y la configuración de textos (diseño de programas, cuadros, tareas, gráficos, artículos) que ordenados de determinada manera buscan la comunicación “mente a mente” ya que no es posible “cara a cara” entre los distintos participantes de un curso.

Pero las acciones no son unidireccionales, porque también se generan respuestas desde los lugares remotos o distantes. Las personas realizan su recepción y apropiación de los mensajes mediáticos generando acciones que por una parte son respuestas a las otras personas, con quienes existe una interacción directa (en este caso, los maestros y sus compañeros), creando, al mismo tiempo, otro tipo de acciones generadas por el mismo proceso. Por ejemplo, las iniciativas de comunicación con sus propios alumnos o compañeros de trabajo, las relaciones amistosas que se inician con los miembros del equipo, etcétera.

Desarrollo del Yo en contextos mediáticos

Por último, para completar la aportación de Thompson (2000) es interesante exponer su punto de vista sobre el desarrollo del Yo en estos nuevos contextos mediáticos y transferir algunas de estas ideas al caso en estudio. En la Categoría 1 se desarrolló un conjunto de ideas y posiciones sobre el proceso de constitución del Sujeto, que ahora se retoma desde otra perspectiva. El autor sostiene, como punto de partida, que en las sociedades actuales “la formación del yo se convierte en más reflexivo e indefinido” en el sentido de que, cada vez más, la persona tiene que apoyarse en sus propios recursos para *hacerse a sí mismo*.

Ahora bien, este proceso de construcción del Yo, se nutre de diversas situaciones y estímulos y uno de ellos está constituido por los materiales simbólicos y mediáticos. Este

tipo de situaciones determina una ampliación de las posibilidades del yo sin que esto suponga un proceso destructivo, según el autor, por el contrario, ello supone una expansión de ese yo, puesto que la persona tiene ahora un mayor acceso a lo que se denomina *conocimiento no local*. Contrapuesta a esta idea, Duch (1997) se refiere a un mutismo (“en ningún caso el silencio de calidad de los místicos”) y denuncia que la reducción de las palabras es un síntoma de la reclusión del individuo en “el progresivo desempalabramiento de la realidad que individual y colectivamente puede observarse en nuestra realidad” (p.83).

Para J. Thompson *el conocimiento no local* no es destructivo para el yo, pues tanto el significado que la persona le atribuye como su asimilación depende de los intereses del receptor y de su propio capital simbólico para asimilar dichos contenidos. Acuerdo con el autor respecto a que la persona tienen, cada vez más, que apoyarse en sí misma porque este conocimiento no local lo enfrenta a un sinfín de estímulos de naturaleza variada. Sin embargo, el tránsito de un estado del yo a otro no es sencillo. En la aportación que se lee a continuación se pueden registrar las diferencias entre el uso voluntario de una herramienta y el uso escolarizado obligatorio y los sentimientos que provoca en A.3 *el conocimiento no local*.

A.3: Es una frustración porque no es tiempo real. No creo en la UV así como está ahorita en este momento. Lo que pasa es que decimos, tenemos la tecnología para hacer otras cosas, pero la verdad, yo como alumno cuando estoy aprendiendo, yo necesito también la facilidad de la interacción con los otros. Esto es lo que pasa, yo me siento delante de mi computadora que es tecnología, pero estoy interactuando con una computadora. No importa qué tanto estamos haciendo, no es el tiempo real.

La verdad es que es muy desvirtual cuando supuestamente puedes trabajar en tu hora, cuando quieras y puedas, y no se trata de eso, de ninguna manera, tienes que hacerlo cuando puedas, en el momento que es oportuno, según todas las variables que te afectan y es frustrante

porque siempre sientes la presión del momento, del tiempo, de la fecha de entrega y para un alumno es frustrante.

En este entrevistado no se visualiza la “ampliación del yo” comentada más arriba, sino más bien un fastidio, pareciera que no puede simbolizar a su computadora como una herramienta que le facilita una comunicación real. El otro aspecto a subrayar es la observación de A.3 cuando dice que llama *desvirtual* a este proceso, porque la libertad personal para organizar los propios aprendizajes está excesivamente condicionada, de acuerdo con su percepción. Más adelante se podrán apreciar las actitudes de los alumnos adultos frente a este proceso de construcción del Yo con relación al conocimiento no local. Hay reacciones diversas y algunos de ellos experimentan la ampliación de su Yo desde una perspectiva diferente a la de A.3.

Un sentimiento nuevo en el desarrollo del Yo en el contexto mediático, es el de *la intimidad*, diferente a la proximidad cara a cara, pero que desarrolla relaciones de reciprocidad. Como se verá mas adelante, también este aspecto es tratado diversamente por los entrevistados de este estudio. El tema de la intimidad reviste una gran importancia psicosocial y pedagógico–didáctica, pues la intimidad mediática favorece sentimientos de cercanía en la distancia y de distancia en la cercanía. Es decir, por una parte, las personas desarrollan una mayor capacidad para ponerse en el punto de vista del otro –esto se vincula con el conocimiento no local– pero al mismo tiempo para distanciarse de los sucesos pues se viven a través de la noticia, de la imagen televisiva, o del comentario radial, y en el caso de los alumnos de este estudio, a través del chat, el correo electrónico, el video–enlace, etcétera.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La aportación de A.7 permite establecer un contrapunto interesante respecto al fragmento de A.3 recién expuesto.

A.7: Con las distancias se rompen las inhibiciones porque se siente uno que maneja la tecnología, como que uno puede vencer distancias, pues en mi caso, pues ya sabe mi novia es virtual, de chat, y sí, a veces es padre, a veces uno esta haciendo trabajos en equipo y está mi compañera de Torreón que se tiene que ir a cuidar a su niño y fulanita que tiene un problema con su novio, como que se vuelven situaciones muy especiales..., como que, por ejemplo, el hecho a veces de estar a distancia rompe inhibiciones y entonces como que acaba la gente platicando cosas que le daría a uno pena platicarlas a una persona que lo está viendo, entonces se llegan a veces a relaciones muy chistosas de apoyo, mucho más cálidas que las relaciones entre personas que nada más nos vemos en el salón de clases y después cada quien se va a su casa.

Lo anterior supone poder experimentar sentimientos desgarradores o alegrías inmensas en una gran cercanía, sabiendo al mismo tiempo *que no estamos ahí*; como lo explica Thompson (2001) “hoy por hoy vivimos en un mundo en el que la capacidad experimental está desconectada de la actividad del encuentro” (p. 271). Posiblemente por esto es que A.7 dice que se rompen las inhibiciones, que uno “**acaba platicando cosas que no diría en otras circunstancias**”. Al mismo tiempo por la complejidad de la vida urbana se experimenta una distancia entre los que habitan el mismo espacio; se diluyen los encuentros cara a cara y, para acercarse, se utilizan vías alternativas: el correo, el chat, el teléfono.

La situación descrita supone retos y conflictos para el Yo y su desarrollo. La solución que el Sujeto labore dependerá, en gran medida, del abordaje que haga (esto ya fue planteado en la Categoría 1). Desde la perspectiva del Yo y su relación con los medios de comunicación, ¿cómo puede el individuo incorporar en sus pensamientos y emociones

acontecimientos extranjeros y extraños a él, puesto que vive en una sociedad, en parte mediatizada? ¿y cómo evita que su yo no se fragmente en cientos de pedazos?, es decir, ¿cómo puede relacionarse con esos sucesos y al, mismo tiempo, hacer su trayectoria de vida? Con esta mirada se aborda el Yo “como un proyecto simbólico que el sujeto construye activamente”, (Thompson, 2000: p.73), proyecto éste que no opera por sí mismo en un vacío, sino que está desde siempre condicionado socialmente. Encuentro que esta idea se vincula con el concepto de *habitus* de presentado en la Categoría 1.

C. La tradición en el cambio

En función de lo anterior existe la tentación de afirmar, de una manera demasiado rápida, que se están produciendo cambios o que, por el contrario, existen persistentes tradiciones que no alteran en lo profundo el *status quo* de la enseñanza y el aprendizaje. Es el momento de detenerse en el concepto de *tradición* a fin de establecer un equilibrio entre éste y el concepto de *cambio* a fin de ampliar la visión sobre el *continuum tradición-cambio*.

Duch (1997) cita a E. Bloch (1970) para desentrañar el significado de la tradición e invita a adoptar dos actitudes complementarias: hacia atrás y hacia delante; “la memoria y su forma más codificada, es decir, la tradición, y las expectativas y esperanzas y su forma más corriente, es decir, la utopía” (p.39). Aún compartiendo esta posición hay que aceptar que ésta es una época fuertemente marcada por *una destradicionalización* generalizada, no sólo de las instituciones sociales -dice el autor-“sino sobre todo de la misma conciencia de los individuos como consecuencia, probablemente, de la fragmentación de la memoria y de las visiones del mundo más o menos gnósticas y a-históricas a las que nos encontramos

sometidos en este final de siglo” (p.40). En las personas entrevistadas no es perceptible un proceso dramático de esta índole; aunque existen ciertos indicadores, que aparecen a lo largo del documento, que se traducen en algunos sentimientos de ansiedad con relación a **“subirse al tren de los cambios”**, como dirá un entrevistado más adelante.

Se profundiza en el tema de la tradición al analizar etimológicamente el vocablo. Éste proviene de dos términos latinos: *tradere* y *transmittere*; el primero se refiere a los *artefactos materiales e inmateriales* (p.41), que se ofrecen, dan, venden, cambian, o prestan. Desde esta óptica tradición alude a algo que pasa de unas manos a otras. El segundo término *se refiere al acto mismo de la transmisión*, es decir, a un sujeto que concientemente se dispone a recibir aquel legado. En síntesis, la tradición no puede concebirse sin los dos aspectos mencionados y complementarios. De modo que, por tradición, se entenderá tanto la base material (costumbre, rituales, conocimiento) que se transmite, como el acto humano de la transmisión. Según Duch (1997), “la recreación y la contextualización en el presente de lo materialmente transmitido por la personalidad del receptor” (p.42).

De acuerdo con Duch, el tema de la transmisión es importante en educación por la fuerte carga de transmisiones que implican los procesos educativos en cualquier tipo de sistema o modelo educativo. De esta manera se plantea la eterna paradoja de la labor educativa: *para impulsar el cambio es necesario tener como base la tradición*l. Esta idea propone un reto interesante, tanto desde la perspectiva epistémica como desde la ideológica, pues presenta la tradición ya no como un pasado muerto o que se resiste a morir, sino como una instancia que remite al presente, y aún más, al futuro. Al salvar la

distancia entre el antes y el ahora; el proceso da cuenta de algo que todas las personas experimentan de una manera intuitiva: los seres humanos nunca parten de cero.

Al respecto es aclaratoria la cita que hace Duch de Mac Intire (1987): “las tradiciones cuando están vivas, incorporan continuidades en conflicto” (p.43). Por lo mismo, afirma Duch (1997), que la existencia humana es al mismo tiempo “arqueología y ascensión, continuidad y cambio” (p.43).

A continuación se presentan *cuatro tipos diferentes de tradición* siguiendo a Thompson. Estos son:

El aspecto hermenéutico de la tradición se refiere a un conjunto de presupuestos que se transmite de una generación a la siguiente y que constituye un constructo interpretativo para comprender el mundo. Dichos supuestos permiten otorgarle un sentido a la percepción de la realidad, y por ende que las personas puedan significarse a sí mismas.

El aspecto normativo de la tradición, puede analizarse de dos maneras: la primera, refiere a la *existencia de rutinas* que no ameritan explicación, ni necesidad de fundamentar por qué las cosas se hacen o son de tal modo. La segunda se refiere a *aquellas tradiciones fundamentadas* y que suponen un componente reflexivo que justifica la razón de ser de las cosas.

El aspecto legitimador de la tradición, se refiere al uso que se hace de la tradición para legitimar la autoridad y el poder. En líneas generales, esta tercera forma se refiere a la autoridad tradicional y al peso político que ésta tiene para avalar cierto poder sobre los otros. Según el autor podría hablarse de la ideología de las tradiciones, lo cual significa que

pueden ser utilizadas para establecer o mantener relaciones de poder estructuradas en formas sistemáticamente asimétricas.

El aspecto de la identidad de la tradición. En este apartado se analizan dos tipos de identidad (anticipadas en Categoría 1): la identidad individual y la identidad colectiva. La primera, hace referencia al sentido de uno mismo como persona que presenta ciertas características, es decir, un cierto perfil emocional y cognitivo al que “fotografiamos” en un momento de la vida. La segunda, se refiere también al sentido de uno mismo, pero ahora como perteneciente al grupo social de una comunidad. Es obvio el peso de tradición en el desarrollo de la identidad, pues nadie nace en un vacío contextual, por el contrario, siempre están presentes los materiales simbólicos que son la base para configurar el sentido de la identidad.

Con relación a los sectores de maestros y alumnos de la Maestría se puede hacer un ejercicio, por el momento especulativo, con los cuatro aspectos señalados, aplicándolos al análisis de estos sectores. Con relación *al aspecto legitimador de la tradición* existe una presencia fuerte de la institución en los maestros y alumnos estudiados: a través de las entrevistas es posible apreciar un reconocimiento de la autoridad tradicional de la institución. Si bien es necesario matizar estas apreciaciones, pues hay aspectos del quehacer de maestros y alumnos en donde es más explícito el reconocimiento a la institución que en otros. *El aspecto hermenéutico de la tradición* se asocia al concepto de *cultura de la enseñanza* de Hargreaves o al de *cultura docente* de Pérez Gómez. Tanto en los maestros como en los alumnos, surgen expresiones, comentarios, reflexiones, en los que se puede advertir cierta manera de pensar y sentir la enseñanza que refleja una hermenéutica sobre la enseñanza que puede ubicarse como tradicional, (de acuerdo a las

nuevas caracterizaciones del rol docente) ¿Por qué tradicional? Porque los profesores (ya sean maestros de MEE o alumnos) siguen reflejando una preocupación y un interés por sus propios alumnos que rebasa la mera *instrucción* y se enmarca en una idea y vivencia más amplia, denominada *Educación o Formación* y que pesa en sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En este punto adopto un planteo de Giddens (1999) que con relación a la vida académica y las tradiciones, sostiene las necesidades de las mismas y explica el por qué de ellas: “la razón es que nadie podría trabajar de manera totalmente ecléctica. Sin tradiciones intelectuales las ideas no tendrían foco ni dirección” (p.57). Sin embargo, sigue diciendo el autor, es parte de la vida académica explorar los límites de ciertas tradiciones y fomentar un intercambio activo entre ellas.

Referido *al aspecto normativo de la tradición*, es decir, a las normas que guían la acción, hay cambio de posición en gran medida, determinado por el uso de la tecnología. Por último, *el aspecto de la identidad de la tradición* se vincula con el factor hermenéutico, y que, por lo mismo, asocia de nueva cuenta, identidad con el *ethos* profesional. En síntesis, en los entrevistados se perciben “similitudes tradicionales” en la identidad colectiva de los maestros, (tanto los que son profesores como los que son alumnos de MEE) aunque matizadas por posiciones más “modernas” si se analizan las identidades individuales de los entrevistados. Como es obvio, estas denominaciones no reflejan una posición valorativa, de mi parte sobre la dupla *tradición/ modernidad*, sin embargo, las aplico en esta parte del texto con una cierta intencionalidad, para ejemplificar algunas tendencias en las representaciones de maestros e institución respecto de lo que puede ser categorizado como “moderno” y “tradicional”.

Las reflexiones desarrolladas sobre la distancia y el cambio operan como un marco de referencia para procesar las ideas que siguen.

D. Los adultos en la interacción pedagógica a distancia

Si bien el tema de la interacción ,como el de la distancia, reclaman un tratamiento exhaustivo, el análisis de *la condición adulta* en los aprendizajes también requiere de atención.

Existen coincidencias con B. Fainholc (1999) cuando expresa:

(...) que el análisis de la interactividad en la educación a distancia además de constituir un tema muy complejo que está en sus comienzos, es una puesta teórica para la realización de diferentes miradas articuladoras, a fin de estudiar los mecanismos a través de los cuales las relaciones interpersonales (o interobjetales) actúan sobre los procesos psicológicos superiores posibilitando una explicación más profunda del aprendizaje a distancia a la luz de la pluridisciplina (p.146).

Con la intención de desarrollar las diferentes miradas articuladoras a las que se refiere esta autora es posible preguntarse, cuál es la diferencia entre el fenómeno de la interacción observado desde la infancia y la adolescencia, y el que se registra en la edad adulta. De acuerdo al planteo realizado en el apartado anterior se conoce el peso que tienen los factores institucionales, socioculturales y, en definitiva, personales en el proceso de desarrollo del sujeto. Además, se comprende que el tema de la interacción no puede sustraerse a este complejo de factores cuando se analizan la infancia y la adolescencia. Pero ¿qué ocurre con los adultos?, ¿necesitan la interacción?

A.1: El aprendizaje lleva más tiempo, y ya se hace más complejo el procedimiento, porque a veces no es tan fácil adquirirlo y sobre todo “sola” digamos entre comillas para poder formular preguntas y cuestionamientos a los asesores.

Lo que me ayudaba a aprender era la interacción no sólo con el maestro, sino con mis compañeros y se hacía como un ambiente que propiciaba el aprendizaje, yo cuando hablo de que es más complejo es porque me siento aislada y porque siento que por lo mismo de ser adulta, tengo que resolver, digámoslo así, primero yo sola para luego ir sobre una pregunta que pueda ser interesante, que no suene como una pregunta obvia, por eso digo que es más complejo.

En su aportación A.1 subraya tres aspectos: a) la complejidad de los contenidos de las asignaturas virtuales, b) el aislamiento o soledad en ese proceso de asimilación y c) el hecho de ser adulta.

En lo que respecta al primer factor, *la complejidad de los contenidos* se puede advertir en A.1 que la dificultad radica en la exigencia de ciertas operaciones cognitivas como analizar, reflexionar, en síntesis el procesamiento de la información. El comentario constituye por sí mismo una pequeña radiografía de un adulto joven que comienza un posgrado y que tiene que utilizar los aprendizajes previos y aplicarlos a las nuevas situaciones, tomando en cuenta que A.1 en su formación de grado no realizó una licenciatura en el campo educativo.

Con respecto al segundo factor, A.1 atribuye sus dificultades de aprendizaje a su situación de *soledad y aislamiento*; extraña momentos anteriores en donde la relación con maestros y compañeros la ayudaba a sortear obstáculos. Esta alumna pertenece a la *generación de transición*, como la denomina A.5, que aprendió a usar a computadora al ingresar al estudio de posgrado. En el momento de la entrevista, aún no podía construir el esquema mental y vivencial de aprendizaje colaborativo, porque no dominaba la tecnología y este hecho obstaculizaba la relación con los compañeros;

se puede inferir que para las personas que inician el aprendizaje de nuevos conocimientos de manera simultánea con los aprendizajes computacionales *el proceso de representarse a sí mismos como alumnos a distancia es más lento*.

Por último, otro aspecto significativo es *la condición adulta*. El comentario de A.1 permite apreciar que, por el hecho de ser adulta, ella se siente obligada a entender por ella misma. Esta percepción del *ser adulto* se repite en otros entrevistados.

A continuación, el comentario de otros alumnos con relación a esta condición.

A.10: lo que pasa es que sigo con la percepción de que el maestro es la figura más importante, de cómo le voy a preguntar cosas tan elementales, ¿verdad? Sí convendría que los maestros ofrecieran de manera más abierta su asesoría. Una materia nos la está dando un doctor que transmite desde Denver, y bueno, cómo preguntar hasta allá ciertas cosas, quizá piense uno que se les quita el tiempo, a lo mejor no, pero quizás haya esa tendencia.

A.24: yo pienso que la razón básica para no preguntar y más en el adulto es el miedo a que se burlen de mí, es el miedo a parecer ignorante, es el miedo, yo diría, a esas dos cosas, además de eso uno es tímido y si a eso le añadimos la dificultad de que esto es a distancia, y la dificultad de que es una modalidad nueva y que yo ya soy grande de edad, no quiero exhibir mi ignorancia, esa es mi opinión.

Estas *confesiones* de los entrevistados indican, por una parte, una disposición para asumir la responsabilidad por los propios aprendizajes, lo cual indica una disposición favorable en el manejo de la autonomía, por otra parte, indica una cierta timidez e inhibición para formular preguntas, dudas, etcétera. El planteo es dicotómico: “soy adulta, ergo no puedo preguntar”. Estas percepciones de los alumnos respecto de lo que los maestros pueden pensar y esperar de ellos por ser adultos es un tema muy importante en el análisis de las representaciones mutuas entre alumnos y profesores, perceptible tanto en la interacción cara a cara, como en la interacción a distancia.

En el apartado sobre las modalidades de la interacción cara a cara y la interacción mediática hubo oportunidad de asomarse a la relación de los usuarios, emisores y receptores, pero, en el presente apartado, el objetivo es profundizar en la interacción ligada a los modelos didácticos y los modos de aprender de los adultos. ¿Qué quiere aprender el adulto y como lo aprende?, ¿cómo establece la relación consigo mismo y los otros? (llámense profesores, o denomínense compañeros).

M.4: (...) una educación a distancia para mí no quiere decir que sea a distancia en todo el proceso... si a mí me dijeran, que el primer viernes del curso todos mis alumnos y yo tenemos que estar en Monterrey en un salón todo el día; vamos a estar diez horas allí adentro, doce horas, nos vemos a la nueve y salimos a las nueve de la noche, hablando, platicando, confrontando, diciendo, yo explicándoles, yo escuchándoles, y ¿qué esperamos?, y ¿qué vamos a ver?, y ¿por qué esto?, y ¿por qué lo otro?, eso me gustaría...

... Pues la educación, o la hora de pasarla a la virtualidad, pos, tiene sus efectos, tiene sus cambios, pero también tiene sus pérdidas, entonces, ¿cómo le vas a hacer para hacer equivalentes esas cosas que son tan necesarias?, bueno... o sea...; un espacio educativo al final de cuentas es un espacio de convivencia, bueno, ¿cómo vamos a hacer para crear ese espacio de convivencia? (...)

M.4 explica de qué manera le gustaría ejercer la enseñanza en estos nuevos contextos. Piensa en una propuesta mixta en la que se combine la interacción presencial con la virtual; imagina encuentros que duren todo un día en el que se integren *dos aspectos*: por una parte *el factor epistemológico y psicopedagógico*, pues en ese encuentro se preguntarán, se responderán y se cuestionarán mutuamente, el maestro y los alumnos y por la otra parte, derivado de lo primero, *el factor convivencial*. Él se pregunta cómo crear esta integración entre los factores epistemológicos, psicopedagógicos y convivenciales. Morín (1999) proporciona una respuesta que apela a la *comprensión* como una herramienta para el logro de la integración. El autor explica que, aunque, la información sea clara y

entendible, esto no es condición suficiente para alcanzar la comprensión; para él hay *dos comprensiones: la intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva*. Comprender significa intelectualmente comprenderse en conjunto “el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual” (p.51). A través de la explicación se alcanza la comprensión intelectual u objetiva pero es insuficiente para comprensión humana; ésta “comporta un conocimiento de sujeto a sujeto” (p.51). Lo cual significa que los otros ya no se perciben sólo objetivamente, sino como *otro sujeto* con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo, “un ego–alter que vuelve alter–ego”. En síntesis, para Morín comprender supone empatía, identificación y proyección. Considero que éstas reflexiones del autor están contenidas en la descripción que hace M.4 de ese intercambio intelectual, pero que, al mismo tiempo, debería ser un espacio de convivencialidad.

Una idea eje para comprender la relación que el aprendiz adulto establece consigo mismo en un proceso educativo a distancia, es la autodirección que ese adulto ejerce sobre sus propios procesos de aprendizajes.

Según A.24 antes de iniciar una tarea él se motiva de la siguiente manera:

A.24: Me pregunto, ¿y esto a mí en que me va a servir?, ¿cuál es la ventaja personal para mí?, todo esto lo hago para encontrar el beneficio y la motivación personal. Entonces, ¿cómo lo puedo relacionar con mi práctica profesional? Entonces, hecho esto, sí me enfoco a la tarea.

Para obtener una mayor claridad hay que distinguir entre *el aprendizaje autodirigido* como método de instrucción y *la autodirección del alumno* como característica de su personalidad. Según Brockett y Hiemstra (1993) “la autodirección en el aprendizaje se refiere a dos dimensiones diferenciadas pero relacionadas” (p.42). La primera, denominada

aprendizaje autodirigido, hace alusión a un proceso y procedimiento, en que el alumno asume la responsabilidad primaria en la planeación, elaboración y evaluación de ese proceso de aprendizaje, en donde, según los autores, hay casi siempre una persona con quien se establece una interacción privilegiada. A la segunda dimensión se la denomina “autodirección del estudiante” (p.42) y se refiere al deseo e interés del alumno por hacerse cargo de su propio aprendizaje.

En la aportación de A.9 se puede apreciar cómo se combina una actitud muy favorable hacia la tecnología y la institución, unida al deseo de volver a ser estudiante, a las experiencias previas en Internet, a un manejo aceptable de la computadora y, por último, una disposición disciplinada para obtener la información necesaria.

A.9: La distancia, la televisión es un poco fría, pero yo tengo una actitud muy abierta, como muy receptiva a todo lo que venga de parte de la UV, tuve mucho tiempo para meditar mi paso, desde donde estaba trabajando, a estudiar la maestría, puesto que duró mucho tiempo el trámite, me acostumbré a la idea de volver a estudiar, sabiendo, pues, que un posgrado requiere todavía más esfuerzo, entonces tuve mucho tiempo para decir,... caray,... voy a tener, pues, que echarle muchas ganas. Entonces al momento en que ya inicié, empecé muy bien; recordé mucho cuando era estudiante, me sentía totalmente como un estudiante otra vez. La interacción con los maestros ha sido buena, yo tenía ya alguna experiencia en Internet, tampoco entré como algunos otros compañeros que entran y no saben ni como navegar, ni como comunicarse; fue fácil entablar poco a poco la comunicación con los maestros; previamente, desde mi lugar de trabajo, me metí a la página de la maestría, imprimí toda la información, todo eso lo tenía ahí presente, entonces traté de introducirme lo más profundamente al concepto nuevo de la educación a distancia.

Es posible inferir que, en el caso de A.9, la autodirección en el aprendizaje engloba tanto las características externas (aprendizaje autodirigido) como las internas (autodirección del estudiante). Se puede apreciar la similitud entre estos conceptos y la

descripción del proceso de autonomía realizado en el apartado anterior. Knowles (1970), citado por los autores arriba mencionados, analiza la dupla autonomía/dependencia en el contexto andragógico haciendo una distinción entre *el concepto de sí mismo del alumno adulto* que se caracteriza por la autodirección y el del niño que se define por la dependencia; el autor sostendrá posteriormente que existe un *continuum* entre ambos polos, planteo que se ajusta más a lo que manifiestan los entrevistados en este estudio respecto a su propia experiencia de autonomía y de dependencia.

A. Monclús (1997) agrega que, en la educación de adultos, se produce un aprendizaje eficaz en la medida que se toman en cuenta los siguientes aspectos: “estímulo y seguridad, dependencia e independencia, reorganización de la experiencia anterior, importancia de la relaciones y satisfacción para el educando adulto” (p.67)

Tanto la experiencia en MEE como las investigaciones de Brockett y Hiemstra (1993), dan cuenta de la diferencia de expectativas entre los alumnos. Según estos autores hay que evitar la tentación de caer en posiciones absolutas afirmando que el procedimiento válido para el aprendizaje adulto es la autodirección, pues los adultos dependiendo de sus propios deseos de autodirección, se encontrarán más o menos cómodos y satisfechos en aprendizajes autodirigidos. Por lo mismo, afirman Brockett y Hiemstra que las dificultades y frustraciones se presentan cuando las características del estudiante no están en armonía “con las características externas de la transacción docencia–aprendizaje” (p.49).

A continuación, cómo se representa A.11 su proceso de aprendizaje y qué espera en consecuencia:

A.11: No estoy hablando de estar sola en la vida, yo no soy tan lista como para no tener ningún problema, pero yo también siento..., yo creo que es una formación mía de carácter, me gusta mucho trabajar sola,

entonces en cuanto a la pregunta creo que cuando uno se siente así independiente y se atora, bueno, también a lo mejor se puede dar un mayor margen de tiempo para asimilar estos contenidos, claro, buscando asesoría, y yo no estoy hablando de estar sola en la vida, no, sino de estar trabajando en un sistema abierto, en un sistema donde no tengo un horario. Y si estoy muy segura, pues a lo mejor me voy más rápido y hago otras cosas, eso es lo que más me agrada del sistema.

Es interesante el comentario de A.11 sobre su estilo de aprendizaje y cómo establece un equilibrio entre ir más o menos rápido en sus adquisiciones, dependiendo de la menor o mayor dificultad encontrada; de allí derivaría su necesidad de asesoría. El cumplimiento de ésta, dependerá, por otra parte, tanto del alumno cómo del modelo tutorial propiciado por los docentes. A.11 defiende su independencia, pero además aclara que no está apostando a “**estar sola en la vida**”. Las respuestas educativas a este tipo de demandas estudiantiles son básicamente dos: el diseño de las situaciones de aprendizaje y la definición de los estilos de asesoría en los aprendizajes para adultos. Estos dos aspectos se profundizan más adelante, no obstante, se anticipan algunas ideas.

Respecto al primero, es decir, a la tarea de diseño, un concepto fértil es el de *andamiaje* introducido por Woods, Bruner y Ross (citado en Coll 1999). Metafóricamente se refiere a las ayudas planeadas, y a las que surgen durante el proceso que, a la manera de andamios, apoyan al aprendiz en su camino constructivista de los aprendizajes. Pozo (1999) explica que el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de L.Vygostky se vincula a la idea de andamiaje, pero también a los estilos de acompañamiento del maestro para operar la logística del andamiaje en el momento del aprendizaje. Para este autor hay que usar los andamiajes dinámicamente pues el objetivo es que le profesor vaya de manera progresiva “desapareciendo” de modo que los roles de proveedor, modelo y entrenador den paso a los de tutor y asesor.

Pozo opta por una salida ecléctica afirmando que la labor del maestro en la nueva cultura del aprendizaje, como la del aprendiz, es múltiple y variada, “que no nos basta con un solo traje” (p.336). Desde esta perspectiva, cabe preguntarse qué tipo de profesor requiere una alumna como A.11, en el nivel universitario.

Kasworn (1988) citada por Brokett y Heimstra (1993), realizó una investigación en la que solicitaba a los entrevistados que analizaran “la percepción de su propio papel como aprendices activos/pasivos en los cursos universitarios” (p.119). La investigadora pudo detectar cuatro patrones de respuestas, que iban desde la inclinación notoria hacia un enfoque autodirigido en una situación informal hasta la preferencia por las clases estructuradas, pasando por un segundo grupo que mostraba interés por una combinación selectiva y enfoques autodirigidos y más estructurados. En síntesis, esta investigación pone de relieve que *la autodirección puede ser una buena decisión en el diseño didáctico de los cursos, pero también señala que no todos los alumnos tienen la misma inclinación hacia el aprendizaje autodirigido.*

De acuerdo a B. Fainholc (1999) parece que la educación a distancia propicia la autonomía de quienes tienen un perfil cognitivo emocional favorable a la independencia en el aprendizaje, aunque por sí mismo el programa a distancia estimula la autonomía. En el modelo educativo propuesto en la misión ITESM–2005 (1997), uno de los objetivos fundamentales para el cambio educativo es el siguiente: “Propiciar que el alumno se convierta en responsable de su propio aprendizaje, que desarrolle las habilidades de buscar, seleccionar, analizar y evaluar la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento”.

Habrá que registrar lo que los entrevistados externan sobre sí mismos y sobre sus maestros con relaci3n a este proceso aut3nomo de construcci3n del conocimiento, que constituye uno de los objetivos primordiales de la misi3n de la instituci3n.

A.24 hace una descripci3n detallada de c3mo lleg3 a convertirse en un alumno autosuficiente:

A.24: (...) frialdad, dificultad para recibir un trato personalizado, todo el mundo aquí en el Tec, aquí afuera en todo el sistema Tec. atiborrado de trabajo, es la impresi3n que me dan, ante las dudas, ante la poca retroalimentaci3n por parte de los maestros, acostumbrarme desde un principio a saber que tengo que rascarme con mis uñas y no contar propiamente con los profesores más que para lo indispensable. Eso fue uno de los aspectos negativos, pero eso me impuls3 a ser más autosuficiente, ir aprendiendo mucho de mis compañeros, darme cuenta que el rol del profesor, para tener éxito en la Universidad virtual, es más estructurar experiencias de aprendizajes que transmitir conocimientos como al que estaba acostumbrado, lleva... obliga a que el aprendizaje sea mucho más centrado en el alumno. Pienso que la Universidad Virtual, por la escasez de clases vía satélite, no funciona el aprendizaje centrado en el instructor, eso es también un cambio de paradigma en el rol del profesor, es el alumno el que aprende, no es el profesor el que enseña, el rol del profesor es diseñar muy bien experiencias de aprendizaje, aprendizaje de múltiples tipos, e ir apoyando el proceso.

Junto con otros aprendizajes curriculares, A.24 aprende el nuevo rol del maestro y establece una distinci3n enfática entre *estructurar las experiencias de aprendizaje* y *transmitir conocimientos*. A partir del comentario de este alumno surgen interrogantes:  cu ales son los alcances y los límites de la organizaci3n de las experiencias de aprendizaje?,  qu  significa crear dicha estructura?,  c3mo se lleva a cabo la operativizaci3n de dicha estructura? En general, casi todos los textos actuales sobre cuestiones de diseño y desarrollo de la enseñanza y el aprendizajes subrayan la necesidad de que el maestro sea un *facilitador*, que no debe confundirse tal rol ni con el de

transmisor, ni con el de administrador, pues es más que la suma de las partes, es decir incluye esas funciones, pero es más complejo.

JosepDuart y Albert Sangrá (2000) conceden un conjunto de finalidades al rol del docente que, de cumplirse, podrían garantizar la máxima calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto virtual. Para los autores el profesor deberá hacer lo siguiente:

- Atender a la adecuación de los contenidos de las materias, a los progresos científicos, a la evolución social y cultural y a las demandas del mercado laboral
- Velar para que los estudiantes dispongan de los mejores materiales didácticos posibles y, con este fin, facilitar la incorporación de todas aquellas innovaciones didácticas que sean de interés.
- Atender directamente a las necesidades manifestadas por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, que supervisará, seguirá y evaluará.
- Velar por su formación permanente (p.39).

