

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Pedagogía

Tesis

Formación docente a distancia. Resignificación de la
docencia presencial.
Una aproximación a la formación docente en la
MADEMS a distancia

que presenta
Verónica Cruz Rosales

Para obtener el grado de Maestra en Pedagogía

Director
Dr. Eugenio Camarena Ocampo

Octubre de 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mi hermana Alejandra, quien me dejó una lección de vida
que siempre llevaré en mi recuerdo.

Agradecimientos

A los egresados de la MADEMS a distancia
Por su disposición, su tiempo y por compartir sus experiencias para este trabajo.

Al Dr. Eugenio Camarena Ocampo
Por su influencia como docente, guía y maestro en mi formación profesional.

Al Dr. Roberto Pérez Benítez, Dra. Concepción Barrón Tirado,
Mtra. Ofelia Eusse y Mtra. Martha Corenstein
Por su lectura y contribuciones hechas a este trabajo.

A mi familia y amigos
Por su apoyo y palabras de aliento.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 ALGUNOS DATOS DE LA MADEMS A DISTANCIA.....	9
1.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS.....	11
1.2.1 Formación docente.....	11
1.2.2. Categorías conceptuales del análisis político de discurso.....	13
1.2.3 Referentes del proceso didáctico.....	16
1.3 METODOLOGÍA.....	18
1.4 LA ESTRUCTURA DEL TRABAJO.....	22
2. MADEMS A DISTANCIA: REFERENTES DE SIGNIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE	24
2.1 EL ESTUDIANTE-DOCENTE: SUJETO DE UNA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	25
2.2. EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS): ESPACIO DE DISLOCACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	28
2.2.1 Compromiso y responsabilidad con los jóvenes.....	29
2.2.2 Compromiso y responsabilidad de la función docente.....	32
2.2.3 Compromiso y responsabilidad con la sociedad.....	33
2.3 MADEMS A DISTANCIA COMO HORIZONTE DE PLENITUD: NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES-DOCENTES.....	36
2.3.1 Perfeccionamiento docente.....	38
2.3.2 Desarrollo personal.....	42
2.4 LA DISTANCIA, ELEMENTO CONSTITUTIVO DE LA MODALIDAD: ARTICULACIÓN Y DIFERENCIACIÓN DE LO PRESENCIAL.....	43
2.5 LAS TIC: PUNTO DE ENCUENTRO Y ESPACIO DE SIGNIFICACIÓN.....	45
2.6 COMENTARIOS GENERALES DEL CAPÍTULO.....	49
3. MADEMS A DISTANCIA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DOCENTE	51
3.1 APRENDER A DISTANCIA.....	52
3.1.1 Disciplina y trabajo de investigación: aliados en el estudio a distancia.....	61
3.2 EL TRABAJO A DISTANCIA CON LOS DOCENTES-MADEMS.....	63
3.2.1 El profesor ¿virtual?.....	64
3.2.2 La alteridad: docente-MADEMS/estudiante-docente: referente de significación en el proceso de formación.....	69
3.3 EL TRABAJO A DISTANCIA CON LOS COMPAÑEROS.....	72
3.4 CONTENIDOS Y CONOCIMIENTO A DISTANCIA.....	74
3.5 LA DIMENSIÓN TECNOLÓGICA DE LA FORMACIÓN A DISTANCIA.....	76
3.5.1 El uso de la tecnología.....	76
3.5.2 La plataforma de MADEMS como acceso a los contenidos y apoyo al aprendizaje.....	78
3.6 COMENTARIOS GENERALES DEL CAPÍTULO.....	80
4. DECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE PRESENCIAL DESPUÉS DE LA MADEMS A DISTANCIA	83
4.1 LA FORMACIÓN A DISTANCIA.....	84
4.1.1 Resignificación de la formación a distancia.....	84
4.1.2 ¿Sutura de un espacio dislocado?.....	90
4.2 LA DOCENCIA PRESENCIAL DESPUÉS DE LA MADEMS A DISTANCIA.....	97
4.2.1 La alteridad: estudiante-docente a distancia/ docente presencial.....	103
4.3 COMENTARIOS GENERALES DEL CAPÍTULO.....	105
5. REFLEXIONES FINALES	110
6. ANEXO	120
7. REFERENCIAS	121

1. Introducción

*Para nosotros no se trata solamente de dar consejos teóricos,
sino de entrar en lo vivo de la práctica.
Célestin Freinet.*

La gestación de la sociedad del conocimiento¹, el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los cambios globales de la economía, son los principales elementos que hoy en día influyen en la necesidad de formación de los individuos en las sociedades actuales. Los cambios políticos, económicos y culturales de la sociedad actual generados por la combinación de los tres elementos anteriores, así como la importancia y sobrevaloración del conocimiento como componente esencial de la economía, han hecho que aumente el interés de los gobiernos por la formación de los llamados recursos humanos de conocimiento (UNESCO, 2002, p. 25). En este contexto, la educación a distancia se repiensa como una alternativa que permite ampliar las oportunidades de educación y las posibilidades de formación, de hecho, desde la década de los 50's, recobra fuerza surgiendo como una modalidad que responde a las nuevas necesidades de formación y educación permanente de los adultos (Garmendia, 2008), fenómeno favorecido en gran parte porque la educación, como práctica social, se perfila como el medio por el cual las sociedades pueden concretar sus aspiraciones de desarrollo económico, social, tecnológico y cultural. (ANUIES, 2001, p. 5)

En México se han gestado políticas para dar impulso a la educación a distancia dada la creciente demanda de los servicios educativos, principalmente en el nivel medio superior y superior², en tanto que la modalidad se ha presentado como una alternativa que puede dar respuesta ante la incapacidad de los sistemas presenciales para dar lugar a un número de estudiantes que día con día va en aumento. Sin embargo, es hasta la década de los 90's cuando se pone de manifiesto la necesidad de coordinar y dar continuidad a las experiencias educativas a distancia que hasta el momento distintas instituciones habían iniciado. La finalidad era intercambiar experiencias, atender propuestas y mejorar el funcionamiento de los modelos que hasta esas fechas existían (ANUIES, 2001, pp. 13-14). Es también en esta década que la educación a distancia presenta un desarrollo

¹ Las sociedades del conocimiento surgen bajo las condiciones creadas tanto por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación como por la gestación de las sociedades de la información. En sí, las sociedades del conocimiento son el fin último de la combinación de estos dos fenómenos, en ellas el principal objetivo es poner al servicio del desarrollo humano la información y la tecnología, creando una sociedad en la que el elemento central sea la "capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la *autonomía* y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación" Para una revisión más amplia sobre el término *sociedades del conocimiento*, véase: Informe Mundial UNESCO, 2005. *Hacia las sociedades del conocimiento en* <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

² En el Programa Nacional de Educación 2006-2012, se menciona que "de acuerdo con los análisis del Consejo Nacional de Población, la dinámica demográfica de México muestra dos tendencias que influirán en la evolución de la demanda de servicios educativos durante las próximas décadas: a) la reducción de la población menor de quince años y el correlativo incremento de la población en edad laboral, entre 15 y 64 años, así como de los mayores de 65 años; b) el aumento del número de localidades pequeñas, dispersas en el territorio nacional." (PNE, 2001, p. 28). Lo anterior permite tener un panorama de la demanda educativa que se tendrá según los grupos de edad y la distribución de la población en el país. Respecto a los grupos de edad la demanda se concentrará en la educación media superior, superior y continua, en tanto que la población que está en crecimiento es la correspondiente a las personas laboralmente activas. Respecto al crecimiento de la población en localidades dispersas del territorio nacional traerá consigo la demanda de servicios si se desea ampliar la cobertura.

importante gracias a la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) lo que hace también que las Instituciones de Educación Superior (IES) reconozcan la posibilidad de reforzar los programas que hasta ese momento ofrecían en la modalidades abiertas y a distancia pues “la tendencia que se observa en casi todas las instituciones participantes es la de ampliar y diversificar la oferta de educación superior a distancia mediante el incremento de programas académicos, la ampliación significativa de su cobertura y la mejora permanente de su calidad”.³

En este contexto, la educación superior y continua se va constituyendo como un instrumento para dar respuesta a los cambios sociales, sobre todo cuando los individuos se desenvuelven en un mundo caracterizado por el desarrollo de conocimiento y por la presencia e impacto de la tecnología en los distintos espacios de la vida social. Así, uno de los objetivos planteados por las IES en materia de educación a distancia, de acuerdo con el Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia, es “atender con calidad a una población estudiantil en constante crecimiento, como resultado de la dinámica demográfica del país y la expansión de la matrícula de los niveles básico y medio superior. La matrícula escolarizada de la educación superior, que en 1999 superó la cifra de 1.8 millones de estudiantes, en el año 2020, de acuerdo con los diferentes escenarios posibles, podrá llegar a 4 millones e incluso a superar ampliamente esta cifra, sin contar las modalidades no presenciales, en las que el SES (*Sistema de Educación Superior*) deberá proporcionar servicios a un número significativo de profesionistas y público en general que acudirá a las IES para actualizar sus conocimientos.” (ANUIES, 2001, p. 35)

Por lo anterior, las IES en el país han puesto en marcha diversos programas educativos y de formación continua que, soportados por las TIC, hacen posible la ampliación de la cobertura, la oferta y flexibilizan las posibilidades de formación, buscando constituirse como alternativas de los modelos presenciales.⁴ En este contexto, la UNESCO en su documento sobre *Aprendizaje Abierto y a Distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*, menciona que “el aprendizaje abierto y a distancia se revela como un método complementario con la educación tradicional y, en ciertas circunstancias, incluso, como un sustituto apropiado de los métodos presenciales que aún predominan en la mayoría de los sistemas educativos.” (UNESCO, 2002, p. 26)

De lo anterior y a partir de las lógicas de desarrollo social que han permitido el replanteamiento de la educación a distancia y el desarrollo de modelos y prácticas bajo esta modalidad, algunos investigadores y organizaciones dedicadas a la investigación educativa, han abordado ya la importancia de generar investigación alrededor de las temáticas que surgen con la introducción de las TIC en el campo educativo (García Aretio, 2002; Facundo, 2002; Henao Álvarez, 2002; Centro de Altos Estudios Universitarios, OEI, 2009; ANUIES, 2001; por citar algunos ejemplos), en el área tanto de la didáctica y metodología, como a nivel de la gestión institucional, sin dejar de lado los principios

³ Consejo Regional del Área Metropolitana de la Cd. De México. *Diagnóstico de los programas de educación a distancia que ofrecen las IES afiliadas y su infraestructura de apoyo*. Mayo 2000. Citado por ANUIES (2001, p. 16).

⁴ Basabe Peña (2007), realizó una investigación respecto a los programas que se ofrecen en las IES con la finalidad de indagar la estructura organizacional, tecnológica, curricular, normativa y recursos humanos de los programas que se ofrecen en dichas instituciones. Si bien no se hace mención de cuáles programas y específicamente en qué universidades se ofrecen, sí hace mención de las instituciones que conformaron su población muestra, las cuales, según el autor, pertenecen a la Corporación de Universidades para el Desarrollo de Internet (CUDI). Lo anterior nos da un panorama del número de IES que en el país que han integrado programas educativos y de formación a distancia apoyadas por las TIC.

pedagógicos que entran en juego en esta modalidad. Desde un punto de vista personal, considero importante reflexionar sobre los campos de significación que emergen en los procesos de formación en la educación a distancia, tema en el que nos centraremos en este trabajo.

Para iniciar con el análisis propuesto, considero pertinente dar a conocer en este momento lo que se entiende en este trabajo por educación a distancia. En primer lugar, podemos decir que la educación a distancia se caracteriza, principalmente, por una separación entre el profesor y el alumno, el uso de medios para unir a estos personajes y el establecimiento de un sistema de comunicación que permita que el estudiante pueda beneficiarse del diálogo o pueda iniciarlo y enriquecer con ello su proceso de aprendizaje. Así, se define la educación a distancia como “cualquier proceso educativo en el que toda o la mayor parte de la enseñanza es llevada a cabo por alguien que no comparte el mismo tiempo y/o espacio que el alumno, por lo cual toda o la mayor parte de la comunicación entre profesores y alumnos se desarrolla a través de un medio artificial, sea electrónico o impreso.” (UNESCO, 2002, p. 29)

Como ya hemos mencionado, el desarrollo de las TIC y en particular de la Internet vino a modificar el concepto que se tenía sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación a distancia, ya que puso énfasis en la posibilidad de establecer un proceso de comunicación bidireccional que permite la confrontación de ideas, aspecto que se considera relevante como parte del proceso de aprendizaje (Rey Valzacchi, 2006). “La aplicación de Internet en la educación se entiende como la utilización de varias tecnologías basadas en Internet como medio de facilitar las diversas tareas educativas, a saber, la docencia, el aprendizaje y la administración del proceso educativo” (UNESCO, 2002, p. 80). Así, lo que constituye a la enseñanza en un sistema presencial, debe ser adaptado, transportado y distribuido para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se produzca en la educación a distancia, actualmente haciendo uso de las herramientas que ofrecen las TIC. La interacción entre profesor y estudiante no debe ser considerada como en la educación presencial dado que se ve afectada por la distancia y el tiempo. Por lo anterior el proceso de enseñanza aprendizaje requiere de una planificación sujeta a las posibilidades y límites del medio del cual se valga la comunicación y la interacción.

Según lo anterior, considero conveniente ubicar a la educación a distancia como *punto nodal*⁵ en tanto que es un concepto que aglutina significantes conceptuales como educación, tecnología, proceso de comunicación, recursos didácticos, aprendizaje, enseñanza, conocimiento, procesos de formación, evaluación, entre otros. Cada uno de ellos por sí mismo está constituido por un conjunto de significados que se desplazan, muchos de ellos de la educación presencial y otros a partir de la implicación de las TIC en el campo educativo, y tratan de anclarse a uno sólo. Así, la educación a distancia condensa un conjunto de significantes y los articula para dar sentido y respuesta a una necesidad educativa que es contextual e histórica. La educación a distancia, apoyada en las TIC, es resignificada,⁶ en tanto que resurge como una posibilidad para atender una nueva realidad educativa

⁵ La categoría de *punto nodal* es ofrecida por el Análisis Político de Discurso (APD), en tanto que articula una serie de elementos asociados ubicándose en el punto central de todos ellos. Esta categoría se desglosará en este mismo capítulo en los apartados siguientes.

⁶ La educación a distancia cuenta con una tradición histórica. De acuerdo con Basabe Peña (2007, pp. 17-18) algunos autores la remontan a la sociedad egipcia y a la Grecia Antigua en donde las cartas eran el elemento principal de comunicación, así pues, tiene sus orígenes en lo que se ha conocido como la *educación por correspondencia*. El

que tiene su génesis en el desarrollo tecnológico, los cambios en la economía global y la revaloración del conocimiento como elemento de desarrollo en las sociedades actuales.

Si consideramos que para el desarrollo de las propuestas pedagógicas de esta modalidad educativa se retoman elementos que en la educación presencial se han trabajado y que son parámetros para constituir una propuesta de un modelo educativo definido por la distancia física entre los personajes del proceso didáctico y la integración de la tecnología, entonces podemos considerar que la educación a distancia, además de articular los significantes flotantes mencionados (proceso de comunicación, enseñanza, aprendizaje, etc., muchos de ellos trabajados y estudiados en la modalidad presencial), permite una relación de campos equivalentes definidos por una frontera específica, la *distancia*, mediada por la tecnología en el caso que nos ocupa.

Esta distancia física entre profesor y alumno y la mediación de la tecnología, marca la distinción de discursos en el marco de la educación presencial y a distancia y, en el caso de esta última, a la vez que articula nuevos significantes (tecnología, virtualidad, sociedades del conocimiento, etc.) implica a otros de su antagónico, la educación presencial. Es también en esta distancia física y en la mediación tecnológica que se crean espacios de formación específicos de la modalidad, en donde confluyen, además de los elementos didácticos ya mencionados, experiencias y conocimiento constituyéndose como el espacio en donde se interactúa para crear el campo⁷ de formatividad. Cabe destacar que el proceso de formación, desde la perspectiva que aquí se desarrolla, se da en un campo de formatividad constituido por la reflexión de las experiencias que son del orden de la formación. “La formatividad puede también entenderse como el carácter de lo que es formativo, es decir, lo que es

establecimiento de la British Open University en 1969 marcó una disyuntiva en el desarrollo de la educación a distancia, ya que “no sólo fue la primera institución diseñada única y específicamente para la educación a distancia por grados, sino también fue diseñada como una institución de enseñanza que usa diversos medios, la cual combina de forma integrada los textos impresos, la transmisión y la enseñanza en vivo.”(Vázquez Mantecón, 2006). Actualmente, el desarrollo de las TIC han permitido que esta modalidad diversifique los medios de comunicación y materiales por los cuales se establece el proceso de enseñanza aprendizaje, así recobra importancia este tipo de modalidad educativa en tanto que los medios de comunicación (correo electrónico, chat, foros, etc.) hacen que ésta sea más rápida y, el Internet y las plataformas electrónicas que ofrece hacen casi inmediato el acceso a los contenidos y materiales, sin embargo esta inmediatez no necesariamente hace más efectivo el proceso de enseñanza aprendizaje. García Aretio (2002, pp.3-9) sostiene que “de la clásica enseñanza por correspondencia al aprendizaje basado en la Web, ha cambiado sólo, y nada menos que, el soporte en el que se almacenan los contenidos y las vías de comunicación entre profesores y estudiantes y de estos entre sí (...) Queremos señalar que pensamos que aunque las formas de soporte o almacenamiento de contenidos y las vías o canales para la interacción, sean diferentes, las bases pedagógicas continúan vigentes (*las de la educación a distancia convencional*), aunque algunas de ellas significativamente reforzadas.” Más adelante menciona que lo que cambia en la modalidad a distancia con la introducción de las TIC son “las estrategias de enseñanza aprendizaje, la metodología, los recursos y su organización, los sistemas de comunicación, la distribución de materiales de estudio, posiblemente la eficiencia, que no siempre la eficacia, las posibilidades de acceso y la universalización o democratización del acceso, que ya supuso un gran avance con la educación a distancia de corte más convencional. Pero al margen de que los cambios los consideremos más o menos sustanciales o más o menos radicales, la realidad es que esas tecnologías a las que aludimos al principio de este trabajo están ahí (...) y sin duda, nos van a obligar a replantearnos o redefinir: la organización y la planificación de los procesos educativos, el diseño y desarrollo de los materiales de formación, los instrumentos y el proceso de evaluación, las relaciones horizontales y verticales.” Por lo anterior es que se afirma en este trabajo que la educación a distancia es resignificada en este nuevo contexto en donde las TIC traen nuevos significantes que se aglutinan en el concepto de educación a distancia, de la cual, su sistema convencional o incluso la educación presencial ya aportaban significantes que le daban sentido a esta modalidad.

⁷ “Un campo... se define entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (...) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo”. Bourdieu, P. (1990, pp. 135-136)

una condición favorable, o que ejerce una disposición, un poder para favorecer el proceso de formación. Representa, pues, la manera en que el entorno material y humano toma las ‘formas’ que, en el medio, sirven de soporte objetivo a la formación.” (Honore Bernard, 1980, p.126)

Es en este nivel en el que se persigue un acercamiento en este trabajo, es decir se busca conocer la experiencia de los sujetos que participan y construyen las prácticas educativas⁸ en la educación a distancia, con la finalidad de identificar y reflexionar sobre los elementos y procesos que articulan y definen la experiencia de formación y como, a partir de esta experiencia, construyen la significación y sentido sobre el proceso de formación y sobre la modalidad educativa. Considero que este acercamiento nos permite dar cuenta de cómo los sujetos que forman parte de una experiencia formativa en esta modalidad se apropian de ella, nos permite también dar cuenta de la función pedagógica y didáctica de los campos de significación que se construyen en estas prácticas y de las lógicas de interacción que la constituyen.

Entre las funciones didácticas que interesa conocer en este trabajo son aquellas que se construyen en estos nuevos espacios de formación caracterizados por la mediación tecnológica de las TIC y, en este contexto, cómo es que se articulan las prácticas educativas, específicamente las concernientes al proceso didáctico para dar sentido a esta nueva forma de llevar a cabo la interacción del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, se busca conocer cuáles son los elementos que permiten significar el proceso enseñanza-aprendizaje mediado por la tecnología, cuáles son los elementos didácticos que se ponen en juego para articular tanto los objetivos educativos como los de aprendizaje en esta modalidad, y como es que el contexto tecnológico y la interacción con la función de enseñanza mediada por la tecnología permite que los estudiantes construyan el conocimiento que se promueve para su formación. Entre la función pedagógica interesa conocer cómo es que la práctica educativa que se lleva a cabo en la interacción tecnológica da sentido a una modalidad educativa que intenta constituirse como una alternativa a los procesos educativos presenciales contribuyendo a la formación de los sujetos en las sociedades actuales.

1.1 Algunos datos de la MADEMS a distancia

La experiencia de formación que se aborda en este trabajo es la que se lleva a cabo en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), en su modalidad a distancia, que actualmente ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México. La MADEMS tiene la finalidad de “formar sólida y rigurosamente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación al nivel de Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la EMS” (MADEMS, 2003, p.17). La creación de esta maestría surge a partir de la necesidad de dar respuesta a la creciente demanda que se ha generado en los últimos años en la EMS. Por otra parte, se ha reconocido que existen bajos niveles de eficiencia terminal y de formación de los estudiantes de este nivel educativo. Así, la maestría tiene como objetivo formar profesores con los conocimientos disciplinarios y didácticos metodológicos que los prepare para abordar una enseñanza efectiva y

⁸ Se entiende por práctica educativa al conjunto de elementos que configuran lo educativo “(actividades, rituales, distribución de espacios y de tiempos, etc.) concentrándose en las significaciones que adquieren en sus interrelaciones y en sus relaciones como conjunto frente a otras prácticas y objetos de diversa índole cuya articulación está dada en la medida en que se configuran como elementos de una significación relativa a la educación” Buenfil Burgos, R.N. (1993, p.8).

generar una formación integral en los alumnos (MADEMS, 2003). Actualmente la MADEMS ha abierto la posibilidad de extender la formación de profesores creando la modalidad a distancia, específicamente en su variante en línea,⁹ en las áreas de biología y español.

En particular, el motivo que me llevó a elegir este programa para analizar los procesos de formación que se dan en la modalidad educativa a distancia soportada por el uso de lo que se ha denominado las tecnologías de la información y la comunicación TIC, es porque desde mi perspectiva existe una doble implicación pedagógica en su objetivo. Por una parte, los estudiantes que ingresan a la maestría se están formando para enseñar a aprender (a sus estudiantes de bachillerato), en la mayoría de los casos presencialmente, sin embargo su formación está mediada por un elemento ajeno a su campo de acción en su enseñanza presencial, es decir por *la distancia*, soportada por las TIC. En este contexto interesa conocer la experiencia que los estudiantes de la maestría a distancia tuvieron en su proceso de formación, qué elementos forman parte de él y cómo impacta en su enseñanza presencial. Considero que la experiencia de formación de los estudiantes en esta maestría nos permite acercarnos a un discurso deconstructivo que parte del conocimiento y experiencia previa en las prácticas educativas presenciales y, al mismo tiempo, da cuenta de una experiencia de formación en un campo ajeno (a distancia) que al mismo tiempo da referencia para mejorar la práctica docente presencial.

Por otra parte, el proceso de formación de los estudiantes de esta maestría se da a través de un proceso de alteridad constituido por una relación de campos equivalentes en el que la enseñanza *presencial* será mejorada a partir de un proceso de formación *a distancia*. En este proceso los estudiantes de la maestría contarán con una asesoría (enseñanza) a distancia que los guiará en el proceso de consolidar sus conocimientos y habilidades para posteriormente aplicarlo en la práctica docente presencial. En este contexto caben las preguntas ¿cómo es que la formación a distancia contribuye a mejorar la práctica docente presencial?, ¿qué elementos del proceso de formación a distancia contribuyen a dejar referentes de significación de la docencia presencial?, ¿cómo se significa el rol como estudiante de esta maestría y cómo se relaciona con la docencia presencial?, ¿qué elementos de la alteridad profesor-MADEMS/estudiante-MADEMS juegan un papel importante en la significación de la docencia presencial?, ¿qué elementos de la tecnología influyen en la resignificación de la docencia presencial?

Por lo anterior, en este trabajo parto de la consideración de que es necesario conocer la función pedagógica y los campos de significación que se construyen en esta experiencia de formación y, en el caso particular de la MADEMS, cómo impacta en la práctica presencial de los estudiantes egresados. La intención de esta investigación es analizar los referentes discursivos que los sujetos participantes de esta maestría expresan sobre el significado de su experiencia de formación a distancia a partir de su vivencia y las prácticas educativas que se entrelazaron en ese espacio. Con estas dos razones como base, considero importante analizar los elementos que se juegan y dan lugar a los procesos de formación de los sujetos que participan en esta maestría y revalorar el papel del conocimiento, las formas de acceder a él y la experiencia de aprendizaje como parte de las

⁹ Se considera educación a distancia en línea al proceso de enseñanza aprendizaje soportado por los servicios que proporciona la red Internet.

modalidad. Lo anterior dará cuenta, por una parte, de los elementos didácticos que se ponen en juego y que se constituyen como el punto nodal a partir del cual se articulan los referentes de significación de la docencia presencial, y, por otra parte, cuál o cuáles de ellos dan sentido y definen la experiencia de formación en la modalidad a distancia.

1.2 Antecedentes teóricos

Para dar inicio al análisis propuesto sobre los procesos de formación que se dan en la MADEMS a distancia, abordaremos en este apartado los referentes teóricos conceptuales que, a mi consideración, permiten dar cuenta de las lógicas generadas en la dinámica del proceso enseñanza aprendizaje en esta maestría, los cuales dan lugar y forman parte del proceso de formación de los estudiantes. Nos referiremos a algunas categorías conceptuales derivadas de la propuesta metodológica del Análisis Político de Discurso (APD)¹⁰ como la de *punto nodal, equivalencia, falta y dislocación*. La categoría de formación la he retomado de Bernard Honore (1980), y lo relacionado al análisis del proceso didáctico lo retomo de Contreras Domingo (1994) y Camarena Ocampo (2009).

Con las categorías de análisis propuestas anteriormente, se pretende dar cuenta de los procesos implicados en la experiencia de formación de esta maestría para construir un discurso que permita identificar los elementos didácticos que se ponen en juego en esta realidad, su relación y la fuerza de tensión que se genera entre ellos y como esta dinámica define también los procesos de formación en la modalidad a distancia.

1.2.1 Formación docente

Como ya se ha mencionado líneas arriba, en esta investigación se busca analizar los referentes discursivos que constituyeron la experiencia de formación a distancia de la MADEMS y las prácticas educativas que se entrelazaron en ese espacio, los cuales constituyen referentes de significación de la práctica docente presencial.

Para comenzar con las categorías que serán nuestros ejes de análisis, se presenta el significante *formación* y para ello se rescata la propuesta que Bernard Honore (1980), ha trabajado al respecto. Honore retoma de Lhotellier (1974), dos conceptos fundamentales de formación. Para este último autor, la formación “es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos, generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo”. Por otra parte, la formación es también “un proceso que va de una experiencia a su elucidación en común, de una

¹⁰ El Análisis Político de Discurso es una articulación de diversas lógicas y herramientas conceptuales que permiten explorar “otras formas de significar los conceptos articulándolos a principios distintos a los que inicialmente los ordenaban. Y ello es condición para establecer equivalencias entre lógicas de construcción del conocimiento y para compatibilizar categorías y conceptos precedentes de paradigmas distintos. En esta posibilidad se sostiene el entramado de lógicas y conceptos de procedencia teórica diversa”. Buenfil Burgos, R.N. (1998, p.4). En este contexto, el proceso de producción de significaciones sociales pueden ser problematizados a partir de esta lógica. El Análisis Político de Discurso “pone el énfasis en las rupturas y momentos de dislocación (...) Términos como lucha, conflicto, antagonismo, constituyen en el análisis político de discurso recursos para pensar el movimiento y el cambio, privilegiando el ángulo de la ruptura (...) el análisis político de discurso trabaja desde la distinción ruptura/dislocación y articula desde ahí sus enlaces conceptuales y de interpretación”. Granjas Castro, J. (2001, pp. 19-20).

originalidad a su profundización por una confrontación de una diferencia con la instauración de un reconocimiento recíproco". (Lhotellier, citado en Honore, 1980, pp. 20, 34).

Retomando estas reflexiones Honore (1980, p. 44), sintetiza las principales nociones que deben considerarse como puntos de anclaje para delimitar el campo de la formación y la teoría generada al respecto. En esta delimitación la formación se inscribe en:

- Una función evolutiva.

"La formación, que habitualmente es descrita como una actividad, está considerada como una función evolutiva que se ejerce según un cierto proceso. Abandonaremos el punto de vista según el cual la formación es lo que nosotros hacemos, para intentar describir, generalmente a partir de la observación, las prácticas del proceso según el cual el hombre se compromete en una evolución.

- La formación caracteriza la dimensión teleológica de los fenómenos humanos.

Nuestra hipótesis es que el proceso de formación conduce al hombre a tomar en consideración activa problemas de finalidad, es decir a su conocimiento y al descubrimiento de la posibilidad de la elección y del proyecto.(...)

- La formación se manifiesta por un conjunto de fenómenos que constituyen el campo de la formatividad.

La actividad que se ejerce en el campo de la formatividad, que tiene por objeto la función-formación, la llamaremos actividad formativa".