Si estas recomendaciones sobre el rol del facilitador pretenden ir más allá de la simple formulación de deseos, ameritan analizar, de manera responsable, qué significan las finalidades del rol docente como las recién expuestas, pues, por una parte, se sostiene la necesidad de descentralizar el rol del maestro, pero, por la otra, las finalidades expuestas son tan específicas como complejas; al mismo tiempo, se corre el riesgo de que el rol vuelva a centralizarse. Es necesario profundizar este asunto, tanto desde la perspectiva del proyecto de educación virtual de la institución, como desde la academia de MEE, a fin de meditar con más detenimiento sobre éstas representaciones de la enseñanza y el

aprendizaje. Por lo anterior, es prudente preguntarse ¿cuál es la nueva representación de la docencia adquirida por A.24 que le lleva a decir que “no es el maestro el que enseña”? Esta frase hace suponer que el alumno se enreda en los estereotipos de educación tradicional/educación actual, progresista, moderna, etcétera. Por ejemplo, el profesor no es el que enseña, según A.24, pero a la vez, debe “**diseñar muy bien experiencias de aprendizaje, aprendizaje de múltiples tipos e ir apoyando el proceso**”. De manera análoga, ocurre lo mismo con Duart y Sangra pues su caracterización del *facilitador virtual* es muy parecida al perfil deseable de cualquier maestro. Los dos ejemplos mencionados (A.24 y los autores) llevan a pensar que aún no queda claro qué se espera del profesor aunque se le cambie el nombre. ¿Existe un cambio representacional del rol del maestro? o, utilizando la metáfora del *huracán* (Cuban, pag 27 de Tesis) ¿hay movimiento en la superficie, pero el núcleo permanece inmutable?

En los dos apartados anteriores de esta tercera Categoría , el acercamiento a maestros y alumnos se realizó, en primer lugar, desde el tema: **La distancia y el cambio**, con un énfasis especial desde la perspectiva de los medios de comunicación; en segundo lugar, el tema fue: **El alumno adulto en la interacción pedagógica**. En el apartado que sigue se analizará, utilizando un criterio secuencial de tipo histórico, la interacción entre alumnos y maestros en dos grandes momentos:

- La interacción, de maestros y alumnos, a través del satélite
- La interacción en línea, a través de los medios computacionales
 - * La interacción en el modelo tutorial
 - * La interacción y el diseño de los aprendizajes.



*La interacción y los grupos colaborativos

* La interacción con las tecnologías.

La interacción de maestros y alumnos a través del satélite

En un primer momento hay que referirse al papel del profesor como un transmisor de contenidos, semejante a la interacción cara a cara, pero con la diferencia de que este maestro es un transmisor oral a nivel satelital. En la primera etapa de desarrollo de MEE, implica la acentuación de sus habilidades verbales y de las capacidades en la organización del contenido a fin de hacer presentaciones coherentes frente a las cámaras. Esto supone desarrollar capacidades complementarias, por ejemplo, re-aprender el manejo del tiempo. Existe una polémica no resuelta sobre los alcances y límites del rol del maestro como *transmisor oral*. Hay que considerar que, en esta polémica, se entrecruzan varios niveles de análisis y que, la falta de claridad sobre las representaciones construidas respecto del profesor, torna difícil un debate productivo al respecto.

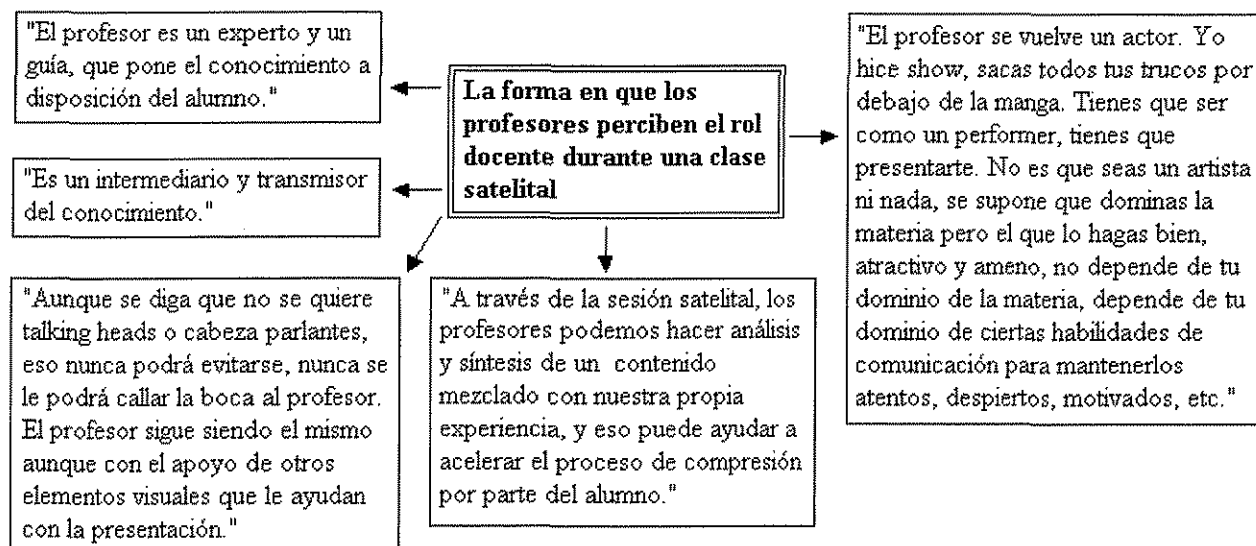
Un primer acercamiento gira en torno cuál debe ser la naturaleza de la clase satelital, ¿qué se debe hacer en su transcurso? y ¿cuál es el papel del maestro en esa situación?. En un principio no existía otra posibilidad más que hacer las cosas tal como se hacen en una clase presencial común, con el agregado que en una transmisión satelital o televisiva, el orador(a) siente que quince minutos en una situación de esta índole dura mucho más que en un salón presencial. Sostenida, en gran medida, por el discurso oral, la clase es densa a nivel de contenido porque el tiempo se compacta y no deja demasiado resquicios para otros tipos de lenguajes (gestos, movimientos). Los profesores trabajan con las habilidades, naturales o aprendidas, que ya poseen previamente y enfrentan problemas nuevos para

ellos, que en gran medida, se relacionan con unas exigencias de un mayor ordenamiento de sus ideas para transmitir las.

A.12 es una alumna de esta etapa y, haciendo una comparación entre lo que le brindan los libros en un tema particular y lo que le aporta el maestro en una clase satelital, dice lo siguiente:

A.12: Me gusta cuando llego a la clase satelital y el maestro me dice su punto de vista, porque no es lo mismo cuando lo escribes que cuando lo hablas. Por ejemplo, una maestra nos hablaba de mapas conceptuales y yo estaba muy neófita entonces fui al libro y lo leí, y lo entendí, bla bla bla, me quedé en el nivel de ‘lo conocí’, pero cuando el maestro lo retomaba en la clase y llegaba el nivel de comprensión y aplicación era distinto. ¿Por qué?, porque aún hablando de lo mismo se retomaba desde un texto específico aplicado a ciertos aprendizajes y así yo entendía más.

En un segundo acercamiento el profesor se pregunta qué interacciones puede establecer con sus alumnos presenciales y distantes. La interactividad se convierte en un auténtico problema a resolver dentro de “la indagación práctica” de los docentes. Hay búsquedas empíricas y reflexiones de los maestros a fin de establecer rupturas con los aprendizajes previos y poder así construir un modelo práctico de interactividad a distancia. Al principio, todo el proceso interactivo a distancia giraba alrededor de las clases semanales en el satélite debido a que las herramientas computacionales aún no llenaban el espacio entre profesores y alumnos y, en consecuencia, no se contaba con un sistema tutorial. El siguiente cuadro muestra la apreciación de algunos docentes respecto al papel del maestro en MEE y en otros posgrados integrantes de la EGE (Escuela de Graduados en Educación).



*Fuente (A. Domínguez Cortinas, 2000).

El estudio de Domínguez permite percibir algunas posiciones respecto a la función del profesor en la clase satelital. Las aportaciones en los recuadros de la izquierda se enmarcan en planteos “tradicionales” y el comentario del recuadro a la derecha responde a una tendencia “modernizante” sobre el papel del profesor. La posición del centro integra conocimientos y experiencia en la labor académica del profesor y, por lo tanto, pudiera ser clasificada ya sea como “tradicional” o como “modernizante”.

En un principio, la clase satelital constituye un acercamiento que incluirá varios objetivos:

- La explicación de contenidos,
- La asesoría colectiva para la resolución de las tareas,
- La pretensión de vincular a las personas distantes con el profesor y entre sí, puesto que el profesor “reunía” a los asistentes (remotos y presenciales –en el aula de transmisión en Monterrey, N.L.) a través de sus participaciones.

En síntesis, la clase satelital “estructuraba” el programa a distancia, despertando un relativo sentimiento de comunidad imposible de lograr de otra manera. Más adelante, se redujo la frecuencia semanal de sesiones y, simultáneamente, en la medida en que existía el requerimiento de experimentar, surgían otros procedimientos técnicos a la hora de producir la clase satelital. Es sugerente el siguiente dato: en este periodo, en lenguaje coloquial se hacía referencia a las “cabezas parlantes” o “al maestro escuelero”, denominaciones peyorativas que hacían alusión a las posiciones “tradicionales” de los profesores.

¿Qué espera A.4 del maestro y de la clase?, ¿qué valoración hace respecto del rol del maestro satelital y maestro presencial?

Tanto el papel del profesor, como, más adelante, la misma clase satelital, fueron cuestionados. En este segundo nivel de acercamiento, hay que preguntarse no sólo por la interactividad en sí, sino por cuáles son los procesos interactivos adecuados: *¿Hay que “dar clase” o “hacer un show de calidad”?* A continuación una aportación de A.4 en la que la alumna expresa su posición con relación al rol del profesor satelital y al del profesor presencial.

A.4: Yo creo que definitivamente puede ser el mismo rol, no importa si estoy frente a él o si lo estoy viendo a través de un monitor, siempre y cuando me pueda ofrecer directrices que yo como aprendiz, a lo mejor, no me es tan fácil visualizar. Yo creo que el rol del maestro aquí es removernos, porque ya tenemos esquemas, porque no estamos en blanco los alumnos adultos, pero removernos un poquito, darnos directrices para saber por dónde manejarnos, para saber qué más leer. A mí me gusta mucho cuando un maestro enfrente dice “es que en el libro de fulanita de tal leí tal cosa” y que nos de la bibliografía, porque eso es una invitación a que leas, y a lo mejor si yo no conozco tanto del tema pues no sé ni siquiera adonde acudir, eso para mí se me hace muy rico, a mí lo que me hace mucho ruido es si en una sesión de una hora y

media hay que dedicarle media hora o más a contestar mails, “saludos a San Luis de Potosí, muy bien Guanajuato...”

En un tercer nivel se hicieron presentes *los dilemas en torno al sentido de la clase satelital*, por dos razones: una razón fue de índole pedagógica y consistió en las dificultades para sistematizar conceptualmente el modelo educativo a distancia, lo cual retardó la inserción de la clase satelital en un marco referencial más amplio. Dicho de otra manera, en la práctica docente y administrativa operaba un “hacer”, pero no se lograba escribir un discurso legitimador, es decir, la propuesta que conformara *una representación de la distancia*, específica de MEE, en particular, y de la Universidad Virtual, en general. La segunda razón es de índole tecnológica-económica. Los medios computacionales le ganaron la partida a los medios satelitales por el alto costo que implicaba la actualización de éstos últimos. En el futuro próximo, se pretende que los maestros y alumnos utilicen pequeñas cámaras de video a través de las cuales establezcan un enlace más directo con sus alumnos, es decir un contacto visual y auditivo de manera simultánea.

A continuación un fragmento de clase satelital observada. La interpretación de Y. Chacón, (2000: p. 102) puede aportar algunas ideas respecto al *sentido de la clase satelital* planteado anteriormente.

Dos pantallas de televisión encendidas, nueve personas sentadas en sillas frente a una mesa ordenadas en dos hileras. No muestran ninguna reacción al entorno, sólo fijan su mirada inexpresiva en la pantalla. Apenas si se percataron de mi impertinente presencia. La persona en la pantalla habla... los alumnos escuchan; de pronto, las palabras salidas de unidad de sonido del televisor causan inquietud, se miran uno al otro con sarcasmo, empieza el fluir de los comentarios: ‘está a la defensiva’, ‘ya salió con lo mismo’, ‘mucho proceso, pero verás en la evaluación’, ‘ay sí, pero ¿cuándo lo tenemos que entregar?’... ‘el 18, pero el trabajo final es el 2 de diciembre’.

Una alumna se voltea hacia mi rincón de grabadora y garabatos diciéndome: ‘no te lo digo, salta de una cosa a otra... ya no sabemos ni qué quiere’. No esperó respuesta de mi parte, quizá no le interesaba,

ella se dirige hacia otro compañero, comentan, se reparten unas copias ‘¿tú ya leíste esta?... entonces yo leo la que está en inglés...’

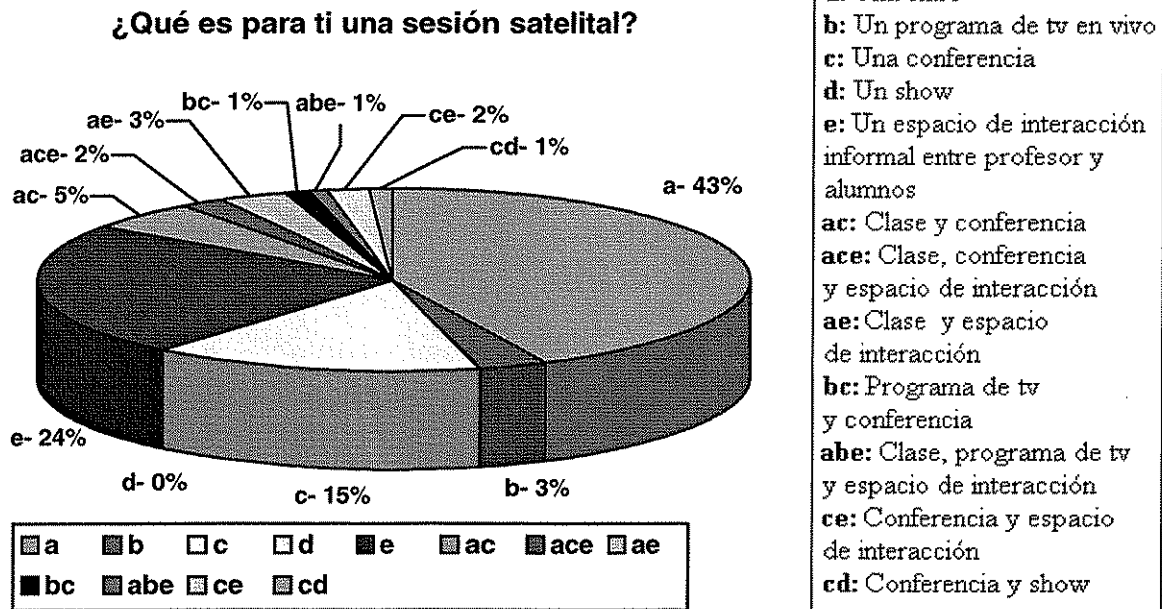
La persona en la pantalla dice: ‘Sabes lo que yo he notado en los trabajos que he visto, que muchas personas hacen la tarea, sacan la chamba... (dicen) : ‘cómo ves esta actividad...’, ‘está muy larga, recórtale...’

Sigue diciendo la maestra: aquí no se trata de hacer la tarea, de sacar la chamba nada más, sino de apropiarnos de esto... a veces empezamos muy, muy conscientes, pero luego la gente actúa como si las lecturas fueran algo ajeno. No se trata de voy a cumplir porque voy a poner un modelo...’. La maestra en la pantalla continúa: ‘La gente que ve la tarea como un aspecto a cumplir ve los pasos, como discretos, yo hago la parte cuatro, tú la tres’.

Chacón (2000) observa una sesión satelital sentada en el aula transmisora. Su narración no difiere, mayormente, del relato de un observador en una clase presencial. Por un lado, alumnos inexpresivos, aburridos o enojados, por el otro lado, un(a) maestro(a) emitiendo un discurso al mismo tiempo moral y psicopedagógico sobre la tarea y cómo realizarla. El relato de esta sesión descubre los aspectos reproductores de una clase y explica el por qué del cuestionamiento. El tipo de clase registrado explicaría el deseo y la necesidad de modificar tanto el perfil del enseñante como la misma sesión satelital (ver anexos 2 y 3).

A continuación, se muestra, gráficamente los resultados obtenidos por A. Domínguez (2000) en un sondeo de opinión sobre la clase satelital, a 172 alumnos (período Enero–Mayo 2000).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Según Domínguez, “el resultado demuestra que para un 80% de los alumnos encuestados la sesión satelital es una clase y/o un espacio de interacción informal entre profesores y alumnos” (p.42).

La interacción en línea a través de medios computacionales

La interacción con los otros (maestros y compañeros) experimenta un enorme giro a medida que se produce “un nuevo distanciamiento”, esta vez, de las propias clases satelitales. Ésta es la segunda razón que alimenta la polémica, pues con la creación de la Universidad Virtual crece la necesidad de consolidar una propuesta a distancia que ponga el énfasis en *la interacción en línea*, en donde las herramientas computacionales desplazan a la clase satelital, aunque éstas no desaparecen del todo. Con este cambio fundamental en

el rol del maestro se produce *un traslado de la palabra oral a la palabra escrita*; también en estas medidas hay motivaciones institucionales ligadas a la rentabilidad de las tecnologías utilizadas, como por ejemplo el satélite y las que se piense utilizar en un futuro incrementando la incorporación de los medios computacionales.

La diferencia básica es que, en la etapa anterior, la palabra oral (clase satelital) es el corazón del plan del programa, por lo tanto, los diseños son sencillos con un fuerte énfasis en el contenido conceptual de las tareas. En la etapa que se inicia bajo la denominación de Universidad Virtual, *la palabra escrita redefinirá tanto las representaciones de cercanía y distancia* como las representaciones de aprendizaje y enseñanza; interactividad y diálogo; planeación y diseño de los procesos; y, los propios productos de aprendizaje.

A continuación, A.7 explica qué se espera del docente y del alumno en un programa en línea.

A.7: Como que lo que se quiere es que haya resultados, que si el alumno tiene un mayor conocimiento porque está tomando unas clases de didáctica, pues que sus clases sean mucho más enriquecedoras o mucho más productivas que alguien que no las tiene, entonces el rol del maestro es un monitoreo continuo y un diseño de actividades a lo largo del curso para llegar a una evaluación congruente y que los dos estén conscientes de qué fue lo que estuvo pasando a lo largo del curso.

La interacción y los aprendizajes colaborativos

A medida que el programa de educación a distancia se centró en el trabajo *on line*, a través de medios computacionales, creció también el interés de vincular los aprendizajes virtuales a una organización social del aprendizaje, es decir, a *la interacción con los otros*. De este modo, el diseño de los programas curriculares se fue alejando paulatinamente de los procesos y resultados individuales del aprendizaje para centrarse, cada vez más, en la

organización colectiva, tanto de procesos como de resultados, aunque, hasta el día de hoy, conviven posturas mixtas entre maestros y alumnos que valoran de distinta manera los procesos y resultados individuales y los de equipo. También hay que señalar que el interés por un enfoque social de las actividades de las tareas de aprendizaje emana, en gran medida, del desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información, pues son ellas quienes proponen, hoy en día, *las comunidades virtuales*. Éstas son definidas por Duart y Sangrá (2000) como “espacios de interacción humana en los cuales el espacio y el tiempo, como coordenadas reales para cada uno de los miembros de la comunidad, pueden relacionarse en forma asincrónica –sin coincidir en el tiempo ni en el espacio– con las relaciones entre cada uno de los miembros y constituir un auténtico (es decir, real) entorno virtual” (p.14).

De acuerdo con Pozo (1999), Coll (1999), Pérez Gómez (1999) y Bruner (1997), los enfoques sociales permiten captar la importancia del aprendizaje escolar producido en la interacción con los otros, es decir, en el aprendizaje como actividad social. Según Pozo, la cooperación en los procesos de aprendizaje redundante de manera positiva en la orientación social de los alumnos, favorece el aprendizaje constructivo y permite que el aprendiz logre claridad sobre sus propios procesos. Así, el aprendizaje colaborativo favorece, por una parte, el desarrollo de los conflictos cognitivos a fin de que operen aquellos “desequilibrios” saludables en la postura constructivista; y, por otro lado, promueve las cooperaciones recíprocas para lograr las metas propuestas.

Se puede afirmar que la experiencia colaborativa en MEE, cualquiera que sea el juicio de alumnos y maestros sobre ella, constituye un claro ejemplo de *socialización secundaria*. Ésta es, según Berger y Luckmann (1998), “la internalización de submundos

institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y carácter se determinan, pues, por la complejidad del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento” (p.174). Los autores refieren a la distribución social del conocimiento especializado; éste aparece a consecuencia de la división el trabajo,y sus representantes se determinan institucionalmente. Un ejemplo que apoya esta explicación es *el código especializado* que adquiere el alumno en MEE independientemente del nivel de calidad de sus aprendizajes: palabras como *rediseño, colaboración, cooperación, facilitador, constructivismo*, etcétera. Esta adquisición se produce por partida doble, por los contenidos específicos del curriculum de MEE, y por los contenidos que provienen del modelo educativo de la institución. Modelo que incluye los vocabularios especializados de las plataformas tecnológicas: *página web, black board, learning space, navegar*, etcétera.

Hay otros aspectos que acompañan esta socialización, por ejemplo, los códigos propios de los roles. Esto supone, según Berger y Luckmann (1998), la adquisición de “campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional” (p.175). Los autores agregan que estos submundos están legitimados y tienen sus propios símbolos, rituales y materiales. Un ejemplo de esto último está presente en las plataformas tecnológicas que se utilizan en los talleres virtuales de aprendizaje, o en los grupos de discusión. Están conformados por signos gráficos: Una cara feliz, triste o enojada, una flecha, un signo de pregunta, una mano con el pulgar para arriba o para abajo, etc. Tanto alumnos como maestros utilizan estos símbolos para comunicar pensamientos y emociones, de modo que antes de leerlo, el receptor anticipa, en cierto modo, el mensaje.

Se puede suponer que, dependiendo de cómo se desarrollen estas socializaciones, podrán tener, más o menos, influencias en los aprendizajes colaborativos. De acuerdo con

resultados de una investigación, Cesar Coll (1999), dice que *la organización cooperativa de los aprendizajes es superior a la organización competitiva e individualista* en cuanto al rendimiento y productividad de los alumnos. Sin embargo Johnson y otros (1981) mencionan que desconocen, en gran medida, las variables que determinan la mayor o menos superioridad de las situaciones cooperativas. Este hecho puede deberse, según Coll, a que este tipo de investigaciones se limitan a comparar el rendimiento obtenido en cada uno de los modelos señalados, sin investigar al proceso en sí de construcción de las tareas. Es decir, son investigaciones que omiten indagar qué tipo de interacción crean los alumnos entre sí, en el proceso de aprendizaje.

Se hace, pues, necesario indagar, con más profundidad, si es la organización cooperativa la que posibilita los aprendizajes, o si existen otros factores -como el conocimiento previo de los participantes, sus experiencias anteriores, el interés por las mismas, etcétera-, que pudieran influir significativamente en el éxito de los aprendizajes grupales.

A.12 habla sobre su experiencia al respecto:

A.12: Como que estamos muy acostumbrados en forma cooperativa, no colaborativa, no ha encajado bien el concepto, yo siento que no se ha entendido lo que es colaborativo aún a nivel de maestría. No está en nuestra cultura, es muy difícil, hay unos que sí, mis respetos, pero en general yo siento que éste es uno de los elementos del nuevo paradigma a lo que nosotros no estamos acostumbrados. Yo era muy cerrada, me acuerdo de una discusión que tuve con un compañero fue porque yo le decía 'aquí leí que el nuevo paradigma dice tal cosa' y de repente él me sale con otra cosa... entonces como que me empecé a abrir poco a poco porque yo no era así. Yo era muy yo, lo mío y lo que leía.

En esta aportación, la alumna plantea los obstáculos ajenos y propios para acceder a *los aprendizajes cooperativos y colaborativos*. De acuerdo con Damon y Phels existen las

siguientes diferencias: el aprendizaje cooperativo indica, en general, la división del grupo total en subgrupos o equipos que llevan a cabo una actividad o tarea ya programada; los miembros del equipo son heterogéneos y, aunque hay una distribución interna de responsabilidades, todos tienen el mismo status; sin embargo hay dudas en relación al grado de mutualidad existente, es decir, al nivel logrado de “conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas” entre los miembros de un equipo (Coll, p.342). En la propuesta colaborativa “teórica”, en cambio, los alumnos llevan a cabo juntos la tarea desde el inicio hasta el final; no la realizan de manera individual o separados en las distintas partes de la misma. Se infiere que en este tipo de propuestas se logra un alto grado de igualdad y mutualidad entre los miembros del grupo. Sin embargo en la práctica de acuerdo con Coll y con los entrevistados de este estudio, es muy difícil soslayar las diferencias entre los alumnos en relación al compromiso con la tarea, las actitudes de sumisión o dominio, responsabilidad o simulación, etcétera.

Un ejemplo: A.2 comenta lo que ella percibe en una actividad participativa durante un grupo de discusión:

A.2: Siento que es importante la discusión, que es algo que a veces se pierde en la universidad virtual, bueno... yo pienso que a veces se pierde porque por ejemplo, cuando se han establecido grupos de discusión en red la gente a veces sí participa porque sabe que tiene que participar por una calificación y pone lo que el escribió y a lo mejor abre la participación de uno o dos compañeros más para ver qué dicen pero no abre todas las discusiones.

En el comentario de A.2 se puede apreciar la presencia de *las reglas* con relación a las participaciones: una regla se refiere al requisito de colocar aportaciones en la mesa de discusión, puesto que esta actividad tiene un puntaje. La otra regla consiste en enterarse de

lo que opinan los otros compañeros para poder cumplir con los criterios de evaluación en la realización de esa actividad. A.2 critica las limitaciones que tiene una actividad de aprendizaje concebida de esta manera. En la actividad de aprendizaje que A.2 describe el diálogo es escaso, porque no hay interacción. Según Surdo (1997) la persona que dialoga es la que se relaciona, realiza *un contrato de reciprocidad*.

Más adelante, en la entrevista A.2, explicará su concepción del *diálogo*:

A.2: Una gente a la que le interesa el diálogo va más allá , o sea que no nada más aprender porque yo quiero ser ingeniero químico para poder trabajar en un lugar de químicos, no, aquí estamos aprendiendo algo que es más subjetivo, las maestrías y los doctorados son algo más subjetivos que te ayudan a profundizar ..., no es una técnica, como no es una técnica y no es objetiva tienes que estar dialogando para poder caer en la cuenta de lo que estás aprendiendo.

A.2 arroja luz sobre las distintas representaciones de la educación que pueden elaborar los alumnos adultos, más aún cuando su profesión es la docencia. Se advierte esta posición cuando A.2 formula su concepción sobre educación, distanciándola de un saber técnico; o cuando reivindica el abordaje de los aspectos subjetivos frente a los objetivos en el campo educativo. Son argumentaciones que le permiten sostener una visión particular sobre el desarrollo de los aprendizajes interactivos entre alumnos.

Sin embargo, hay que añadir algunos datos a fin de obtener un juicio más completo: en las mesas de discusión de MEE casi todo los alumnos son adultos que trabajan diariamente, sobre todo en la docencia. El otro dato es que los cursos son masivos por lo que es imposible acceder, por cuestión de tiempo, a todas las participaciones que realizan los alumnos en un grupo de discusión. Sin embargo, considero que es útil la aportación de A.2 para reflexionar sobre el diseño de las actividades colaborativas, las finalidades que éstas

tienen, el tamaño de los grupos que interactúan y, por último, la frecuencia con que se realizan. En la mayoría de los casos, las actividades interactivas con la modalidad de *mesas de discusión* operan como actividades más ligeras que otras a fin de estimular la socialización de ideas, opiniones y vivencias entre los participantes; pueden contar con la retroalimentación de los profesores, o desarrollarse de manera autónoma, aunque sean siempre los docentes quienes las programen.

Otra participante describe su experiencia en esta situación grupal de aprendizaje:

A.5: Tuve un grupo de discusión en Hypernews con cuatro miembros, por ejemplo ahí me dí cuenta de lo útil que puede ser. Cuando no funciona, no funciona, pero cuando funciona, ¡bruto!. Eramos cuatro miembros, teníamos chance de interactuar... bueno..., cada quien leía, poníamos nuestra aportación, era un grupo manejable, podías aportarle a los otros tres miembros, podías discutir, podías llegar a conclusiones y podíamos... además, muy padre, monitorearnos. Además de llegar a ser socialmente íntimos, aprendí tanto!!! (...).

Con el correr del tiempo, los grupos de discusión han evolucionado hacia otras modalidades. En la actualidad, en varias asignaturas de MEE, dichos grupos han precisado más sus funciones hasta convertirse en conjuntos más pequeños, que pretenden operar como grupos cooperativos y/o colaborativos (siguiendo a Coll). A veces, son los miembros docentes quienes intervienen en la conformación de los equipos; otras veces, se crean las condiciones para que los alumnos de lugares distantes puedan conocerse virtualmente y elegirse entre ellos mismos.

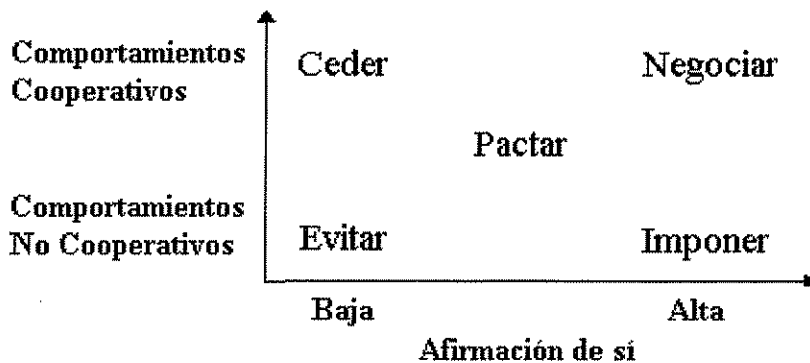
A.10 narra a continuación cómo se conforma un equipo y cómo se van resolviendo hacia el interior los problemas que surgen con la modalidad grupal de trabajo:

A.10: Nos forman en equipo pero no todos colaboran y bueno... eso va a pasar donde quiera, aquí lo importante es retomar la coparticipación

y aprovechar de los que están colaborando. Sí se logran aprendizajes colaborativos porque se establecen críticas o señalamientos de cómo uno está yendo bien o mal en sus planteamientos, pero definitivamente no creo que todos elijan ese aprendizaje colaborativo, porque muchos siguen estando en la idea de que lo hagan los demás, 'yo no participo'... y entonces los que nos vemos siempre más..., somos los más comprometidos, creo yo, con la tarea, porque sacamos *avanti* el trabajo de equipo.

No sé cómo esto se podría solucionar, podría ser reafirmarlo como enseñanza, pero no se puede meter a cambiar la voluntad de cada uno, yo creo que ahí sí depende mucho del alumno, de su interés por involucrarse verdaderamente, quizás el maestro puede dar indicaciones y tratar de ubicarlos más en la necesidad de que se involucren, pero no se va a poder decidir por ellos definitivamente.

La aportación de A.10 no difiere demasiado de las dificultades para el aprendizaje grupal detectadas en un aula presencial. Surdo (1997: p.136) provee un esquema para visualizar gráficamente este fenómeno.



El cuadro permite visualizar los procesos internos de negociación entre los miembros de un equipo.

A.10 es clara en el último párrafo de su aportación respecto de las posibles soluciones de estas dificultades. Ella dice que se puede desarrollar la disposición "como enseñanza" pero que no se puede cambiar la voluntad de los participantes.

Este comentario plantea, por una parte, las disyuntivas pedagógicas; y, por la otra, las psicológicas y éticas: *¿en la enseñanza de adultos se debe presionar, de algún modo, para que éstos desarrollen actitudes y habilidades que no necesariamente forman parte de sus intereses?* Otra cuestión más profunda atiende a considerar hasta qué punto las transacciones en contextos grupales producen, a mediano plazo entre los entrevistados, *cambios representacionales sobre sus aprendizajes.*

A pesar de los aspectos similares que existen con relación a las dificultades para el trabajo colaborativo entre las situaciones presenciales y a distancia, hay que advertir que, en los trabajos grupales realizados en contextos virtuales, se añade un conjunto de matices que puede favorecer u obstaculizar el trabajo colaborativo.

A.14, quien vive en Venezuela, hace el siguiente comentario:

A.14: Yo creo que aquí lo que nos ayuda es la distancia, porque en este caso, fíjese, tengo un compañero de Chile, tengo un compañero de México con quien me ha ido muy bien, tengo un compañero de Puerto Blas, también de aquí de Venezuela, con quien me ha ido excelente, entonces ¿qué es lo que pasa?, no es la distancia, es la responsabilidad que tú asumas. Lo que uno hace primero es conocerse realmente, ¿qué haces?, ¿de dónde vienes?, ¿dónde estás?, ¿dónde te encuentras?, después como asumir el mismo trabajo, hay que decir, me gustaría trabajar en esto o no. Hay que ceder. Una de las tres partes tiene que ceder a veces, la responsabilidad es importante, el respeto por el compañero, aportar ideas, no decirme por ejemplo: ‘eso está excelente’... eso es mentira, un trabajo nunca está excelente, yo les escribía y les decía a mis compañeros ‘díganme lo que falta’, ‘no les dé pena’, o sea abrirse uno a que le digan las cosas por que de repente la gente tiene miedo de decir “esto no me gusta”, “esto no me parece” (...)

El comentario de A.14 permite hacer algunas reflexiones: hay ciertas actitudes que produce la distancia que pueden disponer favorablemente para la producción de las tareas e incluso para ahondar en el debate. Por otra parte, la distancia predispone a caminar con lo que cada alumno es individualmente; aquí no cuentan la simbiosis, el clan, en síntesis, los

vínculos del aula presencial. No se excluye que amigos o compañeros compartan el mismo equipo de trabajo, sin embargo, en una gran cantidad de casos, en MEE, el grupo es constituido por personas que no pertenecen al mismo lugar, ni siquiera al mismo país, como lo expresa A.14. Hay alumnos que comentan que pueden acordar y sostener mejor sus contratos de trabajo, durante un curso, con personas distantes físicamente que con compañeros que viven en el mismo lugar.

De nuevo A.14 comenta al respecto:

A.14: Eso se dió a través del curso, yo no sé, parece que estábamos en la misma línea de pensamiento, todos hablábamos porque las lecturas son de lo mismo, por supuesto, pero uno siempre tiene algunas diferencias con sus compañeros y fue algo tan lindo porque sobre el problema del docente, el rol del docente, coincidimos y nos dimos cuenta que no es solamente un problema de Venezuela, sino también de otros países.

A.14 plantea un ejemplo interesante de socialización secundaria a través de un interés profesional *-el rol docente-* que agrupa a los compañeros, en la mesa de discusión. Este dato indicaría también que, a la hora de los acuerdos, como del debate dentro de un grupo colaborativo, no sólo cuenta la responsabilidad, sino también otros factores como los de la identidad profesional o cultural que pudieran estar disponiendo favorablemente a las personas para un encuentro en el debate de ideas.

En otro ejemplo de cómo la distancia opera positivamente A. 7 expresa lo siguiente:

A.7: Entonces como que se hacen muy concretas las cosas y como que la gente quiere comprometerse más y no pasa que uno esté trabajando y empiecen con el asunto de “comprar unas pizzas”, como en otras situaciones de trabajo. Por ejemplo cuando es un trabajo de *chat* tenemos una hora y en esa hora tenemos que tener discutido un tema, entonces ya habiendo profundizado bien en lo que uno tiene que decir, porque uno tiene el compromiso con esta gente... y porque sino...¿ qué

**van a decir?, ‘éste es un idiota’, o, ‘lo vamos a sacar del equipo’...
Entonces como que exige más profesionalismo estar a la distancia.**

Lo que dice A. 7 coincide con algunas premisas que sostienen los defensores de esta modalidad de trabajo (Guitert y Giménez, 2000):

- La comunicación debe ser frecuente y rápida. El contacto entre los miembros tiene que ser continuado y es importante poder conseguir un sistema rápido y ágil, que no suponga un coste de tiempo y energía añadido sino que favorezca y dinamice el funcionamiento y la tarea del equipo.
- La exposición de las ideas por parte de los miembros del grupo tiene que ser clara a fin de poderlas compartir y evaluarlas conjuntamente.
- Las afirmaciones que se hagan, las sugerencias y las opiniones, deben estar justificadas mediante argumentaciones y razones, a fin de que puedan ser criticadas de forma constructiva por el resto de miembros del grupo (p. 116).

La aportación de A.13 contribuye a clarificar *la representación que tienen los alumnos sobre el trabajo colaborativo a distancia.*

A.13: Mi experiencia es que ha sido útil por ejemplo trabajar de manera colaborativa en espacios virtuales porque está uno abocándose a la tarea, no sabes con quién trabajas, si tienes una tarea en común pues te abocas a la tarea, ya dependerá de alguno de los miembros del equipo, o de los miembros del equipo en sí, el estar jalando todos para subir la calidad de los productos. De todas maneras deben de estar muy claras las condiciones para los que estamos trabajando y entre nosotros mismos. El hacer acuerdos, el determinar rutinas de trabajos, el cómo hacer las cosas, el definir qué tanto nos comprometemos y yo creo que a veces hasta uno es competitivo, porque si los otros dos empiezan a ver que hay uno que le mete más, como que tienden a incrementar la calidad de sus aportaciones, es más fácil, yo pienso, centrarte en la tarea trabajando en espacios virtuales que trabajando físicamente.

Más adelante en su entrevista A.13 realiza otros señalamientos que deberán integrarse a su aportación anterior a fin de obtener una visión más clara de las posibles fortalezas y debilidades de los encuadres colaborativos.

A.13: No me ha pasado que se presenten diferencias de opiniones que lleguen a un punto que no se puedan negociar, yo no diría ‘qué bueno!!!’, a lo mejor hay que decir ‘qué malo!!!’ porque significa que estamos tan metidos en la tarea que las aportaciones las circunscribimos a eso, por ejemplo con Z. a quien no conozco físicamente, como no teníamos mucho tiempo para juntarnos, nos comunicamos por correo y ciertamente cuando había discrepancia en los puntos de vista y teníamos la variable del tiempo encima entonces negociábamos, ‘bueno, quita esto, pon esto...’, lo hacíamos más pragmático, reducíamos la complejidad, no nos vamos a meter en camisa de once varas porque nos interesaba sacarnos buena calificación.

A.13 plantea los pros y contras del trabajo colectivo, en lo que respecta a su primera aportación. Como ella comenta, la distancia física se convierte en un elemento a favor pues le permite a los participantes ponerse de acuerdo más rápidamente. Un aspecto común a todos los estudios sobre esta modalidad de aprendizaje es crear condiciones para que los alumnos colaboren entre sí. La hipótesis es que, este encuadre conjunto del aprendizaje estimula *el surgimiento de discrepancias sociocognitivas* (Coll 1990) que son definidas como “el resultado de la confrontación entre esquemas de sujetos diferentes que se producen en el transcurso de la interacción social” (p.117). Es probable que estos conflictos favorezcan la aparición de discrepancias estimulantes que mueven a su resolución.

El proceso de realización de la tarea favorecería el progreso cognitivo y una mayor toma de conciencia, por parte de los alumnos, sobre sus propias representaciones respecto de

cómo aprenden y a los obstáculos en el proceso mismo del aprendizaje. A.13 valora dicho proceso como un factor positivo para estimular el trabajo e incluso la riqueza competitiva del mismo, hacia el interior de un equipo. Sin embargo, más adelante se analizará cómo “el tareismo”, es un fenómeno que pervierte el significado de *la tarea* y entorpece el desarrollo de las discrepancias estimulantes.

Permanece una interrogante respecto de la solidez de estos acuerdos grupales. A.13 responde a dicho interrogante cuando, más adelante en la entrevista, comenta que el éxito en las negociaciones puede deberse a un énfasis pragmático en la tarea, por cuestiones de tiempo, que permite cumplir con la actividad de aprendizaje pero no necesariamente profundizar.

En relación con lo que plantea Coll respecto a las disonancias cognitivas, es posible abordar una actividad de aprendizaje empleando *un pensamiento divergente o convergente*, (llamados así por Noel Entwistle 1988), porque la información de la memoria puede procesarse (o no) hacia un producto único, hacia una sola respuesta correcta. Idealmente, el trabajo colaborativo requiere tanto de un tipo de pensamiento como del otro. De alguna manera A.13 se refiere a este tipo de procesos cuando comenta lo que se logra a través de las diferencias como a través de los acuerdos.

Ahora bien, Entwistle clasifica los enfoques tomando en cuenta:

- Las características peculiares de cada equipo por los tipos de personalidades de cada uno de sus miembros.
- El tipo de contenido en el que se basa la actividad de aprendizaje.
- La contextualización que se haga de la misma.

- La explicación de su finalidad y los lineamientos metodológicos para realizarla

A continuación algunas de las características más importantes del *Enfoque profundo*, que pone el énfasis en la comprensión y articulación del conocimiento:

- Intención de comprender
- Fuerte interacción con el contenido
- Relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior
- Relación de conceptos con la experiencia cotidiana (p.67).

De acuerdo con lo anterior, *la intención de comprender*, por ejemplo, específica del enfoque profundo supone: las intenciones de los alumnos y sus compañeros de equipo, su interés por traer a colación los aprendizajes previos en la resolución de la tarea actual, etcétera. Pero también depende de la concepción con la que haya sido planeada la misma actividad de aprendizaje. En este punto hay que preguntarse hasta qué medida la tarea requiere para su realización *una fuerte interacción con el contenido* –como lo solicita el enfoque profundo– o que el grupo “integre sus conocimientos actuales con su experiencia cotidiana”(p.67) etcétera. Respecto al peso de este enfoque en el modelo educativo de MEE, las aportaciones de A.13 iluminan los pros y contras que presentan estrategias del aprendizaje colaborativo para lograr el enfoque profundo.

Por otra parte, Enwistle (1988) explica que en el *Enfoque superficial* el alumno se aboca a:

- “satisfacer los requisitos de la tarea, lo que le conduce a memorizar solamente lo que se cree que exige el maestro” (p.80).
- Ausencia de reflexión acerca de proyectos o estrategias y

- Encarar la tarea como imposición externa.

Por último, el *Enfoque estratégico* puede resultar estimulante para los individuos o grupos competitivos pues las personas pretenden:

- Obtener calificaciones lo más altas posibles
- Atender a indicadores acerca de esquemas de puntuación
- Organizar el tiempo y el esfuerzo para obtener mejores resultados

Este enfoque presenta similitudes con el enfoque superficial pero hace una distribución más cuidadosa de sus recursos en pro de alcanzar los mejores resultados posibles. De acuerdo a lo que testimonian los entrevistados, en una amplia mayoría, pareciera que *el enfoque superficial combinado con el estratégico es el que tiene un mayor arraigo en MEE*. Aunque los Enfoques de Entwistle sólo proporcionan un esquema para clasificar tendencias muy generales, resultan útiles para reflexionar sobre los alcances y límites de dichos enfoques. Quizás cada enfoque señale una clase de tendencia representacional en los alumnos respecto de la adquisición de los aprendizajes.

Hay otras facetas del aprendizaje colaborativo menos visibles en términos del colectivo de alumnos, pero sucede en ciertos acercamientos que se producen entre los compañeros. Por ejemplo: las consultas interpersonales, los intereses individuales que se derivan de un trabajo conjunto y que pueden llevar a enfoques más profundos de manera diferenciada.

A.4 comenta al respecto:

A.4: A mí realmente me ha servido mucho trabajar en equipo, por ejemplo hay compañeros que citan autores a la hora de estar compartiendo que yo no conocía, entonces siento la necesidad de leer sobre este autor que otra compañera menciona con frecuencia o compartimos libros que no hemos leído. Yo creo que el trabajar en

equipo de alguna manera puede ayudar a que busques otras fuentes para lograr el auto aprendizaje, yo creo que son cosas que deben ir manejándose de la mano.

Por último, hay momentos en que los grupos colaborativos se otorgan un “descanso” en la realización de sus tareas (“tema extra”, como dice A.17) y se integran en otros tipos de debates, no planeados, pero sí disfrutados, según el comentario de este alumno.

A.17: “Hay compañeros ‘grilleros’ que van a tomar cuestiones de política para poder meter ese tema, incluso en cuestiones cognitivas, como estamos viendo ahora. Uno de los temas extras fue hablar de la escuela en la actualidad que agarró tonos, así, muy políticos, te agarran muchos temas picosos.

En síntesis, la cooperación y la colaboratividad en los aprendizajes constituyen un punto muy interesante de análisis porque se vinculan históricamente con aquellos enfoques sobre libertad, solidaridad, individualidad y actividad que postulaban ciertas tendencias libertarias, en el plano psicológico o en el plano social, en las primeras décadas del siglo pasado (Jesús Palacios, 1978). Algunas de estas ideas se retoman en la década de los sesenta con los sucesos del mayo francés y otros procesos políticos y universitarios en Latinoamérica. Finalmente, desde la década de los noventa retornan los principios de la individualidad, la cooperatividad y la colaboratividad en el contexto de postulados neoliberales y posmodernos. Han cambiado los marcos sociopolíticos del quehacer de la enseñanza y del aprendizaje, de tal modo que, aunque se siguen a veces pronunciando los mismos postulados, hay que analizar cuál es el significado que tienen en diversos contextos y especialmente en situaciones educativas específicas hoy en día.

M.1, por ejemplo, establece una distinción entre *la autonomía y la interacción social*. Ambos son necesarios pero, según ella, la autonomía se desarrolla con más facilidad y naturalidad que el diálogo. Hace falta más investigación para clarificar los procesos en los enfoques colaborativos.

M.1: (...) Puedo relacionarlo con mi doctorado, recibía retroalimentación de mis maestros a la semana y éramos treinta en la clase, y los maestros, o sea... nos hacían ese tipo de retroalimentación, pero aparte de eso, teníamos otra cosa que no tengo en mis cursos, que es la parte del diálogo entre ellos, de darse entre ellos... falta. No falta la parte de aprendizaje autónomo, porque en un momento estás ahí leyendo y tratando de captar lo que hay, investigando otras lecturas o lo que sea, pero eso es, ... yo creo es intrínseco en este tipo de enseñanza, la parte autónoma, porque son autónomos, tienen que serlo, tienen que buscar y todo, o sea, no hay nadie detrás de ellos, entonces, de eso... yo no veo necesario promoverlo mucho porque ya está. Lo que no está es la parte que a mí me interesa más, que es la interacción social, eso es lo que te ayuda a entender la perspectiva del otro, te entiendes a tí mismo mejor (...)

Hace falta más investigación para clarificar estos procesos y los resultados de los aprendizajes en estos enfoques colaborativos. En principio, los alumnos de MEE manifiestan que sí desarrollan actitudes de mayor apertura; metafóricamente esto significa abrir *la pequeña aldea de la mente a la aldea global*, pues los intercambios son muchas veces con compañeros de distintas regiones del país y de otros países, especialmente, latinoamericanos. También desarrollan habilidades para el consenso productivo, pues en los casos exitosos de colaboración las personas logran ponerse de acuerdo para elaborar sus tareas. Los interrogantes pendientes en MEE con relación a los logros son respecto a: *la construcción del conocimiento personal a través del trabajo en equipo*. También hay interrogantes respecto a las decisiones que se toman, motivadas por los requerimientos

pragmáticos de la lógica de producción de tareas, más que por las necesidades pedagógicas de los adultos en sus procesos de asimilación.

Quizás, a través de esta investigación y otras, será posible acercarse a una visión más clara sobre los límites y alcances de las propuestas psico–didácticas para el trabajo colaborativo en los programas a distancia (en grandes y pequeños grupos).

La interacción y el diseño de los aprendizajes

En este apartado se analiza *el diseño* tanto desde una perspectiva práctica (experiencia en MEE) como desde un punto de vista pedagógico–curricular y tecnológico.

Algunos conceptos genéricos sobre el diseño operan como un marco para el tratamiento del tema. La idea más sencilla sobre el diseño indica, según Gimeno Sacristán (1992), “confección de un apunte, boceto, bosquejo, croquis, esbozo o esquema que represente una idea, un objeto, una acción o sucesión de acciones, una aspiración o proyecto que sirve como guía para ordenar la actividad de producirla efectivamente” (p.224). Dado el carácter *anticipador* que acompaña a cualquier actividad de diseño, desde la más sencilla hasta la más compleja, hay que aceptar que la acción de bosquejar o esquematizar se ubica en un espacio intermedio entre la idea previa y la práctica, entre la intención y la realidad, entre el pensamiento y la acción.

Según Gimeno S., al nombrar el diseño curricular se hace referencia “a todas las decisiones que condicionan la forma en la que la cultura curricular se presenta, se distribuye y se controla en el sistema educativo” (p.265). Hay que analizar cómo estas definiciones genéricas se adaptan al *diseño programático de un curso en un contexto*

educativo a distancia. La planeación y el diseño de los programas educativos a distancia constituye uno de los factores necesarios para poner en marcha este tipo de modalidad educativa. También en el sistema abierto de enseñanza la elaboración y producción de materiales para desarrollar los *curricula* abiertos, ha sido, y es, una preocupación constante que no siempre se resuelve de manera satisfactoria porque los diseños y producciones de materiales son costosos a corto plazo y comienzan a rendir frutos una vez que los programas se consolidan, aunque no se deba descuidar su actualización permanente. Esto significa que, tanto en el caso de la modalidad a distancia como en la abierta, y en todas las combinaciones posibles de ambas modalidades, *el tema de la concepción y elaboración de los diseños es tan importante como su desarrollo o puesta en marcha.*

En otro apartado, esta situación fué analizada como menos clara en el caso de la educación presencial, pues, si bien existe una anticipación de la ejecución curricular, la cercanía e inmediatez espacio-temporal otorga mayores márgenes de improvisación a los maestros y alumnos y así surgen objetivos, actividades, contenidos, etcétera, no detallados con minucia, que pueden desarrollarse durante la práctica educativa; o algunos ya previstos, pueden no ser desarrollados. Por el contrario, en la educación a distancia la planeación y el diseño tienen, prácticamente, los mismos créditos que el desarrollo del programa e incluso a veces más.

Las personas con experiencia en educación a distancia estarán de acuerdo en la importancia que tienen la planeación y el diseño en esta modalidad educativa. Los profesores que han experimentado la docencia tanto en un sistema presencial como en el sistema a distancia, establecen una comparación interesante con relación al diseño de los aprendizajes en ambas modalidades.

En el aula presencial *la práctica del currículo real* (R Glazman y M Ibarrola,1980;A Furlán,1996, R.M. Torres,1998,Casarini 1999), es decir, la práctica de la enseñanza y el aprendizaje rebasa al diseño programático, en el sentido que siempre es más perceptible *la práctica que el diseño en sí*, aunque ese diseño esté presente en el desarrollo *real* de una materia o asignatura. Mientras que, en la educación a distancia, parece que *no existe el currículo real* dado que el currículo real no tiene verificación en un espacio concreto, por ejemplo un aula. Éste es un fenómeno imaginario, pero que determina, por la misma naturaleza de los sucesos a distancia, que el diseño de los aprendizajes cobre una gran importancia.

Se sabe que, en la planeación y el desarrollo educativo a distancia, alumnos, maestros y directivos, tienen que realizar, de forma permanente, transacciones entre el currículo formal y real, entre lo pensado y lo vivido (Stenhouse, 1991), tal como acontece en el sistema presencial. Sin embargo, en la educación a distancia, el carecer de un espacio permanente como es *el salón de clase*, produce la sensación en los actores de que el currículo real no existe o, por lo menos, existe de una manera distinta al sistema presencial. De modo complementario también hay que señalar que, la ausencia de una relación cara a cara, al clausurar la comunicación en el plano de *lo inmediato* con el maestro, conduce a los alumnos a apoyarse mucho más, en los programas de los cursos montados electrónicamente. El diseño se convierte, de este modo, en una guía obligada y necesaria para acceder a los aprendizajes.

A continuación el comentario que A.24 realiza sobre sus estrategias de lectura, a fin de entender la tarea, da una pauta de la importancia que el alumno le atribuye al diseño del curso. Por lo tanto es sugerente el peso que tiene la lectura no sólo de los materiales de

estudio sino de toda la planeación que el maestro elabora - objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje-, pues según A.24 “**entender cada palabra**” es vital para un alumno adulto a distancia. También es interesante registrar en esta aportación cómo se vincula la propuesta de un curso con los intereses profesionales de un alumno adulto, lo cual puede estar indicando un aspecto positivo del aprendizaje adulto con respecto al de las etapas anteriores del desarrollo, pues se está partiendo del supuesto de que el adulto tiene un interés personal por lo que lee.

A.24: Primero una estrategia personal que yo usaba siempre y que pienso que eso es elemental en la enseñanza a distancia es repasar hasta tres o hasta cinco veces las instrucciones, o sea que yo notaba que no es algo que estábamos acostumbrados a hacer, leía a ver de qué se trataba, entonces le dedicaba mucho tiempo a analizarlo, a entender cada palabra, las dudas, las preguntas, ¿qué se espera?, ¿qué está queriendo el profesor?. Segundo, me preguntaba yo ‘y esto ¿a mí en que me va a servir?’, ‘¿cuál es la ventaja personal para mí en todo esto?’... para encontrar el beneficio y la motivación personal, ‘¿cómo lo puedo relacionar con mi práctica profesional?’, entonces hecho esto sí me enfocaba a la tarea.

Como se mencionó en otras secciones de esta investigación, en MEE se pueden “historiar” las iniciativas y alternativas en torno al diseño y establecer, de esta manera, dos grandes momentos. El primero, desde que inicia en 1989 a 1995, período en el que la planeación está determinada, en gran medida, por la clase satelital y su frecuencia. Por ejemplo, las actividades y tareas eran diseñadas tomando como eje temporal la clase satelital (antes de una clase o después de otra); se infiere que el diseño era más sencillo porque no existía gran variedad de herramientas tecnológicas para estimular y registrar los procesos individuales y grupales de aprendizaje, y porque los equipos docentes no habían adquirido aún una variedad de alternativas que enriquecieran sus habilidades en el diseño programático.

El segundo momento, se sitúa de 1995 al 2001, la conversión del Sistema Educativo Interactivo por Satélite (SEIS) en Universidad Virtual trajo aparejado un período de exploración intensiva de algunas plataformas tecnológicas y con ello el distanciamiento progresivo y constante de las clases satelitales. Las herramientas llegaron y hay que usarlas: **“evoluciono o me extingo”** –escribió un alumno de MEE por aquellos años. A partir de esas fechas el diseño entra de manera definida, a la escena tecno–pedagógica.

A continuación se discuten procesos y situaciones que facilitan la caracterización de lo que ocurre en torno al diseño en MEE y sus implicaciones en el desarrollo de las representaciones de maestros y alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje. El uso de las tecnologías posibilita nuevos aprendizajes en los docentes no sólo sobre *cómo* usar las herramientas; sino, también, sobre *el qué* diseñar y *el por qué* de ciertas acciones, lo cual conduce en muchas ocasiones a que el equipo docente cuestione y debata sus decisiones. Desde este punto de vista, es interesante reflexionar sobre los aspectos cualitativos de este proceso pues se incorporan nuevos objetivos y actividades de aprendizaje antes no contemplados.

El surgimiento *de una tensión entre los requerimientos de las computadoras y las posiciones de los profesores respecto al diseño*, es otro factor a tomar en cuenta. Por una parte, la estructura de los programas computacionales plantean retos estimulantes sobre el uso didáctico del *course room*, del *hyper news*, o del *profile* –por ejemplo en el caso de *Learning Space*, uno de los *software* usados-. Esta utilización promueve interrogantes sobre cómo diseñar *espacios tecnológicos* presentes en las diversas plataformas. Pero, al mismo tiempo, las plataformas plantean ciertos límites a la creatividad de los diseñadores,

en gran medida porque varios de esos *softwares* no fueron creados con un criterio pedagógico; aunque, con posterioridad, surgieran adaptaciones educativas más completas.

Del lado de las teorías y de la investigación en el campo de la educación se encuentran enfoques de diseño de programas de cursos que pertenecen a diversas “escuelas curriculares”. El siglo XX ha sido fértil en lo que respecta al diseño, de allí su diversidad, aunque es necesario subrayar que salvo honrosas excepciones de algunos proyectos en países o instituciones, no se han podido generalizar diseños innovadores. Esta situación ha provocado una disociación entre a) los avances conceptuales e ideológicos de los *curricula*, b) las teorías del aprendizaje, y c) las propuestas en gestión y administración de las organizaciones educativas y lo que *realmente acontece en lo que respecta al diseño*.

A pesar de esta situación, hay teorías y propuestas. A continuación un maestro (M.5) explica su postura constructivista en la teoría y cómo trata de aplicarla al diseño:

M.5: Mientras más trabajo haya en la preparación de esta estructura antes de la clase tengo más energía disponible para atender al alumno. El modelo constructivista básicamente está en esencia en ser receptivo a las condiciones de la lógica. Cuando yo planeo demasiado es porque espero que el alumno se adapte a ciertas situaciones, a ciertos moldes y si yo considero que ese es mi modelo acabado, si yo considero que eso es la ley no voy a cumplir con uno de los ideales educativos básicos. Por lo tanto la planeación tiene que ser fuerte, lo suficientemente fuerte para sostener el curso y, al mismo tiempo, lo suficientemente flexible para adaptarse a ciertas circunstancias y eso es un dilema. Yo no creo que uno lo pueda resolver nunca.

Como se puede apreciar en esta aportación, el maestro en su relato trata de establecer una negociación entre su paradigma constructivista y las exigencias del diseño que pueden resolverse, según él, en una cierta actitud flexible hacia el alumno durante la práctica educativa. Sin embargo, habrá que preguntarse si ésta acaba siendo una transacción aceptable en términos constructivistas.

A los señalamientos anteriores se deben agregar factores cuantitativos vinculados al crecimiento de la matrícula; esto significa que a la hora de diseñar, no se tendrán sólo en cuenta los factores provenientes de las tecnologías y los provenientes del campo de la pedagogía, sino también los que se derivan del campo económico. Aquí surge una nueva pregunta y un nuevo debate: ¿el diseño para grupos pequeños y medianos puede ser aplicado a grupos masivos? Dependiendo de qué concepción se tenga sobre el proceso y el producto del diseño, la respuesta podrá ser afirmativa o no. Hay que profundizar en este asunto, porque a veces se interpreta la adaptación de un diseño como una mera reducción cuantitativa (número de tareas) de su complejidad, sin un replanteo de la estructura del programa diseñado.

A partir de lo anterior, el diseño se define como una herramienta, como un medio para alcanzar un fin más que como un proyecto, ya sea de investigación, de auto aprendizaje o de transformación. Esto no implica descalificar *el carácter instrumental del diseño*, puesto que es esencial a fin de posibilitar la operatividad del mismo, sin embargo es preocupante la dificultad para conceptualizar el diseño desde una perspectiva más integral.

La racionalidad técnica y la racionalidad práctica en el diseño

La experiencia de Schön (1992) con el diseño arquitectónico es pertinente; *diseñar es una habilidad integral*. En cierto sentido es importante que se capte globalmente si se quiere entender algo de ella. Por tanto,

uno no puede aprenderla de una forma atomizada, aprendiendo primero a desarrollar unidades más pequeñas de actividad y luego ensamblar esas unidades en un proceso de diseño global; pues las piezas tienden a

interactuar entre sí y a derivar sus significados y consecuencias del proceso global del que están formando parte (p.146).

Esta cita trae consigo un conjunto de ideas sobre la *técnica* y la *práctica*. El perfil instrumental del diseño liga su trayectoria epistemológica e ideológica tanto a defensores como a críticos. La racionalidad técnica (Schön ,1992), o la razón instrumental (Habermas, 1992) es, según Schön, una epistemología positivista de la práctica pues ésta se concibe como una resolución de problemas instrumentales. Para dicha concepción la verdad de las creencias se verifica a través de la adecuación a la realidad, “independientemente de la manera particular” de ver a esas verdades (p.199).

Habermas (1979, en Bernstein, 1991), por su parte, establece una distinción entre los significados de la racionalización de *las acciones deliberadas* y de *las acciones comunicativas*. Las primeras presentan dos aspectos diferentes: la eficiencia empírica de los medios técnicos y la consistencia de la elección entre los medios adecuados. Según el autor, “la racionalidad de los medios requiere un conocimiento empírico, técnicamente utilizable. La racionalidad de las decisiones requiere la explicación y la consistencia interior de los sistemas de valor y de las máximas de decisión, así como la derivación correcta de los actos de elección” (p.43). Para el autor, la racionalidad de los sistemas se corresponde con un tipo de racionalidad deliberada-racional; y la racionalidad comunicativa, se corresponde con la racionalidad del mundo de la vida. Este último aspecto se mencionará más adelante, en el apartado dedicado a la Interacción con el tutor.

Según Pérez Gómez (1999) las posturas de Schön (1992) y Habermas (1998) permiten entender cómo desde la racionalidad técnica o instrumental se “reduce la actividad de la enseñanza al diseño” (p.275), como una actividad externa al mismo profesor. Según el

autor en esta posición instrumental el docente no requiere necesariamente del conocimiento experto para cumplir con ciertos objetivos. Para entender esto no habrá que olvidar que el contenido procedimental ocupa porciones cada vez mayores del mapa curricular y que el conocimiento conceptual se rezaga. Esto hace posible, desde otra perspectiva, que tampoco ya sea urgente la presencia del experto en contenidos para instrumentar un programa.

Si bien en MEE aún es necesaria la presencia de un equipo docente constituido por un maestro titular y maestros tutores con títulos de posgrado, existen áreas de la Universidad Virtual en las que han surgido nuevas maneras de enfocar la gestión y administración del diseño y conformar los equipos de enseñanza. Por ejemplo, existen programas educativos en los que se realizan diseños por encargo a un experto o conocedor del contenido del programa; posteriormente el mismo diseñador puede: a) hacerse cargo del “dictado virtual” de dicho programa; b) hacerse cargo de su administración con un equipo de instructores cuando el curso es masivo; o c) dar por finalizada su tarea con la elaboración del diseño y, en la cadena “fordista” de división del trabajo, dejar la tarea tanto de supervisión y de implantación a otras personas.

Las decisiones mencionadas afectan a la planta docente en la medida en que *rozan* el sentido de autonomía de los profesores, puesto que los docentes consideran que pierden la visión holística y el control del diseño y de su aplicación. Otros grupos de instructores, que no han construido *un concepto y una vivencia de vínculo con el alumno*, no se ven afectados por estas maneras de enfocar el diseño y su implantación, e incluso, hasta las consideran retos interesantes.

Es conveniente señalar que los autores que militan en las posiciones críticas; que se adhieren a la racionalidad práctica, se resisten a someter la vida del aula a una visión

instrumentalista de la educación; sostienen “que la realidad del aula es siempre compleja, incierta, cambiante, singular y cargada de opciones de valor” (Pérez Gómez: 1998). Desde esta perspectiva, la vida real del aula es más fuerte que cualquier diseño de los aprendizajes. Es posible que esta caracterización tome en cuenta la posibilidad, *la potencialidad que tiene el aula presencial*, de que aquella incertidumbre, complejidad y singularidad se convierta en factor de riqueza vivencial para sus miembros, maestros y alumnos.

Pero *¿qué ocurre con el diseño en el aula virtual?*. Una respuesta indirecta se encuentran en D.Keegan(1986) cuando afirma que la educación a distancia es en realidad *instrucción a distancia*. Esto es así porque a la distancia le faltaría ese *plus* del saber que está dado por la transmisión directa del maestro al alumno, un *plus* que no es sólo experiencia y conocimiento, sino también valores y creencias. Según el autor, el fenómeno educativo se basa en la inter subjetividad es decir en “una experiencia compartida en la que el maestro y el aprendiz están unidos en por un celo común” (1986: p.116, en Schlosser, 1994: p.12, citado por Flor Cárdenas, 1998). *¿Se modifica la concepción del diseño si se produce un desplazamiento del concepto de educación a distancia al de instrucción a distancia?* La respuesta es afirmativa. Sin embargo, aún hay que analizar hasta qué punto es aceptable la posición de Keegan. En principio, el concepto de instrucción es más cercano a la racionalidad técnica y el de educación más próximo a la de racionalidad práctica.

Otra pregunta a formular es: *¿cuál es el grado de incertidumbre, singularidad y complejidad que tolera y, a su vez, estimula el aula virtual?* En este punto es importante la concepción del aprendizaje proyectada en el diseño de un programa.

Las dicotomías de la racionalidad técnica pierden fuerza en el ámbito de la racionalidad práctica. Por ejemplo las dicotomías entre fines y medios, entre investigación y práctica y entre conocimiento y acción. Esta reflexión permite integrar el pensamiento con la acción; se sabe que el proceso metodológico transita desde el *conocimiento en la acción* a la *reflexión en la acción* hasta la *reflexión de la acción* (Schön 1992, Gimeno S. y Pérez G. 1992). Éste es un proceso dialéctico en la acción que permite, de acuerdo con Schön, que “los valores de control, distancia y objetividad –nucleares para la racionalidad técnica– se revistan de nuevos significados” (p.81).

El planteo teórico-práctico de *la racionalidad práctica* permite manejar con mayor creatividad la singularidad e incertidumbre de los procesos educativos que la propuesta instrumental, porque la reflexión en la acción favorece que la práctica rebase o se anticipe al mismo diseño cuando maestros y alumnos lo crean necesario, por los requerimientos del mismo proceso de aprendizaje.

A continuación, la descripción que hace M.5:

M.5: Una cosa que no negociamos en lo absoluto es la entrega del examen final, en el proceso procuramos, si el alumno tiene algún problema, darle oportunidad para que tenga unos días más, y en algunos casos, si vemos que el trabajo es adecuado pero que está incompleto le decimos al alumno ‘por favor revisa esto, falta esto otro, mándalo de nuevo y te damos el crédito’; mi objetivo es que el alumno construya su conocimiento, y ¿a través de qué?, pues a través de lo que se pueda, de los recursos que tengamos, si tenemos como recurso el tiempo, un poco de tiempo para que él haga algo más. Si tomas como recurso la energía de nuestra parte para revisar su trabajo con detalle y pedirle que lo vuelva a hacer para que nosotros lo volvamos a revisar... ¡qué bueno!...; a veces no tenemos esa energía, tenemos que tomar nuestras decisiones y decimos ‘esto ya se quedó así’.

De nuevo, este maestro destaca las transacciones que él realiza a fin de insertar otra concepción de la práctica que no sea la que emana solamente de la aplicación técnica. En un momento de su entrevista él dirá **“quisiera darme más flexibilidad, adaptar el diseño de tal manera que hubiera un poco más de flexibilidad en cuanto a las fechas límites y a las calificaciones, que haya alguna forma en que ese famoso numerito se fuera a cambiar a algo diferente”**. La posición de M.5 resulta interesante por la combinación que hace entre los requerimientos de la técnica y de la práctica y que, de alguna manera, da cuenta de cuál es la *teoría práctica* que fundamenta su acción docente.

Las tareas constituyen un componente básico del diseño. Existe un debate entre los maestros de MEE respecto de los alcances y límites, tanto de la estructura del diseño, como de su implementación.

A continuación, algunos alumnos hacen comentarios sobre *las tareas*:

A.8: Yo veo una ventaja grande en cómo se están estructurando las tareas, vamos a decir desde la primera fase, porque las tareas no son de ‘vas a leer y me vas a reportar’ sino que vas a leer, vas a cuestionar, vas a aportar –que nadie nos enseñó nunca a aportar, que es donde comienza el martirio–, y lo vas a transferir. Creo que esto era algo como parte de todo un proceso y luego seguía así hasta el final.

En esta aportación A.8 establece una diferencia entre las tareas diseñadas para cumplir con el maestro, y aquellas que requieren una actividad intelectual de mayor nivel: cuestionar, aportar, etc. A.8 intuye que la estructura de las tareas es parte de un proceso planeado.

Más adelante A. 8 dice lo siguiente:

A.8: El aprendizaje está dirigido para aprender esto de esto y de aquello y yo siento que hay alumnos que dicen ‘yo sé qué es lo que

quiere el maestro, le doy por su lado’, entonces es parte de una simulación y esto es parte del riesgo que se corre de tener una estructura donde está todo ya puesto, ‘y me vas a hacer esto, esto y esto, y los criterios de evaluación van a ser tales y tales’, no voy a aprender pero te lo voy a decir igual, ¿no?.

Por otra parte, la entrevistada señala los inconvenientes de una planeación excesiva, en la que la estructura de las tareas invita a la simulación más que a la creación, porque “**está todo ya puesto**”, dice A.8.

A continuación se incluye el comentario de A.6 en donde también se pueden apreciar, igual que en M.5, las transacciones que la alumna alcanza a realizar, con ella misma y con los maestros, de modo tal de lograr una práctica educativa como aprendizaje que resulte más emocionante y creativa.

A.6: A mí nunca me dan opciones. Siempre está muy especificada la tarea, muy determinada, pero eso no me importa porque yo lleno el requisito de la tarea, la mando y me olvido, pero a la hora de estar investigando yo ya me quedé con dos o tres cosas que quiero leer más y por ahí me voy, que a lo mejor en un aprendizaje presencial no se da porque no soy tan dueña de mi tiempo... no sé... como que en la educación a distancia se siente una con más facilidad de irse por donde tú quieras, a pesar de que el currículo no lo pida porque está muy estructurado. Por ejemplo en una materia me piden que analice un factor en el conflicto Palestino-Israelí, el que yo quiera. Me fascinó hacer ese trabajo, me encantó, fue una maravilla para mí y aprendí muchísimo, pero muchísimo, creo que no habría que controlar tanto el proceso educativo en la distancia, porque de eso se trata de que nosotros un poco investiguemos, exploremos, leamos y claro uno tiene que dar cuentas y eso yo lo entiendo.

Por las palabras de A.6 parece que el hecho de ser alumnos adultos, quizás, permita a los aprendices un ejercicio relativo de su libertad en el momento del aprendizaje que no poseen los niños y los adolescentes, en sus respectivos niveles educativos. Es posible que, cuando un alumno está muy motivado en su propio desarrollo, ese interés le permita

enriquecer de tal manera su propia práctica como aprendiz que lo lleve a distanciarse de una concepción en exceso instrumental.