Para Honore, la formación implica también "la búsqueda del individuo por él mismo, de sus propias formas, sin resbalar en moldes ya hechos, y saliendo de aquellos en los cuales ya ha estado metido. Esta búsqueda se realiza igualmente a nivel de los grupos y las colectividades con las nociones de autorganización y autogestión" (Honore, 1980, p.104). Cabe destacar que para este autor la formación suele confundirse con un proceso de educación permanente pues connota la vertiente personal, libre y creativa de la formación, pero establece la diferencia concibiendo a ésta como un proceso que se lleva a cabo lejos de cualquier especialización de los lugares "lo cual significa que el campo formativo no está, como en la escuela o el cuartel, separado del mundo; lo cual también significa que todo individuo es a la vez formado y formador, que existe una 'función de formatividad' en la relación entre él y el entorno" (Honore, 1980, p. 107). En este sentido la educación, si bien implica una adquisición de conocimientos, deberá proporcionar las habilidades necesarias para que el sujeto se involucre en su entorno y sea capaz de aprehenderlo, transformarlo y mejorarlo. Lo anterior también le implicará al individuo una reflexión continua que si bien estará basada en un conocimiento, estará más orientada con una idea clara del pasado y del porvenir, la formación en este sentido debe implicar una orientación y una finalidad del proceso mismo.

Ahora bien, el reconocer esta diferencia entre pasado y provenir y el mantener esta orientación en la formación tiene implícito un proceso de diferenciación, el cual implica el que

"dos cosas parecidas lleguen a ser diferentes, es decir que se establece entre ellas una relación de alteridad mientras que tienen elementos idénticos...la diferenciación se ejerce de varias maneras: entre formado y formante, entre acción de formación y proceso de formación o desarrollo, entre medio e individuo... Segundo elemento esencial de diferenciación para la formación: el que está todavía por establecer entre pasado y provenir... la formación como proceso de diferenciación nos invita a descubrir y a intensificar el presente... la separación del tiempo entre pasado y provenir, es la ruptura en el sentido, es el reconocimiento de dos órdenes de tiempo. El tiempo objetivo que caracteriza al

pasado. El tiempo ideal o espiritual que forma la duración del porvenir. Así podemos llegar a vivir el presente en la más total contradicción entre lo hecho y lo reconocido. Las prácticas de formación a menudo son la expresión de esta contradicción, son la expresión de una ideología que pretende basarse sobre datos científicos” (Honore, 1980, pp.108-109).

Con lo expuesto hasta aquí, podemos decir que la formación implica tres aspectos fundamentales: el de la experiencia, la relación con los otros y la diferenciación de pensamiento, en la cual está implicado el conocimiento. La formación demanda una participación activa del sujeto, participación en la que está implicado de manera personal, con sus conocimientos y experiencia llevados a un contexto y a su relación con los otros. Estos límites establecidos permiten abordar la formación desde una concepción en la cual cada individuo vive un proyecto personal o colectivo, que se apoya tanto en el pensamiento como en la acción, es una experiencia de intercambio, que va de lo interior del sujeto al exterior y vuelve a él, es por lo tanto relacional, que lleva a un cambio de actitud y de métodos, es en sí, una toma de conciencia del espacio y del tiempo y cómo el sujeto, con su proyecto, está implicado en ellos.

Así, en el proceso de formación se articulan una serie de elementos inestables, que confluyen en un espacio y tiempo específicos –sujeto, proyecto, contexto, experiencia- que interrelacionados entre sí dan lugar a un campo de formatividad y a una significación específica de la realidad. Conocer los procesos de formación implica acercarnos y problematizar ese campo, analizar el juego que se establece entre dichos elementos, analizar también el carácter relacional o de identidad que establecen. En este contexto, querer analizar la configuración de estos elementos en el proceso de formación que se lleva a cabo en la MADEMS a distancia implica acercarnos a este campo de formatividad en el que confluyen estudiantes, cada uno con una trayectoria y experiencia de vida, conocer su proyecto, el contexto laboral en el cual se desempeñan, el espacio de enseñanza-aprendizaje, los conocimientos que la MADEMS pone a su disposición, en resumen las prácticas educativas que se llevan a cabo en la maestría como parte de la formación de estos sujetos. Identificar la configuración de estos elementos y reconocer las formas en las que se articulan para dar lugar al campo de formatividad es el objetivo de este trabajo, deconstruir los elementos que constituyen el proceso de formación de los estudiantes de la MADEMS a distancia y reconocer cómo reconfigura la significación de la docencia presencial.

1.2.2. Categorías conceptuales del análisis político de discurso

En esta sección se expondrán las categorías analíticas derivadas del análisis político de discurso (APD) que hemos propuesto y que nos ayudarán a reflexionar sobre los elementos que se articulan en el proceso de formación de los estudiantes de la MADEMS a distancia y que permiten establecer una relación de alteridad con la docencia presencial.

Así, comenzamos con la categoría de *dislocación*. En términos del APD, la dislocación es una condición de posibilidad en la que el sujeto¹¹ estructura su identidad, así se afirma que

¹¹ “La idea de un sujeto humano define un proceso de alienación con el orden simbólico en el que el sujeto se inscribe por medio de los entramados de significación que ordenan su biografía y dan condición a su existencia humana. Así, la acción relacional del individuo con su universo simbólico, lo inscribe en el acto de ser nombrado y diferenciado, pero a partir de la

“toda identidad es dislocada en la medida en que depende de un exterior que, a la vez que la niega, es su condición de posibilidad. (...) La respuesta a la dislocación de la estructura será la recomposición de la misma por parte de las diversas fuerzas antagónicas, en torno de puntos nodales de articulación precisos. El *centramiento* –la acción de centrar- es sólo posible, por lo tanto, en la medida en que hay dislocación y desnivelamiento estructural. Nuevamente: la dislocación es a la vez condición de posibilidad y de imposibilidad de un centro.” (Laclau, E. 1994, pp.55,57)

En estos términos se considera que la estructura de identificación del sujeto no es una estructura cerrada y se conforma tanto de los elementos que la constituyen como de aquéllos que quedan fuera, es decir de aquellos que afirma y niega a la vez. El juego de tensión que se crea entre estos elementos hace posible la presencia de fuerzas antagónicas y deja al descubierto el carácter contingente, indecible e inacabado de la estructura del sujeto, abriendo la posibilidad de que se constituya una nueva identidad. Así, el sujeto puede transformar su identidad en la medida en que interactúa con esas posibilidades y deja de lado otras.

Desde este posicionamiento, retomamos la categoría presentada para explicar los movimientos de identificación que se derivaron de la experiencia adquirida por el estudiante de esta maestría en su trayectoria laboral, la cual da lugar a la dislocación de su identidad como docente presencial. En este contexto, se trata de explicar cuáles fueron los elementos identitarios que jugaron un papel importante para hacer surgir la necesidad de tener una formación específica como docente de la EMS.

Por otra parte, a través de esta categoría se trata de identificar las articulaciones entre los elementos que forman parte del espacio específico de la MADEMS, como campo formativo, y aquéllos que constituyen la identidad de los estudiantes como sujetos de una trayectoria de educación presencial. Partimos de la consideración que si bien las personas que se integran a esta modalidad educativa, son personas adultas que buscan integrarse a un proceso de formación para desempeñarse de mejor forma en el ámbito laboral- profesional, la mayoría son sujetos que se han formado en el ámbito presencial. Así, su antecedente como sujeto de educación presencial y su enfrentamiento a la tecnología como medio para acceder al espacio de formación lleva implícito, desde mi punto de vista, un proceso de *dislocación*, en tanto que si bien los procesos de formación en la educación a distancia son distintos (que no diferentes, sino equivalentes¹²) de la educación presencial, existe un proceso de resignificación de la docencia presencial a partir del espacio de formación a distancia el cual se da con la interacción en estos campos equivalentes.

sujeción con el Otro, el cual ordena la identidad del sujeto.” Althusser, L. *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, y Braunstein, N. “Hacia una teoría del sujeto” en *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. Citados por Camarena Ocampo (2006, pp.11-12)

¹² Respecto a la equivalencia Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, (1987, pp. 147-149), especifican lo siguiente: “dos términos para equivalerse deben ser diferentes (de lo contrario se trataría de una simple identidad). Pero por otro lado la equivalencia sólo existe en el acto de subvertir el carácter diferencial de éstos términos. Este es el punto en el que, según dijimos antes, lo contingente subvierte lo necesario impidiéndole constituirse plenamente. Esta no constitutividad –o contingencia- del sistema de diferencia se muestra en la no fijación que las equivalencias introducen. El carácter final de esta no fijación, la precariedad final de toda diferencia, habrá pues de mostrarse en una relación de equivalencia total en la que se disuelva la positividad diferencial de todos sus términos. (...) Es decir, la equivalencia crea un sentido segundo que, a la vez que es parasitario del primero, lo subvierte: las diferencias se anulan en la medida en que son usadas para expresar algo idéntico que subyace a todas ellas. El problema es pues, en qué consiste ese algo idéntico, presente en los varios términos de la equivalencia”

Con lo anterior, podemos sugerir que se produce entonces un elemento antagónico, en donde el sujeto en formación ve a la educación a distancia y los elementos que lo conforman (profesor, tecnología, materiales, etc) como lo exterior y a la vez constitutivo de su experiencia de formación. Cabe destacar que si el sujeto pone en juego su identificación en los procesos formativos a distancia como una alternativa a las necesidades de actualización podríamos analizar, con esta categoría de dislocación, el resultado de las experiencias formativas en ese espacio específico –a distancia- y, en todo caso, establecer la relación entre los elementos que ellos pueden enunciar, si bien como exteriores, constitutivos de su experiencia. En este contexto, la percepción que los estudiantes tengan de su proceso de formación y experiencia en este ambiente de aprendizaje (a distancia), irán articulando significantes que se asociarán por una parte, a la educación a distancia, su valoración como alternativa en su proceso de formación, y lo referentes de significación que dejó respecto a la docencia presencial.

Ahora bien, líneas arriba se mencionó que en este trabajo se considera a la *educación a distancia* como un *punto nodal*, categoría ofrecida por el APD, en tanto que articula una serie de elementos asociados ubicándose en el punto central de todos ellos. En términos de Žižek, podemos decir que este punto nodal es un

“espacio ideológico (*que*) está hecho de elementos sin ligar, sin amarrar, `significantes flotantes`, cuya identidad está `abierta`, sobredeterminada por la articulación de los mismos en una cadena con otros elementos –es decir, su significación `literal` depende de su plus de significación metafórica-. (*Así*), el “cumulo de significantes flotantes, de elementos protoideológicos, se estructura en un campo unificado mediante la intervención de un determinado punto nodal (el *point de capiton* lacaniano) que los `acolcha`, detiene su deslizamiento y fija su significado.” (Žižek, 1992, p. 125)

Ahora bien, como punto nodal que articula una serie de significados y significaciones permite la construcción de diversos discursos educativos y sujetos y objetos generadores de discursos. Ya hemos mencionado que para el desarrollo de las propuestas pedagógicas de esta modalidad educativa se retoman elementos que en la educación presencial se han trabajado y que son parámetros para constituir una propuesta de un modelo educativo definido por la distancia física entre los personajes del proceso didáctico y la integración de la tecnología. Esta distancia física se constituye como una frontera y genera una relación de campos equivalentes y a la vez antagónicos en tanto que la modalidad presencial y a distancia comparten significantes pero esta última aglutina y articula otros significantes generados por la introducción de las TIC en el campo educativo, lo que marca la distinción de discursos en ambas modalidades.

En este contexto y considerando a la educación a distancia como una alternativa educativa en los discursos actuales para subsanar la incapacidad de los sistemas presenciales para dar respuesta a la demanda generada por las necesidades de formación de los sujetos en la actual sociedad, es importante abordar el papel que juegan esas necesidades en tanto se constituyen como una *falta* que los sujetos asumen. Así, la falta en los sujetos es constitutiva, es decir, el sujeto siempre está en constante identificación. La identidad del sujeto siempre está en cambio debido a la constante interacción de relaciones antagónicas, relaciones de conflicto con su contexto. En esta situación de *falta* aparece la fantasía, como un “insoportable enigma del deseo del Otro, de la falta en el otro, pero

es al mismo tiempo la fantasía la que, por así decirlo, proporciona las coordenadas de nuestro deseo –la que construye el marco que nos permite desear algo.” (Zizek, 1992, pp. 162-163)

En el contexto de las necesidades de formación de los sujetos en las sociedades actuales, y en particular de las necesidades de formación de los docentes, es donde podemos pensar que, *falta, deseo y fantasía* se insertan y se constituyen como elementos de la necesidad de permanecer en formación continua. Así se crea el ideal del yo, es decir la identificación del sujeto con la parte social en donde hace presencia lo simbólico y la posibilidad de ser reconocido. Cabe destacar la importancia de analizar el juego que se genera a partir de este discurso de las sociedades del conocimiento en las que la necesidad continua de formación de los sujetos y la propuesta de la educación a distancia como alternativa para tener acceso a esta formación, permiten analizar esta relación de elementos como una fantasía social. Zizek (1992) comenta al respecto que

“la noción de fantasía social es, por lo tanto, una contrapartida necesaria del concepto de antagonismo: fantasía es precisamente el modo en que se disimula la figura antagónica. Dicho de otra manera, fantasía es el medio que tiene la ideología de tener en cuenta de antemano su propia falla. La tesis de Laclau y Mouffe de que “la Sociedad no existe”, de que lo Social siempre es un terreno incongruente estructurado en torno a una imposibilidad constitutiva, atravesado por un “antagonismo” central – esta tesis implica que todo proceso de identificación que nos confiera una identidad socio simbólica fija está en definitiva abocado al fracaso. La función de la fantasía ideológica es disimular esta incongruencia, el hecho de que “la Sociedad no existe”, y compensarnos así por la identificación fallida. (pp. 173-174)

En este contexto, el profundizar en la forma como se articula las necesidades de formación y la educación a distancia como alternativa y modalidad educativa para lograr estos procesos, nos permite dar cuenta de la forma como se constituye este espacio de experiencia y significación de los futuros docentes. Por otra parte, el analizar los elementos que se articulan en el espacio de la formación a distancia y ver cómo estos contribuyen a dar significado y sentido a la docencia presencial nos permitirá ver cuáles de esos elementos que comparten ambos campos equivalentes los definen.

1.2.3 Referentes del proceso didáctico

Centrarse en el proceso didáctico que se llevó a cabo en el espacio de la MADEMS a distancia para analizar los elementos que se pusieron en juego y que permitieron construir el campo de formación de los estudiantes de la maestría y que definen el proceso didáctico de esta práctica educativa que se propone como equivalente de la modalidad presencial, obliga a definir, de primera instancia, qué entendemos por proceso didáctico, cuáles son los elementos que lo definen y que se articulan en el espacio de formación de la maestría. Centrar estos conceptos ayudará a ver cuáles son los elementos didácticos que son parte del campo de formatividad que se constituye en la mediación tecnológica que marcan huellas para definirla y darle sentido.

Para introducir los componentes antes mencionados comenzamos con el posicionamiento que sobre Didáctica aporta Camarena Ocampo cuando dice que “la didáctica es un campo disciplinario que conlleva una epistemología sobre el proceso de ser del enseñante y de sus condiciones de intervención institucional, tanto social como individual, para generar acciones de aprendizaje a partir

de un planteamiento metodológico. No es una técnica, no es un medio, no es un instrumento: la Didáctica es una epistemología sobre el accionar de la enseñanza para promover aprendizajes.” (Camarena Ocampo, 2009, p. 25). En este sentido, al ocuparse la Didáctica sobre la enseñanza desde un posicionamiento epistemológico obliga a realizar un ejercicio deconstructivo sobre la forma en la que se implica el docente en la forma de concebir y comprender su función y cómo está vinculada con el contexto institucional en el que participa, lo cual deriva en las acciones que lleve a cabo para promover aprendizajes. Por su parte, para Contreras Domingo (1994, p. 18), “la didáctica es una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención de la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa, y sin embargo, la enseñanza, como práctica social no se mueve guiada por la didáctica (...) porque la Didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares.”

En este contexto, podemos ver que la Didáctica se ocupa de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que la enseñanza compromete de manera personal y social a quien la ejerce. Por otro lado, reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje nos obliga a acercarnos a la forma como se pusieron en juego los distintos elementos didácticos¹³ en la mediación tecnológica para apoyarlo y en esta medida contribuir a la formación de los estudiantes de la MADEMS a distancia. Al ser un programa de formación docente, los referentes de significación que surjan a partir de la interacción didáctica en el espacio tecnológico se constituirán, por un lado, como parte de la intencionalidad educativa para la formación de docentes de la EMS, por otro, si la enseñanza debe promover aprendizajes, acercarnos a la interacción didáctica en el espacio de la MADEMS a distancia permitirá analizar cuál fue la función que el docente de la MADEMS realizó para promover el aprendizaje y la formación de los estudiantes de la maestría, cómo a través de la comprensión y de la implicación en su función se apropió de los medios y el contexto para llevar a cabo el proceso didáctico.

En este trabajo nos remitimos a la experiencia de los estudiantes egresados de la maestría, ya que la finalidad es acercarnos a las prácticas que se llevaron a cabo desde la posición de estudiante –de aprendizaje- y que se constituyeron en huellas del imaginario que sobre la docencia presencial dejaba la experiencia de formación en la MADEMS a distancia, asimismo cuáles de los elementos didácticos que se pusieron en juego en el espacio de interacción tecnológica de la MADEMS se constituyeron como nodales o puntos de articulación a partir del cual se anclan otros elementos para dar sentido a la práctica de aprendizaje y de formación en la maestría.

Remitimos a la experiencia de aprendizaje dentro del proceso didáctico es una aproximación que se propone como parte del análisis de las prácticas educativas que se llevaron a cabo en la maestría, cabe considerar que la aproximación pudo hacerse desde la perspectiva del docente-MADEMS, es decir entrevistar a los docentes de la maestría para recabar su experiencia como autoridad pedagógica¹⁴ en este espacio de formación, sin embargo, al ser una maestría en formación docente

¹³ Contreras Domingo (1994), retoma de Pérez Gómez los elementos que conforman el proceso didáctico: la fuente de información, el mensaje, el contexto y el destinatario. Sin embargo agrega otros elementos tales como los niveles de comunicación didáctica y las dimensiones formales de la comunicación didáctica. Para ampliar esta información consúltese el capítulo dos de la fuente citada.

¹⁴ “Lo que sostiene a un sujeto dentro del ejercicio docente y lo que lo convierte en *autoridad pedagógica* en su trabajo escolar, son, por lo menos, dos conocimientos fundamentales: primero, el campo disciplinario –*contenido*- (estructura conceptual) del cual será traductor-constructor en el programa escolar por desarrollar y en el campo de lo didáctico;

que tiene el objetivo de contribuir a mejorar el desempeño en la docencia presencial, se vuelve importante rescatar qué de la experiencia de aprendizaje en este espacio de formación a distancia se constituye como referente de significación de la docencia presencial, en la que sin duda la función que jugó el docente MADEMS tiene una importancia relevante.

Es en este sentido y desde esta perspectiva que se definió la metodología de este trabajo, recuperar los referentes discursivos de la experiencia de aprendizaje en la mediación tecnológica de la MADEMS a distancia con el fin de identificar los elementos didácticos que se pusieron en juego y que se convierten en puntos de articulación de las prácticas educativas que se desarrollaron en ese espacio de formación y definen la experiencia de aprendizaje y la conformación del imaginario de la docencia presencial.

1.3 Metodología

Como este trabajo tiene como objeto de estudio el proceso de formación de los estudiantes de la MADEMS a distancia y, como ya hemos aclarado que este proceso se constituye en un campo en el que la experiencia, proyecto, contexto, espacio y tiempo se interrelacionan para darle sentido y significado, acercarse a este campo implica un posicionamiento metodológico de corte cualitativo e interpretativo que deconstruya las articulaciones dadas en estos elementos y, a partir de esto analizar la experiencia y significación que los estudiantes participantes dan a las prácticas educativas de la maestría en donde cada uno de ellos se inscribe e implica de manera personal. “Analizar el proceso de vivencia de un significado, (...) dentro del espacio de referencia, nos ubica en un debate sobre la valoración y el reconocimiento de la práctica cotidiana de los actores como procesos que encierran estructuras de significación y que tienen su carácter de legitimidad por estar definidas a partir de las mismas condiciones en las que se articula el entramado institucional. Los actores son los portadores de una historia de apropiación (...) que se representa mediante la connotación, definición, percepción, etc., que tienen sobre sus prácticas y las formas en que éstas se desarrollan” (Camarena Ocampo, 2006, pp. 14-15).

Así, lo que interesa analizar son los referentes discursivos de los *estudiantes* de esta maestría y para ello consideré conveniente hacer uso de la entrevista la cual, como dispositivo¹⁵ metodológico de investigación, permite acercarse a la *práctica discursiva* del proceso de formación de los estudiantes de la MADEMS, es decir aquella práctica que es “capaz de revelar la presencia de estructuras, reglas, valores de una formación discursiva y, por ende, de lo que en un espacio y un tiempo particular se afirma como un orden legítimo en el que el hablante inscribe en su decir” (Reguillo, 1999, p. 3). La pertinencia del uso de este instrumento radica en que si bien se diseña con conceptos construidos y sistematizados sobre el objeto de estudio determinados por el investigador, permite la deconstrucción

segundo, el saber sobre la intervención de su ejercicio *–enseñanza–* en un propósito *–finalidad–* constituido hacia una otredad *–alumnos–* (estructura cognitiva) dentro de un espacio regulado y ordenado *–estrategias–* (estructura metodológica)” (Camarena Ocampo, 2009, p. 24).

¹⁵ Desde la perspectiva de Foucault, un dispositivo articula y pone en juego diversos discursos (resultado de la articulación de distintos elementos que establecen una relación para dar una significación mayor) para significar los distintos planos de constitución de los sujetos. cfr. Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad*. Tomo I. Capítulo IV.

y reconstrucción de los significados que constituyen al objeto de investigación y del conocimiento que se construye alrededor de.

Al dar voz a quien actúa en el campo de estudio permite que el sujeto, que en la interacción con su contexto le da sentido y lo nombra, significándolo y resignificándolo, y a partir del cual construye pautas de comportamiento, valores y juicios, aporte un nuevo significado del campo preconcebido por el investigador. Por tanto, en el discurso de la entrevista se deben identificar los elementos que están entrelazados en la narración de los entrevistados y que darán pauta para ir identificando los significantes a partir de los cuales ellos definen su experiencia en esta modalidad que se ofrece para su formación docente. La entrevista, pues, permite identificar la apropiación que el entrevistado tiene alrededor de ciertos comportamientos, costumbres, trabajo cotidiano y de todos los elementos que confluyen en su proceso de formación, en el que él juega un papel central para la construcción de su significado.

Lo importante en este sentido es rescatar el discurso emitido por el sujeto ya que se constituirá como parte de la construcción del conocimiento sobre la *realidad* de esta modalidad educativa, en tanto hace referencia a los elementos que ellos pueden enunciar como constitutivos y articuladores de la dinámica que se desarrolla en ella. Foucault (1984, p.10), señala que para desbrozar los elementos que podrían ser útiles a una *historia de verdad*, “una historia que no sería aquella de lo que puede haber de cierto en los conocimientos, sino un análisis de los ‘juegos de verdad’, de los juegos de falso y verdadero a través de los cuales el ser se constituye históricamente como experiencia, es decir como poderse y deberse ser pensado”, sería necesario remitirse a los elementos que sujetan al individuo y por los cuales él se reconoce y se constituye como sujeto.

Esto nos permite pensar en que la construcción de la entrevista se debe basar en preguntas que remitan a estos campos de experiencia del entrevistado, es decir, por un aparte cómo ha adquirido los conocimientos que tiene sobre el objeto de estudio que investigamos, cómo él puede nombrar las prácticas que lo regulan y, por último, cómo se ve él en relación con este objeto.

“Después de todo, esta es la tarea de una historia del pensamiento, por oposición a la historia de los comportamientos o de las representaciones: definir las condiciones en las que el ser humano ‘problematiza’ lo que es, lo que hace y el mundo en el que vive (...) es lo que podríamos llamar ‘las artes de la existencia’. Por ellas hay que entender las prácticas sensatas y voluntarias por las que los hombres no sólo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo.” (Foucault, 1984, pp. 13-14)

Lo anterior es un ejercicio que permite conocer la estructura de esta modalidad educativa no desde las lógicas discursivas, oficiales, hegemónicas, sino a partir de la experiencia y apropiación de los sujetos que intervienen y forman parte de las prácticas educativas que se desarrollan ahí, asimismo, permite acercarse a las condiciones de los estudiantes como sujetos que se inscriben en esta modalidad educativa y saber cómo sus propias estructuras, como sujetos de experiencia de una modalidad presencial, dan cuenta y forman parte de las significaciones que se construye en torno a la modalidad a distancia.

Desde la perspectiva que Reguillo (1999), deja entrever del análisis del discurso, la entrevista se constituye entonces, como un campo epistemológico, de construcción de conocimiento, en donde confluyen un sujeto, su oralidad y el discurso que se construye a partir del análisis teórico y empírico a que da lugar. Se debe tratar la entrevista como el conjunto de redes semánticas que a través del discurso dan sentido y significado al objeto de estudio y que permite el ordenamiento de los elementos, interacciones y significados que constituyen al objeto de estudio que se busca conocer.

Desde esta perspectiva, el conocimiento de la *realidad* de un objeto de estudio, es sólo la interpretación de los elementos que se aglutinan en un espacio ideológico, en este caso en el espacio constituido por los sujetos que participan en la MADEMS a distancia. Como espacio ideológico y simbólico, la *realidad* del objeto de estudio que nos compete sólo puede ser conocida a través de la entrevista la cual permite dar voz a quienes la construyen y forman parte de ella, pues “el discurso como dispositivo social tiene no sólo una capacidad expresiva, sino un poder constructivo en el orden social.” (Reguillo, 1999, p. 6)

Lo anterior deriva de la concepción de que la construcción del conocimiento de una realidad específica es histórica y contextual, es decir, considerar que se produce bajo ciertas circunstancias y en un momento histórico determinado. Esta posibilidad de dar significado e interpretación a la *realidad* considerando su construcción histórica a partir de la interacción de elementos, momentos y eventos, nos evoca una concepción de *realidad* como un punto nodal, categoría explicada líneas arriba, en tanto que su conocimiento es sólo la interpretación de los elementos que se aglutinan en un espacio y tiempo específico. Su estudio debe diferenciarse de los métodos utilizados en las ciencias exactas ya que siendo un espacio ideológico, para conocerlo debe ser nombrado por quien lo constituye.

Ahora bien, como ya se ha mencionado en distintos momentos, el referente empírico de este trabajo se constituye de las enunciaciones discursivas que se obtuvieron con la aplicación de las entrevistas a los estudiantes de la maestría. El criterio utilizado para la selección de los estudiantes se basó en la consideración de que al ser entrevistados fueran egresados de la maestría o, al menos, que hayan concluido totalmente los créditos. La razón de este criterio es que al haber concluido el proceso de formación en la maestría en su totalidad tienen un panorama más amplio de las prácticas educativas que se llevaron a cabo en distintos momentos de la maestría. Por otra parte, la maestría en su modalidad a distancia sólo ofrece dos áreas de conocimiento, Biología y Español, sin embargo al momento de llevar a cabo las entrevistas había una generación egresada, en este contexto las entrevistas se aplicaron a los egresados de esa generación.

Dentro de los requisitos de ingreso que se solicitan en la MADEMS (2003), no está considerado el que los aspirantes sean profesores de la EMS en activo, sin embargo una de las características de los nueve¹⁶ estudiantes entrevistados es que todos eran profesores que ya ejercían la docencia en algún plantel del sistema de la EMS. Esta característica del referente empírico llevó a plantear una categoría específica, la de *estudiante-docente* la cual se creó con la finalidad de hacer una clara distinción del tipo de estudiante que no posee experiencia en la docencia presencial, a quien

¹⁶ Cabe mencionar que el número de egresados de la MADEMS a distancia que la Coordinación de Posgrado reportó fueron 13, sin embargo sólo 9 profesores accedieron a ser entrevistados.

designaríamos sólo como *estudiante*, de quienes sí tiene un referente empírico de la docencia. La experiencia en la docencia presencial que poseen los estudiantes entrevistados es un factor que permite acercarse al objeto de estudio (proceso de formación a distancia) desde la perspectiva de la diferencia¹⁷. Así, estos *estudiantes-docentes* que cuentan con un referente de la docencia presencial pueden enunciar las marcas discursivas que se pusieron en juego en su proceso de formación y que constituyen los elementos que hacen diferenciar entre la docencia presencial antes y después de la MADEMS a distancia, es decir, nombrar esas marcas que hacen que se resignifique la docencia presencial a partir de la formación a distancia.

Con lo expuesto en los párrafos anteriores, podemos decir que el enfoque metodológico que se aborda pretende retomar las posturas conceptuales propuestas para articularlas al referente empírico y al objeto de estudio, asimismo se eligió la entrevista como una estrategia para tener acceso y analizar el posicionamiento de los sujetos que participan en esta práctica educativa y que constituyen su decir a través de su apropiación y significación. Todo lo anterior nos permitirá ver al objeto de estudio –el proceso de formación- a partir de las tramas de significación que se entretajan en una práctica educativa específica –la MADEMS a distancia- y cómo es que este proceso de formación influye en la práctica docente presencial de los sujetos que participan en ella.