Por último, la breve contextualización realizada en páginas anteriores es útil para advertir que el uso de herramientas como la distancia virtual, en la que se desarrollan los aprendizajes, aunado al carácter tecnológico del ITESM, explica en gran medida esta perspectiva epistemológica de la técnica frente a una perspectiva epistemológica de la práctica. Perspectivas ambas que difieren, tanto en el diseño, como en el tipo de gestión en el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje.

El diseño: un tema en la literatura de la tecnología educativa

Para obtener una visión más integral del tema, es necesario estudiar el diseño desde la literatura que en la actualidad analiza este asunto en el contexto de las nuevas tecnologías. El entusiasmo que suscitan las tecnologías en la educación a distancia contrasta con posturas escépticas que ejercen una mirada más crítica. En la primera clasificación se encuentra el concepto de *diseño formativo* (Phillips, 1997, citado en L. Guardia, 2000)

“el diseño formativo es el elemento más importante del proceso de definición y de elaboración de una acción formativa. A pesar de que el resto de elementos que la componen haya sido conceptualizado correctamente y muy bien elaborado, si el diseño formativo no se realiza de forma adecuada, la acción formativa no será válida ni responderá a los objetivos para lo cuales ha sido definido” (p.172).

L. Guardia adopta el concepto de diseño formativo pues se refiere a *integrar* materiales didácticos multimedia que antes se seleccionaban y aplicaban por separados a la

interactividad. Según la autora el proceso de aprendizaje, que provoca tal diseño, no es lineal en el tratamiento de la información por parte del alumno. Además, persigue la *interconexión* en la comunicación entre alumnos y maestros, de modo que fomenta el trabajo colaborativo, atenuando los sentimientos de aislamiento que puede provocar la distancia.

De lo anterior se puede deducir que *un diseño formativo* incluye, desde el inicio de su concepción, un conjunto de factores que, en principio, son similares al diseño del aula presencial, con algunas diferencias con el salón de clase en cuanto a cómo concebir la intencionalidad y contenido de esos factores, y porque además se incluye en esta última modalidad otros aspectos que no están presentes o no son protagónicos en el sistema educativo convencional. Según la autora, el diseño formativo se basa en los siguientes factores:

- Análisis de las necesidades de aprendizaje y el contexto de las mismas
- Elaboración de los objetivos de formación
- Selección de los recursos más adecuados de acuerdo a los procesos de aprendizaje
- Determinación de los contenidos de aprendizaje
- Planeación de las modalidades de evaluación

L. Guardia también cita el Applied Research Laboratory de la Penn State University. En esta propuesta el “*instructional design* es el desarrollo sistemático de una acción formativa basado en las teorías del aprendizaje”. “El *intruotional development* es el proceso de implementación del diseño formativo y la *instructional technology* es la aplicación

sistémica y sistemática de las estrategias y técnicas derivadas de las teorías conductivistas, cognitivistas y constructivistas” (p.173).

De acuerdo a Guardia, hay un debate sobre el aprendizaje en el contexto de las nuevas tecnologías, la autora cita a Gillespie (1995), para ejemplificar este debate. Éste último dice:

“si seguimos combinando nuestra pericia y conocimiento de las teorías conductistas, cognotivistas y constructivistas del aprendizaje con otras disciplinas(las multimedias,las ciencias humanas,la ingeniería de sistemas,las telecomunicaciones,etc)podremos diseñar y ofrecer las soluciones más adecuadas a las diferentes situaciones de aprendizaje y mejorar los resultados”

En principio esta literatura plantea ideas ya conocidas dentro del campo de la pedagogía: por ejemplo, en el concepto de *diseño formativo* que aporta Guardia se detectan los mismos componentes presentes en cualquier diseño programático de un curso dentro de las propuestas pedagógicas conocidas: las necesidades, los objetivos, las actividades, la evaluación, etcétera. Es un discurso reiterativo que desde la lógica instrumental no dice demasiado mientras no se acceda a una epistemología de la práctica concebida desde otra perspectiva.

Por otra parte, es interesante el esfuerzo integrativo que realiza Gillespie para definir lo que es una “acción formativa bien diseñada”. En el discurso resulta un enfoque multidisciplinario ambicioso del lado de las teorías del aprendizaje (conductistas, cognotivistas y constructivistas) como del lado de las otras disciplinas a las que él se refiere (multimedia, ciencias humanas, ingeniería de sistemas, etcétera.).

Queda todavía por realizar el esfuerzo interdisciplinario de integrar las teorías del aprendizaje con las otras disciplinas que propone este autor. Aunque la crítica a esta

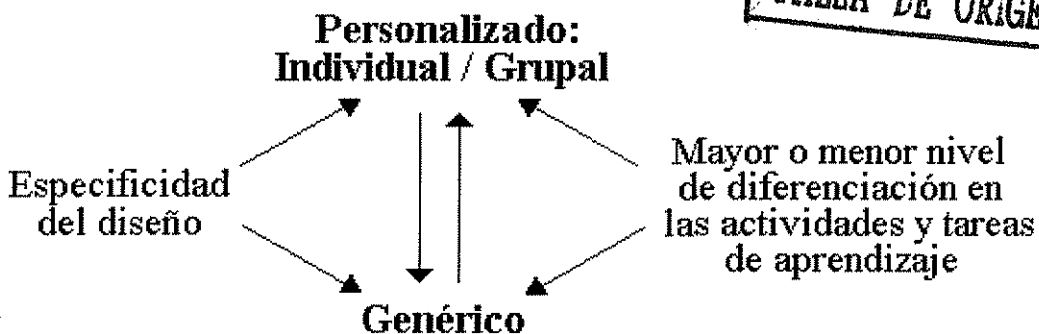
postura es tentadora, es necesario aceptar que en los contextos concretos en donde se desarrolla la educación a distancia (por ejemplo MEE), todas estas disciplinas, corrientes, enfoques, están presentes, es decir hay una acción cotidiana en la que los técnicos, los diseñadores gráficos, los maestros y productores se interdisciplinan prácticamente. *¿Significará lo anterior que existe una perspectiva de la práctica que supera a la perspectiva técnica logrando transacciones; que, aunque no planeadas, permiten ciertos niveles de integración de todas las áreas y servicios involucrados?* La respuesta es afirmativa. Sin embargo, para acercarse a la elaboración del *diseño formativo*, basado en un enfoque multi e interdisciplinario es necesario incorporar un análisis sistemático sobre las decisiones que se toman y sobre la misma práctica. De modo de no sucumbir a una práctica (rica por momentos) que no genera niveles más elaborados de conceptualización.

Esta reflexión apunta a la U.V(Universidad Virtual), a la necesidad de que dicha reflexión forme parte de los mismos procesos de cambio, tanto referidos al diseño, como a la misma práctica educativa. En síntesis: considero que un enfoque epistemológico de la práctica desde la perspectiva de la reflexión en la acción y de la acción, permite equilibrar las tendencias de la perspectiva epistemológica de la técnica evitando la tentación de un excesivo formalismo en el diseño de contenidos, objetivos y actividades, como en los parámetros de evaluación.

Especificidad, directividad y organización psicopedagógica del diseño

A fin de organizar el abordaje del diseño, se plantea un esquema analítico, que consta de tres ejes básicos: *la especificidad, la directividad y la organización psicopedagógica del diseño*. Este último eje conducirá más adelante a reflexionar sobre el diseño como un facilitador (o no) de la construcción del conocimiento por el alumno.

Con relación a la especificidad del diseño:



La formación a distancia aboga por propuestas específicas en donde el factor adulto es importante para establecer planes de enseñanza-aprendizaje personalizados, incluso con un mayor énfasis en esta personalización que en otros niveles educativos previos. Esto supone la posibilidad de crear micro-diseños específicos sobre la base del diseño general de un curso o asignatura.

A pesar de este principio de personalización vinculado de manera estrecha a la autopercepción y al autoaprendizaje –explicados en página–, su resolución no es clara en términos del diseño y de los requisitos institucionales.

Como fue planteado en otro apartado, la personalización de los aprendizajes en términos individuales y colaborativos requiere también de diseños y tutorías diferenciados.

En su aportación A.7 plantea, de manera espontánea, los requerimientos específicos de la formación adulta.

A.7: El reto grande de la universidad virtual es que las actividades que se le presenten a los alumnos, como no hay mucho tiempo, está uno trabajando con condiciones muy limitadas, entonces el reto es que esas actividades no sean de cantidad, sino que sean de calidad; que sean actividades que ofrezcan cierto reto, y que sea cierto reto para aprender, y eso es a lo que voy, a la asimilación con base a los

contenidos del libro y a la experiencia. Por ejemplo, los trabajos que a todos los alumnos les encantan es cuando los ponen a trabajar en su sector particular, en su campo profesional.

En este escenario se introducen factores *externos* a los criterios pedagógicos como son los objetivos económicos y mercadotécnicos de la institución, pero también factores *internos* al mismo ideario pedagógico de los docentes y la institución que si bien preconizan la personalización trabajan, a veces, *con recetas generales*. Al respecto Fainhloc (1998), percibe que “los saberes y en general la ciencia salen al encuentro de los estudiantes como un saber cerrado, formulado durante los diversos cursos” (p.32). Desde el punto de vista del diseño este aspecto de la personalización requiere también de un mayor conocimiento, previo a la planeación del curso, de las necesidades de los alumnos adultos concretos para que *los micro diseños* operen con mayor creatividad y eficacia.

A. 24 comenta:

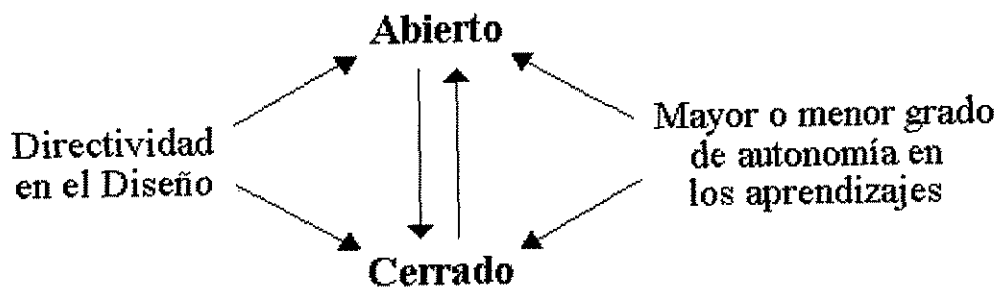
A.24: Yo los noté a mis compañeros tapados de chamba, los noté con poco tiempo para hacer las tareas, siempre a las carreras; yo me imagino también que al menos que se reciba entrenamiento especial la velocidad va en detrimento de la profundidad, se lee un mensaje pero uno no es capaz, no se da uno tiempo de leerlo entre líneas, de ponerse en la mentalidad del profesor, de ubicar esta tarea en el contexto, por que eso es lo que yo hacía, ubicar la tarea en el contexto de la materia, para eso son los objetivos de la materia, y esto cómo se alinea con los objetivos de la tarea.

La aportación de A.24 es clara con relación a lo que significa y demanda realizar una tarea con cierto nivel de conciencia y profundidad. Él dice que para comprender una tarea, hay que “leer entre líneas”, lo que quiso decir el profesor más allá de la estructura formal de la tarea misma. Es obvio que esta labor “hermenéutica” de desciframiento que según A.24 hay que realizar, requiere tiempo. Esto significa que, por una parte, una mayor

especificidad en el diseño llevaría un individuo o grupo a “personalizar” sus tareas y en consecuencia a interesarse más por sus aprendizajes. Pero, simultáneamente, de acuerdo con A.24, hay que “dar tiempo” a la elaboración para que tal involucramiento se produzca, pues sino la labor hermenéutica no se realiza.

Con relación a la **directividad del diseño**

Este asunto se convierte, por momentos, en un círculo vicioso pues pareciera que sin directividad no es posible que los alumnos adultos logren sus metas, pero al mismo tiempo con un diseño muy directivo tampoco le sienten sabor a los que aprenden. ¿Existe algún término medio?; esta pregunta es válida en la medida que se defina si existe un término medio adecuado. Schön analiza el *tema de la libertad y disciplina* en el proceso de aprendizaje de los alumnos de diseño arquitectónico y expresa los siguiente (con relación a una alumna llamada Johanna): “Puede renunciar al control por un momento y dejar abierta la dirección de su desarrollo porque confía en su capacidad para controlar el proceso global que incluye esta pérdida momentánea de control” (p.118).



A continuación el comentario de A.8 plantea el problema que provoca una directividad en exceso:

A.8: La planeación y cómo esté estructurada está dirigida para aprender esto de esto y de aquello. Y yo siento que hay alumnos que dicen, ‘yo sé que es lo que quiere el maestro, le doy por su lado’, entonces es parte de una simulación, esto es parte del riesgo que se

corre de tener una estructura donde todo ya está puesto y ‘me vas a hacer esto, esto y esto y los criterios de evaluación van a ser tales y tales’. ‘No voy a aprender pero te lo voy a decir igual’, ¿no?.

Existen propuestas en la academia docente por superar la dicotomía entre proceso y producción, lo cual conduce a que, en muchas ocasiones, en MEE el aspecto procesual se convierta, en una relativa simulación para alumnos y maestros, o en un incentivo externo para el cumplimiento de ciertas actividades de aprendizaje que suponen puntos, que se suman al final para obtener una calificación aprobatoria.

Es obvio que no existe una receta aplicable a todos los alumnos ni siquiera a todos los alumnos adultos, sólo se puede poner atención al *insight* de Johanna, citada por Schön. Ella es consciente que debe renunciar a su libertad –“tanto en su forma de diseñar como de aprender” (p.118)– a fin de obtener grados más altos de libertad posteriormente.

Lo anterior representa un dilema ético, psicopedagógico y epistemológico al mismo tiempo; es sugerente el planteo de Schön pues se relaciona con el proceso de aprender a ser autónomo. La pregunta que surge es: *¿Están conscientes los diseñadores de programas de educación a distancia que la autonomía no es un estado “natural” producto de la adultez, sino un desarrollo desnivelado, contradictorio, asimétrico...?.* Aceptar las asimetrías intra e interpersonales en el desarrollo de la autonomía de los aprendices es difícil, en programas a distancia. Entran en juego, además, las propias representaciones que maestros y alumnos tienen sobre qué es mejor: *¿un diseño prescriptivo o un diseño abierto?.*

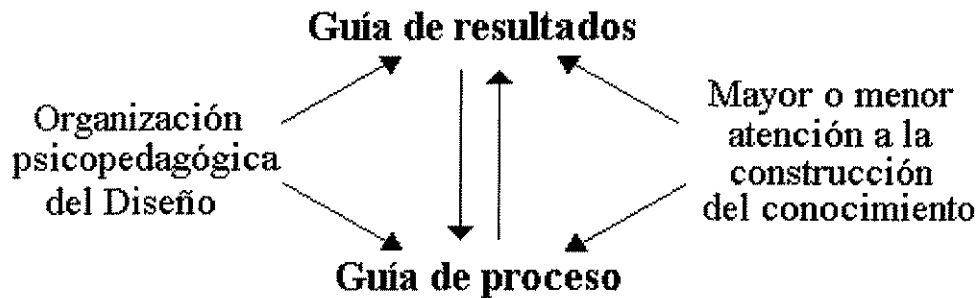
Una representación que cuenta con simpatizantes entre los académicos, sobre todo de la educación presencial y de los sistemas abiertos, sostiene que en la medida en que el diseño sea menos prescriptivo, existen mayor posibilidades que el alumno se convierta en un

sujeto responsable de sus propios procesos de aprendizaje. Dentro del ámbito psicopedagógico (Coll, 1999, Pozo, 1998, Eduard y Mecer, 1988), la construcción del conocimiento merece un capítulo aparte y, de allí se puede concluir *que la “no directividad” no produce, necesariamente, sujetos más autónomos en el proceso y en los resultados*. Tanto en la educación a distancia como en la modalidad presencial, el debate sobre el menor o mayor grado de directividad se enmarca, casi siempre, en factores externos al ámbito pedagógico, como los factores económicos, administrativos, de matrícula, de mayor o menor demanda profesional, de disponibilidad de recursos humanos existentes, etcétera.

En las reuniones de trabajo de la academia de MEE, emergen estos cuestionamientos de manera reiterada. Las soluciones se dificultan al estar condicionadas por una red compleja de factores externos e internos ,a maestros y alumnos.

Con relación a **la organización psicopedagógica del diseño** se desglosa dicha organización en dos aspectos: *en el diseño como guía de procesos y en el diseño como guía de tareas*, esta separación a los fines del análisis es útil para precisar algunas cuestiones. La razón instrumental tiende a inclinarse más por la lógica de producción de tareas que por el proceso de construcción de los aprendizajes. Desde esta perspectiva parece que el diseño de los procesos de aprendizaje se acerca a una razón práctica, que pone mayor atención a los procesos reales de enseñanza y aprendizaje de alumnos y maestros. El diseño en MEE está sobredeterminado, en el actual período 2000-01, por la organización administrativa del curriculum, por la masividad de los cursos y por el énfasis puesto en el aspecto instrumental–tecnológico.

Organización psicopedagógica del diseño:



A continuación, la solicitud de A.6:

A.6: Como aprendiz virtual necesito que me pongan ciertas piedritas para cruzar el lago... haga de cuenta que esto es un lago, yo tengo que brincarlas, uno tiene que tener sus tablitas para brincar y si no están alineadas hacia el objetivo final, anda uno dando saltos de chapulín ¿no?, para un lado y para otro y no sabemos adónde queremos llegar. Entonces yo como alumno tengo que fabricarme mis propios salvavidas para nadar hacia ese objetivo y muchas veces quedan huecos. Yo no veo un objetivo claro, yo no veo cómo puedo llegar en un semestre. Claro, ahí viene escrito, viene objetivo del curso tal, pero eso es muy diferente a la realidad, no es que el objetivo esté mal escrito porque se ve y se lee muy bien, lo que está mal escrito es todo lo intermedio.

Hay quienes sostienen que un esmerado detalle y sofisticación en el diseño tiene más posibilidades de asegurar que el alumno a distancia alcance los objetivos de aprendizaje; en este punto se intersecciona la directividad con la estructura del curso, aunque no necesariamente corran paralelos, pues puede existir un diseño muy directivo y poco estructurado psicopedagógicamente o, a la inversa, poca directividad y mucha organización.

En el caso de A.6 su solicitud es con relación a la estructura más no a la directividad. A través de su aportación ella acepta la autonomía, la no directividad y dice “yo sola

haciéndolo virtualmente me parece maravilloso, pero entonces denme mis piedritas”.

La aportación de A.6 es clave porque proporciona una pista valiosa para observar los límites y los alcances de la tarea del tutor, como también los límites y las potencialidades de un buen diseño. Parece, de acuerdo a las palabras de A.6, que contando con un plan de trabajo suficientemente organizado no es necesario, hasta cierto punto, apelar a la asesoría del profesor. Se podría inferir que *un diseño de aprendizaje mal estructurado obstaculiza el desarrollo autónomo de los alumnos adultos*. Es necesario clarificar en qué consiste un diseño detallado o “bien estructurado” pues no siempre la especificación se convierte en guía para que los alumnos adquieran una formación más completa.

El comentario de A.7 es aclaratorio:

A.7: Si lo que queremos en el nuevo modelo de educación es formar personas íntegras y me están dando actividades que me obligan a estar las veinticuatro horas dedicado a eso, pues, como que hay muy poca congruencia, como que lo importante no es el tiempo que uno invierte, y a veces es visión de aquí del Tec, que un buen maestro, es el maestro que hace que los alumnos se pasen diez horas haciendo trabajos fuera, y yo siento que eso tampoco debe ser así, como que debe uno respetar el tiempo de cada persona, porque en esos espacios es donde se da su crecimiento y su formación integral.

La organización psicopedagógica del diseño es un nivel de análisis complejo, porque al analizar el diseño de las actividades de aprendizaje no siempre se puede advertir hasta qué punto la planeación cumple su papel de *guía en el proceso de construcción del conocimiento por parte del alumno*.

A.6 percibe estas carencias cuando dice:

A.6: Una cosa es darle al estudiante cierto material para que lo digiera solo y otra cosa es que le falte a ese estudiante la información necesaria para que logre el aprendizaje que, supuestamente son los objetivos de

la clase. Son dos cosas diferentes, según yo, una cosa es tener tú que suplir las fallas del diseño de la clase y otra cosa es la autonomía.

A.Tusón y V.Unamuno (1999) dicen que “para responder adecuadamente a las demandas escolares, debemos interpretar de la forma esperada lo que se dice y cómo se dice” (p.27). Según estas autoras el estilo del interlocutor, guía el proceso de contextualización; de este modo opera con un marco de referencia para la elaboración del propio texto. De acuerdo con ellas se producen dudas sobre “las interpretaciones no adecuadas, sobre qué solicita quien enseña: ¿adecuación sobre el código o sobre el contenido?” (p.28).

Es posible registrar estos aspectos a través de los comentarios de los entrevistados, alumnos y maestros, la dificultad para entender las consignas por escrito, *¿cuáles son las intenciones del maestro, transmitidas en el diseño del curso, el cual, además, se presenta en una plataforma tecnológica?* Los maestros también se quejan sobre la no lectura de esas consignas: **“si los alumnos no leen detenidamente las, a veces, extensas explicaciones respecto al sentido de una tarea y cómo realizarla, ¿cómo pueden llevarla a cabo adecuadamente?”** (se preguntan los maestros en MEE).

Posiblemente, uno de los tránsitos más duros de realizar en la comunicación, sea este *desplazamiento de la comunicación oral a la escrita, del hablar al leer*, por lo menos para los alumnos de este estudio. La escritura exige un tiempo de espera, de contención del impulso, ya sea cuando uno mismo debe escribir, como cuando hay que leer al otro. En la experiencia en MEE, muchas veces los alumnos prefieren que el maestro les explique por correo electrónico las consignas de una actividad de aprendizaje, que leerlas por ellos mismos y luego solicitar asesoría. En esta actitud confluyen varias causas: por una parte,

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

cuál es el código que utiliza el maestro para expresarse, tanto en los medios telecomunicativos (clase satelital y video-enlace) como a través de la computadora. En este punto, código y contenido pueden llegar a librar una dura batalla, ya que muchas veces los maestros pecan de herméticos, por cuestiones de personalidad, o de imaginar, "creer" que los alumnos adultos no necesitan ciertas explicaciones o ciertas "esperas", a fin de asimilar contenidos nuevos que están dentro de códigos que no les resultan claros. A continuación A.8 comenta su experiencia con *las tareas*:

A.8: Yo veo que una ventaja grande está en como se están estructurando las tareas, desde, vamos a decir, la primera fase, porque antes las tareas no eran así, eran 'vas a leer y me vas a reportar' y eso era todo, y ahora te dicen 'vas a leer, vas a cuestionar, vas a aportar (que nadie nos enseñe a aportar, que es donde empieza el martirio) y los vas a transferir'. Yo no sé si esto fue algo pensado como parte de todo un proceso, seguir así hasta el final, hasta garantizar que el chavo aprenda.

Aún concediéndole un gran peso al diseño, también hay que aceptar que la planeación no lo es todo; coincido con Schön (1997) que "la concepción constructivista, el contacto del práctico con sus materiales, los juicios 'in situs' y las improvisaciones –las formas de su reflexión en la acción– son imprescindibles para la competencia profesional" (p.199). Esta aclaración no excluye la importancia del diseño, más bien la refuerza indirectamente, porque para improvisar sobre la marcha es necesario contar con alguna estructura previa. Esta idea también la suscriben Gimeno S. y Pérez Gómez (1992) cuando sostienen que "el plan previo es lo que permite, paradójicamente, un marco para la improvisación y creatividad del docente" (p.317).

El diseño como facilitador de la interacción con el conocimiento

Un aspecto básico en la organización del diseño (desglosada en guía de procesos/guía de tareas) es el que se vincula a la construcción del conocimiento. El punto a debatir es *¿cuándo el diseño de un programa educativo provoca la reconstrucción del conocimiento y de la experiencia de los alumnos?*. Dice Pérez Gómez (1999), que cuando esto no ocurre dichos conocimientos “pierden su virtualidad educativa” (p.257).

Se sabe que el aprendizaje significativo (Ausbel 1995) de contenidos académicos, no siempre desencadena la vinculación con los conocimientos previos –adquiridos en la escuela y en la cotidianeidad– a fin de “engañarlos” y facilitar la asimilación de lo nuevo. O también, cuando no existen aprendizajes previos sobre el contenido académico, no siempre sale éste a la búsqueda de unos referentes prácticos, situacionales, a fin de favorecer su transferencia. Lo anterior significa, por otra parte, que existen dos estructuras en las cuales puede apoyarse el fenómeno educacional: *la estructura semántica académica* (Pérez Gómez 1999) y *la estructura semántica experiencial*. La primera sirve para resolver requerimientos del plan curricular, la segunda para enfrentar los problemas de la vida cotidiana; en el caso del alumno adulto estas dos estructuras se integran y retroalimentan mutuamente por las necesidades de la vida personal y laboral del adulto.

Hay un llamado de atención, para los diseñadores y equipo docente, respecto a la necesidad que exteriorizan los alumnos adultos de que el curriculum presente contenidos ligados a sus propios intereses y necesidades. Esta es una veta interesante para la investigación sobre las representaciones del aprendizaje, pues indica que en los aprendices adultos sus valoraciones sobre un buen aprendizaje aparecen vinculadas a la mayor o menos satisfacción de sus necesidades de trabajo o realización profesional.

A.7 comenta al respecto:

A.7: Cualquier tema pues, siempre es atractivo o interesante, pero lo que yo necesito es que me aterricen, que se logre aterrizar cada contenido de la materia en su práctica docente, en su mejora, porque si no estamos logrando ninguna mejora de qué sirve que nos estén enseñando las teorías de Piaget y Vigotsky y esas maravillas si para los alumnos van a seguir siendo ajenas, si no vamos a mejorar ni a dar una mejor clase por conocer esto.

Por todo esto Pérez Gómez se pregunta “hasta qué punto, hasta qué nivel es posible el aprendizaje relevante de contenidos disciplinares que reconstruya los esquemas de pensamiento de la cultura experiencial” (p.262). Esta pregunta es pertinente porque en el caso particular de los alumnos adultos de MEE, muchos de los cuales son profesores en ejercicio, una evidencia del logro del curriculum de MEE estaría dada por esta posibilidad reconstructiva de los alumnos, lo que permitiría que éstos, al ser docentes, se acercaran a un nivel de relativa integración del conocimiento académico a sus propias “teorías prácticas” sobre la enseñanza y, a la inversa, una influencia de sus representaciones sobre la enseñanza en el aprendizaje de los contenidos que están adquiriendo en la misma. Algunos entrevistados reportan este proceso como un logro positivo. El testimonio de M.4 es sugerente, porque ella logra integrar conocimiento y experiencia a través de la indagación que realiza de su propia práctica docente.

M.4: Como yo había trabajado como psicóloga en las escuelas y veía la misma repetición de clases aburridas y los problemas de aprendizaje de los alumnos tenía mi idea de que el problema era que necesitaban más motivación y busque la manera de motivarlos. A mis alumnos les encantaba la clase, pero ¿qué aprendían?, ese fue mi problema. Al final de la clase veía mal las tareas y pensaba ¿qué es lo que está pasando aquí?; ese mismo semestre grabé lo que hacía e hice un estudio sobre mi enseñanza, reflexionaba sobre mi enseñanza, entonces me di cuenta que cuando los alumnos estaban tratando de pensar en la primera actividad de aprendizaje, yo ya estaba en la sexta. Se divertían mucho,

pero se confundían, y yo veía eso en las grabaciones, que estaban confundidos. Lo que aprendí de todo eso es que no es necesario tener un millón de estrategias, es un error que estamos cometiendo en el rediseño de los cursos, sí lo que necesitas hacer es lo que me hacían los maestros en el doctorado, dejar que los alumnos construyan, negocien los significados y lleguen a sus conclusiones y cambio en su manera de pensar en esta forma.

A través del relato de M.4 se puede visualizar su propio proceso de aprendizaje como maestra. M.4 realiza una investigación sobre sí misma como enseñante y dicha reflexión en (y sobre) la acción le permite percibir que los alumnos no están aprendiendo más, es decir no están asimilando de manera exitosa la cultura académica por el hecho de realizar mayor cantidad de actividades de aprendizaje. Esta percepción por parte de M.4 de la “confusión” de sus alumnos le lleva a hacer cambios en su diseño acercándose hasta donde le es posible al modelo de aprendizaje de sus maestros de doctorado. La opción por la que se inclina es el enfoque psicopedagógico constructivista que representa para ella la herramienta adecuada para lograr la integración entre la cultura académica y la experiencial

M.4 trasmite no sólo su representación sobre la enseñanza y el aprendizaje, sino además, un cambio representacional en sus creencias y pensamientos operado por este proceso de reflexión permanente sobre su propia práctica.

Es necesario tomar en cuenta que el sistema a distancia requiere una explicitación de los contenidos mayor que los programas del sistema presencial, aunque también habrá que analizar esta afirmación con cuidado porque si bien las explicitaciones son más abundantes éstas se refieren en muchas ocasiones a las *consignas, los criterios, recomendaciones*, etcétera sobre cómo llevar a cabo las actividades y tareas de aprendizaje, más que al análisis o desarrollo de ideas, principios, conceptos, leyes, en el campo del conocimiento.

En síntesis, se desarrollan textos con estilos comunicativos diversos de acuerdo a la índole de la asignatura y al tipo de personalidad del profesor o el equipo docente, pero no necesariamente se desarrollan explicaciones sobre cuestiones básicas sobre el contenido conceptual y/o procedimental.

La temática sobre la selección, organización y formato de los contenidos en el diseño lleva a preguntarse por la *estructuración misma del conocimiento* que hacen los docentes al elaborar los programas curriculares. La pregunta que se impone es *¿qué y cómo se selecciona la cultura crítica para ser enseñada?*; *¿qué interpretación hacen los docentes de esa cultura como mediadores entre ella y los alumnos?*. En este punto hay que señalar dos cuestiones: Una cuestión tiene que ver con aspectos ideológicos, de formación y de cultura educativa de los docentes que determinan maneras de concebir los contenidos y de estructurarlos, específicamente en el campo de la educación, provengan o no en su formación de disciplinas educativas. Es interesante en el caso de MEE porque una gran mayoría de sus profesores tienen experiencia en el campo de la enseñanza, pero sus carreras iniciales no provienen de disciplinas pedagógicas, otro grupo de docentes provienen de carreras sociales o humanísticas y otro más pequeño de la administración, la ingeniería y la informática.

La segunda cuestión se deriva de la anterior y de las tradiciones aun operantes en los posgrados de educación; es *la concepción secuencial y horizontal del conocimiento* que se pone en juego al diseñar los planes de estudio. Al respecto, cuando E. Morín (1999) se refiere a los problemas de la educación del futuro, explica, que ésta enfrenta un problema universal porque “hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro,

realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (p.15).

Según Morín para que un conocimiento sea pertinente deberá evidenciar:

El contexto: el conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente, y es necesario ubicar los contenidos en un contexto. Morín cita a C. Bastien (1992) quien explica “la evolución cognitiva no se dirige a la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos sino a su contextualización”, lo cual “determina las condiciones de su inserción y los límites de su validez” (p.16)

Lo global: (las relaciones entre todo y partes), sigue diciendo Morín que “lo global es más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera interretroactiva u organizacional” (p.16). Se apoya en Pascal para explicar su concepto de globalidad, ya que según este último, no se pueden conocer las partes sin conocer el todo, ni tampoco el todo sin conocer particularmente las partes.

Lo multidimensional: Según Morín las unidades complejas son multidimensionales, por ejemplo el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectiva, racional; esto significa que a la hora de estructurar un conocimiento habrá que determinar su multidimensionalidad.

Lo complejo: Además habrá que tomar en cuenta no sólo la multidimensionalidad sino también la complejidad del conocimiento. Complejo (proviene del latín *complexus*, que significa lo que está *tejido junto*) y se refiere a la inseparabilidad de los elementos diferentes que constituyen un todo. Para Morín esto significa que “existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su

contexto, entre las partes y el todo y a la inversa, de allí que la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad” (p.17).

Es sugerente la postura de Morín sobre *la estructura pertinente del conocimiento*, postura acorde con las manifestaciones de la cultura de lo social y de la filosofía en otros planos de la vida planetaria y local, porque plantea interrogantes sobre la construcción curricular del conocimiento que rebasan la organización de los planes de estudio actuales. Sin embargo, esto no es fácil de incorporar a la formación de niños, jóvenes y adultos porque significa cambios a nivel administrativo y logístico en la escuela, cambios en la mentalidad de los maestros, en las maneras de concebir el conocimiento secuencial y horizontalmente y, por último, cambios en la representación que los maestros tienen del control y la autonomía en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Según Morín la educación del futuro “debe utilizar los conocimientos existentes, superar las antinomias provocadas por el progreso en los conocimientos especializados, a la vez que identificar la falsa racionalidad” (p.18).

Es estimulante este planteo de Morín porque, además del interés que suscita su postura epistemológica sobre el conocimiento general y la fragmentación actual de los contenidos, plantea la urgencia de un debate sobre la concepción curricular del conocimiento y su diseño, debate que no puede soslayar la infinidad de propuestas actuales con relación al tratamiento y diseño de los contenidos curriculares (currículum flexible, currículum por competencia, etc.). Sin menoscabar los méritos profesionales y técnicos de estas propuestas, habrá que preguntarse por la coherencia de estos diseños en un mundo de permanente tensión entre la dimensión global y la dimensión local, entre lo general y la especialidad que se refleja en el enfoque del conocimiento porque, como explica Morín,

“los problemas fundamentales y los problemas globales son evacuados de las ciencias disciplinarias y por ello los educando van perdiendo sus capacidades para contextualizar los saberes, como para integrarlos en sus conjuntos naturales” (p.19).

En síntesis: la incorporación de estas ideas respecto a la estructuración del conocimiento afecta a la misma concepción del diseño, tanto a nivel amplio, curricular, como en un nivel más específico, en la elaboración de los programas de cada curso. También determina la concepción misma sobre la didáctica a nivel superior, de allí el interés por introducir el tema de la construcción del conocimiento en este último apartado sobre la organización psicopedagógica del diseño.

La interacción en el modelo tutorial

El sistema tutorial suscita, de nuevo, un debate que ya tiene varias décadas pero que se reactualiza en la educación a distancia: *el papel del profesor*. En este apartado el enfoque sobre la función tutorial del maestro provoca algunas preguntas, ¿en qué consiste el rol tutorial en la actualidad?; que cambios se han producido?; ¿cuáles son, las recomendaciones al respecto?. Éste es un tema delicado por todas *las representaciones en juego*, representaciones que son complejas y que muchas veces se antojan contradictorias debido a la cantidad de planos y niveles de análisis involucrados: las perspectivas y creencias de los profesores, de los alumnos, de la administración del programa educativo, de la institución en sentido amplio.