Para lograr lo anterior, las preguntas que se crearon en la entrevista se estructuraron a partir de la consideración de los argumentos que los *estudiantes-docentes* podrían enunciar para definir, significar, dar sentido a las prácticas educativas en las que participaron y ver cómo éstas se relacionan con el significado y sentido de su formación docente, en primera instancia, y luego con la docencia presencial, diferenciando los elementos que ya la constituían (antes de su experiencia en la MADEMS), y cómo se resignifica después de ella. Por su parte, realizar este rastreo implicó construir las preguntas de la entrevista a partir de los siguientes imaginarios¹⁸ que interpelan el contexto de

¹⁷ Esta perspectiva se enfoca desde la propuesta conceptual de Jacques Derrida (1997, pp. 47-48), quien entiende la *diferencia* como el resultado de un proceso – al que designa como *différance*, con (a)- : “designaremos *diferancia* el movimiento según el cual la lengua, o todo código, todo sistema de repeticiones en general, se constituye ‘históricamente’ como entramado de diferencias (...) La *diferancia* es lo que hace que el movimiento de significación no sea posible más que si cada elemento llamado ‘presente’, que aparece en la escena de la presencia, se relaciona con otra cosa, guardando en sí la marca del elemento pasado y dejándose ya hundir por la marca de su relación con el elemento futuro, no relacionándose la marca menos con lo que se llama el futuro que con lo que se llama el pasado, y constituyendo lo que se llama el presente por esta misma relación con lo que no es él (...) Es preciso que le separe un intervalo de lo que no es él para que sea él mismo, pero este intervalo que lo constituye en presente debe también a la vez decidir el presente en sí mismo, compartiendo así, con el presente, todo lo que se puede pensar a partir de él, es decir, todo existente, en nuestra lengua metafísica, singularmente la sustancia o el sujeto”.

¹⁸ Desde la perspectiva del psicoanálisis de Lacan, el imaginario es un dominio que surge en el sujeto a partir de la visión de la forma total del cuerpo humano, de su cuerpo. “Es esta la aventura imaginaria por la cual el hombre, por primera vez, experimenta que él se ve, se refleja y se concibe como distinto, otro de lo que él es: dimensión esencial de lo humano, que estructura el conjunto de su vida fantasmática. (...) Aquí es donde la imagen del cuerpo ofrece al sujeto la primera forma que le permite ubicar lo que es y lo que no es del yo. (...) La relación entre lo imaginario y lo real, y en la constitución del mundo que de ella resulta, todo depende de la situación del sujeto. La situación del sujeto (...) está caracterizada esencialmente por su lugar en el mundo simbólico; dicho de otro modo: en el mundo de la palabra.” Lacan, J. Los Seminarios de Jacques Lacan / Seminario 1. Los escritos técnicos de Freud. / Clase 7. La tópica de lo imaginario. 24 de Febrero de 1954. Por su parte, para Cornelius Castoriadis (1983, pp. 219-220), el imaginario es “un deslizamiento, un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas ‘normales’ o canónicas (...), se da por supuesto que lo imaginario se separa de lo real, ya sea que pretenda ponerse en su lugar (una mentira) o que no lo pretenda (una novela). Las relaciones profundas entre lo simbólico y lo imaginario aparecen enseguida si se reflexiona sobre este hecho: lo imaginario debe utilizar lo simbólico, no sólo para ‘expresarse’, lo cual es

formación y que los *estudiantes-docentes* articulan para darle significado y sentido: de la docencia en la educación media superior, significación de la MADEMS a distancia como programa de actualización docente, significación de las TIC como espacio de formación, relación de alteridad entre los sujetos estudiante-MADEMS-profesor-MADEMS, conocimientos adquiridos en la MADEMS, docencia presencial después de la MADEMS.

Al acercarnos a estos imaginarios nos remitimos a los elementos que sujetan al *estudiante-docente* y por los cuales él se reconoce y se constituye como sujeto docente presencial egresado de un programa de formación a distancia. Esto nos permitió pensar en preguntas que remitieran a estos campos de experiencia del entrevistado, es decir, por un aparte cuál ha sido su experiencia de formación, cómo él puede nombrar las prácticas que lo regulan y por último cómo él se ve en relación con este objeto.

Por lo anteriormente expuesto, la entrevista, como parte de la metodología adoptada se constituye entonces como un campo epistemológico, de construcción de conocimiento, en donde confluyen un sujeto, su oralidad y el discurso que se construye a partir del análisis teórico y empírico a que da lugar. Se debe tratar la entrevista como el conjunto de redes semánticas que dan sentido y significado al objeto de estudio y nos permite acercarnos a su realidad a partir del ordenamiento de sus elementos, interacciones y significados que la construyen.

1.4 La estructura del trabajo

La estructura de este trabajo está constituida de cuatro capítulos en los que se exponen las apropiaciones que los *estudiantes-docentes* realizaron de las prácticas educativas que se llevaron a cabo en la MADEMS a distancia y que influyeron en la resignificación de su docencia presencial. El primer capítulo, el cual se ha desarrollado en estas últimas páginas, presenta el posicionamiento teórico a partir del cual los referentes discursivos de los *estudiantes-docentes* serán vistos y analizados. Así mismo, se hizo la introducción de las categorías conceptuales que nos permitirán acercarnos y conocer el proceso de formación de estos sujetos, objeto de investigación de este trabajo.

El segundo capítulo tiene la finalidad de presentar, por una parte los imaginarios que definen la identidad de los *estudiantes-docentes* respecto a su práctica docente presencial y, por otra, las razones que los llevaron a considerar la MADEMS como un espacio que posibilitara su formación docente, y finalmente cómo es que éstos dos elementos se articulan. También se presentan las categorías analíticas que nos permitirán deconstruir y adentrarnos en el análisis de los imaginarios que entran en juego en el proceso de formación docente en la MADEMS a distancia. Así, abordamos los motivos que los *estudiantes-docentes* tuvieron para integrarse a este programa de formación y que pasan por valoraciones respecto a lo qué significa ser docente de la EMS, su identificación como estudiantes de la maestría, la maestría como ese horizonte de plenitud en el que pueden llevar a cabo su proceso de formación, la relación de alteridad que se da con los docentes de la MADEMS, la

evidente, sino para 'existir', para pasar de lo virtual a cualquier otra cosa más. (...) El simbolismo supone la capacidad de poner en dos términos un vínculo permanente de manera que uno represente al otro.”

modalidad de la maestría –a distancia- y las TIC como espacio de significación de su formación docente.

Por su parte, el capítulo tres tiene la finalidad de presentar los elementos constitutivos que se articulan en el campo de la MADEMS a distancia y cómo al articularse ponen en juego el significado y sentido de la práctica educativa que constituyen. Se hace un acercamiento al trabajo de aprendizaje que se lleva a cabo en la maestría, las relaciones de alteridad establecidas con los compañeros *estudiantes-docentes* y con los docentes de la MADEMS. En específico, en estas relaciones se trata de identificar los imaginarios que se conforman alrededor de la función y desempeño docente, así como alrededor de los compañeros de estudios, imaginarios que se generan en la relación de trabajo entre colegas (estudiantes-docentes) y en la relación establecida con la imagen de profesor que tienen con los docentes de la MADEMS. En este contexto, también se presenta la significación que se crea con las TIC como medios de interacción y acceso al conocimiento y al proceso de formación docente.

En el cuarto capítulo se exponen los imaginarios que se constituyeron en la MADEMS a distancia respecto a la función docente y cómo estos resignifican la docencia presencial que ejercen los participantes de este programa. En estos términos, los *estudiantes-docentes* expresan la forma como dichos imaginarios estructuran su idea de docencia y cómo resignifican la forma en la que ellos ejercían con anterioridad. En estos referentes discursivos se trata de identificar los desplazamientos de significado que definen la práctica cotidiana y que tienen su origen a partir de la experiencia de formación en la MADEMS. Por otra parte también se exponen los elementos que jugaron un papel importante en la formación en la MADEMS, como los tecnológicos, y cómo su uso y apropiación reconfiguran la imagen que el *estudiante-docente* tiene de los recursos didácticos y de qué manera ellos consideran integrarlos a su práctica presencial.

En las reflexiones finales se exponen las líneas de análisis que dejó el desarrollo de los capítulos que constituyen este trabajo y que permiten completar la imagen que representa el motivo que derivó en la realización de este trabajo, que es el comprender y analizar el proceso de formación docente que se lleva a cabo en este programa de maestría. Por último, en el anexo de este trabajo se encuentra el guión de entrevista completo que se utilizó para recabar los registros discursivos de los entrevistados, lo anterior como referencia para el lector.

2. MADEMS a distancia: referentes de significación de la formación docente

*A las construcciones confortables y metódicas, prefiero el abrigo que construyo por mí mismo, desde las raíces al techo y que modelo según mis gustos y necesidades.
Célestin Freinet*

Acercarnos a los referentes discursivos de los *estudiantes-docentes* de esta maestría para identificar las significaciones que construyen en su proceso de formación, nos obliga a realizar una práctica deconstrutiva de los elementos que se articulan y definen la lógica en el que el sujeto se inscribe. El capítulo tiene la finalidad de presentar los imaginarios que definen la identidad de los *estudiantes-docentes* respecto a su práctica docente presencial y las razones que los llevaron a considerar a la MADEMS a distancia como un espacio que posibilitara su formación. Se parte de la consideración que la identidad de los *estudiantes-docentes* se estructura en el espacio en el que lleva a cabo su práctica docente, es decir en la EMS. En este sentido, la EMS se constituye como el espacio en el cual el *estudiante-docente* transforma los acontecimientos cotidianos en experiencia formativa y a partir de ésta se compromete en una evolución.

Es importante aclarar que los referentes discursivos que los *estudiantes-docentes* expresan deben considerarse como referentes de apropiación y en ellos se trata de distinguir las marcas que definen algunas generalizaciones que motivan la elección de un programa de formación docente. Estos referentes están constituidos por los imaginarios sociales, laborales o éticos respecto de la función docente, así como de las expectativas personales de cada uno de los entrevistados, los cuales van estructurando el imaginario de la función docente como campo profesional y epistemológico, pero al mismo tiempo definen también una problemática específica a partir de la cual las personas entrevistadas articularon sus motivaciones y el sentido de su elección. Cabe aclarar que los referentes discursivos que expresaron los entrevistados están relacionados a ciertos aspectos de su función profesional, pero también a aspectos relacionados con las prácticas educativas que ellos viven en su contexto cotidiano.

Desde esta perspectiva, consideramos que la función docente en la EMS es formativa en tanto que, en términos de Honore (1980, pp. 138-139), “está fundada en la experiencia relacional, vivida en un entorno histórico, físico y social; está fundada sobre la diferenciación en el presente, en el pasado y del provenir; está sometida a la discontinuidad espacial y temporal de las funciones de afirmación y de las funciones de adaptación; se manifiesta en una particular intensidad durante los fenómenos de ruptura.”

En este sentido, los referentes expresados también denotan ideas o pensamientos que están relacionados con un pasado, -sobre la función docente-, citado desde un presente, -después de la experiencia de formación en la MADEMS a distancia-, a partir del cual se le da una significación. En las siguientes páginas se muestra cómo se articula esa experiencia pasada con los elementos que se pusieron en juego en la maestría para su formación docente, y cuáles de ellos se constituyen como esenciales en esta experiencia formativa. Cabe aclarar que la búsqueda de significado que se hará de esta experiencia formativa se fundamenta en los propios discursos de los entrevistados y no deben tomarse como fundamentos o normas de la elección de su proyecto de formación docente sino

de los matices del sentido de elección que pueden caracterizar a esta experiencia de formación profesional.

Así, en el capítulo encontraremos un primer apartado donde se explican las líneas de análisis a partir de las cuales se construyó la categoría de *estudiante-docente* y las lógicas de relación entre los imaginarios y significaciones construidas en la práctica docente presencial y aquéllas que motivaron la elección de un programa de formación docente a distancia como la MADEMS. En un segundo apartado se propone analizar a la EMS como un espacio de dislocación de la práctica docente en donde el sujeto *estudiante-docente* pone en juego sus intereses personales y profesionales, y donde además se configuran los imaginarios de la necesidad de formación. En el tercer apartado, se presentan los imaginarios que se construyeron sobre la MADEMS a distancia al verlo como un horizonte de plenitud en tanto posibilidad de formación. Por último, también se presentan los referentes conceptuales que caracterizan a la MADEMS a distancia como espacio de formación docente, en los que se incluyen las TIC, y que permiten explicar los elementos que la constituyen y cómo estos se articulan con los imaginarios de la identidad de los *estudiantes-docentes* respecto a su función profesional.

2.1 El estudiante-docente: sujeto de una práctica educativa

Para realizar esta reflexión sobre la experiencia de formación a distancia en la MADEMS decidí entrevistar a los egresados de la maestría. Ya se ha mencionado líneas arriba la razón por la cual se creó la categoría de *estudiante-docente*, en tanto que en este trabajo se tiene la necesidad de diferenciar con claridad el tipo de estudiante que participó de esta experiencia. Las personas entrevistadas tienen la particularidad de poseer experiencia docente presencial dentro del sistema de la EMS. Esta experiencia adquirida nos permite acercarnos al proceso de formación docente desde una posición de la diferencia, en tanto que se trata de identificar las marcas que se vinculan con la experiencia docente ya adquirida y aquéllas que se trabajan en el proceso de formación en la MADEMS. Se trata de rastrear estas marcas con la finalidad de determinar los elementos que se articularon y que definen la experiencia de formación docente a distancia y cómo ésta se vincula actualmente con el significado de la docencia presencial y con su práctica.

La experiencia docente previa que poseen estos *estudiantes-docentes* entrevistados les da una característica esencial como sujetos de una práctica educativa, en este caso de la MADEMS a distancia, en tanto que si bien ésta es una maestría que busca acercarlos a los conocimientos teóricos propios de su disciplina y metodológicos relacionados con su enseñanza,¹⁹ estos *estudiantes-docentes* poseen ya conocimiento respecto a la práctica docente y parten de ciertos imaginarios que los llevan y motivan a integrarse en la formación de la MADEMS.

¹⁹ “La Maestría ofrece una preparación sustentada en tres líneas de formación: la socio-ético-educativa, la psicopedagógico-didáctica y la disciplinaria. El fin es habilitar maestros para una enseñanza efectiva sobre campos específicos de conocimientos relacionados con materias de la EMS, en donde se tomen en cuenta distintos lenguajes y visiones del mundo y se propicie el desarrollo integral del ser humano en sus dimensiones científica, humanística, tecnológica, artística y cultural. Para ello, la MADEMS propone una estructura curricular mixta, conformada por un tronco común (que contiene a las dos primeras líneas de formación), denominado Docencia General, un ámbito de docencia de especialización (que contiene a la línea disciplinaria) llamado Docencia Disciplinaria; así como un ámbito de docencia práctica denominado de Integración de la Docencia (que conjunta las tres líneas de formación).” (MADEMS, 2003, p. 16.)

Es necesario considerar que al haber creado la categoría analítica de *estudiante-docente* se les considera como sujetos en un doble sentido: como constreñidos a su identidad y como sujeto otro a través del control (Foucault, 1988, p. 7). En este contexto el sujeto *estudiante-docente* es un

“ser siendo, devenir siempre abierto a procesos de subjetivación. La subjetivación es un proceso de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás. El sujeto no es mero soporte de las estructuras, no hay una determinación mecánica del sujeto por las estructuras, sino más bien un juego complejo de tensiones entre lo interior y lo exterior, donde lo exterior se vuelve interior y lo interior no está cerrado sobre sí, sino que se prolonga en el exterior. La subjetividad es el conjunto de procesos que constituyen al sujeto: identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etc. Todo aquello que va construyendo al sujeto, que estructura su realidad psíquica y que conforma su identidad (...) A través del contacto con los otros el sujeto entra en contacto con las significaciones imaginarias que constituye la sociedad, las interioriza y se hace sujeto de estas instituciones; pero no de manera mecánica, sino manteniendo ciertas tensiones en las que su deseo y su estructura subjetiva entran en juego, generando resistencia a los saberes, los discursos y las formas de ejercicio de poder, que toda institución instaura.” (Anzaldúa, 2009, p. 40)

Así se considera que los *estudiantes-docentes* son sujetos en este doble sentido, sujetos de sus propias aspiraciones personales respecto a su desempeño profesional y sujeto de esas significaciones imaginarias que constituye la sociedad o, en específico, las instituciones en las que se desempeñan como docentes. Estas dos fuerzas de tensión los hacen constituir una subjetividad sobre la docencia y sobre la búsqueda de una actualización profesional, la cual motiva y genera la necesidad de pertenecer a un programa de formación que pueda responder a éstas dos necesidades: la relacionada a las aspiraciones personales y la otra la que obedece a los imaginarios instituidos de forma social a través de los problemas generados en su práctica docente cotidiana.

En este sentido, estas dos fuerzas de tensión generan los motivos por los cuales se da la elección de un programa de formación docente, elección que se expresa a través de las propias explicaciones de los entrevistados y en las cuales se delimita un marco de referencia que se constituye de las percepciones del contexto social, de las condiciones educativas en las que se desempeñan y de las propias expectativas de los sujetos respecto a la docencia. El cruce de estos imaginarios, personales y sociales, son los soportes de la elección del programa de formación y de la lógica discursiva de los *estudiantes-docentes* las cuales proyectan visiones del sí mismo, de sí mismo respecto a otros sujetos, y las condiciones de su entorno.

Así consideramos que el *estudiante-docente*, como sujeto de una práctica educativa es un sujeto de educación que “se conforma en la práctica como un sujeto activo y condicionado tanto por las relaciones políticas, académicas, administrativas, jurídicas, etc., que rigen y se debaten en la institución escolar, como por discursos en otros espacios sociales, en la vida cotidiana. En esta medida aparece marcado por diversos antagonismos políticos, irreductibles al antagonismo de clase, por lo que cabe señalar la exigencia de comenzar a reflexionar respecto a la multiplicidad de polos de identidades que se imbrican en este proceso”. (Buenfil Burgos, 1993, p. 16)

Se considera que el sujeto *estudiante-docente*, además de ser un sujeto de las significaciones imaginarias de las instituciones donde se desempeñan como docentes presenciales, son sujetos también de la experiencia de formación que se llevó a cabo en el proceso de la MADEMS a distancia, en tanto práctica educativa, donde confluyen tanto los imaginarios adquiridos en su práctica docente presencial previa, como los imaginarios que se conforman en este espacio de formación a distancia. Así, como sujeto de dos prácticas educativas equivalentes, como estudiante en la MADEMS a distancia y como docente presencial en la práctica, le permite participar de esta experiencia de formación desde un proceso de diferenciación. En este contexto, al participar como estudiante de la práctica educativa de la MADEMS a distancia, es sujeto expuesto a procesos de significación del rol del estudiante, el rol del profesor, del rol de la institución y del papel que desempeñan las tecnologías en el proceso de aprendizaje. Estas identificaciones, significaciones o imaginarios que se juegan en este espacio chocan, provocan rupturas o reestructuran lo que como sujetos docentes presenciales han construido sobre los imaginarios, identificaciones o significaciones de la docencia presencial, del rol del estudiante presencial, de rol de la institución presencial y de la ausencia de las tecnologías como mediadoras del proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde la perspectiva de Bernard Honore (1980, p. 110), “todo lo que provoca una ruptura, una diferencia, un choque entre el desarrollo de lo que es habitual, es muy conocido como fuente de reestructuración que son la consecuencia de diferenciaciones entre elementos que parecen semejantes, separados o inexistentes porque están fusionados en un mismo conjunto (...) Es partiendo de lo semejante, en un encadenamiento engranado, como se produce la diferenciación, en el momento en que un elemento nuevo provoca un desarreglo de lo previsto. Pero se opera una reorganización que introduce la diferencia en la estructura perceptiva o cognitiva, en una nueva estabilización. Esta diferencia es la marca de la nueva estructura.”

Es en esta lógica en la que se construyó la categoría de *estudiante-docente* con la finalidad de identificar las forma como se relacionan esos imaginarios, identificaciones y significaciones previas construidas en la práctica docente presencial con aquellos que se conformaron en la experiencia de formación a distancia. Así, la MADEMS a distancia se constituye como un campo de formatividad en el que confluyen elementos de campos equivalentes y dan una significación nueva tanto al proceso enseñanza-aprendizaje presencial como al de la modalidad a distancia. En este campo de formatividad está el *estudiante-docente* que, como sujeto de estas prácticas educativas, forma una subjetividad de su interrelación con el contexto en el que desempeña su práctica profesional y con aquél relacionado a su actualización profesional, estructurando el campo de formación en que ellos se inscriben con un proyecto personal, en el cual viven una experiencia de intercambio, entre él y sus compañeros estudiantes-docentes, entre él y sus profesores de la MADEMS, entre él y el contexto tecnológico de enseñanza-aprendizaje, entre él y su práctica profesional cotidiana en su salón de clases. Este proceso permite abordar la formación considerándola como un proceso en el que cada *estudiante-docente* se involucra intercambiando espacio y métodos, es por lo tanto una implicación activa la cual se rescata a través de los propios discursos de los sujetos en los cuales, desde un presente miran el pasado en función del significado que tiene su práctica cotidiana después de su experiencia en la MADEMS a distancia.

En los relatos que se presentan en este capítulo los *estudiantes-docentes* hablan de los motivos o ideas que los llevaron a considerar la opción de integrarse en un programa de formación docente, sobre la decisión de elegir la modalidad a distancia y en particular la MADEMS. En este contexto se podrá observar los imaginarios que rodean a la función docente en el espacio específicos de la EMS, cómo el sujeto *estudiante-docente* se identifica con ellos a partir de un proyecto personal y profesional y cómo significan tanto la modalidad como las TIC como mediadoras del proceso enseñanza-aprendizaje, y por último cómo configuran estos elementos como constitutivos de la MADEMS como espacio de formación.

2.2. Educación Media Superior (EMS): espacio de dislocación de la práctica docente

Como ya se ha mencionado, las personas entrevistadas en nuestro grupo de estudio tienen la particularidad de tener experiencia docente presencial en algún plantel de la EMS. Este antecedente les permite participar de la experiencia de la MADEMS a distancia como un proceso formativo en el que buscan interactuar en un espacio que responda a las necesidades profesionales que han surgido a partir de la experiencia previa en la docencia y de los imaginarios construidos en ella. Así, la práctica docente presencial de estos *estudiantes-docentes*, es un espacio de dislocación que permite significar la propia práctica en una estructura en el que el yo –sujeto docente presencial, con deseos y fantasías propios- interactúa con una realidad exterior –institución, necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, cambios sociales que repercuten en los procesos educativos, avance en el conocimiento de la disciplina que imparte, etc.- creando necesidades específicas de formación vinculadas con el imaginario que se forma sobre la docencia presencial, imaginario al que se vincula cada *estudiante-docente* y que forma las directrices de selección para su proceso de formación.

La EMS, como espacio de dislocación que da lugar a juegos de tensión entre el sujeto *estudiante-docente* y el contexto en el que lleva a cabo su práctica, permite acercarnos a los imaginarios que han construido alrededor de la docencia en este nivel educativo y a partir de los cuales van delimitando sus necesidades de formación.

Los imaginarios que se presentan delimitan los elementos principales que el sujeto *estudiante-docente* considera forman parte de la docencia o la influyen. Algunos de estos elementos, si bien no forman parte integral de su estructura, la influyen en tanto que “trabajan” para darle sentido y significado. Así, la docencia no es una estructura cerrada propia de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, sino que está inmersa en contextos más amplios relacionados con aspectos de la problemática educativa, como puede ser el contexto social en el que esté inserta (características socioeconómica de la zona), la forma como son evaluados los estudiantes egresados de la EMS, la mediación entre el programa y las necesidades o intereses de aprendizaje de los estudiantes, las posibilidades u oportunidades educativas de los jóvenes estudiantes del bachillerato, los materiales y recursos disponibles en la institución para la impartición de cierto tipo de asignatura. Así, tanto los problemas propios del aula como aquéllos que rodean las condiciones sociales de la docencia nos permiten analizarla como una estructura indecible,

“en este caso, toda decisión que desarrolle una de sus posibilidades será contingente, es decir, externa a la estructura, en el sentido de que si bien resulta posible a partir de una estructura no está, sin embargo, determinada por ella. Pero, en segundo término, el

agente de esta decisión contingente no debe ser considerado como una entidad separada de la estructura, sino constituido en relación con ella. Si el agente no es, sin embargo enteramente interior a la estructura, esto se debe a que la estructura misma es indecible y en tal sentido no puede ser enteramente repetitiva, ya que las decisiones tomadas a partir de ella –pero no determinadas por ella- la transforman y subvierten de manera constante. Y esto significa que los agentes mismos transforman su identidad en la medida en que actualizan ciertas posibilidades estructurales y desechan otras. Aquí es importante advertir que, siendo toda identidad contingente esencialmente relacional respecto de sus condiciones de existencia, ningún cambio en éstas últimas puede dejar de afectar a aquélla.” (Laclau, 1994, pp.46-47)

Así, la EMS como espacio de dislocación de la práctica docente, permite el juego de tensiones entre los problemas propios de la docencia y aquéllos que están relacionados con aspectos pedagógicos, los cuales dan sentido y significado a dicha práctica. Estos elementos son contingentes de la estructura de la docencia en la EMS en tanto que transforman su identidad en la medida en que ofrecen posibilidades estructurales de existencia. En este contexto, la significación que los *estudiantes-docentes* hacen de la docencia presencial y, en particular, de las implicaciones imaginarias que existen alrededor del *ser docente de la EMS*, es el resultado de un proceso de apropiación de la experiencia a partir de la cual estructuran su discurso y en donde se ubica su identidad respecto a la función docente desempeñada en este nivel educativo específico.

Por lo anterior, este apartado presenta los imaginarios construidos alrededor de la docencia presencial en este nivel, los cuales constituyen los elementos contingentes que le dan estructura e identidad y se convierten en directrices a partir de las cuales surgen necesidades específicas de formación para los *estudiantes-docentes*. La pregunta planteada para rastrear estos imaginarios fue: *¿Qué implica ser docente de la educación media superior?*. Las respuestas a esta pregunta giran en torno a tres imaginarios: una relacionada con el compromiso y la responsabilidad que se adquiere con los jóvenes, otra relacionada al compromiso y responsabilidad propio de la función docente y, por último, una más amplia que tiene que ver con el compromiso adquirido a nivel social. Los discursos relacionados a estos tres imaginarios se desglosan a continuación.

2.2.1 Compromiso y responsabilidad con los jóvenes

A la pregunta planteada sobre las implicaciones de ser docente en la EMS, las respuestas de algunos de nuestros estudiantes-docentes giran alrededor del compromiso que se adquiere con los jóvenes estudiantes de este nivel educativo. Al respecto un *estudiante-docente* menciona lo siguiente:

“Ser docente de la educación media superior es muy importante porque nosotros aquí sentamos las bases para el futuro de los jóvenes, nosotros aquí les damos los fundamentos para que ellos definan qué van a hacer con sus vidas, qué van a hacer... como profesionistas si es que algunos alcanzan a lograrlo y qué van a ser como seres humanos en general, entonces se me hace un compromiso muy fuerte.” (H060209, p. 1)

En esta respuesta vemos que la importancia de ser docente en la EMS gira alrededor del papel que el *estudiante-docente* desempeña para contribuir a la formación de los estudiantes del bachillerato, formación que está más vinculada con *“los fundamentos para que ellos definan qué van a hacer con sus vidas”* y lo que *“van a ser como seres humanos en general”*, que con aquéllos relacionados al aprendizaje de contenidos, o a las formas de enseñanza. Esto nos muestra que el punto nodal de la enseñanza para este *estudiante-docente* está constituido por significaciones que tienen que ver con una visión

más amplia del proceso enseñanza-aprendizaje y no precisamente centrado en la forma en cómo sus alumnos pueden aprender mejor, ni qué contenidos específicos debe promover, lo que no quiere decir que no sean elementos que guíen su trabajo cotidiano en el aula. Así, la idea de enseñanza tiene que ver con algo más que con la transmisión de contenidos y de instrucciones específicas para lograr un mejor aprendizaje y nos deja entrever que la enseñanza “no es un fenómeno de provocación de aprendizajes, sino una situación social que como tal se encuentra sometida a las variaciones de las interacciones entre los participantes, así como a las presiones exteriores y a las definiciones institucionales de los roles.” (Contreras Domingo, 1994, p. 23)

En este mismo sentido se encuentran las siguientes respuestas de otros *estudiantes-docentes*:

“Mucha responsabilidad, si es mucha responsabilidad porque tenemos en nuestras manos la formación de muchos alumnos que van a llegar a ser los profesionistas del futuro, entonces yo siento que hay que darles no solamente conocimientos, sino también hay que darles actitudes, valores, tratar de darles una formación integral para que sean buenos profesionistas, porque algunos de nuestros alumnos, en el caso del CCH, no entran o no pretenden estudiar una licenciatura, sino que se quedan aquí en el bachillerato, entonces es también dotarlos para la vida cotidiana, para lo que vayan a hacer fuera del colegio.” (M110209, p. 1)

“Pues es una gran responsabilidad, porque la característica de los chicos, la zona, las condiciones ambientales hacen que los chicos tengan otras opciones, otros objetivos que no sea el obtener una carrera u obtener algo que implique a la educación y eso en mi forma de pensar y de ser implica mucha responsabilidad, porque uno tiene que impartir conocimientos pero también tiene que encaminarlos a que sean buenos hijos, buenos ciudadanos y sobre todo buenos estudiantes.” (H100309, p. 1)

En estas respuestas se muestra el sentido que se le da a la función docente y nos deja verla como una acción que traspasa lo que ocurre en el aula y con los elementos que interactúan en este espacio - contenidos, actividades, condiciones físicas y materiales, evaluación, etc.- y que se relaciona de una forma más amplia con las estructuras y condiciones sociales en las que está inserta: “yo siento que hay que darles no solamente conocimientos, sino también hay que darles actitudes, valores, tratar de darles una formación integral para que sean buenos profesionistas”. En esta parte de la respuesta vemos que se está considerando que uno de los aspectos esenciales de la enseñanza tiene que ver con preparar a los estudiantes para que puedan desenvolverse en los espacios sociales en los que se insertarán si continúan con una formación profesional pero, por otra parte, también se considera el caso de los estudiantes que no logran continuar con este proceso: “porque algunos de nuestros alumnos, en el caso del CCH, no entran o no pretenden estudiar una licenciatura, sino que se quedan aquí en el bachillerato, entonces es también dotarlos para la vida cotidiana, para lo que vayan a hacer fuera del colegio.” En esta segunda parte de la respuesta podemos ver la consideración de un elemento que está alrededor de la docencia y que actúa como elemento contingente, ya que las condiciones sociales que influyen en la posibilidad de continuar con una formación profesional por parte de los estudiantes de bachillerato hace que se vea a la docencia como una acción que influirá en “la vida cotidiana, para lo que vayan a hacer fuera del colegio.”