Como en otros apartados de esta tesis, es posible “historiar” brevemente el desarrollo de la modalidad tutorial y analizar sus estatus en la actualidad. También hay que explorar el concepto de tutorialidad y en qué contextos teóricos y prácticos se inserta hoy

en día, a fin de evaluar hasta que punto se ejerce como una práctica reflexiva en la acción o se manifiesta como una técnica didáctica más afín a la razón instrumental. Estas tendencias no deben considerarse en un sentido absoluto, sino como los extremos de un *continuum*, utilizado como herramienta teórica y metodológica a fin de situar el tema sometido a análisis.

Según Pozo (1999) la profesión de maestro se ha ido complicando cada vez más; esta cuestión se vislumbra a lo largo de esta investigación y se abordará de manera más específica en el presente apartado. Hay que preguntarse por qué este autor hace referencia a una “complejidad” creciente en el oficio de enseñar; Pozo dice que enseñar en la nueva cultura del aprendizaje requiere desarrollar diversos personajes pero no como máscaras superpuestas, sino integradas en un planteamiento estratégico de la enseñanza. La propuesta del autor es adecuada, pues no se refiere a funciones excluyentes, de modo que a cada personaje le suceda otro que pudiera sustituir a los demás como un rol superador; más bien hace alusión a una diversidad de papeles que un mismo maestro puede desempeñar dependiendo de los requerimientos de las situaciones educativas en las que les toca desenvolverse. Pozo presenta (1999), el siguiente cuadro de personajes (p.333).

pueden encontrar distintas categorías de maestros (profesor titular, administrador del curso, tutor, etcetera.) en la realidad todos ejercen la tarea de tutoría, pues existe un *modelo práctico tutorial*, que con su funcionamiento sostiene en, gran medida, el curriculum real de MEE.

Pero, ¿que significa tutoría?; ¿en qué consiste el papel del tutor?, en el modelo de Pozo el tutor formula los objetivos generales del aprendizaje pero “deja que sea el propio aprendiz quien establece las metas concretas y los medios para alcanzarlas” (p.335). En la situación de tutoría, dice Pozo, el profesor cede parte del control del aprendizaje a los alumnos, pero los acompaña en sus proceso de aprendizaje sugiriendo, anticipando preguntas, provocando conflictos cognitivos, etcétera. Y resume el papel del tutor de la siguiente manera: “el brumoso papel del tutor o guía del aprendizaje se sitúa en esa zona húmeda y neblinosa que se llama zona de desarrollo próximo del aprendizaje; ni aquí, en el firme terreno de lo ya sabido, ni allá en el continente de lo ignorado” (p.335). Sugestiva metáfora para referirse al rol de transición del aprendizaje técnico al aprendizaje comprensivo que quiere hacerle jugar el autor a este personaje (el tutor) Explica que es un papel más difícil que el del entrenador, modelo o proveedor y que supone cierta ambigüedad porque no se sabe cómo y cuándo intervenir.

La función que le sigue es la de *asesor*, pero aunque suene paradójico el rol del tutor es más difícil que el del asesor porque en este último caso se supone una autonomía, aún mayor por parte del aprendiz. El es quien establece sus metas y el maestro supervisa su logro, haciendo más preguntas que ofreciendo respuestas, según Pozo.

La caracterización que se realiza del tutor sintetiza de alguna manera el rol “en construcción” al que algunos académicos aspiran (y también los alumnos, por lo que éstos

manifiestan durante las entrevistas); es decir, el tutor es quien cuenta con estrategias que le sirven de guía para ir introduciendo a los alumnos en los contenidos y actividades de aprendizaje y coayudar de esta manera a la progresiva autonomía intelectual de ellos. Es un guía que propone, dispone lo que hay que hacer y cómo realizarlo, pero estimula y demanda que sean los propios alumnos los que organicen su agenda de trabajo, actividades y tareas, siempre bajo su supervisión. *¿Así son los maestros tutores de MEE?; ¿cuál es la visión de ellos mismos y de los alumnos?; ¿Qué representación tienen los entrevistados de la función tutorial?.*

En el caso de A.17 parece que él sabe lo que quiere y así lo solicita. Al leer lo que dice, se podrán advertir las diferencias entre lo que él espera y lo que ofrece el maestro, de acuerdo a su relato.

A.17: Me presenta lecturas donde la investigación es lo más bonito del mundo, así muy aquí, arriba, pero ‘espérate, yo quiero que me digas como construir el trabajo que es lo que a mi me interesa, ya no me des tantas cuestiones teóricas que ya sé adonde voy, que es lo que debe ser, pero no me estás manifestando muchas cuestiones de cómo construirlo’, entonces sí, yo me he sentido perdido, el primer bloque que envié fueron muchas hojas y con toda la duda del mundo de haber hecho un trabajo de lo que quería el maestro. Haz de cuenta que el maestro me devuelve el trabajo con una calificación aceptable... ‘esto quítalo, esto quítalo’, entonces dices tú ‘¿bueno, qué fué lo que contestó?’, o sea, ‘omite esta parte, aquí solamente debe de ser esto, acá debe de ser eso’. Te doy un ejemplo de como yo veo el papel del maestro: es como en el caso de los grupos de discusión, yo ahí doy una opinión de lo que ya construí de la lectura, pero viene otro compañero que enriquece y me ayuda a hacer una reconstrucción, yo pondría a un maestro en este momento como eso, una nueva persona que da un nuevo tono a esto y yo puedo aprender.

A.17 se acerca al concepto de Pozo (1998) sobre la función del tutor como la persona que lo ayuda en su reconstrucción del conocimiento, igual que sus compañeros. A.Baudrit

(2000) presenta resultados de investigaciones a nivel superior sobre el rol del tutor. En una investigación de estudiantes de medicina (Feleti y otros, 1982) al pedirseles que evaluaran las cualidades de sus tutores, destacaron a los tutores competentes en el dominio médico y porque también les prestaban atención a sus demandas y dificultades. Por ello Baudrit afirma que “hay que tomar en serio la adecuación entre la demanda de los tutelados y la oferta de los tutores” (p.113). En síntesis, el éxito de la tutoría depende en gran medida de los conocimientos del tutor aunados a su capacidad para comunicárselos a sus tutelados y a sus actitudes para prestar atención a los alumnos. Al respecto se pregunta el autor “¿Qué puede aportar un tutor, que no sabe leer a un tutelado en su misma situación?. En ausencia de un mínimo de saberes disciplinarios ¿no caduca el papel pedagógico de los tutores?” (p. 116).La caracterización del tutor como guía, que demanda A.17,se explora, a través de algunas ideas básicas del *constructivismo*, especialmente de L.Vygostky (1973).

Epistemológicamente dicha teoría que se alimenta en el pensamiento kantiano y, de manera más cercana, en J. Piaget (1972, 1975), sostiene que el conocimiento es una construcción que no emerge como mero reflejo, ni de la cabeza, ni de la realidad exterior, sino de la interacción, en un sujeto, entre los datos endógenos y los exógenos, de modo que siempre existe una vinculación entre los procesos previos y los actuales, ya sea porque existen aprendizajes pasados que actuarán como soporte para las nuevas asimilaciones, o porque no existen dichas bases y entonces habrá que crearlas para que el sujeto, en este caso el alumno, pueda aprender lo que su desarrollo y la escuela le requieren.

Piaget es considerado el primer constructivista que ofrece una teoría compleja y rigurosa para explicar el desarrollo del psiquismo como resultado de la interacción entre las disposiciones internas y las peculiaridades del contexto. Piaget creó dos conceptos

fundamentales: *Asimilación y acomodación*, para explicar este proceso dialéctico por el cual el sujeto, a través de la asimilación, incorpora la realidad exterior a sus propios esquemas de interpretación previamente construidos y, a su vez, en el movimiento de acomodación el sujeto modifica sus propios esquemas interpretativos para “acomodarse” a los requerimientos de la realidad. Así la integración de ambos movimientos en un mismo proceso dialéctico “constituye el carácter constructivo de los modos de pensar, sentir y actuar de los sujetos humanos” (Pérez Gómez, p.204).

El constructivismo cultural, enfoque sustentado por investigadores como Bruner (1995) y Vygostky (1973), va de acuerdo con la idea básica del constructivismo piagetiano en cuanto a la interacción activa entre la realidad y el sujeto en la construcción del pensar, sentir y hacer, pero pondrá énfasis en los aspectos sociales y culturales. Para esta postura el aspecto más importante es el carácter simbólico de la mente y la cultura humana, por lo tanto es necesario analizar cómo son los procesos simbólicos y de esta forma, entender los fenómenos de construcción de significados. Cada individuo construye estos significados, en un contexto cultural que “ofrece los recursos materiales y simbólicos, los instrumentos técnicos, las estrategias o destrezas y los valores o costumbres que singularizan y legitiman el valor de las interpretaciones y las practicas individuales” (p.208). *El proceso constructivo se da en cada sujeto porque este elabora sus propias representaciones simbólicas a partir de la representación colectiva.*

Según J.Wertsch (1988), Vygostky introduce la noción de *Zona de desarrollo próximo*, en un intento por resolver los problemas prácticos de la psicología de la educación. De acuerdo a este autor hay un interés en la psicología soviética por saber no sólo lo que *el niño ha llegado a hacer* (interés éste de la psicología americana) sino también en *cómo puede el niño llegar a ser*

lo que aún no es. Esta preocupación e interés está contenida en el concepto de zona de desarrollo próximo que Vygostky definió:

como la distancia entre el nivel del desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados.(p.84)

Para Vygostky es tan importante el desarrollo potencial como el desarrollo efectivo a la hora de valorar las posibilidades de aprendizaje de un niño. Pero ¿cuál es la participación del proceso enseñanza aprendizaje en esta idea?. Por una parte la instrucción “crea la zona de desarrollo próximo”; según Vygostk, esto no significa, por parte del niño, una superación arbitraria de su desarrollo potencial, puesto que el sujeto puede operar sólo dentro de ciertos límites y esos límites están fijados por el estadio de desarrollo y por sus posibilidades intelectuales. Resumiendo: la zona de desarrollo próxima se determina por la colaboración del nivel de desarrollo del alumno y la forma de enseñanza utilizada.

A Vygostky (1984) le interesó investigar cómo el funcionamiento interpsicológico (maestros–alumnos) puede ser organizado de tal modo que estimule al máximo el crecimiento intrapsicológico. Dice al respecto, “la instrucción solamente es positiva cuando va más allá del desarrollo. Despierta y pone en funcionamiento toda una serie de funciones que situadas en al zona de desarrollo próximo se encuentran en proceso de maduración” (en Wertsch, 1988: p.87). Para Vigotsky la enseñanza no consiste en “aptitudes técnicas y especializadas como escribir a máquina o ir en bicicleta”. El autor vincula instrucción con aptitudes que son determinantes para el desarrollo del aprendizaje en las disciplinas académicas formales. La zona de desarrollo próximo es cercana al

proceso de *andamiaje*, es decir, aquellas estructuras que como los andamios de los albañiles apoyan *la construcción de la casa del conocimiento* por el sujeto.

Pero ¿qué significa colocar andamios para aprender?; el análisis de Coll (1999) es sugerente, según él con esta palabra se pretende recalcar el “carácter necesario de las ayudas” (p.326), de los andamios que los profesores proporcionan a los alumnos, y de su naturaleza pasajera, ya que los andamios desaparecen de manera paulatina a medida que el alumno va obteniendo mayores niveles de autonomía y de control de sus propios aprendizajes. A este proceso se le puede denominar *transferencia del control*, esa transferencia de control implica una independencia progresiva de los alumnos en sus aprendizajes. La pregunta es, *¿los alumnos adultos necesitan los andamiajes?* y, si la respuesta es afirmativa, cabe entonces preguntar en qué consisten dichos soportes para un aprendiz adulto. Considero que en estas ideas hay una rica veta para el análisis pues el concepto de andamio sitúa el tema de la autonomía del aprendiz en un contexto más real, al analizar la auto dirección como un proceso progresivo y no como un estado dado.

Al ser la autodirección un proceso de adquisición paulatina durante el cual el sujeto va adquiriendo mayor libertad y autodominio, el papel del profesor puede ser analizado desde una perspectiva distinta, semejante a la conceptualización que hace Pozo. Al respecto, éste dice que los profesores tienen siempre que marchar un paso por delante de los alumnos “con el andamio un escalón más arriba” (p.209), porque de esta manera van creando nuevos espacios y estímulos.

A.13 manifiesta ciertas necesidades que se vinculan a la presencia de los andamios:

A.13: Hay una falta de retroalimentación precisa, no pido una disección completa, pero sí ciertos indicadores que digan ‘mira esto y esto’ porque a fin de cuentas lo que también estás buscando como

alumno es, más bien lo que tú necesitas, información para perfeccionar el proyecto, siempre necesitas de nuevo la visión del otro.

Además hay que tomar en cuenta que los andamiajes que crea el tutor para que el sujeto desarrolle sus aprendizajes requieren que el profesor vaya desarrollando una cierta visión diagnóstica de las adquisiciones previas de los alumnos a fin de preparar los *puentes cognitivos adecuados* (Ausbel, 1995). A.12 hace una aportación al respecto:

A.12: Yo siento que no puedo exigir que se me den las cosas hechas pero hay modelos con los que uno no está acostumbrado a trabajar y tiene que engancharlos con lo que trae, y ahí es donde necesitamos una guía, pues si no fuera necesario se darían los grados sin necesidad de un docente enfrente, sin necesidad de un asesor.

Hay cierta unanimidad sobre la necesidad de contar con buenos tutores, pues si los profesores no quieren o pueden ejercer la función tutorial ocurre lo que A.12 expresa a su manera: “**si no fuera necesario una guía se darían los grados sin necesidad de un asesor**”. El tema de *la autonomía* del alumno frente al tutor, provoca una reflexión, al leerse desde una doble perspectiva: lo que manifiestan por una parte, A.13 y A.12 y lo que sugieren, por la otra, conceptos tales como *el de andamiaje y zona del desarrollo proximo*. Considero que hay conciliación entre lo que sostienen los entrevistados y los conceptos sobre mencionados. La conclusión es que se necesita ser cuidadoso al investigar las *representaciones sobre la autonomía en los aprendizajes*, pues el término está sujeto a múltiples significaciones tanto ideológica como teóricamente.

A continuación, algunas ideas sobre la función tutorial provenientes de la literatura de educación a distancia favorable al uso de la tecnología.

Chaupt y Otros (1998) citan a L. Sherry, quien en su artículo "Issues in distance education" dice que los directores de programas a distancia deben "poner todo su empeño en conseguir el cyber tutor ideal antes que la tecnología más sofisticada" (p.98). Dicho en otras palabras si el tutor es bueno "la tecnología se vuelve casi transparente" (p.101), pero en contraste la tecnología por si misma no puede superar una tutorialidad mediocre. También Bill Gates (1995) pronostica que a diferencia de otras profesiones que pueden desaparecer en el futuro, los profesores seguirán siendo requeridos, siempre y cuando se preparen tecnológicamente en el uso de las computadoras. Este planteo aparece en la literatura como una necesidad no sólo para la docencia a distancia si no también presencial.

Una caracterización (Guzmán V. 1998) un tanto idealizada del tutor solicita:

- Una capacitación del profesor que incluya conocimientos sobre "autogogía, motivación, autoevaluación y autoaprendizaje en el adulto, aunado a los conocimientos propios de los aspectos académicos" (p.147).
- Una presencia en el mercado laboral a fin de desarrollar unas prácticas que solventen sus conocimientos.
- Un carácter empático a fin de comprender al alumno, ponerse en su lugar, escuchar y entender, "conocer los intereses, motivaciones, actividades, espacios y tiempos del alumno" (p.147). Explica Guzmán V. que estos profesores son el puente entre el conocimiento y el estudiante, los medios y el estudiante y entre el estudiante y la institución, "de allí que su calidad profesional y moral debe estar ampliamente acreditada" (p.148).

En las experiencias en MEE, algunos ejemplos de nuevas habilidades y funciones por parte del equipo docente son las siguientes:

- Desarrollo de estrategias de interacción a través del correo electrónico y de las diversas plataformas que se utilizan: por ejemplo *Home page*, *Learning space*, *Black board*, etcétera.
- Incremento de habilidades escriturales para crear distintos tipos de textos, por ejemplo, textos de diseño, mensajes de retroalimentación, textos de asesoría, textos de evaluación, etcétera.
- Desarrollo de habilidades tecnológicas de acuerdo al uso que se hace de distintas plataformas tecnológicas, y que requiere de los maestros habilidades para adaptar los textos del diseño pedagógico a los requerimientos de dichas tecnologías.
- Desarrollo de capacidades para organizar y coordinar mesas de discusión elaborando los textos explicativos, para la realización de este tipo de actividades.
- Desarrollo de textos adecuados requeridos en los procesos administrativos en los cursos.
- Desarrollo de actitudes comunicativas y capacidad para interpretar diversos problemas del aprendizaje a distancia. Existen diversos tipos de comunicación por escrito que abarcan a) aspectos administrativos, b) aspectos coloquiales y c) aspectos de asesoría y retroalimentación en la construcción del conocimiento por parte de los alumnos. El desarrollo comunicativo a nivel coloquial es básico para integrar los otros aspectos comunicacionales, estableciendo una relación *humana* con el alumno.

- Desarrollo de capacidades para determinar los núcleos básicos de la información en un texto y hacer la selección correspondiente de los materiales bibliográficos a incorporar digitalmente en el diseño virtual.
- Desarrollo de habilidades para trabajar en equipos pluridisciplinarios con especialistas y técnicos tanto en la fase de diseño como de producción de un curso.

Al analizar y contrastar esta visión del tutor con la realidad, se pueden establecer parámetros más adecuados tanto para la formación y capacitación como para el desempeño de los profesores en su labor tutorial. En MEE existe un amplio programa de capacitación de tutores que abarca todos los programas de la Universidad Virtual, y que incluye títulos como los siguientes.

- Retroalimentación y relaciones humanas en ambientes virtuales de aprendizaje: En línea.
- Dos experiencias de trabajo en grupos de discusión en los cursos de la UV: Presencial.
- Aprendizaje colaborativo: En línea.
- Instrumentos de medición en educación: Presencial.
- Una introducción para los profesores tutores: En línea.

En el interior de los equipos docentes también funcionan programas informales de capacitación de tutores que cada equipo docente con su profesor titular coordina de manera *sui generis*. Estos procedimientos sirven para alimentar la práctica docente en cada microcontexto. En este programa informal los docentes desarrollan sus “modelos de docencia” basados en la ayuda mutua, en un sistema de novatos y expertos en donde estos

últimos forman literalmente a los tutores recién llegados en tópicos muy variados que abarcan desde los contenidos específicos de una asignatura hasta los “trucos” tecnológicos de una plataforma, pasando por el entrenamiento en el curriculum oculto de la asignatura a la que se han incorporado como tutores. Este sistema “narrativo” (Bruner, 1989), es poderoso para mantener la estructura de un grupo y realizar esta función de auto y hetero enseñanza en el interior de un equipo profesional.

Sin embargo, la elección real de los tutores está lejos de su caracterización ideal, pues en la medida que mayores sean los requerimientos más será ancha la brecha entre esa caracterización y el perfil real de los profesores. Algunos factores que motivan esta situación:

- Porque las dificultades en la formación integral de un tutor a distancia participan de la dificultad general en las sociedades latinas para la formación de cuadros docentes, de “formadores”, en cualquier nivel educativo.
- Por los obstáculos económicos existentes para remunerar dignamente a los maestros.
- Por las finalidades pragmáticas y mercadotecnicas de las instituciones que subordinan los requerimientos pedagógicos a otro tipo de finalidades.
- Por los cambios en la concepción de los modelos curriculares que modifican las finalidades en la formación y capacitación de maestros.

Los alumnos de MEE entrevistados difieren con respecto a una mayor o menor necesidad de contacto con el maestro y definen qué aspectos personales del tutor son importantes para ellos. Por ejemplo, A.15 es una alumna que establece diferencias entre

compañeros novatos y expertos hacia el interior del grupo de alumnos de su generación y utiliza estos contrastes para referirse a las expectativas con relación al tutor:

A.15: Para mi no ha habido problemas conceptuales, sino más bien tecnológicos, pero de repente puede haber un alumno que no tiene las conductas de entradas necesarias o que le cuesta más internalizar alguna cosa o no tiene la experiencia que tenemos muchos de nosotros, la experiencia laboral, la experiencia como docente universitario, por que mira, tú tienes que leer, estudiar, hacer tantos trabajos, tú estás tan actualizado, tan metido en equipos de trabajos, haces ponencias, vas a eventos, eso te da mucha experiencia, enriquecimiento. No es lo mismo trabajar a lo mejor con alumnos que no tienen la misma experiencia que tenemos nosotros en educación superior. Esa es la gran diferencia, ahí se necesita que el profesor sea también comprensivo en la parte conceptual, e internalización, pero a nosotros lo que nos ha matado ha sido la tecnología, porque la otra experiencia la tenemos.

El comentario de A.15 plantea de nuevo el tema del modelo tutorial del maestro como una cuestión que forma parte de su personalidad, de sus fortalezas y debilidades en la tutorialidad, en síntesis lo que pone en juego de manera espontánea en su relación con el alumno, porque posee ciertos talentos naturales para algún tipo de interacción. Sin embargo, además de las características individuales quizás se puedan detectar ciertas tendencias más genéricas en los profesionales que trabajan a distancia. Por ejemplo, al leer los requisitos de los programas de educación a distancia con relación a la selección de los tutores, no aparece de manera clara y expresa el requisito de un cierto nivel de dominio en los contenidos básicos de una asignatura o campo de conocimiento determinado. M.7 quien trabaja de manera directa en la labor de tutoría con muchos alumnos habla sobre el tema del contenido tanto con relación a la formación de los alumnos como a la propia capacitación de los maestros tutores:

M.7: Hay un cierto esquema de capacitación informal, que no funciona en todos los equipos docentes, aunque muchas veces la necesidad nos

lleva a que nos capacitemos entre nosotros, porque llegan al equipo maestros tutores que saben poco sobre el contenido de una materia.

¿Opera una omisión inocente con relación al conocimiento?, se da por supuesto que debe existir en el tutor un cierto dominio del conocimiento esencial de su asignatura, sin embargo, por una parte, el enfoque administrativo del programa rebasa, en la práctica los requerimientos pedagógicos. Por otra parte, M.7 plantea una situación que es de índole académica. Dice que en la práctica, manejarse con un supuesto puede implicar un cierto descuido en la profundización de un asunto o problema. M.7 dice que hay muchas escuelas de pensamiento adentro de MEE y que según la escuela así es el discurso del titular del curso; según ella **“habría que asumir estas diferencias dentro de la academia y sobre esta base hacer acuerdos epistemológicos-metodológicos”**; ella desearía que los profesores tutores se especializaran en ciertas áreas de conocimiento para **“tener más solvencia a la hora de asesorar a los alumnos”**.

Además, en las aportaciones de los alumnos, se registra una cierta reticencia a otorgarle al maestro un determinado estatus a *la palabra*, pues ésto se asocia con un sistema reproductor de la enseñanza y por consiguiente con un ejercicio de la autoridad por parte del maestro que no satisface en la actualidad. Chaupart y otros (1998) escriben lo siguiente: “se observa una evolución en el léxico que tiende a olvidar la palabra profesor para darle paso a un facilitador, tutor, moderador, monitor, guía, consejero, asesor, instructor. De igual modo se habla cada vez menos de enseñar y cada vez más de aprender” (p.97). Dicen los autores que también la palabra estudiante tiende a ser sustituida por aprendiz; agregan que el profesor tiene así que transitar de su posición *frente a los alumnos*, para ocupar la del *al lado* tal como “un entrenador de fútbol, baloncesto, o béisbol” (p.97).

En resumen: de acuerdo a cierta literatura, se requiere un tutor que por momentos se vislumbra como un súper hombre o súper mujer de la enseñanza, pero por otra parte se le demanda que sea discreto en el ejercicio de sus atribuciones para evitar un protagonismo excesivo. Existe, pues, *un conflicto con el concepto de autoridad que puede indicar un cambio representacional* importante, aunque ello no significa que dicho cambio sea total o mucho menos lineal, sino por el contrario lleno de contradicciones y ambivalencias.

Respecto a la relación del alumno con el conocimiento, M.7 reporta que **“hay pocas preguntas sobre el contenido”**, los alumnos demandan más asesoría sobre **“cómo hacer la tarea”**, pero falta diálogo, **“una iniciativa mutua de maestros y alumnos por querer dialogar”**. Quizás este cierto desinterés por el diálogo conceptual tenga que ver, en parte, con una información que proporciona M.7 **“los alumnos, que además son profesores reportan frustraciones por los obstáculos que encuentran en sus escuelas para aplicar lo que aprenden en MEE”**.

Por otra parte, tanto el fenómeno de la masividad de alumnos que afecta a algunos tutores, como la diversidad de funciones que los tutores deben realizar por las distintas responsabilidades que se les adjudican, determina que tampoco los maestros tengan disponibilidad y tiempo para estimular un mayor intercambio de ideas con los alumnos.

M.8 es otra maestra que establece desde el principio de la entrevista la relación entre el diseño de una signatura, la tecnología y el sistema tutorial. Dice:

M.8: Hace unos cuatro años se formaliza el modelo tutorial, aunque desde siempre se ha retroalimentado a los alumnos, pero con los programas de cursos, montados en una plataforma tecnológica, se crean espacios tecnológicos ad hoc dentro del mismo programa para realizar las asesorías en dicho espacios. Claro... también se utiliza el correo electrónico para intercambios más privado ente el maestro y los alumnos.

El caso de M.8 es interesante, pues por su propia formación, experiencia docente y perfil personal, es una maestra que favorece la comunicación con el alumno y por lo mismo ha creado una diversidad de espacios, en el *software* que se utiliza en su diseño; los espacios de comunicación son diversos, porque su interés es que los alumnos cuenten con una gama variada de aquellos de acuerdo a sus necesidades de comunicación. A continuación M.8 resume algunos principios de *su teoría práctica de la comunicación didáctica*:

- ◆ **Escribo para los alumnos y para mí por que yo necesito también comunicarme.**
- ◆ **He creado distintos espacios de comunicación porque el grupo es heterogéneo y tengo que diversificar la *oferta*: un espacio es para socializar ideas sobre la clase y otros temas, es un espacio voluntario. Otro, es para hacer preguntas teóricas y metodológicas; en otro espacio los alumnos buscan respuesta sobre cómo desarrollar una tarea, y el último es un espacio privado para cada alumno; es un espacio de metacognición.**
- ◆ **Siento la necesidad de ser afectiva y cálida, pero no a todas y todos les gusta mi estilo; los más inteligentes se sienten retados y les atrae la ironía, otros lo perciben como agresión, no les gusta la crítica. Estos aspectos actitudinales los platico con ellos y les digo ‘no voy a renunciar a mi misma, soy maestra’.**
- ◆ **Aclaro el código de responsabilidades; les doy tiempo y atención, no transijo en tareas mal hechas, las devuelvo para que las rehagan.**

- ◆ **No dejo pasar una semana en blanco sin enviar un comunicado a todos recordándoles el momento en el que están de sus procesos de aprendizaje.**

La aportación de M.8 pone de relieve algunas cuestiones. Por una parte no es posible generalizar sus principios a los restantes maestros, pero a través de su posición personal se pueden detectar preocupaciones e intereses que están presentes en distintos sectores docentes, no sólo de MEE, sino también de otras instituciones y niveles educativos. Con relación a su primer principio, que es *escribir para los alumnos y para ella*, se observa que la escritura sustituye a la palabra hablada, por eso la maestra crea espacios distintos, para poder diversificar su comunicación a la manera de los intercambios verbales en los cuales las personas hablan de muchas cosas y pueden pasar de un asunto a otro.

De alguna manera los espacios electrónicos que ella creó –*socialización, información, dudas conceptuales y metacognición*–, recorren una gama de acciones cognitivas y emocionales que tratan de abarcar todo el abanico posible de necesidades. Como dice R. Chartier (1999) “hay en todo momento una suerte de voluntad, consciente o inconsciente, de domesticar una nueva profesión, una nueva forma de libro, una nueva forma de soporte del texto, a partir de lo que era tradicionalmente conocido y manejado con familiaridad” (p.202) M.8 está *tratando de domesticar una nueva profesión* (la de maestra virtual) y esto significa un cambio representacional sobre la enseñanza. Según M.8 los espacios de *socialización e información* son los más socorridos; el que está dedicado a *resolver problemas teóricos y metodológicos* es el menos concurrido; los alumnos prefieren los grupos de discusión en los cuales hay muchas aportaciones pues les gusta opinar, pero por otra parte, según M.8, son poco los alumnos que buscan un diálogo con la maestra sobre

cuestiones teóricas y metodológicas; dice ella: **“cuatro, cinco alumnos brillantes buscan ese diálogo, cuando descubren que el tutor está dispuesto y que además incita a ese tipo de intercambio”**.

El diálogo en el sistema tutorial

En el aprendizaje y la enseñanza en línea es importante determinar el peso del diálogo educativo y, como ya se mencionó, su estatus en el modelo educativo a distancia. En la literatura pedagógica se plantea la estructura del diálogo como un triángulo: maestro-saber-alumno (Houssage, 1998, citado en Postic, 2000); en dicho triángulo, a nivel presencial, casi siempre el profesor participa como un mediador entre el alumno y el saber. Hay que preguntarse por *la naturaleza del diálogo en un programa en línea*. M.1 explica su estrategia:

M.1: (...) al principio sus respuestas son muy superficiales, tienden a repetir lo que leían, entonces ya después de dos o tres rondas conmigo, les digo, a ver, ‘vamos pensando esto, por qué esto o por qué lo otro’, ‘cómo puedes decir esto cuando acá dice esto otro...’, empiezan a tratar de profundizar un poquito más, entonces sí veo cambio en sus respuestas, son más pensadas, más congruentes... veo eso en los alumnos.

En su vida, los alumnos, tienen tantas actividades que no tienen tiempo de construir nada, es puramente responder y rápido, y terminar y vamos (...)

Postic (2000) sostiene el carácter asimétrico del diálogo, porque lo contrario supondría “un progreso paralelo de los interlocutores en el descubrimiento de un hecho, en la elaboración de un conocimiento, un paso simultáneo de etapas gracias al apoyo recíproco” (p.122). Un punto especial en la interacción a distancia es *la aceptación de la asimetría en el diálogo maestro-alumno*, que es una actitud distinta al ejercicio del poder arbitrario en

la relación pedagógica. Según Postic, el error del educador sería negarse a asumir su posición o desnaturalizarla por exceso de poder o “prolongarla cuando ya no es útil” (p.123); de este modo la acción del profesor es temporal pues facilita las vías para llegar al conocimiento “y después desaparece” (p.123).

Otro aspecto por el cual el diálogo educativo se concibe como asimétrico es por la visión que el profesor tiene de todo el programa, de sus posibles procesos y resultados, a diferencia del alumno que aún tiene que recorrer todo un camino para entender finalmente en qué consiste aquello que fue aprendiendo poco a poco, en una sucesión de momentos.

Sobre esta cuestión, A.12 tiene algo que decir:

A.12: (...) entonces yo para eficientar mi trabajo como docente, cuando entré aquí, empecé el diplomado, lo terminé y en el ínter comienzo la maestría, entonces sí puedo ser autodidacta; está bien, soy autodidacta, yo investigo, yo leo por mi misma, pero se me están requiriendo ciertas cosas y por más autodidacta que tú seas, tú tienes que responder a los requerimientos que te están diciendo; si tu como aprendiz respondes desde tu punto de vista y no te dicen cómo andas, pues ahí es donde pierdo, yo siento que pierdo. El ser autodidacta no excluye la relación con el maestro, pero quedaría excluida si él no me exigiera ciertos parámetros.

A.12 establece con claridad la diferencia entre ser autodidacta y mantener la relación con el maestro: una cosa no excluye a la otra. Esto puede significar que existen distintos niveles de menor o mayor asimetría entre maestros y alumnos dependiendo de los contenidos a aprender, de los aprendizajes previos de los alumnos, etc.

Se pregunta Postic (2000) si es posible un diálogo simétrico e invita a descartar la igualdad demagógica que consistiría en hacer lo que los alumnos le pidieran, pues según el

autor no es más que una forma disfrazada de apropiación del otro, en la que el diálogo sirve para nutrir las necesidades narcisistas del enseñante.

Ahora bien; ¿Cómo se desarrolla el diálogo en la educación de adultos y en MEE concretamente?. ¿Puede tornarse más simétrico? Porque existen experiencias mutuas en profesores y alumnos que los conducen a una complementariedad, en la que existen las diferencias que, sin embargo, no suponen necesariamente una asimetría en la relación. Según Postic, en el diálogo en la educación de adultos, “el formador guía la evolución del grupo en formación y a medida que transcurre la sesión él experimenta a su vez una influencia que implica su propia evolución” (p.124).

M.5 se aproxima, a través de *la comunicación escrita*, a una relación maestro–alumno que puede desarrollar cierta complementariedad, aún dentro de la asimetría existente entre ambos.

M.5: (...) una de las cosas que siempre he aspirado como todos los maestros es comunicación, ¿verdad?, o sea, tener esa sensación de que lo que estoy diciendo se entiende y se maneja y se acomoda, de alguna manera, en la cabeza del estudiante, entonces para mi, esto de la educación virtual ha sido una experiencia muy positiva en el aspecto de que la comunicación por escrito es básica y puedo ver, palpablemente, como mis pensamientos se transforman y se adaptan con los del alumno y me regresan a mi; esa es una satisfacción que realmente no encuentro palabras para expresarla completamente y es algo que nunca lo vi claramente. Ocasionalmente, por supuesto, lo veía en unas comunicaciones verbales que tenía en el salón de clases y en las comunicaciones, pues, que se dan normalmente en un ámbito tradicional, pero aquí tengo, ¿cómo decir?, la prueba palpable escrita, ¿no?, las letras, ahí, para mi, que las puedo ver y revisar, es como una... como te diría... es como una retroalimentación, este..., muy clara, acerca de mi función, que nunca lo sentí antes.

...La Universidad Virtual me da la oportunidad de ser mucho más reflexivo, no tengo que resolver los problemas que tengo que resolver en un salón de clases tradicional, me da la oportunidad de pensar, reflexionar y utilizar mi lenguaje de la mejor manera que me sea posible.

Beatriz Fainholc (1999) abunda sobre el diálogo a distancia y cita a Holmberg (1980), quien se refiere a “*la conversación didáctica guiada*” como un procedimiento que puede enriquecer la interacción por los siguientes factores:

1. Se promueve el placer y la motivación del estudiante en una comunicación de doble vía.
2. Se crea un clima de relación amistosa y de sentimientos personales a través el lenguaje y de convenciones compartidas;
3. Se favorece el cumplimiento de los objetivos didácticos, la comprensión y la retención del contenido brindado
4. Se facilita la adopción de este procedimiento didáctico para cualquier contenido en general y para cualquier medio.

Los factores mencionados por Holmberg son objetivos a lograr que pueden convertirse en estrategias para guiar la relación entre el tutor y el alumno; sin embargo, pueden naufragar dependiendo de las condiciones materiales, físicas y humanas que acompañen a esa relación maestro–alumno.

M.1 describe su estrategia de comunicación, develando la procedencia de dichas estrategias.

M.1: (...) me escriben cada semana y les doy retroalimentación de la misma manera que lo hicieron mis maestros, que fueron mis modelos, o sea que tengo ese esquema y lo hago.

En el diálogo a nivel adulto la disposición para iniciar y mantener un tipo de comunicación, no depende sólo del profesor sino de los intereses y actitudes del alumno; se deben tomar en cuenta esos aspectos que aportan un matiz especial al aprendizaje en las personas adultas, pues éstas tienden a organizar su plan de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades actuales, familiares y laborales, y también en correspondencia con sus perfiles psicológicos en su carácter de aprendices.

En la siguiente aportación, M.1 comenta, de nueva cuenta, su estrategia de comunicación, y también advierte que no siempre los alumnos responden a una necesidad de comunicación; que a veces es más definida en la maestra que en los alumnos.

M.1: Yo he tenido pocos alumnos, gracias a Dios, y he podido mandar mensajes al inicio: ‘dime de tu vida’, ‘qué has hecho’, ‘qué estás haciendo ahorita’, luego les mando a todos, yo hice tal cosa, digo, ‘escribeme si hay algún problema para tratar de resolver’, ‘no quiero que nada más desaparezcas’..... muchas veces es lo que pasa, desaparecen.

Como se puede apreciar en lo expresado por los entrevistados hay diversas reacciones y posiciones: algunos testimonian su necesidad de “pegarse” al maestro y otros prefieren interaccionar más con sus compañeros que con el profesor. Parece ser que algunos modifican su representación de la relación con el maestro por el hecho de ser ya “grandes” (adultos) y estar a distancia, hay un cierto sentimiento de “pena por preguntar, por no saber”, como dice A.1. Esta actitud del alumno adulto afecta, en algunas medidas, las posibilidades de diálogo con el maestro.

A.2: Hay cosas que se ganan y cosas que se han perdido por la distancia; lo que se ha ganado, bueno..., pienso yo que por ejemplo, se tiene la oportunidad de platicar con gente que está en otras partes, que no se conoce de manera física, pero se conoce a través de los grupos de discusión; que tienes la oportunidad de que más gente se eduque. Lo

que nos quita es un poco el diálogo, siento yo, que eso es básicamente lo que nos quita, además de que no se fomenta, como yo pensaría que se debería fomentar, dentro de una universidad.

Por otra parte, A.2 establece *una distinción entre platicar con gente desconocida y dialogar*. En síntesis, esta es una diferenciación que amerita ser analizada en la medida que existan las condiciones para crear un modelo tutorial de corte “dialógico”. La *acción comunicativa* tal como la concibe Habermas, es intrínsecamente dialógica. Dice Habermas (1996): “por acción comunicativa entiendo una interacción simbólicamente mediada. Se orienta de acuerdo con normas subjetivamente vigentes que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas, por lo menos, por dos sujetos agentes” (p.68–69). De aquí surgirá un modelo de acción orientado al *entendimiento*, según el autor, más que un modelo orientado hacia el éxito. Idealmente, la propuesta del aprendizaje colaborativo se ubica en el primer modelo.

Ahora bien, en un contexto más amplio están las reglas, las disposiciones, los objetivos, en síntesis las representaciones que exhibe la institución educativa. En este plano es interesante examinar el discurso de la institución que trata de conciliar ciertos requerimientos provenientes de algunas corrientes del pensamiento psicológico y pedagógico contemporáneo con los requerimientos financieros que tiene en cuenta una institución privada.

A.24: (...) no sé si sea una limitación inherente a la enseñanza a distancia o una limitación propia del Tec., pero cada maestro tiene ¡veinte mil alumnos!, no puede ser, es una imposibilidad física, dar retroalimentación; pienso que eso limita mucho, desde mi perspectiva limita mucho el mayor aprovechamiento del alumno..... y también habría que eliminar la frialdad que da la distancia, yo pienso que aún la distancia con una retroalimentación adecuada, se puede... se puede hacer menos fría.

Por esto, es difícil conciliar tutorías personalizadas con la razón instrumental que se encarna en la institución; por los mismos requerimientos de su proyecto educativo. También es difícil conjuntar la libertad de experimentación, deseable en ciertos diseños de proyectos, con la necesidad de controlar ya no sólo los productos sino también los procesos. Y, por último, se dificulta mantener *la estrategia de la conversación didáctica*, puesto que cada tutor debe atender una gran cantidad de alumnos (120, en el caso de tutores de tiempo completo) de acuerdo a los criterios de rentabilidad requeridos por la institución.

M.3: (...) es mucho el desgaste que siento que tenemos los maestros en este tipo de trabajo, cuando casi nos volvemos unos administrativos de la educación. Quisiera que pudiera existir más tiempo, más holgura, como para que los maestros pudiéramos tener la sensibilización hacia los contenidos y a las reflexiones. Aquello que me gustó, cuando estaba en la facultad, que me di cuenta que me gusta enseñar, cuando estaba en la facultad, caramba, me gusta enseñar, porque siento que me enriquezco... así quisiera yo sentir aquí, no sé, a lo mejor todavía no estoy bien en este proceso porque estoy en plena formación, aunque aquí dicen que un año de experiencia es mucho, yo siento que no.

La disyuntiva calidad/cantidad vuelve a estar sobre la mesa de discusión y esto conduce a fricciones y desencuentros entre estas dos dimensiones interdependientes: entre la institución administrativa y la institución académica, entre el macrosistema y el microsistema. *Surge así un contraste entre las representaciones que l institución tiene respecto a los maestros, y las representaciones que sectores de la academia tienen respecto a su "ser maestro".*

M.3: Entonces, bueno, pues... es una ruptura a mis esquemas, que había sido un tanto independiente y solitaria en mi trabajo, que aprender a desarrollarme con la dependencia de los demás, debo confesar, que a mí me generó mucha angustia y creo entender a los alumnos cuando se da el trabajo colaborativo o la dependencia

tecnológica de una herramienta, pero bien... entonces es un gran cambio en mi estilo de trabajo es muy, muy dramático (...)

Por otra parte, en estas representaciones se juega un conjunto de factores psicosociales y culturales que no siempre es sencillo ordenar bajo riesgo de ser reduccionista a la hora de formular un juicio. Hay un malestar en los maestros y hay un clamor por el cambio en la enseñanza y el aprendizaje, pero dado que ésta es una época de transición en todos los órdenes, mundiales y locales, la figura del profesor no termina de acomodarse y asumirse. Considero que su rol es fundamental, como hombres y mujeres: a) que proveen los andamios para el aprendizaje, b) también en su papel de intermediarios entre la cultura crítica del conocimiento social y la cultura experiencial de los alumnos a fin de desarrollar la cultura académica, c) en cumplir con sus labores de facilitadores o guías en la multimencionada construcción del conocimiento. Además, puesto que el mundo está cambiando, es deseable que estos tutores puedan ser interlocutores válidos en una gama amplia de tópicos, ya que los fines de la educación están redefiniéndose socialmente en un plano moral, político, cultural y económico.

En definitiva: ¿Qué se espera del maestro virtual en su rol tutorial? Es una pregunta difícil de responder, depende desde qué lugar se formule. En un momento dado confluyen diversas representaciones, sobre la enseñanza en MEE, como si la enseñanza fuera –valga la analogía– *un hipertexto* conformado por tres “textos”:

- ◆ La visión cultural–administrativa–mercadotécnica sobre el profesor de la dirección del ITESM

- ◆ Las distintas corrientes del pensamiento contenidas en la literatura actual sobre el rol tutorial, a través de la computadora; corrientes que operan como proveedores de ideas, procedimientos, justificaciones, etcétera, y
- ◆ Las representaciones del equipo docente de MEE, también heterogéneo en cuanto a edad, experiencias docentes previas y tipos de formación en el campo educativo.

Los tres niveles mencionados coinciden en parte, pero también se contradicen en su versión del modelo tutorial y, en suma, de la función docente, dependiendo de los problemas de enseñanza y aprendizaje que se presenten. Dentro de este contexto institucional, lo cierto es que la figura del profesor no termina de acomodarse y asumirse. Estas reflexiones permiten analizar las representaciones de maestros y alumnos, sobre la enseñanza y el aprendizaje, desde diversos ángulos.

Interacción con las tecnologías

En este apartado se explora la relación con las tecnologías, a partir de la percepción de los alumnos sobre los aspectos materiales y técnicos de las herramientas. ¿Cuáles son estas tecnologías en la actualidad?. Según A. García V. (1996) se producen cambios profundos en la comunicación humana ante la llegada, por una parte, de la tecnología digital y junto con ella la informatización y las computadoras personales, y por la otra la presencia de las telecomunicaciones en la distribución y transmisión de información. De acuerdo con la autora, “de la unión de la informática y las telecomunicaciones surge la telemática y con ella los procesos interactivos a distancia” (p.191), entre varios autores, hombre y máquina o “entre autores y usuarios”. Los servicios que se crean son, mensajería, correo electrónico, acceso a banco de datos, etcétera.

En síntesis la denominación Nuevas Tecnologías abarca tres sistemas de comunicación: el vídeo, la informática y la telecomunicación. Esto se aplica no sólo a los equipos (hardware) que posibilita la comunicación, sino también al desarrollo de las aplicaciones (software).

¿Qué sensaciones experimentan los alumnos con estas nuevas tecnologías?, ¿al aprender una teoría, una idea o una corriente, se experimenta algo distinto a lo que se experimenta cuando se aprenden unas herramientas tecnológicas?; ¿hasta dónde alcanza la reflexión de los alumnos respecto a su relación con las tecnologías?; ¿hasta dónde se incorporan en su vida cotidiana, en sus pensamientos y emociones?.

Todos los alumnos y maestros entrevistados manifiestan un proceso adaptativo en el uso de la tecnología durante el curso de MEE; obviamente no es un fenómeno homogéneo pues se perciben diferencias tanto en los sentimientos de aceptación o resistencia, como en las mayores o menores habilidades desarrolladas.

Asimismo, todos los entrevistados, en general, se rinden a la seducción tecnológica en cuestiones de rapidez, de comodidad, del manejo de su tiempo personal y de la libertad que experimentan al no tener que acudir a un salón de clases.

A.7 habla de su relación con la computadora. Es un alumno que no tenía experiencia previa en Internet cuando entró al programa de MEE. Como otros entrevistado narra su difícil relación “física” con la computadora; hay una personalización de la relación con la máquina que exige una acomodación a su propia lógica. Los conceptos piagetianos de *asimilación* y *acomodación* encuentran en A.7 un ejemplo concreto y claro. A.7 no describe sólo la relación física (“**yo en mi vida había entrado a Internet**”), sino que a partir de dicha interacción puede conceptualizar su subjetividad respecto a la computadora:

“es aceptar una nueva idea, una nueva visión”. Es ilustrativo que A.7 cierre su aportación hablando de una *nueva visión*.

A.7: Por ejemplo, yo sufría muchísimo con la computadora; en mis primeros semestres virtuales, no sé cómo pasé a segundo porque, de plano, me sentía totalmente perdido; no sentía ningún apoyo de estar con la máquina, muy frío, pero hay gentes que les fascina eso que desde un primer semestre se identificaron y siguieron. Toma tiempo, toma tiempo acostumbrarse, pero si hay un buen seguimiento del maestro pueden ser experiencias muy padres y enriquecedoras, pero no es fácil, bueno, a mi me costó mucho trabajo, empezando, porque yo, en mi vida había entrado a Internet. Cuando me metí a la maestría y todos los rollos del correo electrónico y de todo eso, no tenía ni idea y me sentía muy abandonado, pero ya una vez que uno le entiende y que uno se familiariza, que hay un buen seguimiento y siente uno que no está solo y que al contrario, que uno tiene la libertad de que no hay que leer el caso para tal día y presentarlo en clase, sino que uno tiene una semana y puede uno estudiar en la noche. Sino puede consultar la pagina, pues la ve al día siguiente; no hay de que ya perdí la clase o tal cosa. Como que es aceptar una nueva idea, una nueva visión.

A través de M. McLuhan y B. R. Power (1989) se puede entender mejor la fuerza del impacto que menciona A.7. Éstos afirman que todos los medios de comunicación y las tecnologías poseen una estructura fundamentalmente lingüística, por lo mismo, para dichos autores, “no sólo son como el lenguaje, sino en su forma esencial *son* lenguaje, que proviene de la capacidad del hombre de extenderse a sí mismo, hacia el medio que lo rodea” (p.16).

La tesis de McLuhan (1962) es que los medios tecnológicos son herramientas que extienden la corporalidad humana; las máquinas, en este caso el medio computacional, favorecen una prolongación real de los sentidos a través de los mismos. Lewis Mumford (1998) anticipa esta idea en 1934 cuando sostiene lo siguiente:

Alguno de nuestros instrumentos mecánicos mas característicos –el teléfono, el fonógrafo, la película cinematográfica– se han originado en nuestro interés por la voz humana y el ojo humano y por nuestro conocimiento de su fisiología y su anatomía. ¿Puede alguien, quizás, descubrir las propiedades características de este orden que surge; su forma, sus planos, sus ángulos de polarización, su color? ¿Se puede, en el proceso de cristalización, separar los turbios residuos dejados atrás por nuestras tempranas formas de tecnologías?(p.24).

Según McLuhan, las tecnologías más sencillas hasta las más complejas han determinado cambios en la percepción de la realidad, cambios relacionados con el tipo de invenciones que se realizan. El surgimiento de una nueva herramienta produce una nueva manera de mirar el mundo, de percibir la realidad. De acuerdo a estas ideas, en la portada del texto de McLuhan y Power (1989), éste último sostiene que el argumento de McLuhan de que las extensiones tecnológicas de la conciencia humana se adelantaban a nuestra capacidad para comprender consecuencias, nunca ha sido tan apremiante como ahora.

P. Levy (1999) rebate la posición de McLuhan aduciendo que “más que una extensión del cuerpo, una herramienta es una virtualización de la acción” (p.69). Se pregunta el autor de donde proceden las herramientas. En principio, se identifican con alguna función psíquica o física de los seres vivos (“golpear, atrapar, caminar, volar, calcular”, p.69). Después se desligan estas funciones de los individuos, tanto material como sugestivamente; la función abstracta se materializa y así lo privado se torna público. Según Levy, de esta manera surgen las herramientas que sustituyen al cuerpo desnudo: “el martillo para el golpe; la trampa, el anzuelo o la red para la presa; la rueda para el desplazamiento; las alas del avión para el vuelo; el ábaco o la regla de calculo para las

operaciones aritméticas” (p.69). Aquella función que esta íntimamente ligada al ser humano que ejecutaba la acción es transportada a un objeto, *pues se ha convertido en una herramienta*. Pero este proceso de traslación desde la interioridad orgánica a la exterioridad técnica vuelve a su origen, pues la técnica con frecuencia es bien usada cuando se interioriza.

A continuación se puede apreciar en la aportación de A.1 como ésta deja entrever un sentimiento de seguridad en su relación con la computadora. Primero se hace presente el miedo, que tiene causas materiales, no es un temor en abstracto o fantasmático, sino un miedo a un artefacto concreto, mejor dicho a un software específico, es en suma un aprendizaje de procedimientos. Es necesario subrayar las transferencias de aprendizajes que A.1 realiza de una plataforma tecnológica a otra; pues ello pone de relieve la característica esencial de los aprendizajes procedimentales en contraste con el aprendizaje de conceptos o teorías, y es que, aunque cambien los softwares “**es lo mismo**”, dirá A.1. De allí se deriva su actual seguridad.

A.1 señala, al igual que la mayoría de los entrevistados, dos características del aprendizaje asociadas al uso de la computadora: rapidez y comodidad.

A.1: (...) si ahorita me ponen otros programas que no sea la Home Page, yo me meto y empiezo a picarle y le muevo, y le encuentro como es más o menos. Al principio tenía miedo moverle y qué si no le llega el mensaje al maestro!, y mandaba varias veces el correo a la maestra, a ver si le había llegado la tarea y la inseguridad que si no le llegó y luego le hablaba por teléfono ‘¿sí le llegó?’ Pero ahora, como en otras materias que me tocó en el Learning Space y luego en la Home Page, y ahora en otros diferentes formatos, aunque le cambien drásticamente es lo mismo; yo ya me muevo más fácilmente, pues siento que en eso he aprendido y ya no le tengo miedo a la tecnología. Una de las desventajas que menciono, es que no siempre me puedo confiar al 100 por ciento de la tecnología por cuestiones del servidor y eso también frustra mucho.

Así de pronto, veo la tecnología, por ejemplo, de los electrodomésticos para mi comida y rapidez, y lo asocio con la rapidez que tengo para mandar los mensajes o ideas, también en la Universidad Virtual; y lo asocio igual con comodidad, porque tengo la herramienta en casa, rapidez, porque no implica que me tenga que mover y lo envío de esa forma.

En el vínculo que se establece con la tecnología, hay que diferenciar entre *interacción e interactividad*. *Interacción* alude a una forma especial de acción social de los sujetos en su relación con otros; también se utiliza este concepto para hacer referencia a la relación de uno o mas sujetos para con un texto o con una máquina. En cambio, la *interactividad*, para G. Bettetini (1995) consiste; “en la imitación de la interacción por parte de un sistema mecánico o electrónico que contemple como su objetivo principal o colateral también la función de comunicación con un usuario o entre varios usuarios” (p.17). Esto significa, que la interactividad define determinadas modalidades comunicativas favorecidas por las nuevas tecnologías. Para este autor sucede un hecho notable, porque, por una parte la relación usuario–sistema “conserva el carácter simbólico de la conversación textual” (p.34), pero por la otra, el usuario se convierte en un sujeto activo al otorgarle sentido al texto.

Si bien existe una enorme cantidad de opciones previstas por el software de la computadora, es decir, posibilidades ya predefinidas, *el usuario es protagonista de un intercambio comunicativo en el que decide, elige e interviene*. Además la interactividad es aún más rica pues la máquina no sólo interactúa con el sujeto, sino que propicia que varios usuarios lo hagan entre sí. A continuación A.2 hace una descripción de los cambios que se han producido en su vida por la presencia de la computadora y, proporciona un ejemplo de la actividad que se desencadena alrededor de la misma. Precisamente la interactividad a la

que se refiere G. Betettini, se ejemplifica en las palabras de A.2 cuando dice, “**corre vida a través de los cables de la computadora**”.

A.2: La tecnología sí ha cambiado mi vida porque tienes que estar al pendiente de ciertas cosas que normalmente, comúnmente, no estaría al pendiente, estar más al pendiente de la computadora. Tienes que estar más al pendiente de, por ejemplo, gente que no está físicamente contigo, compañeros con los que te relacionas; tienes que estar al pendiente de los mensajes. Hay toda una vida que está ocurriendo a través de la computadora, que de otra manera no ocurriría; corre vida a través de los cables de la computadora.

El enfoque sobre la interactividad le permitirá a P. Vidali (1995) afirmar que en los mas-media tradicionales se desarrollan fenómenos comunicativos de masas en los que “el espacio de personalización de la experiencia” (p.266) –por ejemplo, la televisión- se traduce en la elección de los canales y los programas. En cambio, en los mass-medias actuales “la comunicación se individualiza en el acceso directo, en una palabra, en la personalización de la experiencia comunicativa” (p.266).

En el fenómeno descrito acontece algo interesante, y es que a través de la interacción el médium es adaptado a los requerimientos de la persona, *se personaliza la computadora y la relación con ella*. Desde la perspectiva de las nuevas tecnologías la interactividad es definida por N. Vittadini (1995) “como la propiedad de instrumentos informáticos específicos que permiten que el usuario oriente el desarrollo de las operaciones, de etapa en etapa y casi instantáneamente, o sea en tiempo real” (p.155). El usuario es interrogado por el ordenador a través de un menú, pero al hacer una selección y emitir su respuesta él, a su vez, se convierte en un emisor al cual deberá responder la computadora a través de los siguientes pasos propuestos en el menú. De aquí se deriva *un nuevo rol por parte del usuario*, sin embargo no hay que concluir que los sistemas interactivos sean lugares de

libre interacción, pues existe, según Vittadini, una prefiguración del usuario. El éxito de la interacción se basará en la compatibilidad entre el modelo de usuario delineado por el sistema y la persona real.

A continuación A.10, narra sus primeras impresiones. Parece que en esta relación sujeto- máquina la entrevistada sale triunfante; surge de nuevo el carácter *físico* de la relación, ya señalada en otros entrevistados. La interacción se plantea como lucha por el poder, más que como mutualidad en la relación sujeto-máquina.

A.10: Primero sí fue un choque porque de inicio se nos dijo que íbamos a empezar con Learning Space, ni idea de lo que era eso; afortunadamente un compañero del departamento hizo la instalación debida en una de las computadoras del departamento, pero como que siento que fui lanzada a meterme a la máquina sin saber por dónde, ni qué iba a hacer. El primer impacto fue ‘¿qué voy a hacer?’, ‘¿cómo lo voy a hacer?’, ‘¿por dónde voy a entrar?’. Llevó su tiempo, pero bueno, ya más o menos la manejo, y bueno... primero sentí angustia y ya después el reto, ‘tengo que vencerla’, ‘tengo que poder’ y pues... la posibilidad de manejar otro medio, como aprendizaje. Creo que salí del atolladero, metiéndome.

La compatibilidad en la relación usuario-máquina se refiere a la congruencia en el repertorio mínimo de competencias, y conocimientos requeridos por el ordenador y las habilidades del usuario, entre los objetivos posibles prefigurados por el sistema y la finalidades de la persona que lo utiliza; entre las modalidades de interactividad propuestas por la máquina y las expectativas del usuario. Un ejemplo, para el usuario de esta situación, lo que resulta frustrante es cuando debe realizar una trayectoria configurada por el ordenador, para arribar a una información que él ya tiene individualizada. Ésta es una libertad condicionada por las posibilidades del propio sistema, aunque, dependiendo del tipo de herramienta que se utilicen, éstas le permitirán al usuario realizar combinaciones diversas con las cuales se ampliaran sus márgenes de libertad.

A continuación, A.3 la aportación describe su propio *perfil de usuario*, de acuerdo a la percepción que él tiene de la interacción con la máquina y de la interacción cara a cara.

A.3: Hay tres compañeros de un curso que viven acá, yo pienso, ¿por qué no podemos estar en el mismo equipo?; podemos interactuar; podemos compartir de una manera real, y yo pienso que un equipo así va a lograr mucho más porque ahí tiene todos los esfuerzos a la mano. Ahora el compañero, por ejemplo, que se encuentra en Tampico y es el único que se encuentra ahí, pues claro, no puede hacer su propio equipo y va a tener que interactuar con otras personas, entonces ahí sí se presta la tecnología y yo creo que ese alumno va a estar muy agradecido a ser parte de ese equipo aunque sea a distancia, por la tecnología. Pero hacer equipo con gente que está en Sonora, otra en Tampico, otra en México, yo pienso que no viene al caso, entonces me pregunto ‘¿cuál es el objetivo de la UV?’, ‘¿es realmente el aprendizaje para sacar lo mejor del alumno o es para que funcione un sistema?’, ‘¿cuál es el objetivo?’, porque si es para que funcione un sistema, no es un objetivo directo de la enseñanza–aprendizaje.

La aportación de A.3 ilustra la última parte de las reflexiones anteriores sobre la compatibilidad entre el usuario y la máquina, pues éste alumno le reconoce a la computadora, implícitamente, su capacidad interactiva al referirse al caso del compañero solitario al que la tecnología lo va a ayudar, pero, por otra parte, la resistencia a la capacidad interactiva de la máquina es muy grande cuando los compañeros comparten el mismo espacio. Es interesante observar que el influjo de la interacción en tiempo real o casi real de la comunicación en línea (o también on–line) no conmueve las convicciones de A.3, es decir su representación de lo que considera un *buen aprendizaje*. A diferencia de otras personas que acceden emocional y mentalmente con más rapidez a la virtualización, A.3 se empeña en mantener la distinción entre *la realidad–real* y *la realidad–virtual*, aunque reconozca los méritos de la tecnología en el caso de los alumnos solitarios.

A continuación A.6 establece un contraste físico entre el pizarrón, el gis y la computadora pero asegura que no hay ningún cambio:

A.6: ¿Por qué la computadora?, porque facilita el trabajo, más rápido, o sea, facilita; es un facilitador del trabajo; para mí la tecnología es un medio. Del pizarrón y gis a la computadora no hay ningún cambio más que un medio, y el maestro que puede pensar que su clases es mejor o más moderna porque está computarizada, está de la fregada, por ahí no es..., y, ¿por dónde es?, cambiando el contenido.

La posición de A.6 presenta algunas similitudes con la de G. Sartori (1998) que define el Internet como “la red de las redes y dice que es un prodigioso instrumento multitarea, pues trasmite imágenes, pero también texto escrito; abre el diálogo ante los usuarios que se buscan entre ellos e interactúan” (p.54). Él visualiza tres posibilidades de uso de la red: 1) con una perspectiva pragmática, 2) para el entretenimiento, 3) para un aprovechamiento educativo y cultural. Es ilustrativa la aproximación entre el autor y la alumna. Sartori explica “los verdaderos estudiosos seguirán leyendo libros” y termina comentando “dudo que se enamoren de la red”. Por otra parte, A.6 de manera muy radical le otorga estatus de medio a la computadora y prefiere poner el énfasis en los contenidos. Se infiere de A.6 que la clase no será mejor ni más moderna por estar computarizada, sino por el tipo de conocimientos que se desarrollan. Esta entrevistada pone sobre *la mesa de discusión el tema de la modernidad y la tradición*, ya trabajado anteriormente en esta tesis.

En su aportación, A.9 introduce otras emociones y pensamientos.

A.9: Hay que hacer referencia a los cambios tecnológicos que todos sabemos que se refieren netamente a la cuestión del tiempo, de la evolución que han tenido todas las cosas, ver que hace unos años no estaba todo esto y ahora sí, o sea, como que todo el mundo se tiene que trepar al camino que va por ahí, porque, bueno, esto lo repiten mucho en el Tec, la cuestión de que uno debe subirse al tren de los cambios, o sea, ...Yo realmente pienso que si no me animo a meterme a todo esto me voy a perder porque nadie se va a regresar conmigo y va a decir ‘vámonos quedando aquí y vamos tomando elementos del pasado y hay

que quedarnos aquí', pues ahí nos van a dejar. No sé, esto lo escuchamos muy seguido, sin embargo, ya me estoy dando ánimos; tal vez si antes experimenté puntos de vista negativos o renuentes hacia todo esto, inclusive, hay un autor de los que leímos en una materia, que es Negroponte, también tiene una idea muy, muy... esquizofrénica, de repente, respecto a la tecnología y bueno..., tampoco deseo yo, al menos ahorita, llegar a tanto., el cambio ha ido siendo poco a poco, aunque de repente así como que... corre y luego medio así más despacio, en lo que uno va a agarrando el ritmo ¿no?.

En A.9 es posible advertir *un cambio representacional en gestación* –en el momento de realizar la entrevista hacía poco tiempo que había comenzado a estudiar la maestría-. Esta persona asume que tiene que cambiar porque sino se quedará solo: *“hay que trepar al camino”, “hay que subirse al tren”*, esto es lo que dice. El mismo entrevistado acota que en algún momento estuvo renuente, pero ahora ya se convenció que debe aceptar los cambios que traen las tecnologías. También se percibe que A.9 ya encontró su propia medida subjetiva, respecto a la intensidad con la que piensa asumir dichos cambios, pues aclara que no se identifica con Negroponte (1995); ya que se inclina mas bien por un cambio paulatino.

G. Salomon (1992) aporta su investigación sobre las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente; este tipo de indagación puede ayudar a percibir con más claridad el alcance que tienen las tecnologías y hasta qué punto modifican las representaciones del sujeto, en este caso de A.9 y los otros entrevistados. El autor se pregunta cuáles son las posibles formas en las que la tecnología afecta el desarrollo de la mente y para explorar este interrogante opta por acudir a los *marcos de pensamiento*. Basándose en D. Perkins (1986) de quien toma la denominación, Salomón define un marco de pensamiento como *una representación cuya intención es generar el proceso de pensamiento apoyando, organizando y catalizando dicho proceso*. Según D. Perkins

(1986) “el marco organiza nuestro pensamiento tanto como el visor de una cámara fotográfica enfoca y da dirección en el momento de sacar una fotografía” (p.77).

Los marcos de pensamiento incluyen estrategias de pensamiento y de aprendizaje, procesos metacognitivos, maneras de ver el mundo y el dominio de ciertas habilidades para procesar información. Según Salomón (1992) “la mente individual puede ser afectada por las representaciones culturales de los artefactos tanto como por los artefactos mismos: la televisión, los ordenadores, etc.” (p.144). El autor arriba a la conclusión que no existe un solo factor que explique los efectos de la tecnología sobre la mente, por el contrario los efectos dependen *de la misma naturaleza de la tecnología, de las influencias sociales y psicológicas que determinan esa tecnología y el marco cognitivo individual*. En el análisis de los efectos de la tecnología sobre los marcos del pensamiento, el autor estudia algunos tipos de efectos; uno de ellos se refiere a la creación de **metáforas** que operan como *prismas cognitivos*, a través de los cuales los fenómenos son analizados e interpretados.

A las tecnologías que crean metáforas se las denomina *tecnologías de definición*. Algunos ejemplos del pasado y del presente son, el torno y el arado en la antigua Grecia, el reloj en el medioevo europeo, el motor a vapor más adelante y en la actualidad, la computadora. Estas tecnologías se convierten en metáforas para las personas, pues operan como ejemplos, modelos o símbolos para crear ideas en el contexto histórico de su cultura y para interpretarse así mismos y al momento que les toca vivir. Por ejemplo A.9 concibe *la computadora como una metáfora del cambio* en los tiempos actuales y, como el tiempo es veloz, corre el riesgo de que lo dejen solo, por lo mismo como él explica tiene que “*subirse al tren de los cambios*”.

Al comparar la mente humana con una computadora, sus actividades son concebidas como procesos de información con entrada y salida de datos; se habla así de sistema, almacenamiento y recuperación de la información, de esta manera se crea *la metáfora de la mente como un ordenador*. El proceso de vinculación de la metáfora con la mente del sujeto se desarrolla de la siguiente manera: por una parte, la tecnología estimula la mente de las personas para crear la metáfora y al mismo tiempo la metáfora se constituye en una representación cultural. Según Salomon, esta representación cultural es asumida por muchos sectores, quienes no tienen que haber tenido, necesariamente, un contacto directo con la tecnología.

El autor mencionado se pregunta ¿cuál es la importancia de la metáfora en la vida de la gente?, ¿por qué la adoptan?. Algunas respuestas a estas preguntas son las siguientes:

- Las metáforas ayudan a entender el mundo, porque concretizan y simplifican lo complejo y lo abstracto, reorganizando de una manera más sencilla aquello que resulta difícil de comprender y asimilar. Desde esta perspectiva se puede considerar a la metáfora como una herramienta mental.
- Las metáforas también intervienen en la reorganización de conocimientos ya adquiridos. Según el autor este tipo de procedimiento cognitivo es un tipo de procesamiento de la información de segundo orden (para Olsen y Bruner, 1974) pues, se está utilizando una metáfora para reorganizar y reinterpretar un conocimiento que ya se posee.
- Las metáforas también funcionan como guías “en la exploración de fenómenos nuevos” (Salomón, p.146). Asimismo, para que realmente opere de manera cognitiva debe provocar cierta novedad y sorpresa.

- Según el autor, la tecnología es una fuente de metáforas que no tiene rival, comparada con las experiencias diarias no tecnológicas, puesto que hay una suerte de mito alrededor de la tecnología que le otorga un lugar especial.
- Por último, no constituyen una nueva habilidad para procesar información. Mas bien, suponen una nueva vía para explorar e interpretar la información.

Por otra parte, las tecnologías son herramientas con las cuales el usuario se relaciona de manera activa. A Salomon le interesa explorar también esta relación que supone un contacto directo y experiencial con la computadora a diferencia de la metáfora. Este aspecto genera problemas interesantes pues, según el autor, las *tecnologías que potencian por asociación* pueden lograr que el alumno realice las tareas en menos tiempo; no obstante las tareas pueden seguir siendo las mismas que se desarrollan sin computadora.

Lo que hay que destacar en este tipo de asociación entre usuario y herramienta es, si la computadora permite que la persona desarrolle nuevas tareas y nuevas operaciones que *no pudieran ser realizadas sin el concurso de la herramienta*. El interrogante que surge es: *¿se llegará a usar esta tecnología como una herramienta para pensar?* De aquí se pueden derivar algunas reflexiones: las operaciones mentales del alumno pueden reorganizarse por esta asociación con la computadora, sin embargo, la pregunta es si se producen cambios en alguna de las capacidades cognitivas, como resultado de esta asociación.

Salomon resuelve el interrogante planteado apelando al concepto de Zona de desarrollo próximo –ya presentado con anterioridad– y se pregunta: “¿se internalizan algunos de estos elementos exteriorizados durante la interacción para integrarse al repertorio cognitivo del individuo?”(p.150). En principio la respuesta es afirmativa, aunque quedan muchos problemas por resolver. Problemas vinculados a las diferencias individuales; al tipo de

estrategia de enseñanza a utilizada para potenciar el desarrollo cognitivo del sujeto usando la computadora, etcétera. En síntesis, problemas vinculados al manejo de la Zona del desarrollo próximo, en el desenvolvimiento de esta asociación del alumno con la computadora.

Con relación a los alumnos de MEE, considero que es posible incorporar el enfoque de las *tecnologías como creación de metáforas*, pues existen ciertas evidencias en lo que manifiestan los entrevistados respecto a qué piensan y sienten sobre este asunto. A continuación, la aportación de A.11:

A.11: Yo creo que no aprendí antes porque no necesitaba y no me interesaba, pero en este momento..., como qué... ‘suave’ y soy de las que piensa que no necesitas saber qué tiene adentro, sino nada más saber cómo voy a utilizarla y me ha ido bien... yo siento que ya no voy a dejar la tecnología, ¿por qué?, porque no me puedo sustraer a lo que viene; de hecho ni me resistí antes, mucho menos ahora que estoy viendo todas las ventajas; creo que voy a seguir en el camino de la tecnología siempre, si es que sigo activa ¿por qué?, porque dejarla sería volverme a encajonar en lo que tengo presencialmente. Creo que hay muchos recursos en la tecnología que puedo aprovechar para mi formación y para mi trabajo; no sé si llegue a hacer un software, lo dudo. No creo que llegue a esos extremos de dominar la tecnología o crearla para aplicaciones en mi trabajo, no sé, a lo mejor, ojalá pudiera... pero yo creo que estoy más tendida hacia lo humanista y probablemente otras áreas me interesan más, pero yo creo que la tecnología va a estar ahí, y yo creo que voy a aprovecharla y eso ya lo aprendí muy bien aquí.

A.11 es, como otros entrevistados, una persona adulta que accede a la tecnología tardíamente. Es interesante seguir su proceso, puesto que aprendió a usar la computadora un mes antes de entrar a MEE y finaliza su aportación externando el deseo de llegar a lograr metas más ambiciosas en su dominio tecnológico.