De una forma más específica, vemos que la movilidad de los estudiantes del bachillerato en tanto el contexto y las posibilidades sociales que los circunda, son aspectos que hacen ver a la docencia como “una gran responsabilidad, porque la característica de los chicos, la zona, las condiciones ambientales

hacen que los chicos tengan otras opciones, otros objetivos que no sea el obtener una carrera u obtener algo que implique a la educación". Más adelante, este mismo estudiante-docente especifica:

“la zona está creciendo, crece en cuestiones económicas, crece en cuestiones de cantidad de individuos, crece más la demanda, pero también crecen otros problemas, crece el alcoholismo, crece la drogadicción, crecen los problemas familiares de seno como la separación, los hijos de familias separadas, eso es lo que tenemos aquí. Afortunadamente no es a gran escala, pero sí se va viendo un poquito más de incremento en esta zona, pero no podemos decir que es un foco rojo pero sí se tiene uno que ir enfrentando con este tipo de circunstancia, eso es lo malo.” (H100309, p. 1)

Lo que implica la docencia en la EMS para estos tres *estudiantes-docentes* está regulada por imaginarios relacionados con el contexto social en el que se desenvuelven sus estudiantes, los objetivos personales que construyen y las posibilidades que tienen de lograrlos, en que pueden o no continuar con una formación profesional, los espacios en los que llevan a cabo su vida cotidiana, los problemas familiares que viven, etc. Todo lo anterior son elementos que influyen en su imaginario de la función docente que deben desempeñar y a partir de la cual construyen las directrices de su actuación y, de alguna forma, sus necesidades de formación.

Lo expuesto hasta aquí nos hace ver a la docencia y en general a los procesos de enseñanza aprendizaje como algo que se vive desde dentro pero influenciado también por el contexto que lo rodea, en este sentido, como lo menciona Apple (1987, citado por Conteras Domingo, 1994, p. 23) “uno puede observar a las escuelas y nuestro trabajo en ellas desde dos ángulos: uno, como forma de mejorar y replantear los problemas, a través del cual ayudamos a los estudiantes individualmente para que salgan adelante; y dos, a escala mucho mayor, para ver los tipos de personas que logran salir y los efectos sutiles de la institución.”

Desde otro punto de vista también relacionado con el compromiso adquirido con los jóvenes, pero viendo a la función docente como mediadora del currículum y de los intereses y motivaciones personales de ellos, tenemos la siguiente respuesta de una *estudiante-docente*:

“Primero es un reto, dar clases a muchachos adolescentes siempre es un reto porque hay que estar empáticos con ellos en cuanto a sus preferencias o sus inquietudes con respecto a lo que quieren aprender. Es obvio que tenemos que seguir un programa pero también ellos tienen mucha curiosidad con respecto a otros temas, que se relacionan con el programa, entonces bueno hay que estar con ellos empáticos y sobre todo ir siempre a la vanguardia de todo los adelantos tecnológicos y científicos.” (M060209, p.1)

En esta respuesta vemos que la función docente está relacionada con el imaginario de la enseñanza de contenidos y las necesidades de aprendizaje de los jóvenes del bachillerato. Así, podemos considerar que es una función intermedia entre el currículum o programa, determinado por una institución, y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes el bachillerato “*Es obvio que tenemos que seguir un programa pero también ellos tienen mucha curiosidad con respecto a otros temas, que se relacionan con el programa, entonces bueno hay que estar con ellos empáticos*”. Contreras Domingo (1994, pp. 67-68) considera que en este sentido el profesor constituye una fuente de información intermedia

“el profesor participa en dos procesos de comunicación: 1) un proceso de comunicación entre el profesor y las instancias elaboradoras y/o difusoras del currículum. En este caso el profesor es el destinatario en un proceso intermedio

para el siguiente paso. 2) Un proceso de comunicación entre el profesor y los alumnos en donde aquél es la fuente de información. En esta fuente se integran y reelaboran los mensajes curriculares en función de la interpretación que hace en 1) y de la adaptación que hace aquí, según las sucesivas realimentaciones y los ajustes situacionales.”

Así, una implicación de la docencia en la EMS la constituye esta mediación que hace el docente de manera constante para mantenerse “empático” con los estudiantes y cubrir en esa medida sus necesidades e intereses de aprendizaje. En este sentido, la función docente que se ha explicado en este apartado tiene que ver directamente con la formación de los jóvenes estudiantes del bachillerato, la cual implica tanto el aprendizaje de ciertos conocimientos así como el desarrollo de actitudes y valores que les permitirán interactuar en las diferentes áreas de su vida profesional y cotidiana.

2.2.2 Compromiso y responsabilidad de la función docente

En otra línea de análisis se ve a la función docente como una actividad formativa:

“Implica un gran compromiso en muchos aspectos, implica una constante autoevaluación, una crítica constante, de hecho yo había dejado un poco la docencia, debo de confesar, porque no me gustaba mucho la manera tradicional de enseñar, esa cuestión tan rígida, esa jerarquía entre el docente y el estudiante y reingresé a la docencia por la invitación a participar en las preparatorias del gobierno del DF, que no es comercial, pero tenían o tienen otro enfoque un poco distinto al tradicional, una manera de interactuar mucho más rica con los estudiantes y fue lo que más me hizo estar aquí. Obviamente implica te decía, una gran responsabilidad, una actualización constante obviamente desde el punto de vista disciplinar, desde el punto de vista pedagógico, creo que también tener una muy buena sensibilidad para poder entender muchas veces lo que los estudiantes te quieren enseñar, porque un aprende mucho de los estudiantes también.” (H180209, p.1)

Aquí observamos que, para este entrevistado, la función docente tiene implícita un acto formativo en sí mismo. Este acto implica la reflexión sobre la práctica a partir de la cual se apropia de las significaciones que tienen que ver con lo que él considera *“la manera tradicional de enseñar, esa cuestión tan rígida, esa jerarquía entre el docente y el estudiante”* y con la que no está de acuerdo; pero también éstas significaciones tienen que ver con *“una constante autoevaluación, una crítica constante (...)una actualización constante obviamente desde el punto de vista disciplinar, desde el punto de vista pedagógico, creo que también tener una muy buena sensibilidad para poder entender muchas veces lo que los estudiantes te quieren enseñar, porque un aprende mucho de los estudiantes también.”* Estas significaciones articulan el sentido de función docente de este entrevistado, en tanto que él se considera sujeto de un proceso en el que actúa con cierto sentido y significado y del que es necesario reflexionar para actuar en este papel. Considero que esta reflexión sobre la práctica constituye un campo de formatividad que hace vislumbrar a este *estudiante-docente* ciertas necesidades de formación. En palabras de Bernard Honore (1980, p.155):

“Reflexionar sobre una práctica, es buscar una relación entre el sentido personal y la significación objetiva con relación a un lugar, a un marco material, a un tiempo y a ritmos, al lenguaje, útiles, técnicas, roles, status, funciones, por lo tanto instituciones; es desvelar cómo evolucionan todas las significaciones en relación con lo que puede ser expresado y comprendido del sentido que cada uno les da. Es captar toda ocasión de apropiarse el *máximum* de significaciones cristalizadas en torno a la práctica, y expresar algo de la manera en que se viven.

Es ponerlas en relación con lo que los demás expresan, en la búsqueda colectiva de nuevas significaciones, de donde podría resultar un cambio de la práctica, en el sentido de una mayor dependencia con relación a las condiciones materiales e institucionales, y una mayor disponibilidad en la expresión de la formatividad.”

Esta reflexión sobre la práctica que hace este *estudiante-docente* crea la necesidad de “*una actualización constante obviamente desde el punto de vista disciplinar, desde el punto de vista pedagógico*”. Más adelante este mismo entrevistado especifica:

“El compromiso yo creo que radica, por ejemplo desde el punto de vista disciplinar, en que realmente tengas una formación sólida que te permita transmitir a los estudiantes ese conocimiento disciplinar desde una perspectiva objetiva, porque la mayoría de los docentes enseñamos con nuestras propias deficiencias, nuestros propios gustos o nuestros propios vicios, entonces implica que constantemente te estés superando en esos aspectos, evitar caer en esos vicios. Implica también el tener ese compromiso de formación, porque por ejemplo, muchos docentes preparan una vez en su vida material para sus clases y es el que siguen aplicando años después, nunca hay esa parte de dedicarse a ver cuáles son las nuevas necesidades para sus estudiantes.” (H180209, p.1)

Así, lo anterior implica mantenerse actualizados para no caer en “*nuestras propias deficiencias, nuestros propios gustos o nuestros propios vicios, entonces implica que constantemente te estés superando en esos aspectos, evitar caer en esos vicios.*” A partir de la reflexión que se hace sobre la docencia y sus implicaciones en este nivel educativo, se llega a la conclusión de que como docentes se debe tener “*ese compromiso de formación*”, pues se debe considerar esa parte de “*ver cuáles son las nuevas necesidades para sus estudiantes.*”

2.2.3 Compromiso y responsabilidad con la sociedad

En los dos apartados anteriores las implicaciones sobre la docencia en la EMS se vinculan específicamente con la formación de los jóvenes estudiantes del bachillerato y con la reflexión sobre la práctica docente como espacio de formación. Este apartado muestra dos respuestas de *estudiantes-docentes* relacionadas al compromiso y responsabilidad que se adquiere como docente a nivel social, responsabilidad y compromiso que implican otros elementos relacionados a la docencia:

“Es un compromiso enorme porque tienes que sacar a los chicos mejor, sobre todo porque en preparatoria sientes más la presión porque los chicos necesitan tener los conocimientos y habilidades necesarias para sacar el examen de la universidad. Y obviamente es que si das Biología en 6° de prepa es área 2, obviamente todos van a medicina, biología, psicología, veterinaria, etc. Para mí es un súper compromiso, sacarlos con los conocimientos y habilidades necesarias para que ellos puedan acreditar el examen. Porque sí, es una presión enorme... Es realmente una experiencia bien difícil. Y sobre todo además del compromiso para con ellos, yo creo que es para nuestra sociedad, sacar mejores generaciones porque estamos en el hoyo, necesitamos mejorar la EMS. Sobre todo porque lo ves y dices ‘es que no puede ser que en estos niveles no sepan ni tan siquiera la “o” por lo redondo’. Hay generaciones que te llegan espantosas y hay generaciones muy bonitas, como muy luchonas, muy trabajadoras, con muchos conocimientos, con muchas ganas. Y hay generaciones que dices: y de dónde salieron.” (M190309, p. 1)

En esta respuesta vemos que uno de los elementos que integran el compromiso y responsabilidad social que se adquiere con la docencia tiene que ver con el hecho de “*sacar a los chicos mejor, sobre todo porque en preparatoria sientes más la presión porque los chicos necesitan tener los conocimientos y*

habilidades necesarias para sacar el examen de la universidad.” Así, los conocimientos y habilidades que se adquieren en la EMS es una responsabilidad del docente la cual repercutirá en el desempeño que los jóvenes tengan cuando presenten su examen de universidad. Este examen representa una evaluación impuesta por la institución escolar a partir de la cual se miden los conocimientos de los egresados de un determinado grado o nivel educativo. Sin embargo, este último hecho tiene un alcance más amplio pues de lo que se trata para esta *estudiante-docente* es de preparar mejor a las nuevas generaciones: “*además del compromiso para con ellos, yo creo que es para nuestra sociedad, sacar mejores generaciones porque estamos en el hoyo, necesitamos mejorar la EMS.*” Más adelante esta misma *estudiante-docente* amplía su opinión respecto a lo que implica sacar mejores generaciones:

“Es que muchos chicos, por ejemplo en quinto de prepara te dicen ‘ay para qué lo estudio si yo voy a ser licenciado’, siempre te lo manejan, y es algo que tienes que hacerles entender que la biología no es solamente para pasar una materia o acreditar un examen, es para toda su vida y es el último contacto que tienen con la materia y hay muchas cosas que tienen que vivir, simplemente con relación a la reproducción, es algo que tienen que vivir, que tienen que manejar y que deben tener los conocimientos mínimos para saber cuándo embarazarse y cuándo no, o simplemente, como les digo, cuando vas al doctor y te dicen ‘tienes estafilococo’, bueno y qué es eso, por lo menos que tenga la conciencia y que tenga el conocimiento de que tiene una bacteria de tal forma. Que sepan interpretar todo lo que se les presenta en la vida porque ellos como que lo ven nada más para pasar y no, hay que enseñarles que las cosas son para vivir, para enfrentarse a los problemas cotidianos... Entonces lo importante es enseñarles a que el conocimiento se debe aplicar no solamente a tener, lo importante es saberlo aplicar.” (M190309, pp. 1-2)

Así, el hecho de sacar mejores generaciones es otro elemento que constituye el compromiso y responsabilidad social de la docencia en la EMS, esto implica inducir a los estudiantes a la aplicación de los conocimientos que se adquieren en este nivel educativo. La idea es “*enseñarles a que el conocimiento se debe aplicar no solamente a tener, lo importante es saberlo aplicar*”. El conocimiento es entonces una herramienta que los jóvenes egresados pueden ocupar para desempeñarse a nivel social y constituye una responsabilidad y compromiso del docente promover su aplicación y hacerles comprender que, en el caso de la biología propiamente, “*no es solamente para pasar una materia o acreditar un examen, es para toda su vida y es el último contacto que tienen con la materia y hay muchas cosas que tienen que vivir, simplemente con relación a la reproducción, es algo que tienen que vivir, que tienen que manejar y que deben tener los conocimientos mínimos para saber cuándo embarazarse y cuándo no.*” En este contexto, el compromiso y responsabilidad social que se adquiere está en función de lo que los jóvenes egresados logren hacer con los conocimientos y habilidades adquiridas y promovidas por el docente en este nivel educativo en su interacción con la sociedad.

En este mismo sentido tenemos la respuesta de otro *estudiante-docente* quien considera que se debe ser profesional de su propia formación ya que

“La mayor parte de los docentes de nivel bachillerato somos profesionistas de ramas muy diversas, pero en la parte de la formación como académicos, como docentes, esa parte sí, tenemos que dedicarle más, porque si siento que es muy importante nuestro papel. (...) creo que en este momento, como docente, sí debemos de asumir es aparte de ser más profesionales de nuestra formación, asumirlo de esa manera. Por un lado es importante porque tiene que mediar un poco entre lo que es la disciplina y entre lo que son los aprendizajes que debe tener un joven de este nivel educativo, sin perder de vista no sólo los aprendizajes en cuanto a contenidos, sino también en cuanto a valores, por ejemplo, y yo creo que esa es la parte donde reside esa importancia mayor (...) Sí, tenemos que abordar

ciertos contenidos temáticos, ciertos contenidos a diferente nivel cognitivo, pero la parte de valores, para qué estudio biología, para qué me sirve la biología, o sea si yo no voy a ser biólogo, yo quiero ser administrador de empresas, abogado, pero para qué me está sirviendo este conocimiento, como ciudadano. Y bueno, también dentro de la misma profesión como parte de ese bagaje cultural que debiera manejar un ciudadano que tenga como mínimo su bachillerato. Yo creo que es ahí donde es importante, el poder mediar qué tanto de la biología les voy a enseñar y para qué les va a servir, o sea cuál sería la aplicación que tendría este conocimiento, entonces pues sí es un reto porque muchas veces no existe un libro de texto para esto o ya un caminito andado, sino que uno tiene que ver clase con clase irlo trabajando y esa, se tiene que dar esa habilidad del docente, entre el manejo de los aspectos de la disciplina, una disciplina científica en este caso como la biología, a jóvenes que vienen de la secundaria o que van a ir a una profesión, y que muchas veces sus profesiones son diferentes de las áreas naturales, de las ciencias naturales y que bueno de alguna manera este aprendizaje les va a ser útil, yo creo que por ahí es un poco la importancia, la parte de los valores, creo que es trascendental. (H270309, pp. 1-2)

Asumirse como profesionales de su propia formación implica, primero *“mediar un poco entre lo que es la disciplina y entre lo que son los aprendizajes que debe tener un joven de este nivel educativo, sin perder de vista no sólo los aprendizajes en cuanto a contenidos, sino también en cuanto a valores.”* Por su parte, esta parte de los valores tienen que ver con el sentido que se le dé a la enseñanza de la biología, es decir responder a la pregunta de los jóvenes del bachillerato de *“para qué estudio biología, para qué me sirve la biología, o sea si yo no voy a ser biólogo, yo quiero ser administrador de empresas, abogado, pero para qué me está sirviendo este conocimiento, como ciudadano. Y bueno, también dentro de la misma profesión como parte de ese bagaje cultural que debiera manejar un ciudadano que tenga como mínimo su bachillerato. Yo creo que es ahí donde es importante, el poder mediar qué tanto de la biología les voy a enseñar y para qué les va a servir, o sea cuál sería la aplicación que tendría este conocimiento.”* Así, para este *estudiante-docente* el compromiso y responsabilidad social que se adquiere como docente de la EMS es el saber mediar qué de la enseñanza de la disciplina les servirá no sólo a los que tienen como vocación o profesión futura la biología misma, sino para aquéllos que su formación profesional será distinta a la de las ciencias naturales y simplemente como un *“bagaje cultural que debiera manejar un ciudadano que tenga como mínimo su bachillerato.”* En este sentido, la responsabilidad social adquirida es el de proporcionar conocimientos y promover aprendizajes que puedan serles de utilidad como simples ciudadanos egresados de la EMS.

Con lo expuesto anteriormente podemos cerrar este apartado del capítulo considerando que la EMS es un espacio de dislocación de la práctica docente en tanto que está influenciada tanto por elementos que la constituyen y otros que son contingentes de su identidad. La docencia no sólo compete a las problemáticas relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula sino que, como práctica social, debe responder a necesidades y funciones que están más allá de las intenciones individuales de los actores que se sujetan a esta función. Para Contreras Domingo (1994, pp. 38-39)

“sólo podemos lograr un entendimiento adecuado de la enseñanza analizándola en la dinámica de la estructura social de la que forma parte. Es probablemente ahí, en la relación estructural entre los procesos de enseñanza y el marco social en el que se hallan insertos, donde encontraremos la explicación para muchos de los fenómenos escolares (...) Entender los procesos de enseñanza aprendizaje en su auténtica naturaleza, significa entenderlos en la dinámica social de la que son parte y en el análisis crítico de las auténticas tareas que cumple.”

La significación que los *estudiantes-docentes* hacen de su experiencia docente presencial y de las implicaciones imaginarias que existen alrededor de esta función, son el resultado de su apropiación de la experiencia docente en el aula, así como de las condiciones sociales en las que está inserta. Esta apropiación la hace al participar como sujeto de una práctica educativa, en este caso como sujetos docentes presenciales, así, por una parte, son sujetos de sus aspiraciones personales como docentes y, por otra, sujetos de las instituciones en las que se desempeñan como tal. Como sujeto de la institución donde se desempeña como docente está condicionado por las relaciones académicas, administrativas y por los discursos que se debaten en los espacios sociales en los que se mueve. La EMS es un espacio de dislocación de la práctica docente en tanto permite el juego de tensiones entre los problemas propios de la docencia, en los que están incluidos los problemas de la institución escolar, como aquéllos que son contingentes de su estructura y, como elementos contingentes, transforman su identidad en la medida en que ofrecen posibilidades estructurales de existencia.

En este sentido, no podemos centrar a la función docente sólo en los problemas de enseñanza-aprendizaje, sino que, como estructura dislocada,

“no puede tener un centro; ella está, por consiguiente, constitutivamente de-centrada. Pero hay que entender qué es una estructura de-centrada. La dislocación de la que hablamos no es la de una máquina que ha dejado de funcionar por la falta de ajuste entre sus piezas, ya que se trata de una dislocación muy específica: aquélla que resulta de la presencia de fuerzas antagónicas. La dislocación social se acompaña, por tanto, con la construcción de centros de poder. Pero como la posibilidad de resistencia a ese poder implica que no se trata de un poder total, la visión de lo social que emerge de esta descripción es la de una pluralidad de centros de poder con distinta capacidad de irradiación y de estructuración, en lucha entre sí. Esto es lo que significa estructura decentrada: no la simple ausencia de un centro, sino la práctica del decentramiento a través de los antagonismos”. (Laclau, 1994, p.56)

Estas fuerzas de tensión crean una subjetivación respecto a las implicaciones de la función docente de la EMS, las cuales se van definiendo como imaginarios que le dan sentido y al mismo tiempo constituyen la base a partir de la cual deciden integrarse a un proceso de formación. En el siguiente apartado del capítulo se abordarán los imaginarios que estos *estudiantes-docentes* construyen con relación a la MADEMS a distancia y que motivan su decisión de integrarse a este programa de formación docente, mismos que tienen relación con las implicaciones de la docencia que se acaba de describir líneas arriba.

2.3 MADEMS a distancia como horizonte de plenitud: necesidades de formación de los *estudiantes-docentes*

Ya que se han presentado los significantes que se aglutinan alrededor del imaginario de la función docente en la EMS, ahora nos acercaremos a conocer las motivaciones que articulan las necesidades de formación de los *estudiantes-docentes*. Una de las características de este grupo es que la mayoría, al poseer experiencia previa en la docencia presencial, tiene una idea clara en sus propósitos de estudio, sabe la importancia de su formación e intuye su aplicación inmediata a hechos relacionados con su profesión o vida cotidiana. García Aretio (1987), citado por Basabe Peña (2007,

p. 59), considera que las razones que tiene la población que se integra en las modalidades a distancia son: “satisfacer inquietudes en un área concreta, ser más culto y estar mejor informado, aumentar las perspectivas de promoción, obtener el título, aprender cosas relevantes y nuevas para el trabajo que puedan aplicarse, dar nuevo estímulo a la vida.”

En este contexto y ante la necesidad de mantenerse actualizados, estos *estudiantes-docentes* optaron por integrarse a la MADEMS a distancia como una alternativa para formarse y actualizarse en su práctica profesional. Para analizar los imaginarios que se conforman alrededor de las necesidades de formación proponemos integrar la categoría de *falta* del APD.

Ya se ha mencionado que la *falta* en los sujetos es constitutiva, en tanto que el sujeto está siempre en constante identificación. Al ser considerado el sujeto en un doble sentido, como constreñido a su identidad y como sujeto a otro a través del control, se considera que existe un reenvío entre los deseos del sujeto y el mundo simbólico en el que interactúa. Los *estudiantes-docentes* formulan sus necesidades de formación en este juego de tensión, entre lo que para él significa el ser docente, en ese imaginario en el que se construye una imagen de sí mismo, de lo que le gustaría llegar a ser, y entre lo que la sociedad le ofrece para alcanzar ese horizonte de plenitud.

En términos de Žižek (1992, p. 147), con lo anterior se produce una relación entre identificación imaginaria y simbólica “la identificación imaginaria es la identificación con la imagen en la que nos resultamos amables, con la imagen que representa ‘lo que nos gustaría ser’, y la identificación simbólica es la identificación con el lugar *desde el que* nos observan, *desde el que* nos miramos de modo que nos resultamos amables, dignos de amor.” Sin embargo, el mismo autor menciona que aún en la identificación imaginaria hay siempre una identificación en nombre de “*una cierta mirada en el Otro*. Así pues, a propósito de cada imitación de una imagen modelo, a propósito de cada ‘representación de un papel’ la pregunta a plantear es: *¿para quién* actúa el sujeto este papel?. *¿Cuál* es la mirada que se tiene en cuenta cuando el sujeto se identifica con una determinada imagen?” (Žižek, 1992. p. 148). Si consideramos al sujeto en este doble sentido, sujetado al conocimiento de sí mismo, a su identidad y sujetado a otros a través del control, siempre estará en constante identificación, entre este juego de tensiones de lo que su subjetividad conforma sobre su conciencia de sí mismo y lo que conforma en relación al mundo simbólico e institucional que le rodea.

Desde la perspectiva lacaniana, el sujeto

“está dividido, cruzado, es idéntico a una falta en una cadena significante. No obstante, la dimensión más radical de la teoría lacaniana consiste, no en que se reconozca este hecho, sino en darse cuenta que el gran Otro, el orden simbólico también está barré, tachado, por una imposibilidad fundamental, estructurado en torno a un núcleo imposible/traumático, en torno a una falta central (...) Esta falta en el Otro da al sujeto, por así decirlo, un espacio de respiro, le permite evitar la enajenación total en el significante, no llenando su falta, sino permitiendo que él mismo, su propia falta, se identifique con la falta del Otro.” (Žižek, 1992, p. 168)

Podemos considerar que esa imagen que los *estudiantes-docentes* han creado alrededor de la docencia presencial y que se desarrolló en el anterior apartado, constituye esa identificación imaginaria. Por ello, en este apartado abordaremos lo que podemos considerar como identificación

simbólica, es decir esa identificación que hace en el Otro, la cual marca las directrices de su elección de un programa de formación en tanto que implica un proceso de identificación. Para rastrear los imaginarios creados alrededor de la identificación simbólica sobre el proceso de formación de los *estudiantes-docentes*, se planteó la pregunta *¿por qué decidió entrar a la MADEMS a distancia?*. Las respuestas obtenidas giran alrededor de dos grandes imaginarios: uno relacionado a la necesidad de perfeccionar su labor docente, y otro que describe las necesidades de una formación personal, como se verá a continuación.