Las ideas desarrolladas en este último tramo permiten hacer algunas inferencias sobre personas como A.11, A.9, y otros entrevistados, en los cuales se puede advertir que *la*

metáfora del ordenador (en palabras de Salomon) está impactando sus procesos cognitivos. Algunos entrevistados subrayan el hecho de que la tecnología es sólo un medio y, otros manifiestan los obstáculos que han tenido que vencer para acceder mental y emocionalmente a la estructura y funcionamiento de las plataformas tecnológicas, sin embargo, existe consenso respecto a su adopción.

E. Martí (1988) añade que existen diversas metáforas sobre el ordenador: desde la metáfora clásica que concibe la computadora como un libro de texto interactivo, pasando por la que sostiene que la computadora permite entrar en contacto con ideas poderosas, hasta considerarla una herramienta cognitiva y por último un medio de expresión. Esta última metáfora considera a la computadora un medio, al igual que las otras, pero subraya su lado expresivo, como un “instrumento” para pensar. En base a las metáforas enunciadas por el autor, es posible resumir las dos posiciones centrales, con respecto a la influencia que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) tienen en el desarrollo cognitivo de los sujetos.

La primera concepción subraya la capacidad del ordenador para funcionar como “un amplificador cognitivo” (p.87); con la computadora todo se hace con rapidez y mejor. Para Martí, en esta metáfora *el cambio es cuantitativo*; lo demás permanece idéntico: el funcionamiento mental del alumno, los objetivos de aprendizaje, etcétera. Lo que se mejora es la eficacia y rapidez de estos aprendizajes.

La segunda concepción considera a la computadora como responsable de *un cambio cualitativo*. En este enfoque los cambios no son sólo cuantitativos, sino cualitativos porque afectan nuestra manera de pensar, porque la utilización del ordenador puede, según Martí, “reorganizar nuestro modo de reflexionar” (p.87), como lo hizo el lápiz en su momento.

Esta posición abre el camino, a través del uso de la computadora, a las actividades metacognitivas y a los procedimientos heurísticos vinculados a la resolución de problemas, poniendo menos énfasis en la asimilación reproductiva de los contenidos. Y se expresa metafóricamente en A.7 cuando dice: **“es aceptar una nueva idea, una nueva visión”**.

Las metáforas sobre la computadora abren un campo de reflexión sobre el diseño de los programas, como sobre la práctica de la enseñanza y el aprendizaje por computadora. En lo que respecta, de manera específica, a la computadora como herramienta para pensar y su impacto en el proceso cognitivo del alumno, es necesario desarrollar investigaciones que aborden particularmente este tema.

TERCERA PARTE

Capítulo 4. Resultados

Balance general sobre resultados obtenidos

El interés por realizar este estudio surgió de la práctica educativa en un programa de educación a distancia que se apoya para su desarrollo, en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (NTIC). El desempeño del rol docente en uno de los cursos de MEE, representó durante más de una década, una confrontación con cambios de diversa índole que trajeron aparejadas reflexiones, dudas y replanteamientos sobre la enseñanza, el aprendizaje y el currículo; en suma, llevaron a indagar sobre la educación, sus límites y alcances en este contexto sociocultural. En pocas palabras, a interrogar al futuro y la utopía. Esta interrogación tuvo un triple objetivo: comprender al conjunto de actores, a la institución y a mi propio rol docente involucrado en estos procesos.

A continuación realizo un balance basándome en la estructura categorial de la tesis:

- La tesis se construyó a partir de una investigación sobre la representación del cambio, en la enseñanza y el aprendizaje, contada por los sectores involucrados. En la **Categoría 1** opté *por mirar* a dichos sectores, hasta donde fuera posible, en otros escenarios institucionales: familia, escolaridad previa, etcétera. Los sujetos tienen sus propias biografías y sus versiones sobre el cambio y la continuidad, en términos del aprender y el enseñar, que se fueron construyendo en otros momentos de sus vidas, y se reflejan en sus representaciones presentes sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. Asimismo, se percibe el peso de las instituciones escolares en los maestros y alumnos estudiados, en sus representaciones actuales sobre los procesos educativos, teniendo claridad de que cada persona es parte de la institución y de que, por lo mismo, *hace a la institución*.

La Categoría 1 significó un acercamiento a los sujetos, en el sentido de seres activos que narran momentos de su vida y que, al hacerlo, revelan parte de su identidad (es por ello que denominé **biográfica** a ésta categoría). La Categoría se introduce en el estudio de la subjetividad, evitando, como plantea, L. Bloom (1997) “la representación unitaria de la subjetividad” o también “las narraciones modelo” (p.90-91 de la Tesis). Por lo mismo una primera consideración es la siguiente: el estudio de las representaciones es de naturaleza psicosocial y por ello como señala Jiménez (1997) “revelar lo que ocurre en el proceso de enseñanza aprendizaje implica dar cuenta precisamente del devenir representacional, tanto intra como inter subjetivamente” (p.92 de la Tesis).

Lo anterior reveló que asomarse a la subjetividad de los actores permite atribuir un significado más certero a la subjetivación del cambio que realiza cada sujeto y, por ende, comprender hacia dónde se orientan los cambios representacionales sobre el aprender y el enseñar. El planteamiento de estas ideas condujo, de manera obligada, a interrogarse sobre la constitución del Yo y la Otredad, a la relación entre la identidad cultural subjetiva y la identidad cultural comunitaria, entre el habitus y el campo, entre la realidad cultural objetiva y la subjetividad constructora.

El tratamiento de esos vínculos, en este documento, tiene como finalidad explicar, siguiendo a P. Bourdieu (1995), por qué lo subjetivo es social, es decir por qué el *habitus* es una subjetividad socializada, y, al mismo tiempo, aceptar con P. Thompson que entre todas las fuentes posibles de cambio hay que agregar “el efecto acumulativo de la presión hacia el cambio” (p.87..de Tesis). En todos los entrevistados se advierte esta interrelación entre el yo y los otros, con una gran influencia de la familia nuclear y la familia extensa en

la conformación de la subjetividad , como de las escuelas en las que transcurrieron la infancia y la adolescencia de los entrevistados.

A través de las **Categoría 1 y 2** se observa cómo la conformación del *ethos* profesional (en este caso el *ethos* docente) no es elaborada desde el momento que la persona inicia una carrera magisterial, sino que existen antecedentes que pueden rastrearse en etapas anteriores. Ahora bien, la representación del cambio y la continuidad también presenta variaciones desde la subjetividad de los participantes, pues las valoraciones son distintas: hay quienes valoran la continuidad como un estilo de vida familiar que los acompaña hasta el presente, y hay quienes valoran la independencia en los aprendizajes de su infancia y la continuidad que existe entre aquella época y la actual. El desarrollo de las categorías mencionadas demostró con claridad que *la representación es una forma de conocimiento social*, ya que el proceso descrito alude a un conocimiento socialmente elaborado y compartido en el que las personas participan como agentes activos (Jodelet, 1993., p.16 de Tesis). En suma la noción de representación social está situada en la intersección de lo psicológico con lo social, y los entrevistados dan cuenta de éste proceso desde el inicio de la categoría 1 y con posterioridad en las categorías siguientes.

La Categoría 2, fué configurada como **biográfica**, al igual que la primera, pues comprende procesos de la formación de los entrevistados y de su vida laboral previos al ingreso al programa de posgrado del ITESM. Esta categoría favoreció algunas reflexiones y conclusiones por el hecho de que alumnos y maestros, en su casi totalidad, participan de un doble rol, el de ser docentes y discentes al mismo tiempo.

Ahora bien ¿hasta qué punto los sectores en estudio son conscientes de este doble proceso?, ¿el mirarse en el espejo favorece en los entrevistados los deseos de cambio y/ o continuidad? A continuación se presenta el balance de esta categoría:

- Varios entrevistados transmitieron una toma de conciencia, en algún momento de sus historias escolares, de las deficiencias en sus aprendizajes; percepción favorecida por el hecho de haber proseguido sus estudios de posgrado en campos temáticos afines a la ciencia de la educación. Lo anterior puede indicar que los alumnos entrevistados (cuya práctica laboral es en la enseñanza), *vivencian la representación del cambio en sus procesos de enseñanza y aprendizajes*, por contar con estudios de posgrado en una Maestría en educación (MEE). A reserva de profundizar más en esta idea, se puede percibir cómo los docentes en ejercicio que realizan estudios de posgrado en maestrías en educación, tienen mayores posibilidades de reparar y registrar sus cambios tanto conceptuales como prácticos, en la enseñanza y el aprendizaje. Un indicador consiste en la toma de conciencia por los entrevistados de sus propios déficits como profesores y la tendencia a repetir patrones de conducta docente que reproducen de sus propios maestros.
- Algunos entrevistados manifestaron que ellos aprenden al enseñar, puesto que como afirma P. Woods (1998) todo aprendiz tiene la capacidad de convertirse en docente y a la inversa. (p 145 de Tesis). Los alumnos de MEE, que al mismo tiempo son profesores en otro nivel educativo, reportaron que el doble rol los ha llevado a ponerse en el lugar de sus alumnos y que este proceso los hace más comprensivos de la situación de ellos. Según Gilly (1976), el descentramiento de sí mismo para reparar en la otra persona,

ayuda a subsanar los malos entendidos que surgen en las *representaciones recíprocas de maestros y alumnos*.

- En algunos casos los entrevistados comunicaron que habían logrado profundizar en su condición de maestros o alumnos (o ambas cosas a la vez) y que este ejercicio reflexivo más profundo provoca en ellos distintos aprendizajes, como por ejemplo, *aprender a observar su práctica docente, reflexionar sobre la realidad docente utilizando las teorías o descubrir la escritura como herramienta para construir el conocimiento*. Este doble proceso también ha favorecido una conciencia en su representación de los cambios, e incluso puede estimular un cambio representacional en los procesos educativos, pues al estar asimilando, durante el posgrado, contenidos conceptuales sobre el aprendizaje, la enseñanza y el currículum, los entrevistados tienen la posibilidad de analizar su propia formación como maestros y su propia práctica educativa.

Otro factor que puede contribuir a este proceso, es el plan de actividades de aprendizaje de cada materia de MEE, que opera como un estimulador para ese tipo de reflexiones. Sin embargo, como ya señalé en otras oportunidades, existen ciertas limitaciones al *diálogo intelectual* entre maestros y alumnos (expresión de una entrevistada), que interfiere en un logro mayor de aquel cambio representacional, al no alcanzar niveles superiores de profundidad metacognitiva.

- Algunos entrevistados externalizan su preferencia *por un modelo de enseñante basado en la continuidad de una tradición magisterial*, en donde el espejo en el que se miran los remite a fuertes influencias educativas y familiares; otros comentan sus resistencias a

los cambios y confiesan, a pesar de todo, su interés por mirarse en el espejo de los nuevos paradigmas educativos. En ellos es más sencillo detectar las *raíces tradicionales de la docencia*, que se remontan a su formación familiar. Este sector no entra en el “juego” del cambio porque está orgulloso de sus formaciones previas, porque las identidades familiares y locales tienen una gran influencia en sus identidades personales; sin embargo, se adaptan a los cambios propuestos por el TEC. respecto a su rol de alumnos y/ o enseñantes.

En el Capítulo 1, en el apartado correspondiente al **marco conceptual**, fueron expuestas algunas representaciones sobre el cambio que permiten desmitificar ciertas metáforas sobre la innovación. Por ejemplo, *la posición tradicional del cambio* que es un planteamiento más preocupado por la retórica que por el cambio mismo. Desde esa perspectiva, la estabilidad es considerada algo valioso cuando se la confronta al cambio. De acuerdo con M. del M Rodríguez (2000), existe una retórica del cambio... ¡aunque no se cambie! (p.30 y 31 de Tesis). Hay entrevistados que no adoptan esta retórica, pues sus tradiciones son más fuertes que la misma; en este subsector se puede apreciar con más claridad aquella característica de la representación social definida como “unos procesos cognitivos que dan dirección afectiva, normativa y práctica” a la comunicación con los otros próximos y distantes (Wargner y Elejabarrieta, 1994, p.21 de Tesis). Este grupo de entrevistados mantiene su concepto “tradicional” del cambio y, aunque se adaptan a la tecnología, no dejan de considerarla sólo como una herramienta con un peso relativo de influencia en sus mentes.

- En un porcentaje elevado los entrevistados se diferenciaron de aquellos alumnos de MEE que no pertenecen al gremio educativo, y que por lo tanto tienen dificultades para

comprender el *corpus* conceptual del plan de estudio de MEE. Los entrevistados establecen *una línea divisoria entre los que tienen experiencia docente y los que no la tienen*; en general subrayan que quienes no tienen experiencias docentes no pueden conectar las teorías y conceptos con alguna práctica educativa y, en consecuencia les resultan difíciles de asimilar los programas del posgrado.

Ahora bien, el consenso unánime indica que los alumnos de MEE que ejercen la docencia, al iniciar su programa de maestría tienen oportunidad de confrontar su práctica con aquellos compañeros de estudio que no ejercen la enseñanza. Es a partir de esa confrontación que llegan a percibir *su propia representación sobre la enseñanza y el aprendizaje*, al integrar de manera *sui generis* “la teoría” –que aprenden como alumnos– con “la práctica” –que es la que ejercen como docentes–. En este sentido se produce *un mirarse en el espejo entre alumnos adultos*, algunos de los cuales ejercen la docencia y otros que no lo hacen y, de ese contraste surge “un ajuste” de la representación sobre la teoría y la práctica en el proceso de aprender.

Abric (2000) subraya el papel fundamental de las representaciones en la “comprensión de los determinantes de los comportamientos, y de las prácticas sociales” (p.20 de Tesis). Considero que la confrontación que hacen los alumnos entrevistados entre sus propias experiencias como alumnos y las experiencias de los compañeros no docentes constituyen una rica veta para profundizar en el *vínculo entre representaciones y prácticas sociales*, tal como lo analiza Abric.

➤ Los aprendizajes en MEE, derivados de estas confrontaciones, permiten a los entrevistados *transferir*, a veces, sus aprendizajes como aprendices y sus aprendizajes como profesores a sus propios alumnos, preparar sus clases, desarrollar la escritura,

involucrar a los alumnos en el uso de las tecnologías, etcétera. Estos procesos no operan en un vacío, pues los sujetos forman parte de unas *culturas de la enseñanza*. En esta expresión, acuñada por Hargreaves (p.101. de Tesis), se vuelve a encontrar el vínculo entre las representaciones y las prácticas sociales, pues las culturas de la enseñanza ejemplifican las representaciones que las academias de profesores elaboran sobre el enseñar y el aprender.

- En síntesis, del trabajo interpretativo de la Categoría 2, es posible inferir, que el doble rol *impacta conceptualmente* en los alumnos de MEE, pues al ejercer la docencia están en mejores condiciones que otros alumnos de MEE para integrar la teoría con la práctica. Y los *impacta prácticamente*, pues ahora están más conscientes de lo que significa ser alumnos al desarrollar la capacidad para ponerse en el lugar del otro. Una recomendación, es seguir indagando en las representaciones de los sujetos y al mismo tiempo investigar en la organización institucional para comprender cómo se entretienen las representaciones de los sujetos sobre los cambios en la enseñanza y el aprendizaje, en el marco de sus culturas docentes y en contextos institucionales concretos. Estos espacios trascienden “el marco Tec.”, pues abarcan diversas regiones en México y en otros países; además en términos generales, implican una gran diversidad institucional.

La Categoría 3 permitió aclarar y completar los análisis realizados en las categorías anteriores. Las Categorías biográficas 1 y 2 abarcan aspectos de la identidad de los entrevistados que provienen de tiempos y espacios previos al ITESM y que posteriormente se entrelazan con esta institución. La categoría situacional 3 abarca un momento presente de la vida estudiantil y laboral de los maestros y alumnos entrevistados. Los participantes en este estudio *se convirtieron en alumnos y maestros a*

distancia sin haberlo sido antes; por lo mismo en esta categoría exploré lo que esta situación significa subjetiva y objetivamente según el punto de vista de los entrevistados.

El tema del *cambio* se hace presente puesto que la situación es totalmente nueva para la casi totalidad de la población involucrada y porque, además, este programa de educación a distancia se desarrolla sobre la base de tecnologías desconocidas para la mayoría de los participantes, al momento en que estos iniciaron sus estudios de posgrado en MEE.

A continuación, como parte de la Categoría 3, se apuntan algunos resultados con relación al aprendizaje a distancia y a la utilización de la tecnología. Los entrevistados manifestaron:

- En general, una aprobación al proyecto educativo a distancia, por la posibilidad que tienen de proseguir sus estudios; por la comodidad de hacerlo desde su casa o desde su localidad; por la libertad que esto supone con relación a la administración de su tiempo. Esta predisposición favorable no revela, por sí misma, los posibles cambios en la enseñanza y el aprendizaje por parte de los entrevistados.
- Algunos señalaron las dificultades para desarrollar nuevos estilos de vínculos con los compañeros y maestros, puesto que así lo requieren la distancia y las tecnologías que se utilizan. Reportan, al principio, sentimientos de aislamiento e inseguridad; cierta timidez y pudor para preguntar o poner en evidencia su ignorancia sobre ciertos contenidos. Según una entrevistada ésta fue una “**generación piloto**” o “**generación de transición**”, que buscaba la aprobación del maestro. Algunos entrevistados reportan cómo llegaron a convertirse en alumnos independientes, a través de la distancia, al “**no tener a mano al maestro**”.

- En general, los entrevistados desarrollan un proceso de adaptación, a veces obligados, otras aceptando dicho desarrollo con relativo entusiasmo; otras más, descubriendo las bondades del sistema. Manifiestan que la distancia sirve para romper inhibiciones **“porque se siente que uno puede manejar la tecnología, que uno puede vencer la distancia”**. También dicen que **“ya no voy a dejar la tecnología, porque no me puedo sustraer a lo que viene”**; además, **“todo el mundo se tiene que trepar al camino que va por ahí”**. Y además, **“la tecnología me ha hecho llorar”**.
- Hay entrevistados que conciben la tecnología sólo como un medio, otros exponen que la tecnología no debiera *meterse* de una manera tan abrupta en el estilo de enseñanza del maestro. Una entrevistada esboza, de alguna manera, la magnitud de este tipo de cambios cuando dice: **“mis compañeras se ríen de mí, porque yo hice todos los trabajos de la carrera completa a máquina; son siete años más chicas que yo, y se ríen a carcajada de mí. Hay una brecha en cuanto a ideología y todo es muy grande entre una persona de 35 y otra de 25”**.
- En el balance sobre el peso de la distancia y las tecnologías en el esquema representacional surgió que, en su gran mayoría los entrevistados han experimentado cambios. Estén a favor o en contra de los programas a distancia, comparados con los programas presenciales; consideran la tecnología como un mero medio o como **“una nueva idea, una nueva visión,”** existe en el sector estudiado una actitud favorable hacia el programa a distancia. Esta actitud se mantiene a pesar de las percepciones negativas de ciertas situaciones, de la crítica a los aspectos administrativos, académicos, pedagógicos y tecnológicos de los programas a distancia.

- La posición a favor del cambio se mantiene, puesto que muchos alumnos de este estudio, son al mismo tiempo maestros en la UV, y este hecho refuerza su sentido de pertenencia y agrado con una institución a la que le reconocen prestigio.
- Maestros y alumnos, en su mayoría, se sienten integrantes de una experiencia especial, puesto que forman parte del sector que se inició en el programa a distancia, basado en medios satelitales y computacionales, en un momento en que la educación en línea no se había expandido en el país, como lo está haciendo en este período (año 2000- 2001). En consecuencia, los entrevistados hacen alusión a la necesidad de abrirse y acceder a experiencias distintas; la apertura a nuevas experiencias se relaciona con la participación *on line* en grupos de aprendizaje heterogéneos, con la experimentación en plataformas tecnológicas desconocidas, etcétera.

En el apartado de esta tesis dedicado a la interacción a través de la tecnología, trabajé algunas metáforas sobre la tecnología subrayando el impacto que le otorga G. Salomon (1993, p.306. de Tesis) a las mismas, en la mente de las personas. Dice el autor que las metáforas sobre la tecnología resultan muy atractivas para las personas y preparan el camino para los cambios en sus representaciones culturales. Basándome en las apreciaciones de Salomón, considero que los entrevistados asumen un *estado de cambio anímico y mental*, sin embargo hace falta más investigación para poder determinar hasta que punto, este proceso se constituye en un estado relativamente permanente. Según Abric (2001), hay cambios representacionales provisionarios, cuando el núcleo central de la representación permanece y las transformaciones son periféricas (p. 22 de Tesis).

- Muchas de las personas entrevistadas han enfrentado retos emocionales, cognitivos y tecnológicos al desarrollar sus enseñanzas y aprendizajes, que les han permitido incrementar la confianza en ellos mismos. Falta aún más investigación para determinar los alcances y límites de esta confianza, pues, en principio, son más perceptibles los cambios con relación a las adquisiciones tecnológicas, que aquellos vinculados a los aprendizajes conceptuales, específicos de los contenidos curriculares de MEE. No obstante, hay entrevistados que señalan cambios producidos por la adquisición de conocimientos que antes desconocían y que incluso los transfieren, ya sea a sus prácticas docentes o a proyectos educativos institucionales, en los cuales participan.
- Otro cambio, asociado al desarrollo de la confianza tiene que ver con su condición de aprendices adultos, con los procesos de hetero y autoaprendizaje. En este sentido, aunque las aportaciones difieren, todos los entrevistados reportan que se hacen cargo de sus propios aprendizajes. Desde este punto de vista, es aceptable la idea de un cambio favorable en la imagen de sí mismo, de haber obtenido un mayor poder en sus capacidades y habilidades para aprender, debido al hecho de realizar un posgrado a distancia. Este conjunto de factores en el que se entrecruzan, por una parte, la adquisición de las habilidades técnicas, junto con el desarrollo de los procesos de autoconfianza y autoaprendizaje, más el estudio de algunas teorías educativas desconocidas, pueden estar favoreciendo *la configuración de nuevas representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Lo anterior no significa que, necesariamente, éstas nuevas representaciones desalojen de manera simplista las ya internalizadas individual y colectivamente en el grupo de entrevistados, sino por el contrario se produce una relativa integración y convivencia de antiguos y nuevos paradigmas. De acuerdo con

Abric cuando se realiza esta construcción social surgen procesos de comunicación en donde “hay corrientes contradictorias y heterogéneas de relaciones e intercambios, de asentimientos y disentimientos internos” (p.19 y 20 de Tesis).

Al finalizar el balance de la categoría 3, es preciso señalar la *configuración de un discurso común* en maestros y alumnos. Es un discurso que les permite identificarse como parte de MEE, ya sean docentes o alumnos de la maestría; en él se integran nuevos conceptos provenientes del campo de las Ciencias de la educación, como términos provenientes del campo tecnológico.

Todos los entrevistados utilizan términos tales como: *aprendizajes colaborativos, currículum flexible, software, diseño y rediseño de programas, modelo tutorial, autoevaluación y coevaluación, etcétera*. El tejido de éstos y otros términos constituye una **red semántica** que posibilita la comunicación y entendimiento entre los usuarios.

Con relación a los aprendizajes colaborativos o grupales, el balance de los entrevistados es el siguientes:

- **“Es difícil desarrollar en esta cultura el concepto de colaboración, aún no se entiende”** –dice una entrevistada. Sin embargo hay reportes de logro, sobre todo, en grupos pequeños en donde los miembros se hacen responsables, descubren afinidades y algunos de ellos emerge como líder organizador de la producción de la tarea.
- Los entrevistados señalan el efecto positivo del aprendizaje grupal, puesto que incita a la organización de los equipos y la obtención de resultados. Se pierde menos tiempo, en el trabajo a distancia y, se tiene menos tiempo para ponerse de acuerdo y discutir, con relación a la case presencial. **“Estar a la distancia exige más profesionalismo”** –dice

uno de ellos. Los miembros del grupo se abocan a la tarea, establecen rutinas, condiciones claras de trabajo y definen compromisos. Dice una entrevistada “**es más fácil centrarte en las tareas trabajando en espacios virtuales que trabajando físicamente**”; para ella esto es un ejemplo de trabajo colaborativo.

En síntesis, lo que estimula el aprendizaje colaborativo es el *hecho mismo de la distancia*, lo que significa que si bien estas nuevas tecnologías favorecen las comunidades de aprendizaje, es el programa educativo a distancia quien realmente provoca los probables cambios representacionales en los aprendizajes grupales. Por lo que manifiestan los sujetos pareciera que estudiar a distancia crea un sentimiento de libertad, pero al mismo tiempo de responsabilidad que favorece la organización del aprendizaje colaborativo. Ocurre así aún cuando los entrevistados reconozcan los límites de estos procesos de aprendizaje grupal, por las presiones del tiempo y del fenómeno del “tareísmo”, ya analizado en la Categoría 3..

Puesto que las negociaciones a distancia exigen de los miembros de los equipos una mayor coordinación y responsabilidad, esto crea un matiz de distinción con las transacciones cara a cara que se realizan en el sistema presencial; pero cumplir con la tarea (de allí la denominación peyorativa “tareísmo”) no significa lograr, necesariamente, ciertos aprendizajes. De allí el interés y la preocupación en el logro de un desarrollo más profundo del diálogo conceptual, como una herramienta de aprendizaje y entendimiento, que, además, puede estimular cambios representacionales del aprendizaje más sostenidos y permanentes.

Con relación al papel *del diseño de los programas* en la interacción en línea, las conclusiones pretenden, como en los apartados anteriores, resumir la intervención de los entrevistados sobre este tópico, analizar los alcances y límites de los diseños de MEE como

posibilitadores de aprendizaje durante la práctica educativa y, por último, examinar hasta que punto la estructura y organización del diseño, es un estímulo metacognitivo de las representaciones que los maestros y alumnos pueden desarrollar sobre sus enseñanzas y aprendizajes respectivos a partir del posgrado a distancia.

¿El enfoque en MEE sobre el diseño de programas despierta la conciencia de maestros y alumnos sobre sus representaciones de los cambios educativos?. Y más aún ¿hasta que punto estos diseños sofisticados a nivel tecnopedagógico provocan un cambio representacional sobre el aprendizaje y la enseñanza?. Estas preguntas cobran importancia, si se toma en cuenta la idiosincrasia de la educación a distancia, que pretende a través de las materias del currículum y de su diseño, capacitar al alumnos adulto para el autoaprendizaje y la autodirección y, asimismo, orientar al maestro de MEE hacia un rol de facilitador.

El supuesto del cual se parte al realizar estas consideraciones es que, *el aula virtual*, a diferencia del aula presencial, requiere en el modelo actual una planeación detallada, con criterios explícitos a fin de posibilitar el desarrollo de los programas de acuerdo a decisiones anticipadas y previstas en un calendario. Este tipo de planeación obedece, por una parte, a los requerimiento de la educación a distancia y, por la otra, coincide con una representación sostenida, por la institución, respecto a la organización del aprendizaje, a través de las tareas. Es interesante este último aspecto, pues introduce *las representaciones de la institución sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Aunque dicha representación no constituye el foco principal de la tesis, no pueden soslayarse, dada la gran presión que ejerce el ITESM con relación a la programación de tareas en el trabajo escolar y extraescolar de los alumnos; además, el diseño se torna más detallado en MEE por la

índole del proyecto curricular. En la Universidad Virtual existe la aspiración a que los diseños detallados y muy estructurados sean quienes desencadenen los procesos de aprendizaje del alumno.

A reserva de realizar una investigación más especializada, es posible señalar que existe una paradoja al interior del diseño y su aplicación en U.V.: por una parte la institución sostiene la importancia de contar con una propuesta didáctica que desarrolle en el alumno sus habilidades y capacidades para el autoaprendizaje, por otra parte, los diseños muy detallados conducen, de manera invariable, al control de los resultados, lo cual entra en contradicción con las intenciones declaradas de la institución de una mayor independencia del aprendiz durante el desarrollo de sus tareas.

¿Qué manifestaron los alumnos con relación al diseño?

- El exceso de dirección en *el diseño puede provocar simulación*, pues el alumno ya conoce con detalle qué es lo que espera el maestro de él. Según algunos alumnos, el exceso de dirección anula la capacidad de búsqueda por parte del alumno.
- Un sector de alumnos señala que *el diseño no estimula la construcción del conocimiento*, pues aunque los objetivos están correctamente redactados no se captan los pasos intermedios, es decir, las explicaciones necesarias para inducir la construcción de los contenidos.
- Existen alumnos que aprecian las *ventajas en la estructura detallada del diseño*, pues se percibe claridad en las acciones de aprendizaje que el alumno tiene que implementar para realizar las tareas, tales como consignas para leer, aportar y transferir contenidos.

¿Qué manifestaron los maestros?

- Un maestro de MEE sostiene que: **la planeación tiene que ser lo suficientemente fuerte como para sostener un curso, pero también lo suficientemente flexible para adaptarlo**; este maestro percibe la situación como un dilema difícil de resolver.
- Los profesores se resisten a trabajar con diseños muy prescriptivos y detallados puesto que éstos suponen un mayor seguimiento al proceso de los alumnos y un incremento al trabajo de evaluación de resultados.
- Los profesores se preguntan hasta qué punto la planeación de cursos en MEE favorece, por su estructura, sólo la obtención de resultados o, también, guía los procesos de aprendizajes de los alumnos cuando éstos elaboran las tareas. Este aspecto del análisis del diseño, se relaciona con la atención que ponen los maestros diseñadores en la *construcción del conocimiento* por parte del alumno y que se proyecta en la misma planeación del curso. Un mayor cuidado en el diseño, como coadyuvante de los procesos de construcción de contenidos, supondría un interés mas definido por los cambios representacionales que pudieran lograr los alumnos y maestros, como parte de dichos procesos.
- Cuando los maestros se basan en su propia labor docente para reflexionar sobre la práctica educativa, caen en la cuenta que no es necesario contar con un diseño excesivamente cargado de actividades y tareas para que los alumnos aprendan. Las tomas de conciencia de algunos entrevistados con respecto a sus cursos, pueden llegar a modificar sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estos procesos se consolidarán, en la medida que las culturas docentes a la cuales pertenecen en sus respectivas instituciones escolares , favorezcan estas reflexiones.

En síntesis, un enfoque del diseño en exceso prescriptivo puede desembocar en el “tareísmo”. Éste se produce por una combinación de factores ya mencionados: a) *la concepción técnica e instrumental* del aprender que tiene la institución, muy arraigada en su imaginario educativo, dado el peso del pensamiento ingenieril y administrativo, desde los orígenes del instituto; b) *la importancia del saber hacer sobre el saber teórico*; c) por *el fantasma de la libertad versus el control*, que es siempre amenazante para los maestros; d) “el tareísmo”, por último, se incrementa con la consolidación de la Universidad Virtual (UV), pues al basarse los cursos en el uso de diversos programas tecnológicos, estos también imponen sus requerimientos y por ello se hace necesario usar los software de manera exhaustiva, a fin de entenderlos, experimentarlos y, configurar el nuevo modelo educativo apoyado en las tecnologías.

En la academia docente de MEE existe la intención de evitar el “tareísmo”, de modo tal de encaminar los diseños hacia un enfoque mas integral de la planeación, en donde la entrega de tareas no se convierta, finalmente, en el único factor de importancia dentro del plan de aprendizaje. De todas maneras, considero que, la construcción del conocimiento es un *tema pendiente* en esta agenda y, por cierto de difícil resolución aunque no imposible, si se logra conciliar de una manera más equilibrada los requerimientos pedagógicos de la educación de adultos con relación a la autonomía y la construcción del conocimiento, con la perspectiva instrumental y pragmática de la institución.

Se puede apreciar que, tanto la concepción del diseño, como su implementación, participan de un “fuego cruzado” entre distintas representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje: una representación afin al constructivismo, que es sostenida teóricamente por

los maestros diseñadores, en MEE, y otra representación sostenida, por la administración de la Universidad Virtual, más orientada hacia los resultados.

Hay que evitar una caracterización reduccionista, pues las representaciones no se juegan en blanco y negro, ya que los profesores (titulares o tutores) aunque interesados por los procesos de aprendizaje de sus alumnos, no pueden sustraerse a requerimientos marcados por los resultados. Por otra parte, la dirección administrativa-académica de U.V. en su deseo por evitar modelos curriculares demasiado centrados en los contenidos, sostiene, por un lado, procedimientos didácticos dirigidos hacia los procesos de aprendizaje (Resolución de problemas, Aprendizaje colaborativo, Estudios de caso, Método de proyecto, por mencionar los más citados en el año 2001) y, por la otra, no puede sustraerse a la lógica del “tareísmo” tal como fué analizado más arriba.

Con respecto a *la interacción y al sistema tutorial*, los equipos docentes en MEE están conformados por profesores titulares y profesores tutores, sin embargo, a la hora de asesorar o retroalimentar a los alumnos, todos ejercen un rol tutorial. Por lo mismo, al formular un balance respecto a este apartado, no se establecerán diferencias entre el profesor titular y el profesor tutor.

¿Qué exteriorizaron los entrevistados sobre las tutorías?

- Hay expectativas por contar con un tutor que aporte a la elaboración de los trabajos, que enriquezca lo que el alumno ya sabe y que lo guíe, en la reconstrucción de los contenidos.

- También se señalan carencias en la tarea de retroalimentación. Los alumnos indican que necesitan, a veces, más información para perfeccionar un proyecto. Dice un entrevistado “**siempre se necesita de nuevo la visión del otro**”(se refiere al profesor).
- Según los entrevistados, los alumnos requieren una guía que los ayude a vincular los aprendizajes que traen, con los nuevos contenidos que tienen que asimilar en MEE.
- Los alumnos aceptan que tienen que hacerse cargo de sus aprendizajes, sin embargo sostienen que, el ser autodidactas no excluye la relación con el maestro, pues necesitan su asesoría y retroalimentación.
- Existen variaciones en las necesidades de los alumnos con respecto al apoyo del tutor: todos requieren de la *comunicación administrativa* sobre calificaciones, fechas, cambios de trabajo, uso de la tecnología, etc. Un sector desarrolla la *comunicación coloquial* en donde se expresan sentimientos de agrado, gratitud, desacuerdo o frustración sobre su proceso de aprendizaje en el curso, matizada dicha comunicación con los eventos personales de la vida del alumno.
- Por último, también utilizan la *comunicación didáctica*. En esta última modalidad se desarrollan tres tipos de interacción: a) sobre la elaboración de las tareas; b) sobre la retroalimentación de un trabajo; c) sobre la construcción del conocimiento. De acuerdo a lo manifestado en párrafos anteriores, la interacción tipo a) es la más solicitada, seguido de la b) y luego la c).

¿Qué exteriorizaron los profesores sobre la tutoría?

- Existe una tensión entre el rol administrativo y el rol docente del profesor, que impacta de distintas maneras en los maestros.

- La comunicación por escrito le otorga otra dimensión a la relación con el alumno, pues le proporciona al tutor pruebas palpables de dicha relación, permitiéndole pensar, reflexionar y, utilizar el lenguaje de la mejor manera posible.
- Algunas iniciativas de comunicación escrita muestran las posibilidades de interacción a partir de la creación de espacios electrónicos para tal fin, que pueden ser un ejemplo de subordinación de la tecnología a la innovación didáctica. Una estrategia para abordar el contenido, actualmente utilizada por algunos profesores, es la escritura de textos de mediana extensión que los maestros insertan en la página electrónica. Al modo de un maestro presencial, pero ahora virtual, los profesores desarrollan en los espacios electrónicos, creados para tal fin, algunas exposiciones de ideas, tal como un “expositor”.
- Los profesores incitan a los alumnos que se contacten con ellos. Algunos tutores reportan su búsqueda de los alumnos, es decir que ellos también son iniciadores de procesos comunicativos. Varios maestros comentan que los alumnos, después de dos o tres rondas de asesoría, comienzan a profundizar un poco más en sus trabajos, pues el profesor indaga y les reclama que analicen, revisen, etcétera.

En síntesis: en los grupos de alumnos y maestros existe un deseo y necesidad de interacción, aunque también surge un proceso adaptativo a los cambios en la relación, impuestos por la distancia y la comunicación en línea. Este tipo de interacción exige (y permite) al alumno “descubrir” sus habilidades para convertirse en un alumno autónomo. Por otra parte, aunque se desarrollan diversas modalidades tutoriales, parece que aquellas que se relacionan con la interacción en la construcción del conocimiento, tienen aún un largo camino por recorrer, en MEE. El maestro también experimenta otros papeles con

relación a la enseñanza, que implican una descentralización de la relación cara a cara. Cabe preguntarse si éstas prácticas educativas virtuales provocan en los tutores y alumnos un desarrollo metacognitivo :

1. Sobre sus representaciones (pensamientos, creencias, juicios) respecto a la enseñanza y el aprendizaje.
2. Y si además, esa autoconciencia favorece cambios en las representaciones de la enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a lo que manifiestan alumnos y maestros entrevistados, el des-centramiento que se opera en la relación cara a cara, que pasa a ser una relación mediada por las tecnologías de la comunicación y la información, predispone a los protagonistas a cambios representacionales respecto al vínculo maestro-alumno y entre alumnos.

No obstante, hay que tomar en cuenta el análisis que hace M. del M. Rodríguez (2000) quien explica (citando a Rudduck, 1994) que los cambios superficiales pueden incorporarse con facilidad, pero no ocurre lo mismo con los cambios a profundidad, pues allí surgen fuertes resistencias (p.32 de Tesis). Significa que es necesario profundizar aún más para detectar en qué componentes del aprendizaje y la enseñanza se han producido cambios representacionales y, en qué otros aspectos continúa una permanencia de creencias y posiciones, dentro de culturas docentes concretas. En última instancia ¿cuál es la creación *sui generis* que grupos específicos de maestros y alumnos logran, sobre el aprendizaje y la enseñanza, producto de las nuevas construcciones y, de las reconstrucciones de viejas representaciones?.

Final

En este final me interesa recuperar el propósito inicial de la tesis: comprender qué comenzaba a suceder en el período 1996- 1997 en MEE como parte de algunos cambios producidos por el surgimiento de la Universidad Virtual en el ITESM. Los cambios más perceptibles que se observaron

por la implantación de tecnologías de la información y comunicación, que agregaron al uso del satélite (desde 1989) otras plataformas tecnológicas centradas en el uso de la computadora, es decir, de la comunicación en línea.

Este tránsito del satélite a la computadora, de la oralidad a la palabra escrita, en síntesis, la virtualización creciente del modelo educativo de MEE sacudió ideas, creencias, teorías, procedimientos, actitudes y sentimientos en torno a la enseñanza, el aprendizaje y el currículum. En un nivel más profundo, estos impactos provocaron vivencias nuevas sobre la distancia, el espacio y el tiempo, la relación con el otro y con la máquina, en síntesis, se aprendieron nuevas formas de comunicación. En un contexto más amplio, el ITESM como institución vivió sus propios cambios que, en parte, son continuación de su ideario permanente, pero en donde también se produjeron nuevos impactos por el surgimiento de proyectos educativos y económicos de expansión a instituciones públicas y privadas del país en todos los niveles educativos, como en otros países.

Por otra parte, estos procesos mencionados ocurren en un macrocontexto (país-mundo) en donde suceden demasiadas cosas. Las palabras de Marx (1856), citado en M. Berman (1989, p.5) resultan proféticas: “todas las relaciones estancadas y enmohecidas con su cortejo de creencias y de ideas veneradas durante siglos quedan rotas; las nuevas se hacen

añejas antes de haber podido osificarse. Todo lo sólido se desvanece en el aire; todo lo sagrado es profanado y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas”.

Así, la velocidad de ciertos acontecimientos en distintos planos (políticos, éticos, culturales, económicos y tecnológicos) no permite estabilizar los posibles cambios a fin de analizarlos, digerirlos y decantarlos. Los caminos hacia el cambio no se producen en línea recta ni son homogéneos, por lo mismo se cuestiona la idea de “progreso”, igual que la idea de cambio.

En otras partes de este documento me referí, siguiendo a Duch (1997), a la “destradicionalización”, fenómeno que abarca no sólo las instituciones sociales, sino la misma conciencia de los individuos como consecuencia de la fragmentación de la memoria y las visiones del mundo. Coincido con el autor, cuando afirma la importancia de la tradición para todos los que se hallan involucrados en algún tipo de transmisión cultural y educativa. *El aprendizaje para el cambio*, según Duch, es posible a partir “de una cierta estabilidad cultural, social y emocional” (p.40), proceso este imprescindible para encontrar el sentido de las cosas y de la propia existencia. De acuerdo con este autor, “hallar sentido consiste en *domeñar* los enormes caudales de angustia y frustración, que segrega la complejidad creciente de los sistemas sociales, como algo natural” (p.40).

Formar para el cambio, implica confeccionar las nuevas brújulas que le permitan orientarse a los maestros y alumnos en medio del caos de las imágenes y los mensajes, “sin dejarse engullir por el frenesí sin control del cambio por el cambio” (p.41). También es necesario equilibrar esta postura con la de aquellos que sostienen que, frente a la provocación de *la sociedad del conocimiento*, la escuela se convierte en el refugio en el que “nos encerramos

para *protegernos* del conocimiento, de su fluir, de su crecimiento” (R. Simone, 2001, p.85). Estos enfoques llevan a pensar que el campo de la investigación sobre las representaciones de la enseñanza y el aprendizaje, admite distintos abordajes, y, por ende, resultados diversos

De acuerdo a la bibliografía consultada, y a mi propia experiencia cultural y académica, el cambio y la continuidad o el cambio y la tradición son procesos más complejos, por la complementariedad, pero al mismo tiempo por la oposición y ambigüedad que existen entre ellos. En lo que respecta a la institución ITESM, y su papel en los cambios representacionales sobre el enseñar y aprender de maestros y alumnos, me interesa señalar lo que acontece en la actualidad en las relaciones entre sociedad, conocimiento y educación superior, a fin de entender y situar a la institución con más claridad. Y, además, para realizar, a futuro, indagaciones más incluyentes en los esquemas representacionales de maestros y alumnos.

Según R. Barnett (2001), una de las tendencias importantes de las instituciones educativas de nivel superior es, centrar al alumno en la adquisición de las competencias técnicas y capacidades analíticas. Esto conduce a la unidimensionalidad y la consecuencia es que, en la medida que se estimula el conocimiento y la cultura computarizada, se van perdiendo “las posibilidades de pensar, hablar o escribir críticamente acerca de la totalidad social” (p.33).

La tendencia mencionada conduce al *operacionalismo*, que consiste en desarrollar en los alumnos el conjunto de habilidades que les permita operar de manera adecuada, en la sociedad. Para Barnett (2001) esto es comprensible si se plantea desde el punto de vista de las operaciones cognitivas, pero es preocupante si significa favorecer nuevas formas de

conocimiento, de modo que el universo conceptual se atomiza y se hace homogéneo. Este fenómeno plantea cambios en las decisiones curriculares, pues el conocimiento ya no es suficiente, ahora hay que contar con las habilidades para utilizar, reciclar, y aplicar los conocimientos a circunstancias diversas. De allí que, según Barnett, se prefiera hablar de *flexibilidad, habilidades comunicativas, trabajo en equipo, competencia y resultados* más que de *comprensión, intuición, reflexión o sabiduría*. Incluso el concepto de “proceso” adquiere distintas connotaciones en uno u otro bloque de posiciones, también, por ejemplo, el fenómeno de “la comunicación”, que en otros momentos, significa que los alumnos podían elaborar un texto fundamental de acuerdo a los principios de su campo de conocimiento y que, en la actualidad, según Barnett, se entiende por comunicación, el uso de habilidades de presentación a tono con el mundo de los negocios.

El autor define la pugna de paradigmas que subyace a las nuevas denominaciones, quienes pueden utilizar distintas palabras o las mismas, pero con otros significados. Explica que existen dos interpretaciones en lucha: *una operacional, y otra académica*. Ambas posiciones presentan limitaciones, por motivos distintos, y, al mismo tiempo, ambas restringen el pensamiento y la acción. En el programa operacional, *las habilidades y los resultados* son los términos centrales, ellos acotan la acción explícitamente, pero su mayor limitación es con respecto al pensamiento, debido a que esta postura presenta muchas dificultades para manejar la idea de *comprensión*. A lo largo de esta tesis ha aparecido en varias ocasiones este término que en el presente es reemplazado por *entrenamiento o capacitación*.

Por otra parte, el programa académico se nutre de *los campos disciplinarios, de la búsqueda de la objetividad y la verdad*, que, al centrarse en exceso sobre el pensamiento lo

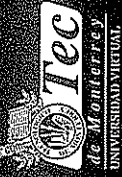
limita, pero, en este caso, es en la acción donde el paradigma muestra su lado más vulnerable. Tanto la ideología operacional como la académica, ofrecen sus definiciones de la realidad y en suma su propia visión del mundo; es obvio que no constituyen propuestas puras ni estáticas, más bien señalan tendencias en las cuales es fácil darse cuenta que el enfoque académico, que dominó la escena desde, por lo menos, hace más de un siglo, se está topando con dificultades recientes que requieren una toma de conciencia más rigurosa. Mientras tanto, el enfoque operacional ha estado ganando cada vez más espacio material y mental, logrando adhesiones, pero también resistencias explícitas e implícitas, en distintos lugares e instituciones.

Al realizar un balance entre estas dos posiciones, acuerdo con Barnett (2001), que una educación superior para la vida no puede ignorar la razón instrumental, pero hay que darle espacio a las otras formas de razón “como la interpersonal, la crítica y la estética, aunque ellas no constituyan la tendencia principal de la sociedad moderna” (p.117). En este punto, es apropiado asociar el paradigma operacional a la expresión de J. Habermas cuando se refiere a “la colonización del mundo de la vida”, fenómeno que se produce a través de los procesos de racionalidad sistemática (Bernstein, 1991, p.46).

Las reflexiones anteriores permiten, al final de esta tesis, comprender a la Universidad Virtual desde una predominante posición operacionalista, que le empuja a movilizarse social, económica y políticamente con un proyecto educativo basado en las tecnologías. Y comprender, por otra parte, a sectores de alumnos y maestros participantes en este escenario, que lo hacen posible por su accionar, y viven, al mismo tiempo, una permanente pugna, desde el paradigma académico, entre subordinar la acción al pensamiento o rendir el pensamiento a la acción. La tesis nació de estos contrastes.

ANEXOS

Construimos el aprendizaje que transforma al mundo



Programas educativos de la Universidad Virtual

La Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey ofrece educación a través de innovadores modelos educativos y tecnologías de vanguardia para apoyar el desarrollo de México y América Latina.

<http://www.fuvv.itesm.mx>

La UV utiliza una combinación de cinco tecnologías:



Gracias a la tecnología satelital la Universidad Virtual cuenta con un sistema de sedes transmisoras y receptoras enlazadas a través de 7 canales de satélite que cubren todo el continente americano.

Esta plataforma tecnológica permite llevar educación con un alto nivel de excelencia a los lugares más remotos.

6 sedes transmisoras

- Campus Chihuahua
- Campus Ciudad de México
- Campus Monterrey
- Campus Morelos
- Campus Toluca

1,439 sedes receptoras

- 99 de programas académicos
- 321 de programas para profesores no universitarios
- 957 de programas para empresarios
- 62 de programas para funcionarios públicos

- 1,280 sedes en México
- 159 en otros 11 países de América Latina

Modelo educativo	
Programas de educación Continua	Satélite
Escuela Superior	Internet
Mestrías en Administración	Internet
Mestrías en Ingeniería	Internet
Mestrías en Educación	Internet
Programas para Profesionales	Internet

- Instrucción:**
- Satélite
 - Internet
 - Discos compactos

- Aprendizaje:**
- Internet
 - Biblioteca digital
 - Materiales impresos
- Aprendizaje colaborativo:**
- Internet
 - Grupos colaborativos
 - Comunidades de aprendizaje

Alumnos de la Universidad Virtual en 2000	
Programa Licenciatura	6,814
Posgrado	6,528
Programas para profesionales	3,768
Alumnos en línea	12,110
Programas para empresas	4,053
Programas para funcionarios públicos	3,410
Programa para emprendedores	932
Programa para docentes	1,553
Programa para personal	80,862
TOTAL	130,018

2 Centros Comunitarios de Aprendizaje

- Santa Ana de Allende, Sierra Gorda de Hidalgo
- Doctor Arroyo, Nuevo León

Para contribuir al desarrollo social, económico y político de comunidades mexicanas mediante educación de calidad impartida a través de las tecnologías de la UV

tec.com.mx

El primer sitio en Internet de Latinoamérica dedicado al aprendizaje en línea

disegnado por los expertos en tecnología educativa del Tec de Monterrey para cubrir las necesidades de aprendizaje especializado en todo el continente.

- CARRERAS:**
- Ingeniería Industrial y de Sistemas
 - Ingeniería en Sistemas de Computación Administrativa
 - Licenciatura en Administración de Empresas y Finanzas
- ÁREAS DE ESPECIALIZACIÓN:**
- Administración
 - Administración de Tecnologías de Información
 - Comercio Electrónico
 - Sistemas de Calidad y Productividad

La educación del Tec viene a ti por Internet

TECS CON FALLA DE ORIGEN

338-a

¿Las sesiones satelitales deben o no deben desaparecer?

“ Son una valiosa herramienta, yo me lamento insisto... me lamento de que la clase satelital haya disminuido de tiempo... era una herramienta en la que podías interactuar y comunicare con el asesor por teléfono”

“... el aprendizaje va más allá, no son enriquecedoras ni necesarias...”

“... creo que han exagerado en el poco uso de la televisión, son importantes tenemos tan poco contacto...”

... no son relevantes, no se relacionan con el contenido; son escuetas apuradas y reiterativas de lo que viene en el manual... buena onda que desaparezcan... no es un espacio complementario ni integrado a las materias...”

... Yo pienso que no debe desaparecer la sesión satelital, otra cosa es que se reduzca, para mí es interesante todavía... debe haber un cambio paulatino... como dos a tres veces, que tú visualices a tu maestro... ojalá lo pudiéramos ver en persona, contrarrestaría la frialdad y la rigidez...”

“... nos dan lo que ya sabemos... cumple con el rito de la lista y esas cosas...”

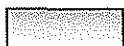
“... definitivamente no deben reducirse las sesiones satelitales, de por sí el sistema es remoto, sería mayor distanciamiento... al maestro no le alcanza el tiempo

“... siento que los profesores de las clases satelitales no han podido llegar a ser maestros de primer mundo... tiene esa culpa, quieren darle presenciabilidad con los comentarios de la gente... poner en la cámara a las personas... hacerlos sentir cerca... bueno no es culpa de ellos... las personas de este nivel tienen que aprender a manejarse solos...”

“ yo pienso que se busca la situación de contacto, espacios de intercambio de experiencias...”

“... es el video de l maestro, pero también como que la reunión con los compañeros, el intercambio de ideas...”

“Yo entiendo la necesidad de la figura del maestro, del contacto, de verlo, pero también entiendo el proceso que ha seguido la maestría y el plan es que van a desaparecer, por que básicamente se ha visto que como proceso enseñanza aprendizaje tiene menos significado...”



Alumnos y alumnas de la MEE de la UV



Coordinadora y asistentes de la Universidad Virtual



¿Actividades para el aprendizaje?- p.129

"... Las tareas son importantes por que es la evaluación la que rige todo el proceso, a donde voy a llegar... la tarea es tu producto final, es la manera de expresar el aprendizaje, si es como plasma el aprendizaje en un producto escrito..."

"... les da tareitis aguda... que las extensiones y las fechas limite..."
 "... Que no dejen tanto trabajo, en un principio yo aprendí mucho y tenía seis trabajos... hacia lo mismo sin estar presionando tanto... el autodidactismo no es eso..."
 "... hay mucho que leer, te dejan libros enteros, deberían seleccionar..."
 "... yo he hecho tareas sin leer, algunas son importantes pero otras, no tienen caso..."

"... hubo materias que en un principio eran como presentar reportes de lecturas, tu capacidad para cuestionar bajo tu experiencia se veía que no importaba... ahora como que es diferente..."

"... las actividades de aprendizaje promueven el auto aprendizaje y también el aprendizaje, nos hacen entrar a una dinámica que no estábamos acostumbrados..."

"... me interesa aprender todo ¿ok? Las lecturas han estado olvidadas, no deberían forzar a la gente a las fechas de entrega, deberían interesar a la gente en el contenido y no en la coacción..."
 "... yo me quedé un tanto inconforme, para mi es limitante, me gusta el espacio y medio en lugar del doble espacio... puede haber otras citas... la maestría me da una sola opción... me parecen tonterías..."
 "... te sacaste siete por que no citaste... bueno observa si lo retomé... cuando revisan deben estar las citas... tienen una actitud muy farisaica, son ridículos quieren ver si leiste..."
 "... se lo voy a mandar por que me lo están pidiendo... pero yo desde aquí lo veo tan absurdo... es una de las clases que requiere más análisis..."
 "... el estilo de calificar es de fijarse en cosas pequeñas y no en el contenido en el proceso y la información que manejas..."

Hago los trabajos pensando en los requisitos, es algo que le agradezco al sistema, en la UV que debe cumplir un trabajo están muy claros... te especifican claramente lo que te piden, quiero un ensayo que hable de esto y esto otro y bajo estas circunstancias, ahora que si tu quieres agregar otra bibliografía dímelo, dime quienes son los autores para poder ver que no estás jugando con la información, obvio ¿no?

"Hay algunas que han sido muy buenas, pero en las primeras eran como síntesis y ensayos de lectura, después hicimos como intentos de observación y de aplicación, pero no eran más que intentos... este he notado cosas buenas como que retomas una problemática o algo que sucede en tu ámbito de trabajo y es muy, muy suave relacionarlos intencionalmente y te quedan cosas muy ricas en trabajo"

"... aquí en la maestría en educación pasa algo muy curioso, manejamos que si los estilos de aprendizaje, que si los procesos son más importantes, que los datos, que si los productos de aprendizaje que tu vas alcanzando, pero nada... nada de eso pasa en los programas de TEC y ya no te voy a decir más, entonces como que deberíamos estar muy tapados como para estar conformes con esa paradoja..."

Coordinadora y asistentes de la Universidad Virtual

Alumnos y alumnas de la MEE de la UV



Bibliografía

Abric, Jean C. (2001). **Prácticas Sociales y Representaciones**, México. Ed. Coyoacán.

Aebli, Hans (1991). **Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo**.

Madrid, España. Ed. Narcea:.

Ausbel, D., Novac, J. y Hanesian, H. (1995). **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. : México. Ed. Trillas.

Barnett, Robert (2001). **Los Límites de la Competencia**. España. Ed. Gedisa.

Baudrit, Alan (2000). **El tutor: Procesos de tutela entre alumnos**. España. Ed. Paidós Educador.

Bettetini, G. y Colombo, F. (1995) **Las nuevas tecnologías de la comunicación**. Barcelona
.Ed. Paidós

Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (1997). **La Construcción Social de la Realidad**.
Buenos Aires. Ed. Amorrortu.

Bernstein, Richard (1991). "Introducción", en Giddens, A. et al. **Habermas y la Modernidad**. Madrid. Ed. Cátedra, Colección Teorema, 2da. Edición.

Bloom, Leslie (1997). "Autorepresentaciones y subjetividad. La etnografía feminista posmoderna: Historias de vida", en Paniagua, E. (Coord. Ed.). **Formación, representaciones, ética y valores**. México. Ed. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.



Bogdan, Robert y Taylor Steve. J. (1996). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Bourdieu, Pierre. y colaboradores (1999). **La miseria del mundo**. Buenos Aires. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, Pierre. y Wacquant, L. (1995). **Respuestas por una antropología reflexiva**. México. Ed. Grijalbo.

Boyer, Ernest L. (1999). **Una Propuesta para la Educación Superior del Futuro**. México. Ed. Fondo de la Cultura Económica.

Brockett, Ralph y Hiemstra, Roger (1993). **El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos**. Buenos Aires. Ed. Paidós Educador

Bruner, Jerome (1987). **La importancia de la Educación**. Barcelona. Editorial Paidós. Educador.

____(1988). **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona. Ed. Gedisa.

____(1997). **La Educación: Puerta de la Cultura**. Madrid. Ed. Visor.

Butelman, Ida (comp., 1996). **Pensando las instituciones**. Buenos Aires. Ed Paidós. Grupos e instituciones

Campos H., Miguel A. (2000), **Construcción de Conocimiento y Educación Virtual**. México. Ed. Universidad Autónoma de México.

Cárdenas, Flor (1999). **Evaluación de usuarios del programa de Maestría en Educación de la Universidad Virtual-ITESM sobre algunos factores que afectan su desempeño académico** (Tesis). Monterrey, N.L. Ed. ITESM



Clark, Christopher (1997). "Procesos de pensamiento de los docentes", en Wittrock, M. (compilador). **La investigación de la enseñanza III**. Barcelona. Ed. Paidós y MEC.

Coll, Cesar y Miras, M. (1999). "La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje", en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.). **Desarrollo psicológico y educación II**. Editorial Alianza Psicología: España.

Chacón, Yadira. (2000). **El Aprendizaje Escolar en el Contexto Educativo de la Maestría en Educación con Áreas de Especialidad de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey** (Tesis). Monterrey, N.L. ITESM.

Chartier, R. (1999). **Cultura escrita, Literatura e Historia**. México.Fondo de Cultura Económica.

Chaupt, J. Corredor, M. y Marín, G. (1998). "El Tutor, el Estudiante y su Nuevo rol" en **Desarrollo de Ambientes de Aprendizaje, en Educación a Distancia**. Guadalajara, Jalisco. Ed. Universidad de México.

Davenport, W. (1979). **Una Sola Cultura. La formación de Tecnólogos-humanistas**. Barcelona. Ed. Gustavo Gili.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1995). Madrid. Editorial Santillana.

Domínguez, Adriana (2000). **Impacto del profesor en el aprendizaje a través de la Sesión Satelital**. Monterrey, N.L. Ed. Escuela de Graduados en Educación (EGE) – Universidad Virtual (UV).

Duart Joseph y Albert Sangrá(comp..)(2000) **Aprender en la virtualidad** .Barcelona.Ed Gedisa



Ducoing, Patricia, y Landesmann, Monique (comp.), (1993). **Las nuevas formas de investigación en educación**. México. Ed. Embajada de Francia en México y Universidad Autónoma de Hidalgo.

Duch, Luis(1997). **La educación y la crisis de la modernidad**. Barcelona. Ed. Paidós

Elliott, J. (1993). **El Cambio Educativo Desde la Investigación Acción**. Madrid. Ed. Morata.

Entwistle, Noel (1988). **La Comprensión del Aprendizaje en el Aula**. Barcelona. Ed. Paidós.

Erickson, Frederic. (1997). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, Merlin (comp.). **La investigación de la enseñanza III**. Barcelona. Ed. Piados.

Fainholc, Beatriz, (1999). **La Interactividad en la Educación a Distancia**. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Fernández, Lidia. (1994) **Instituciones educativas, Dinámicas Institucionales en Situaciones Críticas**. Buenos Aires. Ed. paidós. Grupos e Instituciones.

Filloux, Jean C. (1996). **Intersubjetividad y Formación**. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.

Fullan,Michael y Stiegelbauer,Suzanne (1997) **El cambio educativo**.México.Ed.Trillas

Furlan; Alfredo(1996) **Currículum e Institución**.Morelia,México.Ed.IMCD

García Canclini, Néstor (1999). **La Globalización Imaginaria**. México. Ed. Paidós.



García R., Luis A. (1988). "Posibilidades en las nuevas tecnologías de la información en la educación", en Aguirregabidia, M. (Coord., 1988). **Tecnología y Educación**. Barcelona. Ed. Narcea.

García Valcárcel, Ana (1996). "Las Nuevas Tecnologías en la Formación del Profesorado", en Eds. Tejedor, Francisco J. y García Valcárcel, Ana. **Perspectivas de Las Nuevas Tecnologías en la Educación**. Madrid. Ed. Narcea.

Gatti, Luis María (1978). "Las representaciones y el modo de producción", en **Revista Cathedra**, N° 7 (Enero-Marzo 1978). Monterrey. Ed. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Giddens, Antony (1997). **Modernidad e identidad del yo**. Barcelona. Ed. Península.

_____(2000). **Un Mundo Desbocado**. Madrid. Ed. Grupo Santillana de Editores.

Gimeno S., José. y Pérez G., Ángel. (1993, 2da. Ed.). **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Madrid. Ed. Morata.

Gimeno Sacristán, José (1998). **Poderes Inestables en la Educación**. Madrid. Ed. Morata.

Glazman, Raquel y Maria De Ibarrola (1980) **Planes de Estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular**. México. Ed. Nueva Imagen.

Guardia, Lourdes (2000): El diseño formativo: un nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital en Duart Joseph y Albert Sangrá (comp.) **Aprender en la virtualidad**. Barcelona. Ed. Gedisa

Guzmán, V. R. (1998). "Desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia de la Universidad del Valle de Atemajac", en **Desarrollo de ambientes de aprendizajes, en educación a distancia**. Jalisco. Ed. Universidad de Guadalajara



- Habermas, Jurgen. (1988). **Teoría de la Acción Comunicativa**, 2 vol. Madrid. Ed. Taurus
- ____(1996). **Ciencia y Técnica como "Ideología"**. México. Ed. Red Editorial Iberoamericana,.
- ____(1998, 2da. Ed). **Conciencia Moral y Acción Comunicativa**. Barcelona, Ed. Península.
- Hargreaves, Andy (1994). **Changing teachers, changing times**. Nueva York. Ed. Teachers College Press, Columbia University.
- Ibañez, Tomás (1994). **Psicología social construccionista**. Guadalajara. Ed. Universidad de México.
- Jiménez, María del P. (1997). "Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación", en Paniagua, E. (Coord. Ed.). **Formación, representaciones, ética y valores**. México. Ed. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Jodelet, D. (1985). "La representación social: Fenómenos, concepto y teoría", en Moscovici, Serge **Psicología Social II**. Barcelona. Ed. Paidós.
- Jordán, José et al (1995 : Identidad cultural y educación en una sociedad global en Noguera, Joana (Ed. **Cuestiones de Antropología de la Educación**. Barcelona. Ed. CEAC.
- Larrosa, Jorge (1995). "Tecnologías del Yo y Educación. Notas Sobre la Construcción y la Mediación Pedagógica de la Experiencia de sí", en J. Larrosa (Comp.) **Escuela, Poder y Subjetivación**. Madrid. Ed. La Piqueta.
- Lobrot, Michel (1996). **La Pedagogía Institucional**. Buenos Aires. Ed. Humanitas.



Lourau, René (1991). **El Análisis Institucional**. Buenos Aires. Ed. Amorrortu Editores.

Liotard, Jean-Francois (1995, 3era. Ed.). **La Condición Postmoderna**. Buenos Aires. Ed. Red Editorial Iberoamericana.

Marchesi, A. y Martin E. (1998). **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio**. España. Ed. Alianza Editorial.

Marti, Eduardo (1988). "Análisis psico-cognitivo de las actividades con ordenadores", en Aguirregabidia, M. (Coord., 1988). **Tecnología y Educación**. Barcelona. Ed. Narcea.

Martinez G. Manuel y García R., Manuel (1994). "Técnicas y procedimientos para el estudio de las representaciones sociales", en Morales, F. (coordinador). **Psicología Social**. Madrid. Editorial McGraw-Hill.

Maxson, Marilyn y Sindeler, Robin. "Images Revisited: Examining Preservice Teachers Ideas about Teaching", en **Teacher Education Quarterly** (Spring 1998), Volume 25, Number 2. San Francisco. Ed. The California Council on the Education of Teachers.

McLaren, Peter (1984). **La vida en las Escuelas. Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación**. México Ed. Siglo Veintiuno.

McLuhan, Marshal (1962). **La galaxia Gutenberg: la creación del hombre tipográfico**. México Ed. Obras del pensamiento contemporáneo, Ed. Planeta:.

McLuhan, Marshall. y Powers, B. R. (1996). **La aldea global**. Barcelona. Ed. Gedisa.

Melich, Juan Carlos (1996). **Antropología Simbólica y Acción Educativa**. Barcelona. Ed. Paidós.



Monclús, Antonio (1997, 2da. Ed.). **Educación de los Adultos: Cuestiones de Planificación y Didáctica**. México. Ed. Fondo de la Cultura Económica.

Morín, Edgar(1999). **Los siete saberes necesarios**. París. Ed. UNESCO.

Moscovici, Serge (1976). **La Psychanalyse. Son image, son public**. Francia. Ed. PUF.

_____(1996). **Psicología de las Minorías Activas**. Madrid. Ed. Morata.

Mumford, Lewis (1998). **Técnica y Civilización (1)**. Madrid. Ed. Altaya.

Palacios, Jesús. (1980). **La Cuestión Escolar**. Barcelona. Ed. Laia.

Pérez Gómez y Ángel I. (1999). **La Cultura Escolar en Sociedad Neoliberal**. Madrid. Ed. Morata.

Jordán, José et al (1995 : Identidad cultural y educación en una sociedad global en Noguera, Joana (Ed. **Cuestiones de Antropología de la Educación**. Barcelona. Ed. CEAC.

Olivier, Bruno. (1999). **La Universidad y la Educación, entre el Multimedia y la Mundialización ¿Hacia una Nueva Ideología?**. México. Ed. Tecnología y Comunicación Educativas..

Ong, Walter. (1990). **Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra**. México. Ed. Fondo de la Cultura Económica.

Piaget, Jean. (1972). **Psicología de la inteligencia**. Buenos Aires. Ed. Psique.

_____(1975). **Seis estudios de psicología**. Barcelona. Ed. Seix Barral.

Marcelo García, Carlos (1987). **El pensamiento del profesor**. Barcelona. Ed. CEAC.

Porter, Jonathan. (1998). **La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social**. México. Ed. Paidós, Colección temas de psicología.



Pozo, Juan Ignacio. (1999). **Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje.** Madris. Ed. Alianza.

_____(2001). **Humanamente. El Mundo, la Conciencia y la Carne.** Madrid. Ed. Morata.

Postic, Marcel (2000, 2da. Ed.). **La relación Educativa. Factores Institucionales, Sociológicos y Culturales.** Madrid. Ed. Narcea.

Queau, Philippe (1995). **Lo virtual: Virtudes y vértigos.** Barcelona. Ed. Paidós.

Rodríguez R., María del Mar (2000). “Las representaciones del cambio educativo”, en **Revista Electrónica de Investigación Educativa.** México. Ed Universidad Autónoma de Baja California [en línea]. <http://redie.ens.uabc.mx> (página consultada el 20 noviembre 2001).

Romo, Rosa M. (2000). **Una Mirada a la Construcción de Identidades. Los Psicólogos de la Universidad de Guadalajara.** Jalisco. Ed. Universidad de Guadalajara.

Salomon, Gavriel. (1992). “Las Diversas Influencias de la tecnología en el Desarrollo de la Mente”, en L. Tolchinsky y A. Teserosky (Ed.). **Revista Infancia y Aprendizaje,** Madrid.

Sartori, Giovanni (1998). **La Sociedad Teledirigida.** Madrid. Ed. Santillana.

Schön, Donald A. (1992). **La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y Aprendizaje en las Profesiones.** Barcelona. Ed. Paidós.

Schutz, Alfred y Luckmann, Thomas (1977). **Las Estructuras del Mundo de la Vida.**Buenos Aires. Ed. Amorrortu.



Shavelson R., Stern (1985). "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta", en Gimeno Sacristán y Pérez. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Barcelona. Ed. Akal.

Simone, Raffaele (2001). **La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo**. Madrid. Ed. Taurus.

Stenhouse, Lawrence (1991, 3era. Ed.). **Investigación y Desarrollo del Currículum**. Madrid. Ed. Morata.

Surdo, Eduardo (1997). **La Magia de Trabajar en Equipo**. Madrid. Ed. S&A.

Thompson John B (1998). **Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación**. Barcelona. Ed. Paidós. Comunicación

Thompson, Paul (1993). "Historias de vida y análisis del cambio social", en Aceves, Jorge (comp.). **Historia Oral**. México. Ed. Instituto Mora, Universidad Autónoma Metropolitana.

Torres S., Jurjo (1988). "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación", en Goetz, Judith, y LeCompte, Margaret, (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid. Ed. Morata.

Torres,Rosa M (1998): Paradigmas del currículo.en **Revista La Vasija,Nro 2: Virtudes,artes y currículo**.México.Ed La Vasija

Touraine, Alain. (2000 2da. Ed.) **Igualdad y Diversidad de las Nuevas Tareas de la Democracia**. México. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Turkle, Shaerry (1997). **La vida en la pantalla**. Barcelona. Ed. Piadós. Transiciones



Tusón, Amparo y Unamuno, Virginia. (1999) “¿De Qué Estamos Hablando? El Malentendido en el Discurso Escolar”, en **Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad**. Barcelona. Ed. Gedisa.

Vidali.P (1995) Experiencia y comunicación en los nuevos media, en Bettetini y Colombo. **Las Nuevas Tecnologías de la Comunicación**. Barcelona. Ed. Paidós.

Vittadini, N. (1995). ”Comunicar con los Nuevos Medios”, en Bettetini y Colombo. **Las Nuevas Tecnologías de la Comunicación**. Barcelona. Ed. Paidós.

Vygotsky, Lev.S (1973). **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires. Ed. La Pléyade

Wagner, Wolf y Elejabarrieta, Francisco (1994). “Representaciones sociales”, en Morales, Francisco. (coordinador). **Psicología Social**. Madrid. Ed. McGraw–Hill.

Wertsch, Jame U. (1988). **Vygotsky, La Formación Social de la Mente**. Barcelona. Ed. Paidós.

Wittrock, Merlin (1997). **Procesos de pensamiento de los alumnos, en La investigación de la enseñanza. Tomo III**. Barcelona. Ed. Paidós, MEC.

Woods, Peter (1989). **La escuela por dentro**. Barcelona. Ed. Paidós, MEC.

Wuest Silva, Teresa, et al (1997). **Formación, Representaciones, Ética y Valores**. México.Universidad Autónoma de México.

Yurén Camarena, María Y. (2000). **Formación y Puesta a Distancia. Su Dimensión Ética**. México.Ed. Paidós.