2.3.1 Perfeccionamiento docente

Decidir entrar en la MADEMS a distancia como una opción que posibilita el perfeccionamiento docente es la respuesta que se obtuvo en mayor número y podemos entender este hecho. Al ser la MADEMS un programa específico que busca formar docentes con conocimientos sólidos para abordar la enseñanza en la EMS y al ser los entrevistados la mayoría docentes en activo en algún plantel de este nivel, se considera que el sujeto educativo *estudiante-docente*, fue interpelado por este programa de formación. En este sentido, el *estudiante-docente* se constituye como “un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido, o acepte la invitación a ser eso que se le propone.” (Buenfil Burgos, 1993, pp. 18-19)

Se afirma en este sentido que el *estudiante-docente* fue interpelado por los objetivos establecidos en la MADEMS a distancia, es decir reconoció y aceptó que las inquietudes que tenía en su práctica docente cotidiana podían ser resueltas con este proceso de formación. Se presentan algunas de las respuestas obtenidas:

“La MADEMS... Nosotros estamos dando aquí la cátedra, la asignatura de biología, cuando observé... que era en biología yo me interesé en ella, de por sí ya había entrado a otra maestría pero la dejé por esta prácticamente, pensé que afinaríamos con la maestría los métodos, las estrategias de enseñanza para nuestros alumnos que precisamente son de biología, específicamente eso fue lo que a mí me motivó para entrar a esta maestría.” (H060209, p. 1)

Como podemos observar, para este *estudiante-docente* existieron dos razones principales por las cuales decidió integrarse a la MADEMS a distancia: por una parte “*cuando observé... que era en biología yo me interesé en ella*”, por otra parte consideró la posibilidad de afinar “*con la maestría los métodos, las estrategias de enseñanza para nuestros alumnos que precisamente son de biología.*” Esta combinación de ser un programa que no sólo busca actualizarnos en su área disciplinar sino que la vincula con su enseñanza en un nivel educativo específico, interpeló a este entrevistado. En un sentido similar de profundizar en aspectos metodológicos de la enseñanza, tenemos la respuesta de otro *estudiante-docente*:

“Porque, parte de ser docente no sólo significa estar actualizado en los conocimientos propios de la disciplina, sino que también hay muchas necesidades y carencias en muchos

profesores de la EMS, carencias en el sentido de que no sabemos cómo tratar los contenidos, en la universidad a los profesionales, por lo menos de la biología, no nos enseñan cómo se utiliza un pizarrón, cómo se elabora un examen, cómo se prepara y se estructura una clase, entonces todos esos conocimientos yo los aprendí de manera empírica y experimental..., y me parece que en este ámbito era conveniente y necesario formalizar esos conocimientos que yo había estado adquiriendo durante los años que ya llevaba como docente, que en esos momentos yo apenas tenía tres años trabajando como docente, entonces decidí formalizar esos conocimientos y aprender nuevas técnicas y nuevas estrategias para poder trabajar con los jóvenes, poder estructurar de manera adecuada una clase, comprender cómo se hace un objetivo, cómo se evalúa, porque... pues en parte el fracaso de los jóvenes en este nivel de estudios, buena parte de la responsabilidad la tienen los profesores al no mantenerse actualizados y no formarse en la docencia, fue por eso.” (H200209, p.1)

En esta respuesta se presentan dos elementos como constitutivos de su decisión de integrarse al proceso de formación de la MADEMS. Por una parte menciona que si bien es importante actualizarse en los aspectos relacionados a la disciplina, existe una necesidad de formarse en aspectos relacionados con *“aprender nuevas técnicas y nuevas estrategias para poder trabajar con los jóvenes, poder estructurar de manera adecuada una clase, comprender cómo se hace un objetivo, cómo se evalúa.”* Para este *estudiante-docente*, el imaginario respecto a la formación en la MADEMS a distancia se relaciona con la necesidad de resolver problemas relacionados a la enseñanza-aprendizaje, pues considera que parte de su responsabilidad docente es mantenerse actualizado en estos aspectos ya que *“en parte el fracaso de los jóvenes en este nivel de estudios, buena parte de la responsabilidad la tienen los profesores al no mantenerse actualizados y no formarse en la docencia.”* Hay un tercer elemento a partir del cual deriva la necesidad de formación y que constituye de principio una falta que se hace manifiesta al enfrentarse con la labor docente: *“en la universidad a los profesionales, por lo menos de la biología, no nos enseñan cómo se utiliza un pizarrón, cómo se elabora un examen, cómo se prepara y se estructura una clase, entonces todos esos conocimientos yo los aprendí de manera empírica y experimental..., y me parece que en este ámbito era conveniente y necesario formalizar esos conocimientos que yo había estado adquiriendo durante los años que ya llevaba como docente.”* En este contexto, el enfrentarse con la función docente pone de manifiesto que no es necesario sólo dominar una disciplina, en este caso la biología, sino que además se requiere otro tipo de conocimiento propio de la docencia. Desde este momento la *falta*, “ese algo” que es necesario para desempeñarse como docente, se hace manifiesta y forma ya un elemento que constituye parte del proceso de formación, que tiene su origen en un conflicto o carencia. En palabras de Honore,

“la práctica de la formación ofrece, efectivamente, momentos privilegiados para expresar ‘la falta de vida’ como preocupación más profunda, como interés, como motor de la experiencia formativa, incluso cuando ésta se encuentra provocada por una cuestión de orden técnico y profesional. Esta falta en la existencia, inquietud y llamada se manifiesta de dos maneras. La profunda necesidad del encuentro, la búsqueda de una solución a la soledad. La también profunda necesidad de decir, de expresar, de realizar algo personal, algo que se inscribe en el eje de un proyecto.” (Honore, 1980, p.25)

Darse cuenta de que era *“conveniente y necesario formalizar esos conocimientos”* relacionados con las funciones propias del docente, conocimientos que aprendió *“de manera empírica y experimental”* forma parte de la experiencia significativa de su práctica, forma parte del proceso *“que le da sentido”* a la práctica de la cual él es sujeto, es decir la docencia. Es en este sentido que Camarena Ocampo

(2009, pp. 26-28), se refirió a la didáctica al conceptualizarla como un campo epistemológico, de reflexión sobre la práctica de enseñanza, así para este autor

“el juego del trabajo didáctico radica en realizar una labor de pensamiento por parte del docente, quien en función de su campo disciplinario, de su experiencia (teorías implícitas y explícitas), de su conocimiento de los pedagógico, del proyecto institucional educativo, y mediante un trabajo metodológico, construye intencionalidades que generan en los alumnos acciones cognitivas, las cuales promueven representaciones del conocimiento que estimulan la apropiación de campos lingüísticos en los alumnos y las convierten en aprendizajes (...) En este sentido, las acciones didácticas sobre un área de conocimiento se sostienen porque hay un sujeto que posee el conocimiento y sabe transmitirlo. La Didáctica es el saber reflexivo hecho conocimiento sobre el campo de intervención áulica (...) Así la Didáctica encierra un trabajo de investigación sobre el sí mismo del enseñante y de sus repercusiones en la formación de sus alumnos.”

Según lo anterior, se observa que el perfeccionamiento docente tiene una relación estrecha tanto con la actualización disciplinar como con los aspectos relacionados a la práctica docente, es decir a lo que compete a la enseñanza y todo lo que integra la actividad en el aula. La formación disciplinar no es suficiente para desempeñarse como docente, se requieren de otros elementos, conocimientos y habilidades que den la posibilidad de trabajar junto con los estudiantes para construir el conocimiento al que se desea que lleguen. En esta misma línea de análisis se encuentra otra respuesta de una *estudiante-docente*. Para ella la MADEMS representó la posibilidad de formarse en aspectos que le dieran una idea de cómo ser profesora:

“Porque se me hizo una buena opción, primero porque te digo yo soy bióloga y en la carrera de biología no nos forman para ser docentes, te forman para investigador, entonces son cosas completamente distintas, son formaciones distintas, y como que sí me faltaban bases para poder dar clases, y además de que después de la MADEMS como que se van rompiendo los esquemas que traías de cómo es la docencia, porque, yo inicié la maestría e inicié a dar clases, entonces te digo que yo de principio no tenía idea de cómo ser profesora, entonces la MADEMS fue como que una buena alternativa para formación, independientemente de que yo no hubiera trabajado aquí, yo siento que lo ocupas para trabajar en otras escuelas.” (M110209, p. 1)

Para esta *estudiante-docente*, el tener una formación disciplinar específica, en este caso como bióloga, no le proporcionó los elementos necesarios para desempeñarse como docente “*son cosas completamente distintas, son formaciones distintas, y como que si me faltaban bases para poder dar clases*”. Sin embargo, la nueva experiencia a la que ella se enfrentaba (“*porque, yo inicié la maestría e inicié a dar clases*”) dio lugar a una experiencia formativa. Según Honore (1980, p. 29), “*toda experiencia de crisis, de ruptura con las condiciones habituales conocidas, tiene un significado de formación.*”

En otra línea de análisis, pero no alejada ni desvinculada de la anterior, se encuentran dos respuestas que nos muestran que la necesidad de integrarse a un programa de formación no está relacionado con una carencia o falta inicial, en tanto que surja a partir de integrarse a la nueva experiencia de la docencia, sino que surge como una búsqueda de posibilidades de creación o de innovar en algo que ya se conoce o se domina. En este sentido tenemos la siguiente respuesta:

“Por esa necesidad de sentir que hacía falta mantenerse actualizado, de ser un mejor docente y pues era el espacio en esos momentos que había disponible entonces, muy

atractivo, además porque era con un enfoque disciplinar, cumplía con las dos cuestiones que creo ya mencioné, una parte disciplinar y otra es la pedagógica y en una sola fórmula, entonces se me hizo muy atractivo, además de que manejaban un poco la cuestión del constructivismo, que es una de las penúltimas modas en educación, y aquí en este instituto se supone que estamos trabajando bastante apegados a ese constructor, a ese modelo.” (H180209, p.2)

Cuando este *estudiante-docente* menciona que se integró a la MADEMS por “*esa necesidad de sentir que hacía falta mantenerse actualizado, de ser un mejor docente*”, nos refiere a una necesidad de formación permanente, en sus propias palabras una forma de “*mantenerse actualizado*”, de no caer en lo obsoleto, así se da una significación particular a la *actualización* en el contexto formativo. Honore (1980, p. 22), menciona que actualmente el desarrollo económico y social influyen en los procesos de formación dándoles una marca socio-económica: “Los aprendizajes iniciales no son ya válidos después de algunos años. Se descubre que es igual de importante aprender a aprender que aprender los contenidos. De ahí el desarrollo de los reciclajes, de los perfeccionamientos, de las actualizaciones de conocimientos, de las readaptaciones.”

Desde el punto de vista de innovar en algo que ya se conoce, tenemos esta respuesta:

“Bueno yo he estado ya en varios procesos de formación, creo que en eso está uno siempre, en cursos, en diplomados, cosas así. Yo estuve en un programa anterior que era el PAD (programa de actualización docente), ahí tuvimos una formación completa, podríamos decir, y de alguna manera que.... Fue una parte trascendental.... Hace ratito me pregunta dónde decide ser docente, dedicarse a la docencia. Yo creo que fue en ese momento, cuando entro al PAD y comienzo a ver tanto aquí, con otros compañeros de la preparatoria, todo lo que implicaba un proceso de formación de profesores, y luego hay una estancia fuera en el extranjero, en España y poderlo comparar con otros sistemas educativos y comenzar a ver que, eso en lo que tú estás trabajando, que a lo mejor llegaste de rebote, de alguna manera es muy importante, y es muy importante darle un carácter más formal a la docencia. Y bueno por ahí comienza a surgir el deseo de hacer una maestría, pero no una maestría ya en la disciplina, porque anterior a esto, sí pensaba yo continuar con biología en ciencias del mar en una maestría pero enfocada a la investigación, pero a partir de esto comienzo a ver que estoy en la docencia, que requiero mejorar como docente (...) Bueno te comentaba ya había tomado unos cursos, había estado en este programa, en el PAD, un programa muy completo, pero faltaba esa parte, algo ya con una organización con fines más definidos. Entonces aparece la maestría en línea, me inscribo y afortunadamente me aceptan.” (H270309, pp. 2-3)

En la respuesta anterior podemos ver que si bien existe una necesidad inicial de formarse como docente, no es en la MADEMS donde se logra, sino en el programa PAD, en el cual obtiene, según las propias palabras del *estudiante-docente*, “*una formación completa*”. Sin embargo, con la experiencia de su estancia en el extranjero y comparar a la docencia “*con otros sistemas educativos y comenzar a ver que, eso en lo que tú estás trabajando, que a lo mejor llegaste de rebote, de alguna manera es muy importante*”, la opción de la MADEMS se integra dentro de un imaginario que implica “*darle un carácter más formal a la docencia, y bueno por ahí comienza a surgir el deseo de hacer una maestría*”. Así, vemos que la falta, como elemento indispensable en el proceso de formación, surge también al ser observador de la experiencia del otro, lo que Honore (1980, p. 34), llama interexperiencia. “Cada uno de nosotros tiene una experiencia de la experiencia del otro y de la interexperiencia. Está constituida por los resultados de las observaciones que dan a los hechos la marca de este conocimiento íntimo, en sí mismo invisible a los demás, ni objetivo ni subjetivo del habla. Es precisamente en la confrontación que supone primeramente una presencia, una mirada no superficial para descubrir, en

la originalidad del discurso, lo que origina en nuestro pensamiento.” Esta mirada del otro, la reflexión que se hace a partir de su discurso y de su apropiación en una práctica educativa, en este caso, interpela el deseo de formación de este *estudiante-docente*, en donde su falta se vincula con el requerir “*mejorar como docente*” y la MADEMS se presenta como esa posibilidad de lograrlo.

2.3.2 Desarrollo personal

Se ha mencionado que uno de los sentidos que se le ha dado a la formación en los últimos años es la de actualizar los conocimientos ya que la formación permanente es una condición de desarrollo económico y social. Ante este hecho, una *estudiante-docente* entrevistada es interpelada por lo que la sociedad ha construido como imaginarios de actualización profesional, en este sentido la MADEMS se inscribe como una posibilidad de desarrollo personal que muy probablemente enriquece su práctica docente, sin embargo no es el perfeccionamiento de ésta última lo que se menciona como primordial. Así, tenemos su respuesta:

“Ay, si te enseñara mi currículo te sorprendería. Soy una mujer muy activa. Me encanta mucho estudiar, me encanta buscar maneras de salir adelante, no sé, constantemente estoy en cursos, cursos, cursos, y bueno me casé y tenía dos niños y era bien difícil salirme de la casa, nada más tomaba cursos de sábados, cursos de la tarde y cosas por el estilo. Y cuando salió la maestría yo la quería tomar en presencial, hice el examen aquí en CU, en la Facultad de Ciencias donde hice la carrera, y lo pasé y todo y yo estaba bien emocionada pero me decían que no, que tenía que ser de tiempo completo. Yo no podía dejar de trabajar, ahorita quién puede dejar de trabajar. Entonces tuve que hacer otra vez el examen en Iztacala para que me dejaran hacer la semipresencial, y bueno ya en la semipresencial ya no tenía pretexto, ya podía cuidar a los niños, estar checando, preparar mis clases, ya tenía más tiempo. El hecho de desplazarse si implica una pérdida de tiempo enorme, sobre todo ahorita que sales y bueno es tráfico. Ya no es como antes que salías y en media hora llegabas. Y siempre he buscado la maestría, siempre, siempre, siempre. Siempre fue mi ideal.” (M190309, p. 2)

Podemos observar que esta *estudiante-docente* menciona tener un gusto particular por estar en constante formación “*Soy una mujer muy activa. Me encanta mucho estudiar, me encanta buscar maneras de salir adelante, no sé, constantemente estoy en cursos, cursos, cursos*”. Así, la MADEMS es su “ideal” a alcanzar, como una forma de mantenerse actualizada, como un imaginario más que le da sentido a su propia existencia. La formación permanente se constituye como un “proceso de reconocimiento del yo dentro de un contexto social específico, determinan las condiciones de existencia que apelan al sujeto, y, a su vez, las apropiaciones conscientes que este realiza de sus condiciones de existencia (...) En este sentido, la ‘dialéctica del reconocimiento’ del yo se constituye en un acto de condiciones de posibilidad de existencia que conforman la acción de poder ser pensado y poder pensar-se.” (Camarena Ocampo, 2006, pp. 72-73)

Con lo expuesto anteriormente, podemos considerar que la MADEMS a distancia se constituye como un imaginario simbólico que ofrece posibilidades de perfeccionamiento docente y desarrollo personal. Es un imaginario que interpela a los *estudiantes-docentes* en tanto que la identificación con él permite un estado de plenitud en donde existen condiciones de suturar ese espacio dislocado el cual se deriva de su práctica docente presencial. Sin embargo, a pesar de que como imaginario simbólico ofrece posibilidades de identificación, hay un elemento constitutivo de este programa de formación al

que se enfrentaron por primera vez la mayoría de los *estudiantes-docentes* entrevistados. Me refiero específicamente a la modalidad, a distancia, en tanto que está mediada por las TIC. Para muchos de los *estudiantes-docentes* entrevistados era la primera vez que se enfrentaban con esta forma de enseñanza-aprendizaje, en donde a ellos les toca asumir el papel de estudiantes y en donde las TIC eran su único medio de comunicación con los docentes de la MADEMS. En el siguiente apartado, se aborda este elemento constitutivo de la MADEMS a distancia y los imaginarios que se crearon alrededor de él.

2.4 La distancia, elemento constitutivo de la modalidad: articulación y diferenciación de lo presencial

En el primer capítulo se propuso la categoría de *punto nodal* a partir de la cual analizaríamos al concepto educación a distancia. El hecho de que considere a la educación a distancia como punto nodal, “no implica que sea simplemente la palabra ‘más rica’, la palabra en la que se condensa toda la riqueza de significado del campo que ‘acolcha’: el *point de capiton* es, antes bien, la palabra que, *en tanto que palabra*, en el nivel del significante, unifica un campo determinado, constituye su identidad: es, por así decirlo, la palabra a la que ‘las cosas’ se refieren para reconocerse en su unidad.” (Zizek, 1992, p. 136). En este contexto, la educación a distancia, como modalidad educativa articula significantes como educación, tecnología, proceso de comunicación, aprendizaje, enseñanza, conocimientos, evaluación, procesos de formación, plataformas de aprendizaje, contenidos en línea, etc., que dan sentido a una modalidad que surge en un contexto histórico determinado. Como punto nodal aglutina tanto significantes construidos en la educación presencial, modalidad a la que podríamos considerar como antagónica, como significantes que se han construido en el contexto actual del desarrollo de las TIC y de su influencia en el campo educativo.

Al decir que la modalidad presencial es antagónica a la modalidad a distancia parto de la concepción de antagonismo propuesta por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987, p. 145), en la que se menciona que en el antagonismo hay una relación en la que

“la presencia del ‘Otro’, me impide ser totalmente yo mismo (...) En la medida en que hay antagonismo yo no puedo ser una presencia plena para mí mismo, pero tampoco lo es la fuerza que me antagoniza, su ser objetivo es símbolo de mi no ser y, de este modo, es desbordado por una pluralidad de sentidos que impide fijarlo como positividad plena.”

Así, la modalidad educativa presencial y a distancia son antagónicas porque si bien comparten elementos idénticos existe un elemento que las diferencia –la distancia o la presencia- y que les impide ser una u otra como entidad cerrada y positiva, dando lugar a discursos equivalentes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Esta modalidad educativa hace referencia a un proceso de enseñanza aprendizaje que está condicionado por la separación física de los docentes y alumnos, la cual se debe subsanar a través de un sistema de comunicación soportado por medios y materiales que los mantengan en contacto y que permitan llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. La distancia, como elemento constitutivo de la modalidad, marca la diferencia de discursos con lo presencial y da lugar a prácticas,

sujetos y discursos educativos equivalentes de ésta modalidad. La distancia física, además, permite la articulación de elementos contingentes como las TIC las cuales, a partir de su incursión en el ámbito educativo, son un medio para apoyar, gestionar, crear proyectos educativos a distancia.

Por su parte, las TIC permiten la vinculación de distintos medios de comunicación, (correo electrónico, chats, foros, plataformas de aprendizaje, páginas web, etc.), así como la facilidad de elaborar materiales²⁰ (de audio, video, cursos, tutoriales, etc.), que tienen como objetivo servir de vínculo a estudiantes y profesores para subsanar la distancia física y apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación a distancia, al ser antagónica de la presencial, retoma elementos de ésta, articula elementos contingentes como las TIC y estructura una modalidad educativa que crea campos equivalentes de formación, de aprendizaje, de enseñanza, de evaluación, de comunicación, etc. La equivalencia en este caso, se define porque “se crea un sentido segundo que, a la vez que es parasitario del primero, lo subvierte: las diferencias se anulan en la medida en que son usadas para expresar algo idéntico que subyace a todas ellas.” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 148)

En este sentido, al acercarnos a la experiencia de formación de los *estudiantes-docentes* de la MADEMS a distancia, se busca identificar los elementos que subvierten el proceso enseñanza aprendizaje, cómo la mediación de las TIC, como elemento contingente, influye en su diferenciación pero al mismo tiempo, cuáles son los elementos o procesos que siguen siendo idénticos en las dos modalidades. Partimos de la consideración de que al acercarnos a los discursos de los *estudiantes-docentes* de esta modalidad de la MADEMS, nos permitirá identificar y analizar estos elementos y procesos y ver en qué medida constituyen huellas que permitan tanto definir su experiencia de formación en la modalidad, como lo que esta experiencia deja de referentes para dar un nuevo significado –de ser el caso- a su práctica docente presencial. Considero que lo anterior nos dará indicio de las identidades y diferencias que comparten ambas modalidades.

El interés de acercarnos a estos registros es para analizar a la educación a distancia desde un ángulo que permita deconstruir los elementos que le dan significación como modalidad educativa alternativa a los procesos presenciales en tanto creación que da respuesta a necesidades sociales e históricas determinadas. No considero que sea alternativa en tanto sea inédita u original, pues la educación a distancia tiene ya una historia recorrida. Tampoco es alternativa en tanto excluya o se oponga a la educación presencial. Considero que es alternativa en tanto que es una experiencia que vincula formas de la situación anterior e introduce nuevos modelos de gestión del aprendizaje, de la enseñanza, en tanto la mediación de las TIC.²¹

²⁰ Mackinney Bautista, dice al respecto que un medio “es cada tipo específico de canal utilizado. Material es cada mensaje concreto que se envía a través de un medio. Por ejemplo, los medios son la radio, la televisión, el cine. Los materiales son un determinado programa de televisión o radio, una película o una grabación en particular.” cfr. MACKINNEY BAUTISTA, R. M.. *Lineamientos para el Uso de Tecnología en Modelo de Educación no Presencial*. En <http://www.redescolar.ILCE.edu.mx:2000/redescolar/instructores.lectura3.rtf>. Consultado el 18 de abril de 2006.

²¹ “No nos interesa solamente `lo nuevo, lo inédito, lo original, lo desviado de los normal, lo que aparece por primera vez, que no tiene antecedentes semejantes, que es opuesto y excluyente de todo lo nombrado, lo antiguo, repetido, normal’. Nos interesan las creaciones, aunque lo sean parcialmente, aunque contengan elementos del pasado sin resolver, aunque la desviación de la norma no alcance a destruirla”. (Puiggrós, 1992, p. 208)

En este contexto, la MADEMS a distancia es alternativa en tanto surge en condiciones sociales específicas en donde la demanda de los servicios educativos se ha incrementado así como la necesidad de ampliar la cobertura de formación de profesores en beneficio del mejoramiento de la EMS. Es alternativa en tanto que existe una forma innovadora de gestionar la formación docente, alejándose de la formación disciplinaria e investigativa y centrándose en el proyecto de docencia de este nivel educativo.²² Todos lo anterior constituyen los elementos que articulan parte del interés de este trabajo por acercarnos a los procesos de formación de la MADEMS a distancia.

2.5 Las TIC: punto de encuentro y espacio de significación

Las TIC,²³ como elemento contingente que se articula a la modalidad a distancia, constituyen el punto de encuentro de los *estudiantes-docentes* con los contenidos, con los docentes de la MADEMS, con la institución, con los compañeros *estudiantes-docentes*. Conforman también parte del espacio de formación en el que ellos interactúan. Al mismo tiempo, su incursión en el cambio educativo hace que se resignifiquen los procesos didácticos, ya que hablar de plataformas informáticas, sitios web, programas o cursos a distancia, sistemas de videoconferencia interactivos, pizarrones o correo electrónico, foros de discusión, chat, bibliotecas digitales, redes sociales, entre otros, comienza a convertirse en parte del vocabulario en el contexto educativo y parte de la tarea a realizar es analizar las formas como se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje con el apoyo y a través de las TIC.

Para Carbajal Romero (2001, p. 160), la incursión de la Internet y de sus herramientas derivadas en el campo educativo

“abre lugar a diferentes perspectivas de estudio que van desde el análisis de usos que se le dan a los productos tecnológicos derivados de la revolución en la microeléctrica, la telemática, y las comunicaciones (computadoras, impresoras, software educativo, etc.) en los salones de clase, hasta la reflexión en torno a los complejos sistemas de educación a distancia que encuentran su expresión máxima en la proliferación de aulas electrónicas (...) y universidades virtuales. Este último ejemplo no sólo alude a un tipo de educación que se imparte fuera de las salas convencionales de clase, también indica el cambio de la materialidad y temporalidad de las instituciones educativas: las aulas virtuales modifican el espacio-tiempo escolar y las relaciones sociales entre los sujetos del hecho educativo al introducir un ‘efecto de debilitamiento’ (...) que impone nuevas condiciones a los espacios educativos (virtuales o no).”

²² Las alternativas antagónicas terminales son casos “en los cuales se produce una experiencia novedosa, original que inventa formas de vinculación político-pedagógicas transformadoras de la situación anterior, o bien que introduce modelos académicos, como son formas avanzadas de cogestión, autogestión, pero que surge en condiciones excepcionales de producción, circulación o de uso.” (Puiggrós, 1992, p. 213).

²³ Entendemos por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al “resultado de las posibilidades creadas por la humanidad en torno a la digitalización de datos, productos, servicios, y procesos, y de su transportación a través de diferentes medios, a grandes distancias y en pequeños intervalos de tiempo, de forma confiable y con relaciones costo-beneficio nunca antes alcanzados por el hombre.” MONTERO O’FARRIL, J. L. *Las tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Sociedad y la Educación*. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Num 21/06 p. 4 En <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec21/jmontero.htm> Consultado en 25 julio de 2006.

Si bien en este sentido se ahondará un poco más en el siguiente capítulo, aquí nos interesa mostrar los imaginarios que los *estudiantes-docentes* tenían respecto a la modalidad antes de integrarse a la MADEMS a distancia. Me refiero a lo que para ellos representaba la dimensión tecnológica de la modalidad, dimensión que es sujeta a significaciones y resignificaciones en la medida en que se interactúa con ella en espacios sociales específicos. En el caso de este programa de formación, no podemos concebir a la modalidad sin pensar en el medio que hace posible el encuentro entre las aspiraciones de formación de los *estudiantes-docentes* y el propio proyecto de la MADEMS como opción que ofrece una institución educativa determinada. Así, los referentes discursivos relacionados a las TIC y a la modalidad educativa que presentamos en esta parte del capítulo, forman parte del imaginario que conformaron estos *estudiantes-docentes* y que, después de su experiencia en esta modalidad y con estos medios como intermediarios, influyen en la significación que se hace sobre su experiencia de formación, sobre la modalidad y en su práctica docente presencial. Para rastrear estos imaginarios, se realizó la siguiente pregunta: *¿por qué elegir la MADEMS a distancia?*

Comenzamos presentando la respuesta de algunos *estudiantes-docentes* que antes de ingresar a la MADEMS a distancia concebían la modalidad como esa posibilidad de combinar sus actividades cotidianas, incluyendo su actividad docente presencial, con el programa de formación. Esta fue la razón principal por la cual decidieron integrarse en esta modalidad. Aquí vemos algunas respuestas relacionadas con este imaginario:

“Cuando encuentro esta situación de llevar la maestría en línea en primera instancia, era una buena alternativa, no me desplazo demasiado, no tengo que irme a CU, no tengo que irme a otro lado, aquí estoy, aquí me ubico, me programo con mis actividades, me programo en casa para llevar a cabo los trabajos y bueno eso es lo que uno piensa.” (M250309, p.1)

“LA MADEMS a distancia, fue por tres razones muy importantes: porque se imparte en Iztacala y yo soy egresado de Iztacala y siento un cariño muy profundo por esta escuela, y la otra porque los tiempos de traslado del trabajo hacia el hogar son muy largos y no me iba a dar tiempo de asistir a clases presenciales y porque el trabajo que nos ofrecieron aquí en el Instituto de Educación Media Superior es de 40 horas, por lo tanto es tiempo completo, y fue por eso, porque se acomodaba a mis necesidades, a las necesidades que tenía en ese momento.” (H200209, p. 2)

La ventaja de evitar el desplazamiento y de reducir horas de traslado (*“no me desplazo demasiado, no tengo que irme a CU, no tengo que irme a otro lado, aquí estoy, aquí me ubico”*; *“los tiempos de traslado del trabajo hacia el hogar son muy largos y no me iba a dar tiempo de asistir a clases presenciales”*), junto con la posibilidad de combinar la maestría con otras actividades (*“me programo con mis actividades, me programo en casa para llevar a cabo los trabajos”*; *“porque el trabajo que nos ofrecieron aquí en el Instituto de Educación Media Superior es de 40 horas, por lo tanto es tiempo completo, y fue por eso, porque se acomodaba a mis necesidades, a las necesidades que tenía en ese momento”*), son las razones que llevaron a estos *estudiantes-docentes* a optar por esta modalidad.

Para otra *estudiante-docente* la MADEMS a distancia no fue su primera opción:

“No podía hacerla presencial en CU, y como te piden tiempo completo y el horario era muy variable. De hecho cuando me quedé en CU regresé a mi escuela donde trabajaba y les pedí que me movieran unas horas para poder venir a la presencial, unas horas que eran

en la mañana acá y no, nunca lo logré., era mi trauma porque ya que tenía todo planeado resulta que no pudieron mover las horas y si me traumó, entonces fue cuando hice la semipresencial.” (M190309, p. 2)

Como puede observarse, la imposibilidad de que *“me movieran unas horas para poder venir a la presencial, unas horas que eran en la mañana acá y no, nunca lo logré., era mi trauma porque ya que tenía todo planeado resulta que no pudieron mover las horas y si me traumó, entonces fue cuando hice la semipresencial”* fue la razón por la cual la modalidad a distancia se convirtiera en una opción para poder hacer la maestría, la cual *“siempre fue su ideal”*. En esta misma respuesta podemos observar que la modalidad se acopla también a las condiciones laborales a las que están sujetos en sus centros de trabajo, ya que pocas veces dan opción a integrarse a programas de formación presenciales. En este mismo sentido, tenemos otras respuestas de *estudiantes-docentes*:

“Pues se acoplaba de acuerdo a nuestras circunstancias, en este trabajo no nos permiten tener becas, tenemos que laborar y la MADEMS se acoplaba en esa dinámica y actitud de trabajo, además de empezar a trabajar en línea, que ahora va a estar muy en boga.” (H100309, p. 2)

“Lamentablemente no puedo hacer la maestría por cuestiones de tiempo y de trabajo, y cuando sale la maestría en línea, bueno cuando sale la MADEMS sí me interesa, pero pues yo continuo trabajando aquí donde estoy y bueno como que sí tienes que valorarlo, porque es dejar lo que tienes. Hay instituciones como el CCH que la verdad apoya mucho para que sus docentes se formen, hay un programa donde te dan la liberación de tus grupos para que te integres de tiempo completo a la maestría, bueno pues es importante. Pero yo ocupo un cargo, pues sí, administrativo, académico administrativo y de alguna forma dice uno bueno, me interesa lo que estoy haciendo también aquí y sale la maestría en línea, y digo, no pues esta es la que me queda, la que me permite, aparte de mis actividades, seguirme actualizando y ya en un proceso más formal, que es una maestría.” (H270309, pp. 2-3)

En las líneas anteriores se presenta parte de la dinámica social-laboral de la que forman parte las necesidades de formación de los *estudiantes-docentes*. Por una parte vemos que, si bien existe una necesidad de que los profesores de este nivel educativo se mantengan en actualización o formación constante, aspectos que ya tocamos en el apartado anterior de este capítulo cuando hablamos sobre las implicaciones de la docencia en la EMS, a nivel laboral no siempre existen las condiciones que lo faciliten y la modalidad a distancia representa la opción que les permite satisfacer sus necesidades de formación sin descuidar el aspecto laboral: *“en este trabajo no nos permiten tener becas, tenemos que laborar y la MADEMS se acoplaba en esa dinámica y actitud de trabajo”*; *“yo ocupo un cargo, pues sí, administrativo, académico administrativo y de alguna forma dice uno bueno, me interesa lo que estoy haciendo también aquí y sale la maestría en línea, y digo, no pues esta es la que me queda, la que me permite, aparte de mis actividades, seguirme actualizando”*. Como habíamos mencionado, la educación a distancia recobra importancia en las últimas décadas al constituirse como una modalidad que amplía la oferta y flexibiliza las posibilidades de formación. La combinación de ambos elementos, hacen que la modalidad se constituya como una opción real de formación para el caso de estos *estudiantes-docentes*. En este mismo sentido se encuentra la siguiente respuesta:

“Eso mismo me preguntó uno de mis asesores cuando me entrevistaron y yo no entendí si era un halago o qué era, pero a distancia por el trabajo, tengo que estar aquí de tiempo completo, estoy de doce del día a ocho de la noche entonces ... no podría asistir a clases, en Iztacala o en la UNAM, sería muy absorbente. Pienso que tal vez ahora, un poco

recordando al maestro que me hizo la invitación a estar en la presencial, tal vez hubiese sido un poquito más enriquecedor la presencial que la de a distancia” (H180209, p. 2)

Si bien en este momento no aclararemos el porqué la referencia de este *estudiante-docente* de que “tal vez hubiese sido un poquito más enriquecedor la presencial que la de a distancia”, aspecto que comentaremos en el siguiente capítulo, recatamos la posibilidad que le ofrece la modalidad para continuar formándose: “a distancia por el trabajo, tengo que estar aquí de tiempo completo, estoy de doce del día a ocho de la noche entonces ... no podría asistir a clases, en Iztacala o en la UNAM, sería muy absorbente.”

En otra línea de análisis, tenemos las siguientes respuestas. Si bien en ellas observaremos que la bondad de la modalidad respecto a flexibilizar los tiempos de formación es un elemento importante y nodal para decidir por ella, para estos *estudiantes-docentes* hay otro elemento que llama su atención. Para uno de ellos este elemento tiene que ver con la inquietud de enfrentarse a una modalidad que le significaba un reto:

“La promoción que nos ofrecieron fue así, a distancia, porque le mencionaba que en la maestría anterior que habíamos visto era presencial y era aquí en la facultad, pero bueno se dio la oportunidad de a distancia y pues se vieron tiempos y que era a distancia y pues me pareció interesante el por qué no seguir una maestría así, que de hecho yo nunca había estudiado en línea pero sí he dado clases y asesorías a distancia, pero bueno, ahora tengo que estar del otro lado.” (M060209, p. 1)

Para esta *estudiante-docente*, además de que “se vieron tiempos y que era a distancia y pues me pareció interesante”, ella misma vio una posibilidad de aprendizaje al considerar que si bien había tenido experiencia en la modalidad como asesora (dando clases) el reto ahora era estar del otro lado (siendo estudiante): “por qué no seguir una maestría así, yo nunca había estudiado en línea pero sí he dado clases y asesorías a distancia, pero bueno, ahora tengo que estar del otro lado.”

En la siguiente respuesta, vemos que el elemento que influyó en la decisión respecto a la modalidad, además de la flexibilidad del tiempo, fue que el *estudiante-docente* “creyó” que la modalidad “era fácil”:

¿Por qué la MADEMS a distancia?... Bueno, esto para mí es una novedad lo de distancia, yo no conocía nada de tecnología, a mí la MADEMS a distancia de primera instancia me hizo pensar que me iba a dar tiempo para hacer muchas cosas y además la maestría, pensé que por ser a distancia tenía la ventaja de no estar metido seis horas en un salón y poder hacer mis cosas a los tiempos que yo acomodara, tal vez la noche, la tarde, la madrugada. Para mí sí representó, cuando vi a distancia, representó una oportunidad de ajustar los tiempos a mis tiempos y a mis ocupaciones ya establecidas. Para mí sí representó de momento un problema sobre todo porque no sabía manejar la computadora, entonces es uno de los atorones que se da de primera instancia. Después de aprender la computadora el uso de la plataforma se me complicó también, de hecho tuve compañeros que dejaron la maestría por el uso de la plataforma eh, complicado, cuando yo no sabe es complicado. Entonces en términos generales yo esto de a distancia pues en realidad fue porque creí que era más fácil de inicio ¿no? y también pensé que lo podía ajustar a mis tiempo... entonces esa es básicamente la razón.” (H060209, p. 1)

Observamos que si bien creyó “que era más fácil de inicio”, este imaginario se transformó al comenzar el trabajo e interactuar con los recursos que le ofrecía la plataforma: “Para mí sí representó de momento un problema sobre todo porque no sabía manejar la computadora, entonces es uno de los atorones que se da de

primer instancia. Después de aprender la computadora el uso de la plataforma se me complicó también, de hecho tuve compañeros que dejaron la maestría por el uso de la plataforma eh, complicado, cuando uno no sabe es complicado.”

La respuesta anterior nos coloca en el tema de nuestro siguiente capítulo, que es la de conocer cómo la experiencia en el espacio de formación de la MADEMS a distancia transforma los imaginarios que los *estudiantes-docentes* tenían previamente respecto a la modalidad. Lo que resta por decir en este apartado es que el proponer las TIC como punto de encuentro y espacio de significación permite analizar cómo se relaciona la significación de la modalidad educativa con la forma como se llevan a cabo las prácticas en este nuevo contexto del espacio y tiempo escolar, en donde la materialidad y la temporalidad difieren de lo presencial y donde los medios que sirven de comunicación dan sentido a las relaciones sociales que ese establecen entre los actores y a toda la práctica educativa. Rastrear los imaginarios previos de la modalidad que tenían los *estudiantes-docentes* era un ejercicio que se hizo necesario para identificar las bondades o aspectos relevantes que de principio se le otorgaba y ver qué papel juega en las significaciones que se hacen posteriores a la experiencia de formación.

2.6 Comentarios generales del capítulo

En este capítulo se han presentado los primeros referentes de significación que se vinculan a la MADEMS a distancia como un espacio de formación docente. Para ello, se consideró pertinente presentar los imaginarios que los *estudiantes-docentes*, como sujetos de una práctica educativa, en este caso me refiero a su práctica docente presencial, han construido alrededor de ella y marcan las directrices a partir de las cuales articulan sus necesidades y motivaciones para integrarse a un programa de formación docente. La experiencia docente presencial que tienen todos los integrantes del grupo entrevistado, permite tener un acercamiento al proceso de formación desde una posición de la diferencia, en tanto que se busca identificar las marcas que se vinculan con la experiencia docente adquirida y aquéllas que se trabajan en el proceso de formación propio de la MADEMS a distancia.

Los primeros referentes presentados surgen al posicionar la práctica docente presencial en la EMS como un espacio de dislocación en tanto que da lugar a juegos de tensión entre las aspiraciones del *estudiante-docente* y las posibilidades que otorga el contexto en el que lleva a cabo su práctica. Así, contexto y sujeto *estudiante-docente* interactúan conformando un espacio en el que la docencia se conforma como una estructura abierta influida tanto por los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, como por aspectos más amplios propios de la sociedad en la que se inserta este proceso. Ambos elementos son contingentes y estructuran la idea de docencia dándole identidad.

Desde este análisis, se pudo observar que son tres grandes imaginarios que articulan la idea de la función docente en la EMS: el compromiso y responsabilidad que se adquiere con los jóvenes (en tanto que el docente es responsable de su formación no sólo académica, sino respecto a los valores que desarrolla y le permiten desenvolverse en la sociedad como ciudadano, como persona según su proyecto de vida); el compromiso y la responsabilidad con la función docente (en tanto se ve a la docencia como una práctica formativa en sí misma), y el compromiso que se adquiere con la

sociedad, (en tanto que el docente es responsable de formar sólidamente a los egresados de este nivel educativo).

Los imaginarios conformados constituyen parte de las motivaciones de los sujetos *estudiantes-docentes* para integrarse a la MADEMS a distancia como espacio donde pueden satisfacer sus necesidades de formación. En este proceso se lleva a cabo la identificación imaginaria y simbólica. La primera está relacionada con la imagen que el sujeto *estudiante-docente* tiene de sí mismo y la segunda tiene que ver con la identificación que hace con el lugar a partir del cual se le observa. Así, la MADEMS a distancia se propuso como ese lugar del Otro, con la cual el sujeto *estudiante-docente* realiza una identificación para llegar a ser “eso” que el Otro le propone. Los dos grandes imaginarios que se articulan en estas identificaciones son la necesidad de perfeccionar su labor docente y otra que tiene que ver con su desarrollo personal, en el que el sujeto se inscribe dentro de un contexto social que le da un reconocimiento específico.

Un tercer elemento que se constituye como referente de significación de la MADEMS a distancia como espacio de formación docente es la modalidad. Al ser un programa de formación docente a distancia permite acercarnos a su análisis considerando que como modalidad educativa que difiere de lo presencial marca un discurso equivalente en la medida en que está condicionada por la separación física de los personajes del proceso didáctico y marca discursos y prácticas equivalentes de lo presencial. Es equivalente en tanto se retoman elementos conceptuales de la modalidad presencial pero existe un elemento contingente que subvierte las diferencias, en este caso a los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por las TIC.

Las TIC por su parte, constituyen el punto de encuentro de los *estudiantes-docentes* con el programa de formación, (institución, contenidos, profesores, compañeros, etc.), y como punto de encuentro conforma el espacio de significación y da lugar a una forma diferente de entender el proceso enseñanza-aprendizaje y al proceso de formación. Las herramientas que ofrecen las TIC, modifica la puesta en común del proceso de formación, incorporan elementos nuevos que marcan la diferencia y equivalencia de los procesos presenciales. De ahí la importancia de hacer el rastreo de los imaginarios que los *estudiantes-docentes* construyen alrededor de las TIC pues se considera que influirá sobre la significación que hagan de su experiencia de formación, de la modalidad y, posterior a esta experiencia, influirán en la resignificación de la práctica docente presencial, en tanto elementos mediadores del proceso enseñanza-aprendizaje.

En el siguiente capítulo nos adentraremos al análisis de los procesos de formación en tanto intercambios de significaciones en un espacio mediado por las TIC y de alguna forma influido por las concepciones que los *estudiantes-docentes* tienen respecto a ciertas formas de enseñanza, de aprendizaje, de trabajo en equipo, de relación entre pares y cómo confluye todo lo anterior en una dimensión tecnológica específica.

3. MADEMS a distancia como espacio de formación docente

*Es preciso que revisemos qué tenemos nosotros, qué podemos ofrecer a los demás,
qué tienen los demás que pueden ofrecernos y qué habremos de construir juntos.
Manuel Moreno Castañeda*

Este capítulo presenta los significantes que se articulan en el proceso didáctico de la MADEMS a distancia como espacio de formación docente. La experiencia que aquí se presenta describe sólo el proceso didáctico que se llevó a cabo en la interacción del espacio tecnológico en esta maestría como parte del proceso de formación de los *estudiantes-docentes*. Al posicionarse la MADEMS a distancia como un imaginario simbólico que ofrece posibilidades de perfeccionamiento docente y desarrollo personal en el que ellos se integran con un proyecto vinculado a un contexto en donde se ejerce la práctica profesional, es formativo en tanto que se busca un cambio de actitud y de métodos, tomando conciencia del espacio y del tiempo en el que lleva a cabo su proyecto y en el que el *estudiante-docente* se implica, como ya hemos visto, de manera personal y profesional.

El proceso didáctico que aquí se presenta forma parte de las prácticas educativas que circunscriben a este programa de posgrado. Se subraya que sólo es una parte de la totalidad de las prácticas educativas de la maestría y que para conocer a cada una de ella y tener una visión global de este programa de formación es necesario realizar otros estudios incluso desde otras perspectivas y otros puntos de análisis. Por lo anterior, sólo se presentan las significaciones construidas alrededor del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para la mayoría de los *estudiantes-docentes* entrevistados la MADEMS a distancia es su primera experiencia de formación en un espacio que está mediado por la tecnología, de ahí que sus referentes de significación (sobre la enseñanza, el aprendizaje, la comunicación, la evaluación, etc.), sean aquéllos que han construido en las experiencias vividas en el ámbito presencial. Es por esta razón que en el capítulo anterior se propuso a la modalidad presencial como un antagónico de la modalidad a distancia en tanto que, la *distancia* es símbolo de lo que no caracteriza a la educación presencial y en este sentido la *no presencialidad* da lugar a discursos equivalentes respecto a la enseñanza, el aprendizaje, la comunicación, la evaluación, etc.

Con base en lo anterior, se puede decir que los registros discursivos de los *estudiantes-docentes* que se presentan en este capítulo, si bien se refieren a la experiencia de formación a distancia, se verá que muchos de ellos también hacen referencia a situaciones de los procesos presenciales. De ahí que el análisis que se buscó hacer de estos registros es desde la perspectiva de la diferencia, en la medida que se trata de identificar las huellas que existen de una experiencia pasada –como sujeto de la modalidad presencial-, relacionadas con una experiencia presente –sujeto de la modalidad a distancia- que se vinculan tanto con la experiencia presente como con la pasada y conforman una directriz de algo futuro, que en este caso se propone que es la resignificación de la docencia presencial a partir de esta experiencia a distancia.

El concepto de diferencia es retomado de Derrida (1997, pp. 47-48), a la que entiende como el resultado de un proceso a la que llama “*diferancia*” y representa a

“lo que hace el movimiento de significación no sea posible más que si cada elemento llamado ‘presente’ que aparece en la escena de la presencia, se relaciona con otra cosa, guardando en sí la marca del elemento pasado y dejándose ya hundir por la marca de su relación con el elemento futuro, no relacionándose la marca menos con lo que se llama el futuro, que con lo que se llama el pasado, y constituyendo lo que se llama el presente por esta misma relación con lo que no es él.”

En este contexto, no se trata de extraer los elementos que hacen diferentes a ambas modalidades, sino de identificar la relación entre las significaciones que se hacen de la experiencia de formación a distancia con aquéllas que se han construido en la modalidad presencial y que constituyen las huellas que hacen diferentes a éstas modalidades. Así, se presentan partes del proceso didáctico que fueron enunciados en los discursos de los *estudiantes-docentes* y que para ellos conformaron parte de la experiencia de formación en este espacio mediado por la tecnología.

Cabe destacar que los elementos que aquí se mencionan son las representaciones que los *estudiantes-docentes* hicieron de su experiencia de formación a distancia y se constituyen como una aproximación al proceso de formación que se vivió en este programa, por lo tanto, la propuesta de elementos didácticos que se explican es parcial y provisional y puede profundizarse en él desde otra perspectiva y análisis teórico.

En el primer apartado del capítulo abordaremos las enunciaciones que se obtuvieron relacionadas a las implicaciones personales de los *estudiantes-docentes* al posicionarse como “*estudiantes*” en este programa, así se analizarán los registros discursivos obtenidos sobre el aprendizaje en esta modalidad. En el segundo apartado se abordará la relación de alteridad que se establece con los docentes de la MADEMS, en este sentido se expondrán los significantes construidos sobre la relación y el trabajo que se llevó a cabo con los docentes. En el tercer apartado se aborda la relación de alteridad que se da con los compañeros de la MADEMS, se exponen así las significaciones relacionadas con el trabajo con los pares. Las últimas dos secciones se relacionan con la dimensión tecnológica y sus implicaciones como espacio de acceso a los contenidos y al conocimiento.

3.1 Aprender a distancia

Referirnos al proceso didáctico necesariamente nos remite a su objeto de estudio, esto es a los procesos de enseñanza-aprendizaje.²⁴ Si bien la MADEMS a distancia gestiona desde diversos ámbitos este proceso, el acercamiento que se hizo a él es desde la perspectiva del *estudiante-docente*, así se buscó conocer su experiencia en este espacio de formación y las implicaciones del proceso de convertirse en “estudiante” de esta modalidad. Este acercamiento nos permite identificar los elementos que se pusieron en juego para crear este espacio de formación docente, en donde el *estudiante-docente* de la MADEMS se implica con la finalidad de mejorar su práctica profesional.

En el capítulo anterior se especificó la razón de crear la categoría analítica de *estudiante-docente* en tanto que permite acercarse a analizar su participación en este programa de formación desde la perspectiva de la diferencia. Así, como estudiante de la MADEMS a distancia es sujeto educativo que

²⁴ Para Contreras Domingo (1994, pp. 16, 19), “la didáctica se ocupa de la enseñanza, o más precisamente de los procesos de enseñanza-aprendizaje, (...) para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas.”

se conforma en las interacciones académico, administrativas y políticas que se debaten en este espacio de formación en donde se conforman significaciones sobre el proceso de aprendizaje y en este caso del rol que como estudiantes deben desempeñar, significaciones relacionadas a la enseñanza, al trabajo con los pares y la mediación de las tecnologías.

Este primer apartado del capítulo busca acercarse a las significaciones que se conformaron respecto a las implicaciones del aprendizaje en la modalidad a distancia, identificar cuáles fueron esas marcas que provocan rupturas y reestructuraciones en la forma de concebir el aprendizaje y que caracteriza la forma de abordarlo en esta modalidad. Se ha mencionado ya que un elemento que identifica el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta modalidad es la distancia, el profesor y el alumno no se ven “cara a cara”. En términos de Berger y Luckmann (2008), esta es una relación remota, en la que subjetividad del otro no se encuentra próxima. “En la situación ‘cara a cara’ el otro se me aparece en un presente vivido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vivido yo me le presento a él. Mi ‘aquí y ahora’ y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro en tanto dure la situación ‘cara a cara’ (...) Solamente en este caso la subjetividad del otro se encuentra decididamente ‘próxima’. Todas las demás formas de relación con el otro, en diversos grados son ‘remotas’.” (Berger y Luckmann, 2008, pp. 44-45)

Desde la perspectiva de este trabajo, al ser remota esta relación, la subjetividad respecto a lo que implica las tareas del aprendizaje, incluso también las tareas de la enseñanza como ya lo veremos más adelante, se conforma por lo que estos autores denominan como “el otro generalizado”, esto es

“Que el individuo no sólo acepta los ‘roles’²⁵ y las actitudes de otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos (...) Esta abstracción de los ‘roles’ y actitudes de otros significantes concretos se denomina el otro generalizado. Su formación dentro de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no sólo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea con una sociedad. Solamente en virtud de esta identificación generalizada logra estabilidad y continuidad su propia auto-identificación. Ahora no sólo tiene una identidad *vis-`a-vis* de este o aquél otro significantes, sino también una identidad *en general* que se aprehende subjetivamente en cuanto sigue siendo la misma no importa que otros –significantes o no- se le presenten. Esta identidad con nueva coherencia incorpora dentro de sí todos los diversos ‘roles’ y actitudes internalizadas, incluyendo, entre muchas otras, la auto-identificación.” (Berger y Luckmann, 2008, pp. 166-167)

Al ser remoto el proceso enseñanza-aprendizaje, para hacerlo funcionar se requiere de un sistema de mediación que sirva de enlace entre el *estudiante-docente* y el docente de la MADEMS, a quien en adelante mencionaremos como docente-MADEMS. Esta mediación se hace a través de las TIC, en

²⁵ Berger y Luckmann (2008), hacen un análisis de cómo se constituyen los roles socialmente en tanto que son una tipificación de los quehaceres propios y de los otros: “En resumen, el actor se identifica con las tipificaciones de comportamiento objetivadas socialmente *in actu*, pero vuelve a ponerse a distancia de ellas cuando reflexionan posteriormente sobre su comportamiento. Esta distancia entre el actor y su acción puede retenerse en la conciencia y proyectarse a repeticiones futuras de las acciones. De esta manera, tanto el yo actuante, como los otros actuantes se aprehenden, no como individuos únicos, sino como *tipos* (...) Podemos comenzar a hablar de ‘roles’ cuando esta clase de tipificación aparece en el contexto de un cúmulo de conocimiento objetivado, común a una colectividad de actores. Los ‘roles’ son tipos de actores en dicho contexto.” (p.95)

una plataforma informática que sostiene toda la estructura curricular y de contenidos de todas las asignaturas que conforman la maestría.²⁶

En este contexto, al no existir un encuentro cara a cara con cada uno de los docentes de las asignaturas, tanto el *estudiante-docente* como el docente-MADEMS deberán desempeñar ciertos *roles* determinados, en este caso el rol de “estudiante” y el rol de “docente”, roles que han venido desempeñando en su formación presencial. Así, uno y otro espera ciertas acciones o actitudes relacionadas al rol de “estudiante” y al rol de “docente” debido a esta subjetividad del “otro generalizado”. Sin embargo, la distancia y la mediación tecnológica en este proceso cambia la forma de interacción entre los dos personajes y la forma de actuación de cada uno de ellos. De hecho, el documento de trabajo de la MADEMS a distancia especifica que

“La distancia no sólo se refiere a alumnos y maestros, sino a la distancia en la comprensión y percepción. Y además, esta distancia también implica una independencia potencial en los estudiantes para dirigir y controlar su aprendizaje. (...) De aquí se desprende que a la complejidad intrínseca de la MADEMS como programa multidisciplinario de posgrado, habría que sumar a las características: las dificultades derivadas de que los alumnos no están familiarizados con esta modalidad educativa; (...) el diseño instruccional debe tener una estructura que facilite a los alumnos tomar decisiones acerca de qué, cuándo, cómo, dónde y cuánto estudiar; los autores de los cursos y expertos en los contenidos deben tomar en cuenta ambientes de aprendizaje que no son iguales a los que se tienen en la modalidad presencial; los autores y los tutores necesitan canales adicionales de comunicación que propicien la coherencia de los cursos que se impartan; y un largo y cambiante etcétera propio de la novedad de esta modalidad.” (Sierra, 2005, pp. 295-296)

Vemos que, en cierto sentido, se establecen ciertos roles que deben desempeñar el estudiante y el docente (o tutor, como se le menciona en el documento). De principio se menciona que *“esta distancia también implica una independencia potencial en los estudiantes para dirigir y controlar su aprendizaje.”* En el caso del docente *“los autores de los cursos y expertos²⁷ en los contenidos deben tomar en cuenta ambientes de aprendizaje que no son iguales a los que se tienen en la modalidad presencial; los autores y los tutores necesitan canales adicionales de comunicación que propicien la coherencia de los cursos que se impartan.”* Un elemento adicional es que se reconoce la no familiaridad de estudiantes y docentes con el trabajo en esta modalidad.

El establecimiento de roles corresponde a lo que Berger y Luckmann (2008, pp. 172-173), llaman como socialización secundaria, la cual definen como el proceso de “la internalización de ‘submundos’ institucionales o basados sobre instituciones (...), es la adquisición del conocimiento específico de ‘roles’ estando estos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo (...) La

²⁶ Para profundizar en la propuesta de la plataforma tecnología y las teorías de aprendizaje que sustentan su diseño instruccional, consúltese el siguiente documento: Sierra, Barojas, Conteras, Martínez. (2005, pp. 291-306) *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Vol. 8 1 y 2. Desarrollo a Distancia de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.* http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol8-1-2/desarrollo_distancia_maestria.pdf

²⁷ En el contexto de la gestión de los programas que se diseñan a distancia y en línea, las funciones que desempeñan el *experto en contenidos* y *tutores* pueden ser las mismas ya que el experto en contenido puede fungir también como tutor, en el sentido de que esté a cargo de la orientación y evaluación del aprendizaje de los estudiantes. La diferencia semántica de éstos términos, así como sus implicaciones respecto a los roles desempeñados, pueden ser objeto de análisis de otros trabajos.

socialización secundaria requiere de la adquisición de vocabularios específicos de 'roles', lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional."

En este contexto se planteó la pregunta: *¿qué implicó para usted ser un estudiante a distancia?* La idea de plantearla surge con la necesidad de conocer la significación que los *estudiantes-docentes* hicieron ante la no presencia física del docente-MADEMS y cómo repercutió en su significación del aprendizaje en esta modalidad en tanto que estructuraron una idea de su comportamiento de rutina en este programa de formación. La idea es determinar cómo se construyó la subjetividad del otro generalizado –refiriéndonos al rol del docente-MADEMS- y cómo influye en el aprendizaje de los *estudiantes-docentes* y en la significación que hacen de él.

Una de las respuestas pone de relieve dos aspectos relacionados al aprendizaje que derivan de la no presencia física del docente-MADEMS.

"Fue todo un cambio porque estamos acostumbrados desde preescolar hasta la licenciatura de forma presencial, donde tú tienes una forma de trabajar, donde estás en vivo con tu profesor, si tienes alguna duda la aclaras en ese momento. En línea fue todo un cambio porque era desde organizarse en los tiempos, respetar los tiempos que se dedican porque aparentemente tenemos como mucho tiempo libre, porque no vamos a un lugar específico a recibir la clase, entonces era un cambio en la forma de trabajo porque se tienen que respetar los tiempos, organizarme bien con lo que tenía que hacer acá, dejarle tiempo a mi maestría y leer mucho por mi cuenta, porque no teníamos a los profesores así como tan cerca. Conforme fue desarrollándose el primer semestre, ellos nos hacían las aclaraciones, (...) nos preguntaban si había dudas, nos hacían cuestionamientos para de alguna forma sondear cómo íbamos. El primer semestre fue un poquito complicado mientras agarrábamos el hilo."(M110209, p. 2)

Según la respuesta anterior, el primer elemento que hace diferente al aprendizaje en la modalidad a distancia de la presencial es que *"no teníamos a los profesores así como tan cerca"*. Este elemento implicó *"todo un cambio porque era desde organizarse en los tiempos, respetar los tiempos que se dedican porque aparentemente tenemos mucho tiempo libre porque no vamos a un lugar específico a recibir la clase, entonces era un cambio en la forma de trabajo porque se tienen que respetar los tiempos, organizarme bien (...) dejarle tiempo a mi maestría y leer mucho por mi cuenta"*. Según en esta respuesta, la no presencia del profesor implica, en cierto sentido, mayor responsabilidad en el alumno al menos en cuanto a la organización del tiempo y en *leer mucho por su cuenta*. Esta significación que hace el *estudiante-docente* sobre las implicaciones del aprendizaje se genera a partir de la no presencia física del profesor. Sin embargo la responsabilidad generada por este elemento es una significación que se adquirió dentro del proceso de formación de la MADEMS en tanto que los docentes-MADEMS *"conforme fue desarrollándose el primer semestre, ellos nos hacían las aclaraciones, (...) nos preguntaban si había dudas, nos hacían cuestionamientos para de alguna forma sondear cómo íbamos. El primer semestre fue un poquito complicado mientras agarrábamos el hilo."* Así, el rol del *otro* se generalizó en la interacción a distancia a través de la plataforma y del diseño instruccional²⁸ de la MADEMS.

²⁸ El diseño instruccional es un proceso sistemático y analítico que traslada los principios de aprendizaje y enseñanza en la planeación de materiales instruccionales, actividades de aprendizaje, recursos de apoyo y evaluaciones. Dicha planeación debe tener un alto nivel de precisión y previsión de todas las etapas (diseño, desarrollo, implementación y evaluación), con el fin de evitar aprendizajes poco efectivos con actividades ineficientes. Dicho proceso se compone principalmente de tres etapas: a) Etapa de Análisis: en ella se determinan los objetivos de enseñanza y aprendizaje, al establecerlos se consideran

Si consideramos que “la tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas de aprendizaje” (Fenstermacher, citado por Contreras Domingo, 1994, p. 22), y si la tarea de la enseñanza es desempeñada por el profesor, su no presencia física influye para que el alumno tome un papel activo en la organización del tiempo y en el acercamiento al contenido a través de su lectura de forma individual, al menos ésta es una primera significación del aprendizaje en esta modalidad que se constituyó con la no presencia física del profesor.

Uno de los elementos que caracteriza a la modalidad presencial es que *“estás en vivo con tu profesor, si tienes alguna duda la aclaras en ese momento.”*, aspecto que no sucede en la modalidad a distancia de ahí que el estudiante depende de su grado de familiaridad con el proceso de *enseñanza-aprendizaje* en esta modalidad o bien con el medio que sirve de intermediario entre él y el docente:

“Fue traumante, las primeras clases fueron traumantes porque me sentía sola, no entendía nada, había que estar descubriendo lo que estaba en la computadora. De hecho yo sigo sintiendo como que es padre, es rápido, es bonito, y todo pero también tiene sus cosas, el hecho de que no puedas decirle al de a lado, ‘oye, ¿qué dijo?, no entendí, repítemelo, ¿tu entendiste, entendiste lo mismo?’, es bien difícil. Tienes que estar hablando por teléfono, a veces cuando ya manejas más la computadora, pues ya te estás comunicando con otros, pero hay más distancia entre nosotros, yo siento que es más impersonal el tipo de estudios que se lleva a través de la distancia, porque no te da chance de interactuar con otras personas, no como estamos acostumbrados. Ahora también te diré que es un paradigma para nosotros, es toda una nueva generación, es todo un nuevo cambio que no estamos acostumbrados y hay que empezarlo a trabajar. (...) Además, como está uno acostumbrado a otro tipo de tomar clases, pues te cuesta trabajo adaptarte, el hecho de que tienes que buscar información y tienes que estar buscando por todos lados, vas a buscar a los maestros, muchas cosas, si te agarra la desesperación en un momento dado porque necesitas la respuesta rápido y obviamente no la tienes, no siempre pues.”(M190309, pp. 2-3)

En esta respuesta podemos observar que la no familiaridad con la plataforma deriva en un sentimiento de soledad: *“las primeras clases fueron traumantes porque me sentía sola, no entendía nada, había que estar descubriendo lo que estaba en la computadora.(...) Tienes que estar hablando por teléfono, a veces cuando ya manejas más la computadora, pues ya te estás comunicando con otros, pero hay más distancia entre nosotros, yo siento que es más impersonal el tipo de estudios que se lleva a través de la distancia, porque no te da chance de interactuar con otras personas, no como estamos acostumbrados.”* Sin ahondar en la forma como esta construido el diseño instruccional de la plataforma de la MADEMS, ya que no es el objeto de estudio de este trabajo, podemos ver que la familiaridad con el uso y manejo de las TIC influyen en la seguridad con la que se sienta el alumno en estos ambientes de aprendizaje.

Por otro lado, la comunicación con los docentes-MADEMS se vuelve importante y medular como guía en el aprendizaje de los alumnos: *“te cuesta trabajo adaptarte, el hecho de que tienes que buscar información y tienes que estar buscando por todos lados, vas a buscar a los maestros, muchas cosas, si te agarra la desesperación en un momento dado porque necesitas la respuesta rápido y obviamente no la tienes, no*

las características de los estudiantes y el ambiente físico del aprendizaje. b) Etapa de Estrategia: en esta etapa se establece la manera en la que se llevará a cabo el logro de los objetivos. Implica determinar cuáles serán las actividades, la secuencia instruccional, los materiales y los medios que se utilizarán, cómo se llevará a cabo la instrucción entre otros aspectos. c) Etapa de Evaluación: en esta etapa se valoran dos aspectos principalmente: si los estudiantes logran el objetivo y si la instrucción fue apropiada. (Smith, 1999, p. 54)

siempre.” Al no ser inmediata la comunicación, el estudiante debe desarrollar tolerancia en tanto que las respuestas de los docentes dependen de varios elementos que le dan un sentido pragmático a la comunicación e interacción en estos medios. Así, el tiempo en que tarda en responder, la forma como se dirige al estudiante, la calidad de la respuesta se constituye en significados, conforman la subjetividad de la interacción y repercuten en el proceso de aprendizaje de los *estudiantes-docentes*. Para Berger y Luckmann (2008, pp. 53-56), si bien el lenguaje se produce en las situaciones “cara a cara”, puede separarse de ellas.

“Ello ocurre no sólo porque puedo gritar en la obscuridad o a distancia, hablar por teléfono o por radio, o transmitir la significación lingüística mediante la escritura (que constituye, por así decir, un sistema de signos de segundo grado). La separación del lenguaje radica mucho más fundamentalmente en su capacidad de comunicar significados que no son expresiones directas de subjetividad ‘aquí y ahora’ (...) De esta manera, el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia (...) el lenguaje hace ‘más real’ mi subjetividad, no sólo para mi interlocutor, sino también para mí mismo. Esta capacidad que tiene el lenguaje de cristalizar y estabilizar para mí mi propia subjetividad, persiste (aunque modificada) cuando el lenguaje se separa de la situación ‘cara a cara’ (...) En lo que a las relaciones sociales se refiere, el lenguaje me ‘hace presentes’ no sólo a los semejantes que están físicamente ausentes en ese momento, sino también a los del pasado recordado o reconstruido (...) Todas esas ‘presencias’ pueden ser sumamente significativas, por supuesto, en la realidad continua de la vida cotidiana.”

De lo anterior, se deduce que la importancia de la comunicación con el docente-MADEMS radica en la posibilidad de “*hacerlo presente*”, de reducir la distancia o “simular” una presencia la cual compensaría la sensación de soledad en el aprendizaje. La presencia se representa en la escritura, la cual, como lenguaje, se inscribe en el universo simbólico (interacción con los *estudiantes-docentes* a través del foro, correo electrónico, chat, teléfono, etc.), con el cual el *estudiante-docente* se identifica. Así el docente-MADEMS ocupa esa posición del *Otro* –ese Otro que en la distancia se requiere más de su presencia- y, a través de su escritura anula su ausencia.

La presencia que el docente-MADEMS hace a través de su escritura da sentido a la actividad de aprendizaje del *estudiante-docente*, es el modo con el que se responde a una nueva lógica de comunicación generada por la distancia, mediada por las tecnologías y que contribuye a la subjetivación y a la lógica de sentido en este proceso de formación en tanto que lo involucra o inscribe en una estructura simbólica en la que los modos de concebir el tiempo y el espacio son diferentes a los presenciales y que hoy en día forman parte de nuevos espacios de formación y educativos.

La presencia del docente-MADEMS a través de la escritura estructura la identidad del sujeto *estudiante-docente* en tanto que está inscrito en el universo simbólico donde busca perfeccionar su práctica profesional. El docente-MADEMS le devuelve al sujeto-estudiante esa respuesta que articula y da sentido a las necesidades de formación, pero además a las necesidades que como “estudiante” de la MADEMS enfrenta:

“Pues sí fue difícil, (...) es mucho más trabajo, hay que estudiar más y sí, tener mucho contacto con los asesores para poder entender las tareas o las actividades que se tienen que realizar. Sí fue muy difícil el adaptarme a la situación de ser alumna y no de ser

maestra porque como sea, ser maestra si te contesto y te resuelvo las dudas, pero el ser alumna, sí fue difícil, yo creo que lo más difícil fue el estudiar y entender lo que piden para las tareas y actividades; el estudiar sola, sin que esté el maestro presente fue lo más difícil.” (M060209, pp. 1-2)

Una necesidad relacionada a ser *estudiante-docente* de la MADEMS tiene que ver con “*el estudiar y entender lo que piden para las tareas y actividades; el estudiar sola, sin que esté el maestro presente*” lo que deriva en una dificultad de adaptarse a “*la situación de ser alumna y no de ser maestra*”. De ahí que exista una mayor necesidad de “*tener mucho contacto con los asesores para poder entender las tareas o las actividades que se tienen que realizar*”. El docente MADEMS al estar inscrito en ese universo simbólico que da sentido a la formación de los *estudiantes-docentes* y al hacerse presente con la escritura da sentido a cada mensaje que se intercambia y que tiene la finalidad de apoyar el proceso de aprendizaje de cada *estudiante-docente*. Así, el intercambio entre estos dos personajes recobra importancia en la medida en que se convierte en una estrategia para regular el proceso de aprendizaje, pero además

“estas presencias virtualizadas en las que el espacio real puede contar kilómetros de océano, nos recuerdan que la emergencia de un deseo singular que pone en función los sentidos personales de una formación, se produce a condición de que haya un reconocimiento, lo que supone una presencia de carácter simbólico. Es el reconocimiento el que introduce la dimensión de la demanda, factor crucial que es necesario considerar a la hora de activar procesos de apropiación en la formación. Para que la demanda se constituya como tal requiere ser dirigida a Otro aunque en un primer movimiento esté referida sólo a un objeto (el contenido que se brinda). Pero ese objeto en sí mismo puede convertirse en secundario, en la medida que la demanda es de reconocimiento, en nuestro caso de quien se encuentra del otro lado de la pantalla.” (Zelmanovich, 2009, pp. 297-298)

Así, si bien la demanda a las necesidades de formación de los *estudiantes-docentes* puede estar en un principio dirigida al conjunto de asignaturas que conforman el currículum de la MADEMS a distancia, el enfrentarse con el contenido en sí mismo y un diseño instruccional que sirve de guía para llevar a cabo las actividades de aprendizaje relacionadas, resulta insuficiente “*en la medida que la demanda es de reconocimiento, en nuestro caso de quien se encuentra del otro lado de la pantalla.*” En este contexto tenemos otra respuesta que alude a la importancia en la interacción con los docentes-MADEMS en tanto que tienen un papel estratégico en la apropiación del contenido por parte de los *estudiantes-docentes*:

“Fue mi experiencia un poco estresante porque no es lo mismo cuando está el profesor, cuando estás directamente interrelacionando con él, haciendo preguntas. En la computadora te daban tus actividades y tenías que leer, o sea si de plano no leías toda la información de los artículos que se ponían en plataforma tu no podías hacer tus actividades, no podías trabajarlas bien. Muchas veces esos artículos, para uno que no sabe mucho de pedagogía, son temas que son nuevos para ti, uno que ha estudiado la carrera de Biología, cuando vez que las estrategias de tal cosa, que alguna teoría, que algún autor, no sé Freud, entonces la verdad sí se lleva uno un chasco. (...) Pero esa experiencia es a lo mejor porque era algo nuevo, algo nuevo que uno no había trabajado, que uno no había vivido. Ya sabemos que eso de la educación en línea se viene trabajando hace un tiempo, pero realmente para los que no nos habíamos involucrado en ello es algo nuevo.” (M250309, pp. 1-2)

En esta respuesta vemos que son varios elementos que intervienen en la apropiación del contenido: por una parte, *“no es lo mismo cuando está el profesor, cuando estás directamente interrelacionando con él, haciendo preguntas”*, por otra, *“en la computadora te daban tus actividades y tenías que leer, o sea si de plano no leías toda la información de los artículos que se ponían en plataforma tu no podías hacer tus actividades, no podías trabajarlas bien”*. En este sentido, la no presencia del profesor implica que los contenidos o la información de cada asignatura tienen que leerse *completos* para poder realizar las actividades. Sin embargo, si el estudiante no está familiarizado con el contenido que aborda es entonces cuando se hace necesaria la presencia del docente en tanto se le atribuye una *posición de saber* que orienta y contribuye a la apropiación del contenido estudiado y llega a través de la escritura o de los mensajes que se envían a los *estudiantes-docentes*. Así, *“el lazo promocionado por la escritura en la experiencia virtual subvierte la percepción de la distancia y la presencia. Estar allí de cuerpo presente no es necesariamente estar allí y estar allí a través de la escritura da ocasión de producir una relación de carácter simbólico, en la medida en que son las ideas y las palabras las que priman para dirimir la tensión entre distancia y presencia.”* (Zelmanovich, 2009, p. 301)

La relevancia que cobra para el *estudiante-docente* los mensajes de los docente-MADEMS, tiene que ver con aquellas ideas o palabras que signifiquen una dirección en su aprendizaje. Al ser la relación de enseñanza-aprendizaje mediada por las tecnologías y al prescindir de todas aquellas significaciones que se dan en el encuentro *“cara a cara”*, las palabras y las ideas que se hacen llegar a través de la escritura se estructuran en términos de relevancias las cuales se determinan por los propios intereses pragmáticos inmediatos del *estudiante-docente*:

“Sí tienen que ver con otra forma de aprender, con otros estilos, tanto de los asesores que están del otro lado como de los alumnos, (...) Sí creo que es una forma, a veces se habla de que es impersonal, pero no creo que sea así, a pesar de que estábamos en línea, hicimos buenos amigos, trabajamos en equipo, con gente que no conocías. (...) Bueno también la participación de nosotros como alumnos, si de pronto se te atraviesa un problema que te ocupa una semana, quince días, y tienes que retomar otra vez, y recuperar. Pero esa es la ventaja también, y yo creo que sí, existe mucha comunicación, sobre todo con algunos de los asesores, escribes y revisan tu material y te envían sus comentarios, esa retroalimentación es muy buena, en cambio si escribes y no te mandan el: vas bien, no vas bien. Pero eso se da igual en el aula, en la presencial, a veces entregas tus trabajos y el profesor no te evalúa, no te los regresa o no te dice en qué estás mal. Igual ocurre, a veces, también sí se nota, y pues sí te desanimas un poco, pero cuando el asesor está en su papel, te revisa, te manda comentarios, etc., pues eso te motiva y te ayuda mucho.” (H270309, p. 3)

La relevancia de la interacción tiene que ver con los mensajes relacionados al avance del estudiante en su aprendizaje: *“algunos de los asesores, escribes y revisan tu material y te envían sus comentarios, esa retroalimentación es muy buena, en cambio si escribes y no te mandan el: ‘vas bien, no vas bien’. Pero eso se da igual en el aula, en la presencial, a veces entregas tus trabajos y el profesor no te evalúa, no te los regresa o no te dice en qué estás mal. Igual ocurre, sí se nota, y pues sí te desanimas un poco, pero cuando el asesor, está en su papel, te revisa, te manda comentarios, etc., pues eso te motiva y te ayuda mucho.”* La evaluación por parte del profesor forma parte de esa relevancia, que sirva de guía, oriente y motive, son los elementos que se articulan en la apropiación del contenido y en la percepción respecto al avance en el aprendizaje. En términos de Contreras Domingo (1994, p. 69), *“la necesidad de realimentación, de evaluación, es doblemente importante para el profesor al constituir, de una parte, como para todos los participantes, la referencia para mantener activo el proceso de intercambio y asegurar la comprensión*

mutua, y de otra parte, como consecuencia del carácter intencional de la enseñanza, por ser la forma de regular el sentido de la influencia de acuerdo con las decisiones curriculares.”

Con lo anterior podemos comenzar a cerrar este apartado del capítulo considerando que la ausencia del docente-MADEMS es un elemento a partir del cual se articulan una serie de cambios y significaciones relacionadas con el rol que el *estudiante-docente* debe desempeñar en esta modalidad educativa. Su presencia, a partir de la escritura y al constituirse como un elemento simbólico de identificación, articula una serie de significaciones relacionadas con el avance en el aprendizaje del *estudiante-docente*, la apropiación que este haga del contenido, la regulación que haga de sus estrategias de aprendizaje. Todo lo anterior nos invita a reflexionar sobre el tipo de interacción y de subjetivación que se llevan a cabo en estos espacios tecnológicos por los que transitan los procesos de formación en los que ante todo, y como hemos visto en este apartado, se debe evitar la segregación simbólica a fin de no caer en la exclusión debido a una lógica de trabajo que aún en la actualidad se comienza a entender y de la que no se puede obviar su dominio.

En esta lógica, además de la distancia entre el *estudiante-docente* y el docente MADEMS, existen otros elementos que configuran este espacio de formación y que se constituye de la interacción y medios que hacen posible el proceso de aprendizaje, los cuales le dan significación y sentido. Entre estos elementos, es común encontrar en los documentos de educación a distancia que el estudiante debe tener una actuación independiente, responsable, que sepa gestionar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, esto no siempre sucede, además de que si bien hoy en día podemos encontrar a personas más familiarizadas con las TIC, muchas de ellas se han formado en los sistemas presenciales y es común que trasladen las habilidades y estrategias de aprendizaje del sistema presencial a la modalidad a la distancia. En este sentido, estar familiarizado con las TIC, que si bien son una herramienta importante para desempeñarse con éxito en esta modalidad, no necesariamente influye en las habilidades y estrategias de aprendizaje que se requiere tener o desarrollar para el trabajo en esta modalidad. García Varcácel (citado por Basabe Peña, 2007, p. 60), establece ciertas funciones de los alumnos y de su aprendizaje en los contextos o ambientes tecnológicos de formación: “Informarse: saber procesar información y actuar como emisor del grupo (maestro-compañeros); aprender: integrar conocimientos a partir de la información, adquirir habilidades de usos de herramientas tecnológicas, fomentar la comunicación y la interacción con otros compañeros; autoevaluación: seguimiento y control de los resultados y de la corrección de sus procesos de formación; comunicación: comunicación dinámica con su grupo, compañeros y maestros.”

Así, la distancia con el docente-MADEMS, con los compañeros, la estructura curricular y el diseño instruccional de las asignaturas que conforman el plan de estudios, indujeron al *estudiante-docente* a desarrollar habilidades y estrategias de aprendizaje que no necesariamente habían desarrollado en el ámbito presencial ya que la distancia articula nuevas formas de relacionarse, de comunicarse, de trabajar en equipo, lo cual implica el replanteamiento del rol del *estudiante-docente* en esta modalidad, como se verá en el siguiente apartado.

3.1.1 Disciplina y trabajo de investigación: aliados en el estudio a distancia

El *estudiante-docente*, como sujeto de la práctica educativa de la MADEMS a distancia, se ve influenciado por la nueva dinámica que exige la interacción en los ambientes tecnológicos y que le demandan una nueva forma de actuación. Fueron dos habilidades las que recobraron importancia en el proceso de aprendizaje de la MADEMS a distancia: la disciplina y el trabajo de investigación. Algunos referentes se citan a continuación:

“Para empezar se implicaron muchas desveladas, mucho trabajo, de momento tu ajustas tus tiempos creyendo que vas a poder hacer ciertas actividades en cierto tiempo y a veces dejas unas actividades por otras, esto implicó que me llevara muchas desveladas y que tuviera que pedir mucha información o buscar mucha información por mi cuenta. En la MADEMS nos estuvieron proporcionando antologías y está muy bien estructurada porque te dan prácticamente los conocimientos básicos, las lecturas más importantes y son ellas las que sustentan las actividades. Entonces, sí te dan el material, pero había que investigar por muchos lados, mucha investigación, sobre todo usábamos muchísimo Internet de día y de noche prácticamente. Pensé de momento que esto de a distancia me podía ahorrar tiempo y sin embargo no, ocupé muchísimo tiempo, digo muchas desveladas además.” (H060209, pp. 1-2)

Aquí observamos un primer imaginario relacionado con el estudio en esta modalidad: *“Pensé de momento, que esto de a distancia me podía ahorrar tiempo y sin embargo no, ocupé muchísimo tiempo, digo muchas desveladas.”* Por otra parte, si bien en la MADEMS se les proporciona las lecturas básicas con las que pueden resolver las actividades de las asignaturas, también implicó *“investigarle por muchos lados, mucha investigación, sobre todo usábamos muchísimo Internet de día y de noche prácticamente.”* En este contexto, la dedicación de tiempo y el trabajo de investigación para ampliar la información que se proporciona y poder resolver las actividades son dos elementos que configuran el rol de estudiante en esta modalidad. En la dedicación del tiempo se incluye:

“El respetar los horarios, el poder organizarme tal vez, porque antes como que se nos hacía fácil... lo hago después, pero después ya de un tiempo siento que tienes muchas actividades que no has realizado como que se van dejando, entonces como que no hay que dejar las actividades, no sé dejar a la familia, dejar a los amigos, dejar de hacer otras actividades por hacer las cosas en tiempo.” (M110209, p. 2)

Así, dedicación de tiempo y el respeto de los horarios son dos elementos que configuran el trabajo y el aprendizaje. Sin embargo, la organización y la actitud ante la información nueva que se está estudiando también influyen en él:

“Primero tuve problemas de actitud y organización, porque en la presencial obviamente que uno está acostumbrado a tener ese ritmo de trabajo y pues obviamente tuve resultados desde el inicio hasta el final muy buenos. En cambio con la MADEMS al inicio sí estuve a punto de dejarla, primero por la falta de organización mía y sobre todo algunos temas al inicio se me hicieron muy complicados porque aún cuando soy docente los temas se me hacían un poquito rebuscados para mi comprensión, cuestiones de psicología, de pedagogía, que ahí también me costó mucho trabajo acostumbrarme a las lecturas y sobre todo estuve a punto de dejarlo pero tuve la oportunidad de organizarme (...) y pude rescatarla, también por no tener la computadora a la mano, también tener el recurso es sumamente importante.” (H100309, p. 2)

Vemos en esta respuesta que de principio se tomó como referencia la experiencia adquirida como estudiante de la modalidad presencial, en la cual este *estudiante-docente* tuvo *“resultados desde el inicio hasta el final muy buenos”*, sin embargo, al iniciar el estudio en la modalidad a distancia estuvo *“a punto de dejarla, primero por la falta de organización mía y sobre todo algunos temas al inicio se me hicieron muy complicados porque aún cuando soy docente los temas se me hacían un poquito rebuscados para mi comprensión, cuestiones de psicología, de pedagogía, que ahí también me costó mucho trabajo acostumbrarme a las lecturas.”* Así, la organización, el tener que familiarizarse con el nuevo contenido y el *“tener la computadora a la mano”*, se convirtieron en elementos y estrategias indispensable para desempeñarse con éxito en esta modalidad.

La dedicación de tiempo, respetar los horarios, la organización en el trabajo, el trabajo de investigación, son elementos que podemos resumirlos como disciplina y repercuten en el control del aprendizaje de los *estudiantes-docentes*: *“Implicó disciplina, en primer lugar, porque había que estar revisando los comentarios y el correo todos los días. (...) Implicó también regular mis tiempos de aprendizaje, porque si bien teníamos tiempos para entregar los trabajos, teníamos fechas, a mí me daba eso la posibilidad de hacer planeaciones y de tratar de intercalar las actividades de MADEMS con las actividades de aquí del Instituto.”* (H200209, p. 2)

Disciplina, en la que está implicada la regulación de tiempos de aprendizaje, es una estrategia que se desarrolla para tener un buen desempeño en esta modalidad. Sin embargo, la interacción con el docente-MADEMS también juega un papel importante en la conducción y dirección del aprendizaje de los alumnos:

“Primero organizarse bastante bien, a pesar de que se escogió la modalidad a distancia para no interferir en el trabajo, requería una muy buena organización porque nos hacían trabajar en equipo, cosa que es difícil a distancia. Sobre todo, había que leer mucho, entonces nuevamente después del trabajo ya tenía mi esquema de trabajo, era organizarse y trabajar como de nueve de la noche a una o dos de la mañana, me levantaba temprano igual de cinco o seis de la mañana a nueve o diez, para poder leer, hacer los trabajos y ya venirme a incorporarme a mis clases, a dar clases. Esa parte de organizarse y de hacer cronogramas muy específicos de cuándo había que entregar productos y demás, era algo importante. La otra era aprender uno mismo analizar lo que estabas entregando, hay profesores que son muy buenos y que te realimentan mucho, pero había otros en los que tenías que tratar de adivinar qué era lo que estaban pidiendo, o se desconectaban de sus correos a pesar de que les escribías te dejaban mucho de lado, también es formativo ¿no?, pero creo que no es lo recomendable a ese nivel.” (H180209, p. 2)

Regresamos nuevamente al punto del cual partimos. Si bien la regulación del aprendizaje por parte del estudiante puede desarrollarse poco a poco, la respuesta del docente es igualmente importante en tanto es la manera por la cual el estudiante se reafirma en su proceso de aprendizaje en el cual está implícito la apropiación del conocimiento *“hay profesores que son muy buenos y que te realimentan mucho, pero había otros en los que tenías que tratar de adivinar qué era lo que estaban pidiendo, o se desconectaban de sus correos a pesar de que les escribías te dejaban mucho de lado, también es formativo.”* Los mensajes que los profesores envían a los estudiantes ponen en juego, *“además del conocimiento académico, mensajes acerca de las actividades que tienen que realizar los alumnos con los contenidos académicos, así como mensajes sobre las formas de participación adecuadas y los momentos oportunos tanto para realizar los intercambios académicos como para cualquier tipo de intercambio”* (Contreras Domingo, 1994, p. 70). En este contexto es que regresamos la mirada a la importancia que tienen en esta modalidad la interacción con el docente en tanto que se ubica en esa posición del *Otro*

del supuesto saber, posición simbólica con la que se hace necesario realizar una identificación que estructura los procesos de subjetivación del estudiante respecto a su proceso de formación y aprehensión del conocimiento. Por esta razón, en el siguiente apartado se aborda con más detalle la perspectiva dentro de la cual se propone ubicar al docente en este tipo de modalidades y en particular en la MADEMS a distancia.

3.2 El trabajo a distancia con los docentes-MADEMS

Si hablamos de aprendizaje en el contexto institucionalizado de la MADEMS, necesariamente tenemos que hablar de la enseñanza y del papel que juega en este proceso formativo. Se parte de la consideración que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una relación ontológica, la cual en términos de Contreras Domingo (1994, p. 22), existe

“una relación de dependencia entre enseñanza y aprendizaje, pero no es del tipo de relación que se supone que no puede haber enseñanza sin aprendizaje. Es decir, existe una relación pero no es causal, sino de dependencia ontológica (...) De este modo, las correlaciones empíricas que existen entre la enseñanza y el aprendizaje pueden explicarse como resultado de que el profesor modifica las habilidades del alumno para actuar como tal, es decir, para realizar las tareas de alumno. El aprendizaje, por consiguiente, es el resultado de asumir y desempeñar el papel de alumno, no un efecto que se sigue de la enseñanza como causa (...) De este modo, conseguimos de una parte, reconocer el papel activo de los alumnos en el aprendizaje y, por consiguiente, su papel mediador en las situaciones de enseñanza. Pero, por otra, estamos abriendo paso al reconocimiento de que la enseñanza no es un fenómeno de provocación de aprendizajes, sino una situación social, que como tal se encuentra sometida a las variaciones de la interacciones entre los participantes, así como a las presiones exteriores y a las definiciones institucionales de los roles.”

Con el señalamiento anterior, podemos comprender el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de la MADEMS a distancia, el papel que juega la mediación tecnológica, el papel que los docentes y estudiantes deben desempeñar y el papel del contenido y del diseño instruccional en este ambiente de aprendizaje. Así, si se considera que las tareas de la enseñanza corresponden a una situación social y están sometidas a las variaciones de la interacción entre los participantes, podemos comprender el papel que se le ha asignado al docente en el contexto de modalidad a distancia. “El tutor a distancia es un profesor designado por la institución que imparte la educación, encargado de orientar, motivar o guiar al estudiante en aspectos propios de la disciplina que se está estudiando o en temas relacionados con el cómo estudiar o cómo aprovechar mejor los materiales que se le proporcionan.” (Basabe Peña, 2007, p. 61)

En este contexto, al no coincidir en tiempo y espacio con el docente, son los materiales quienes brindan la información al alumno, a través de ellos se hace llegar el conocimiento y el diseño instruccional le dará las pautas para orientarse, acercarse y realizar las actividades de aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes cuentan con un bagaje, conocimiento y experiencias particulares, de ahí que abordar los contenidos o la información a través de los materiales requiera de la orientación y guía del docente en tanto que él será el mediador entre el contenido, el diseño instruccional, las actividades de aprendizaje y el estudiante. La mediación que hace el docente no sólo tiene que ver

con recibir las actividades y enviar las evaluaciones, sino que él es el encargado de guiar al estudiante en la apropiación del contenido, indicarle si es correcta, apoyarlo en ubicar los aspectos relevantes, la secuencia y las relaciones de cada uno de los temas. El alumno también puede requerir apoyo respecto a cómo organizar su estudio o cuánto tiempo dedicarle. La enseñanza en este contexto no pierde importancia, ya que el docente es el encargado de guiar el proceso de aprendizaje de los alumnos, de motivar a que ellos poco a poco asuman las tareas de aprendizaje, de modificar sus habilidades, de ahí la importancia de su “presencia” en estos medios tecnológicos para que el proceso enseñanza-aprendizaje resulte favorable.

Teniendo lo anterior como base, analizaremos los referentes discursivos que se obtuvieron con los *estudiantes-docentes* de la MADEMS y que hablan de su experiencia de aprendizaje a partir de la interacción que se llevó a cabo con los docentes.

3.2.1 El profesor ¿virtual?

Hemos introducido el concepto de virtualidad con las referencias de Zelmanovich (2009), cuando se habla de las presencias virtualizadas en la mediación tecnológica. La distancia y el tiempo que caracterizan a la educación a distancia y que es resignificada en la mediación tecnológica permiten crear la presencia del *Otro* a través de una imagen, que en este caso se representa a través de la escritura. La escritura produce esa imagen y el referente de ese *Otro*, lo cual no quiere decir que preexista, sino que se produce. La no presencia o el no encuentro cara a cara es un hecho que podemos interpretar como de incompletud tanto para el docente como para el estudiante. En este sentido, la virtualidad, a través de la escritura, los hace presentes para estructurar *la realidad* del proceso enseñanza-aprendizaje. Para Berger y Luckmann (2008, p. 37), “la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del ‘aquí’ de mi cuerpo y el ‘ahora’ de mi presente. Este ‘aquí y ahora’ es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana. Lo que ‘aquí y ahora’ se me presenta en la vida cotidiana es el *realissimum* de mi conciencia. Sin embargo la realidad de la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes ‘aquí y ahora’. Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal.”

En la modalidad a distancia el “aquí y el ahora” se representan con la escritura, al menos en el caso de la MADEMS a distancia, de ahí que el *estudiante-docente* se base en los mensajes de los docentes-MADEMS para hacer real su presencia, para tener esa proximidad con la imagen del docente. Para acercarnos a la significación que se hizo respecto a la relación del *estudiante-docente* y el docente-MADEMS se planteó la pregunta: *¿Cuál fue la experiencia de la relación con los docentes de la MADEMS y de qué manera influyó en su proceso de aprendizaje?*. Una de las respuestas obtenidas hace referencia a la no presencialidad y a la nueva forma de relacionarse sólo a través de la escritura:

“Es que es difícil al inicio de llevar una relación así porque uno está acostumbrado a ver la cara o a tener una relación de contacto, aquí nada más lo tenemos con pura escritura y ni si quiera conocíamos las caras, o sea no sabíamos si era bueno o malo, que igual a lo mejor no tiene nada que ver, pero si hay una cierta incertidumbre en el momento de saber

bueno, ¿quién me está guiando?, porque obvio te retroalimentan, te envían sus puntos de vista y bueno no sabes quién es.”(H100309, pp.2-3)

En esta respuesta vemos que la sola presencia a través de la escritura crea *“cierta incertidumbre en el momento de saber bueno, ¿quién me está guiando?, porque obvio te retroalimentan, te envían sus puntos de vista y bueno no sabes quién es.”* Esta incertidumbre se genera por la costumbre de llevar a cabo el proceso de aprendizaje en presencia del profesor, es decir *“a ver la cara”*. Esto nos habla del nivel en el que la experiencia de relación con los otros se hace presente o forma parte de la realidad cotidiana. *“La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación ‘cara a cara’ (...) en la situación ‘cara a cara’ la subjetividad del otro me es accesible mediante un máximo de síntomas (...) el otro me es completamente real (...) por lo tanto, lo que él es se halla continuamente a mi alcance”* (Berger Luckmann, 2008, pp. 44-45). De ahí que el *estudiante-docente* al no ver la cara, *“no sabíamos si era bueno o malo”*, este bueno o malo forma parte de los elementos subjetivos que conforman la imagen del docente y podríamos decir, la influencia que esto genera en el aprendizaje del alumno, en tanto se aprehende o interpreta algo de la función docente que para el estudiante expresa un significado relevante.

Esta aprensión e interpretación de la presencia del otro, de tenerlo frente *“cara a cara”*, de todo aquello que nos expresa un significado, lo vemos claramente en la siguiente respuesta:

“El hecho de que tu no veas a las personas y que te dirijas a ellos solamente por la escritura, te hace ser muy precavido para saber cómo hablarles, cómo escribirles, o qué decirles o cómo decirles. Entonces es una experiencia bonita y tienes que ir con muchos tientos, se puede decir, calculando muy bien lo que dices y cómo lo dices, porque no conoces a la persona, indudablemente que el tener en frente a una persona y conocerla, te da pistas para saber algo de ella y eso te hace tomar confianza para hablarle quizás de otra manera. Entonces en un inicio sí fue un poco estresante no saber con quién tratabas, no ver la cara, estamos acostumbrados a eso, a ver la cara de la gente, pero cuando no es así hasta que no los conoces empiezas a tener confianza y a soltarte bien en lo que quieres decir, cómo expresarte, cómo dirigirte, qué opinar directamente, porque indudablemente, cuando ellos escriben y tu no los ves, dices ¿cómo?, como si tuvieras tapados los ojos, es curioso eso, pero bueno a mí me pasó.” (H060209, p. 2)

Para este *estudiante-docente* *“el tener en frente a una persona y conocerla, te da pistas para saber algo de ella y eso te hace tomar confianza para hablarle quizás de otra manera.”* Interpreto estas *“pistas”* como aquello que da un significado y permite aprehenderlo, pueden ser gestos, tono de voz, edad, etc., las cuales se constituyen como *“pistas”* que son subjetivamente significativas para el *estudiante-docente* y que inciden en la relación que establezca con el docente-MADEMS. En este sentido, *“cuando ellos escriben y tu no los ves, dices ¿cómo?, como si tuvieras tapados los ojos”*. Este *“cómo”* se interpreta como el síntoma de no conocer esas *“pistas”* que articulan la forma de *“cómo hablarles, cómo escribirles, o qué decirles o cómo decirles”* y esto es la base a partir de la cual se conforma la relación entre el *estudiante-docente* y el docente-MADEMS, y podríamos decir que en general de las relación enseñanza-aprendizaje que se da en la modalidad a distancia.

Si la relación con el docente se estableció sólo a través de la escritura, es a través de las palabras y las ideas que se transmitan que el *estudiante-docente* configurará la significación del rol docente, es el modo que tiene de aprehenderlo e interpretarlo y configurar con ello la subjetividad de su relación. Las *“pistas”* que se proponen como elementos que son significativos en la escritura mediada por la

tecnología son el tiempo de respuesta, el contenido de la misma y en este sentido la relevancia que tenga con los intereses o necesidades del *estudiante-docente* relacionados a su proceso de formación y a su aprendizaje, y los resultados de la interacción los cuales se vieron reflejados en las evaluaciones a manera de calificación o bien a manera de una realimentación que *des* o sedimenta la apropiación del contenido que el *estudiante-docente* ya había hecho.

En la siguiente respuesta vemos que se menciona un elemento que se constituye como significativo en la interacción que se da en la modalidad a distancia, este es la disponibilidad del tiempo del docente la cual se refleja con enviar la realimentación que requiere el *estudiante-docente* y que relaciona también con su proceso de aprendizaje:

“No sé exactamente en la presencial cómo haya funcionado, pero creo que además para ser docente en educación a distancia requieres un perfil muy particular, creo que requieres más disponibilidad de tiempo o sea como docente, yo estoy hablando de mis profesores en la maestría, entonces había profesores excelentes, pero hay profesores también que no te daban retroalimentación, de pronto parecía que caías en esa dinámica que a mí no me gusta de nada más eso de entregar y recibir y se acabó ahí el compromiso. (...) No hay esa definición de cómo retroalimentar a distancia, debe ser difícil como docente también pero bueno, se supone que están formando.” (H180209, p. 2)

Según la anterior respuesta, vemos que el tiempo que se dedique a la interacción con los *estudiantes-docentes* es un elemento significativo para ellos en tanto que, para este entrevistado, *“había profesores excelentes, pero hay profesores también que no te daban retroalimentación, de pronto parecía que caías en esa dinámica que a mí no me gusta de nada más es entregar y recibir y se acabó ahí el compromiso.”* La excelencia de la función docente está relacionada con la realimentación que haga y el tiempo que dedique a ella para no caer en una mecánica de sólo hacer trabajos, *entregar y recibir*. Pero además la realimentación y el contacto se significan como una guía de la apropiación del conocimiento del *estudiante-docente* la cual puede reflejarse incluso, en la evaluación a manera de calificación que se reciba por parte del docente:

“Si no hay una relación directa con el asesor de plataforma, no hay chateo, no hay ese contacto así directo con el maestro que cumpla sus horas de tal a tal, sí es muy conflictivo porque el alumno se siente perdido. La verdad muchos de los compañeros se sienten perdidos. (...) Nada más que se siga puliendo esa relación del profesor de plataforma con el alumno porque si no hay esa relación se pierde, se pierde todo, se pierde el contacto y no hay una satisfacción. (...) Y en el nivel superior es importantísimo, porque sí, el alumno se siente perdido, si uno se pierde aún con la experiencia que tiene uno, por la lectura que está acostumbrado a hacer, no es lo mismo tener a alguien que te vaya guiando a no tener a nadie. Cuando nos tocó maestros que estaban así al tanto, no, estábamos complacidos (...) y es la misma seguridad ante los trabajos, si te ponen ocho pues estuviste en contacto con ellos pero no sales mal, pero si te pone seis o siete, entonces dices ‘pero por qué si nunca estuvo’, entonces está ese juego.” (M250309, p. 8)

En la respuesta anterior se ve que la entrevistada pone de relieve la relación que se tenga con el docente-MADEMS para darle sentido a este proceso de aprendizaje: *“Si no hay una relación directa con el asesor de plataforma, no hay chateo, no hay ese contacto así directo con el maestro, que cumpla sus horas de tal a tal, sí es muy conflictivo porque el alumno se siente perdido... se pierde todo, se pierde el contacto y no hay una satisfacción.”* Lo contrario sucede cuando existe ese contacto con el docente y el seguimiento que este hace del proceso de aprendizaje: *“Cuando nos tocó maestros que estaban así al tanto, no, estábamos complacidos (...) y es la misma seguridad ante los trabajos, si te ponen ocho pues estuviste en contacto con*

ellos, pero no sales mal, pero si te pone seis o siete, entonces dices 'pero por qué si nunca estuvo', entonces está ese juego.” El juego al que se refiere la *estudiante-docente* tiene que ver con la evaluación del aprendizaje que hace el docente-MADEMS y que se ve reflejada en la calificación que le asigna en un trabajo, unidad o asignatura. Para esta *estudiante-docente* la calificación que se le asigna representa también el nivel de contacto que se tuvo con el docente, así cuando refiere: *“si te ponen ocho pues estuviste en contacto con ellos pero no sales mal, pero si te pone seis o siete, entonces dices 'pero por qué si nunca estuvo’*”. Esto se interpreta como que la ausencia del docente, el nivel de interacción que se tenga con él, la realimentación recibida, forman parte del aprendizaje y se refleja en los resultados que se obtienen y en la significación que se haga de la formación:

“Implicó quedarse con varias dudas..., implicó que yo me quedara con la sensación de que la formación quedaba incompleta, porque teníamos las lecturas, teníamos que hacer ensayos y algunos trabajos escritos, pero me parece que el ochenta por ciento de los trabajos que entregábamos eran ensayos, muchas veces los ensayos no regresaban con las correcciones o con las adecuaciones que nosotros teníamos que recibir, entregábamos el ensayo y más adelante veíamos que se asentaba la calificación de la unidad correspondiente. (...) Eso como mencioné hace un momento, me hacía sentir la sensación como que la formación no quedaba concluida completamente o concluida del todo.” (H200209, p. 3)

En este contexto entregar los trabajos y no recibir *“las correcciones o las adecuaciones que nosotros teníamos que”* hacer y además que se asigne una calificación sin un diálogo previo con el estudiante genera la sensación de que *“la formación no quedaba concluida completamente.”* Esto se interpreta como la intensión o necesidad del *estudiante-docente* de involucrarse en la regulación de su aprendizaje, recibir comentarios que le indiquen aciertos y puntos a mejorar que le sirvan de referencia en la sedimentación del conocimiento que está adquiriendo. Esto también se significa como un compromiso que el docente asume con el grupo y con cada estudiante en particular, como se puede observar en la siguiente respuesta:

“Te comentaba, el hecho de que el asesor esté muy al pendiente del grupo en cuanto a la entrega de trabajo, la revisión de los mismos, estarte realimentando, yo creo que es muy positivo. (...) había unos asesores que sí te dabas cuenta que estaban bien preparados y que además les gustaba lo que estaban haciendo, te mandaban comentarios, te sugerían bibliografía, cosas así, te integraban en equipo, motivaban para que el trabajo en equipo se llevara a cabo. Otros pues realmente era más de trabajo individual, y sí como que a veces te dejaban un poco sueltos. (...) Y bueno también los asesores, había asesores que una vez terminado el tema o la unidad, hacían una reflexión o integraban las ideas de todos para sacar unas conclusiones, entonces como que sí había unos asesores muy comprometidos con su trabajo.” (H270309, p. 4)

Así, el realizar una reflexión al final de cada unidad, integrar las opiniones de cada uno de los estudiantes para hacer las conclusiones, significa que *“sí había unos asesores muy comprometidos con su trabajo.”* Pero además hay otra significación de la interacción que se lleva a cabo con el docente: *“había unos asesores que sí te dabas cuenta que estaban bien preparados y que además les gustaba lo que estaban haciendo, te mandaban comentarios, te sugerían bibliografía, cosas así, te integraban en equipo, motivaban para que el trabajo en equipo se llevara a cabo.”* Estas acciones expresan un significado relevante para los *estudiantes-docentes* en tanto que se constituyen como pistas que dan un referente del tipo de docente con el que interactúan: *“sí te dabas cuenta que estaban bien preparados y que además les gustaba lo que estaban haciendo.”*

La actuación docente también se significa no sólo con que haya respuesta o interacción, sino con el tiempo que tarda en llegar, como vemos a continuación:

“Pues es que hubo de todo, porque había profesores que estaban al pendiente, sobre nosotros y que tenían más o menos una continuidad, pero había quienes decían aquí está la actividad, aquí están los artículos y a ver cómo salen y al final del semestre pues ya, te revisaban o te decían o daban comentarios (...). Yo creo que debería estar como más al pendiente de los alumnos y llevar de manera más continua todo el seguimiento de su desarrollo, no sólo de los aprendizajes, que hubiese mayor retroalimentación en las actividades, porque había unos que decían ‘ah ya la recibí gracias’, pero tú no sabías si la actividad estaba bien o no estaba bien, no sabías nada, nada más te decían ‘está bien, después te mando la calificación.’ Entonces pues no había retroalimentación, yo sugeriría que hubiese mayor retroalimentación en tiempos, que te manden la sugerencia o recomendaciones más o menos en un tiempo considerable.” (M110209, pp. 2-3)

En este sentido, la relevancia de la actuación docente no sólo está relacionada con el seguimiento al aprendizaje y a las actividades, sino también con el tiempo que tarde en llegar la respuesta así por ejemplo *“había quienes decían aquí está la actividad, aquí están los artículos y a ver como salen y al final del semestre pues ya, te revisaban o te decían o daban comentarios... yo sugeriría que hubiese mayor retroalimentación en tiempos, que te manden la sugerencia o recomendaciones más o menos en un tiempo considerable.”* Esto para el *estudiante-docente* significa que el docente-MADEMS está al pendiente de sus alumnos y es una forma continua de llevar a cabo el seguimiento no sólo a los aprendizajes sino a las actividades. En este sentido, la presencia que el docente haga a través de los mensajes, además de significar una continuidad o seguimiento, sirve también de mediación entre el *estudiante-docente* y el contenido en tanto que lo apoya en la apropiación del mismo:

“Fue tan estresante en el sentido de que cuando no tienes contacto con el asesor dentro de lo que es la plataforma te sientes a la deriva porque no hay una retroalimentación, si no hay una respuesta dices ¿qué onda?. Cuando se da esa interrelación, cuando en plataforma el maestro es muy responsable, que está retroalimentando, en los trabajos señalando algunos comentarios, haciendo algunas correcciones, se te hace más asimilable y muchas veces hasta das gracias porque dices, bueno ya, aquí. Pero cuando no hay una respuesta igual pues la verdad sí te sientes a la deriva, tienes que leer a fuerza los artículos, pero cuando no les entiendes, es muy complicado. Entonces siento que es muy importante esa relación, (...) Este es el único pero que yo le pondría, que cuando no hay esa retroalimentación el alumno se siente perdido, se siente que no, qué onda, maestro esto, y el maestro nada de respuesta.” (M250309, p. 2)

Así, *“cuando se da esa interrelación, cuando en plataforma el maestro es muy responsable, que está retroalimentando, en los trabajos señalando algunos comentarios, haciendo algunas correcciones, se te hace más asimilable y muchas veces hasta das gracias porque dices, bueno ya, aquí.”* Este “ya, aquí” se interpreta como el signo que da el *estudiante-docente* cuando se apropia del contenido y logra situarlo en un contexto en este caso de la actividad o trabajo que entregó. *“Pero cuando no hay una respuesta igual pues la verdad sí te sientes a la deriva, tienes que leer a fuerza los artículos, pero cuando no les entiendes, es muy complicado.”* De esto último se interpreta que la interacción con el docente también sirve de mediación entre el *estudiante-docente* y el contenido, la apropiación que haga de él y el avance en su aprendizaje.

Con lo expuesto hasta aquí podemos decir que la presencia *virtual* que el docente-MADEMS haga a través de mensajes estructuran la realidad de la interacción con el *estudiante-docente* en un aquí y ahora. Es ese movimiento que se realiza para dirimir la distancia y la ausencia, para presentarse, son las huellas objetivas que expresan un significado en cuanto que son una manifestación de los procesos subjetivos del Otro, -del docente-MADEMS con relación a su función de enseñanza- y que se vuelven subjetivamente significativos para el *estudiante-docente* en la medida que están relacionados con su proceso de aprendizaje, con la apropiación que haga del conocimiento y con su proceso de formación.

3.2.2 La alteridad: docente-MADEMS/estudiante-docente: referente de significación en el proceso de formación

Al ser el *estudiante-docente* sujeto de la práctica educativa de la MADEMS y al tener como antecedente una experiencia previa en la docencia presencial, la relación que se llevó a cabo con los docentes-MADEMS se dio también en una posición de alteridad, esto si consideramos que el *estudiante-docente* está implicado de manera personal, con un conocimiento y una experiencia previa que le permiten participar de manera activa en el proceso de formación en la MADEMS a distancia. Al establecerse esa relación, el *estudiante-docente* no puede despojarse de su experiencia como docente presencial, está en este programa para mejorarla, para perfeccionarla, de ahí que los referentes de significación que le dé el docente-MADEMS a través del rol que desempeñe en esta práctica educativa, también constituirán parte de la subjetividad construida alrededor de su identidad como docente en tanto el desempeño del docente-MADEMS forma parte de las prácticas que le dan sentido a su formación. La relación estudiante-docente/docente-MADEMS es una relación de alteridad en tanto que es una relación de diálogo permanente con ese *Otro* a partir de la cual se realiza una identificación y subjetivación de lo que es significativo. Ese *Otro* funciona como oposición y su significación se origina al establecer las diferencias. En términos de Berger y Luckmann (2008, pp. 165-166), “el yo es una entidad refleja (...) este no es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida. La dialéctica que se presenta en todo momento en que el individuo se identifica con sus otros significantes, resulta, por así decir, la particularización en la vida individual de la dialéctica general de la sociedad.”

En este contexto, algunos de los referentes discursivos que se obtuvieron con la pregunta *¿Cuál fue la experiencia de la relación con los docentes de la MADEMS y de qué manera influyó en su proceso de aprendizaje?* muestran la significación que se hizo de la relación establecida con el docente-MADEMS desde esta perspectiva de la alteridad.

“Hubo diferencias porque a lo mejor ellos lo querían de una forma y nosotros pues también no nos quitábamos el papel de que somos docentes y entrábamos en conflicto, hasta que alguien nos dijo: ‘pues ni modo son tus maestros, y lo tienes que hacer y tienes que entregarlo de acuerdo a como ellos te lo pidan, aquí el alumnos es uno’. Es que es difícil, porque cuando uno está en el papel del docente uno quiere que se hagan las cosas como uno quiere y a lo mejor está uno acostumbrado a hacer lo que uno quiera y como quiera, y pues igual te vienen a imponer, te vienen a proponer o te vienen a indicar las actividades, pues uno pega de gritos, porque pues las actividades las puedes trabajar como uno está acostumbrado y te vienen a romper ciertos esquemas, a lo mejor hubo ese tipo de.... malos entendidos... entre docentes.” (H100309, p. 3)

Podemos observar con la anterior respuesta que uno de los aspectos que influyó en la relación estudiante-docente/docente-MADEMS fue el que *“no nos quitábamos el papel de que somos docentes y entrábamos en conflicto, hasta que alguien nos dijo: ‘pues ni modo son tus maestros, y lo tienes que hacer y tienes que entregarlo de acuerdo a como ellos te lo pidan, aquí el alumnos es uno.’”* En este contexto, podríamos decir que el proceso de aprendizaje y de formación como docente se vio influenciado porque de principio el *estudiante-docente* no asumió un papel pasivo en el aprendizaje, esto desde una perspectiva tradicional de la enseñanza. Sin embargo, esta característica de ser un estudiante con experiencia previa en la docencia presencial y al asumir que en este espacio de formación perfeccionaría su práctica docente, probablemente influyó para que se retomara un papel más activo en el proceso de aprendizaje, en donde si bien se veía al docente-MADEMS como esa autoridad pedagógica, también en esta relación con él se ponía en juego los conocimientos y experiencia previas adquiridos por el *estudiante-docente* en el ámbito presencial haciendo que la relación con el docente-MADEMS, más que ser una relación de maestro-alumno, debiera establecerse como una relación entre colegas, una relación de alteridad, una relación de identificación por los roles asumidos y desempeñados en contextos equivalentes. De una forma más descriptiva, esta confusión semántica de roles, la expresa otro entrevistado:

“Pues sí, es eso, no lo puedes dejar, es mucha tensión, ‘hagan de cuenta de que ustedes son alumnos’, entonces esto de que ‘hagan de cuenta de que ustedes son alumnos’ ¿a qué se refiere?. Porque hay alumnos muy participativos, hay alumnos muy críticos, por eso son alumnos, pero la experiencia que tienes como profesor también te da ciertos elementos para poder debatir, exigir o hasta criticar. Pero también creo que la situación es que no porque yo soy maestro, quiero que el otro sea, o que haga, o sentir que yo sé más que el otro. Yo creo que una de las actitudes que debe uno tomar es que va uno a aprender, y demás, o sea sí, hay esa situación de repente, dice uno, bueno es que este profesor no está aplicando lo que me dice, porque si tenemos que ser constructivistas, pues aquí no se está dando, entonces sí, de alguna forma lo haces, porque tienes esa experiencia o bagaje y creo que no es tanto enfrentar al otro docente, pero sí, a veces hacer alguna sugerencia, o alguna observación, pero yo creo que sí, sí se da mucho eso. A veces si encuentras que el docente, que está del otro lado, el que es tu maestro, sí domina su disciplina, su asignatura, pero la forma de trabajo pues como que no es lo más adecuado, entonces sí, si lo percibes, pero yo creo que sí, manifestarlo, pero sin hacer una situación de choque o generar alguna situación hacia el grupo. Creo que también algunos de los docentes estaban formándose. (...) y creo que ese hecho de ser docente también como que te da la posibilidad de sacarle lo mejor.” (H270309, p. 5)

En la anterior respuesta hay varios elementos que podemos analizar. De principio también se prestó a confusión la aclaración que recibieron respecto al rol que debían desempeñar: *“hagan de cuenta de que ustedes son alumnos’, entonces esto de que ‘hagan de cuenta de que ustedes son alumnos’ ¿a qué se refiere?. Porque bueno hay alumnos muy participativos, hay alumnos muy críticos, por eso son alumnos, pero la experiencia que tienes como profesor también te da ciertos elementos para poder debatir, exigir o hasta criticar.”* En este fragmento podemos identificar que el entrevistado construye su identidad de *estudiante-docente* a partir la fusión de estos roles, “estudiante” y “docente” en tanto que identifica lo que cada uno de ellos puede ser y se asume como tal. Sin embargo, reconoce que el asumirse como docente no implica que *“el otro sea, o que haga, o sentir que yo sé más que el otro. Yo creo que una de las actitudes que debe uno tomar es que va uno a aprender, y demás, o sea sí, hay esa situación de repente, dice uno, bueno es que este profesor no está aplicando lo que me dice, porque si tenemos que ser constructivistas, pues aquí no se está dando, entonces sí, de alguna forma lo haces, porque tienes esa experiencia o bagaje y*

bueno, yo creo que no es tanto enfrentar al otro docente, pero sí, a veces hacer alguna sugerencia, o alguna observación.” Lo que se desea subrayar con este fragmento es que si bien se asume como docente, con un bagaje y experiencia que le dan las herramientas para hacer observaciones o sugerencias respecto al desempeño del docente-MADEMS, éstas pueden hacerse sin generar *“una situación de choque o alguna situación hacia el grupo”*, en el sentido de que ser docente le da las herramientas para *“sacar lo mejor”* de la experiencia. Para este *estudiante-docente* la experiencia como docente presencial la usó para enriquecer su proceso de aprendizaje y tratar de establecer una relación de intercambio con el docente-MADEMS.

En otra respuesta podemos ver que la experiencia previa en la docencia presencial hace que el *estudiante-docente* sepa identificar las nociones de enseñanza a partir de las cuales se condujeron algunos docentes-MADEMS:

“Ahí fíjate que nos encontramos con una situación un poco... extraña. Como se plantean el plan de trabajo en MADEMS pareciera ser que tiene un enfoque constructivista, pareciera ser, pero muchos de los docentes son docentes tradicionales y esto es normal, es explicable porque nadie está formado en una escuela constructivista, entonces a veces chocan esa percepción del constructivismo con lo que te están enseñando algunos docentes que se comportan de manera muy tradicional. Además chocaba mucho porque nosotros aquí en la escuela, en donde trabajo, sí tratamos mucho de aplicar ese modelo, esa manera de funcionar como docentes con nuestros estudiantes.” (H180209, p. 3)

Así, el proceso de diferenciación que se hace entre la docencia tradicional y la docencia desde un enfoque constructivista surgió en la experiencia de la interacción con el docente-MADEMS, y en este sentido podemos decir que esta identificación es parte del proceso de formación del *estudiante-docente*. El diferenciar dos procesos que comparten elementos equivalentes, así como el definir con claridad la actuación que el docente en esta modalidad debe tener, son referentes que nos hablan de la significación que se hizo de la relación con el docente-MADEMS en esta experiencia.

“La función del docente debería de ser principalmente esa, la de un docente, la de una persona que procure acercar a los estudiantes, procure facilitarles a los estudiantes el camino hacia descubrir el conocimiento... () permitirles que su formación sea la adecuada con base en los objetivos si es posible, con los objetivos que tiene, esa debería ser su función. Sin embargo la mayoría de nosotros si no es que todos hemos estado acostumbrados a tener frente a frente al profesor y poder cuestionarle en cualquier momento y tener un acercamiento, un contacto persona a persona, más, más cercano, por así llamarlo, y que ahí en la MADEMS pues no se tiene.” (H200209, p. 3)

En esta última respuesta se identifica con claridad la función que debe desempeñar un docente *“una persona que procure acercar a los estudiantes, procure facilitarles a los estudiantes el camino hacia descubrir el conocimiento.... () permitirle que su formación sea la adecuada con base en los objetivos si es posible, con los objetivos que tiene, esa debería ser su función.”* Esta significación se construyó al identificar las diferencias que existen entre la docencia presencial y la docencia mediada por tecnologías, la cual considero fue posible gracias a la experiencia previa que tiene el entrevistado en la docencia presencial y después de haber concluido su proceso de formación en la MADEMS a distancia.

Esta alteridad que se jugó en la interrelación del *estudiante-docente* con el docente-MADEMS, constituyó un proceso formativo que tuvo sus implicaciones en el proceso de aprendizaje del *estudiante-docente* e influyó en la resignificación que se hizo de la docencia presencial al finalizar la

experiencia de la MADEMS a distancia. Este elemento se verá con detalle en el siguiente capítulo. De momento se muestran algunos factores que se pusieron en juego en el trabajo con los compañeros en la mediación tecnológica y en el que también se dio una relación de alteridad.

3.3 El trabajo a distancia con los compañeros

Como ya se ha mencionado, para la mayoría de los *estudiantes-docentes* la MADEMS a distancia fue la primer experiencia de aprendizaje en esta modalidad y uno de los factores que se tuvo que enfrentar es el de trabajar en equipo con personas que no se conocían, con los que apenas habían tenido un contacto que se basaba únicamente en los mensajes del correo electrónico o mensajería instantánea. En este contexto surgieron algunos elementos que jugaron un papel importante en la relación entre ellos y en la realización de las actividades. Aquí se presentan algunos casos más sobresalientes:

“La primera fue ponernos de acuerdo, porque no concordábamos en tiempo, primero para adaptarnos a la máquina, y después decir ‘entonces nos vemos a tal hora en tal Messenger o en tal lugar’, adaptarnos a eso y ajustar tiempos. Yo creo que eso fue lo más complicado, el ponernos de acuerdo y ¡luego a distancia! resulta mucho más difícil para hacer trabajos, pero bueno yo creo que poniendo un poquito de interés y de responsabilidad todo sale bien.” (M060209, p. 2)

El primer elemento mencionado en esta respuesta es el adaptarse al uso de la tecnología como mediadora del trabajo, luego ajustar los tiempos de cada uno para lograr encontrarse en algún momento del día. Sin embargo se reconoce que poniendo un poco de *“de interés y de responsabilidad todo sale bien.”* Vemos en este sentido que la *estudiante-docente* asume las tareas de aprendizaje que le corresponden realizar bajo las circunstancias de la modalidad.

“Te comentaba que al inicio entramos muchos a la maestría, éramos un grupo numeroso y comenzábamos a trabajar en equipo y sí de repente igual, sí pasa que algunos ya los veías para hacer un trabajo y comenzabas a hacer un trabajo pero te vas aprendiendo a conocer aunque sea en línea, comienzas a conocer a, bueno con fulanito trabajo mejor, porque a lo mejor es más responsable, nos comprometemos a algo, lo entregamos. Igual ocurría, si haces un trabajo en equipo pues debe tener cierta calidad porque es en equipo, y a veces al principio algunos compañeros terminabas haciéndolo prácticamente individual, tu haces una parte, yo hago esta parte, pero no, después comenzamos a integrarnos algunos compañeros.” (H270309, p. 6)

El trabajo que se lleva a cabo en esta modalidad y que es mediado por la tecnología demanda responsabilidad y compromiso en los acuerdos a los que se llegan para el trabajo en común, aspecto que no difiere de la modalidad presencial. En este contexto, aunque la relación está mediada por la tecnología, *“te vas aprendiendo a conocer aunque sea en línea, comienzas a conocer a, bueno con fulanito trabajo mejor, porque a lo mejor es más responsable, nos comprometemos a algo, lo entregamos.”* Sin embargo, esto no siempre sucede y algunos *estudiantes-docentes* enfrentaron una situación un poco más compleja en cuanto a la mediación del trabajo con los compañeros:

“Con los compañeros hubo detalles también. Cuando uno entra bien en los acuerdos, cuando tú te encuentras con personas conscientes, que piensan más o menos como tú y tienen la capacidad de solventar problemas de una manera sencilla y eficaz, pues no existe

problema. (...) Cuando se trabaja bien y que todos tienen la competencia de responsabilidad, superación, etc., pues trabajas a gusto, pero te digo, hubo compañeros que de plano ni nos contestaban, bueno hubo uno que nos dijo, ‘háganlo ustedes porque yo no voy a hacer nada, si quieren anótenme en el equipo si no quieren también’ o sea, de ese tamaño, y ya son maestros, están en una maestría, aprobaron un examen. (...) Entonces la relación entre compañeros igual puede ser muy buena, regular o mala, en lo personal a mí me fue bien con todos, no tuve ningún conflicto, yo soy de la gente que inmediatamente se ponía de acuerdo y me decían “a ti te toca esto, ¿quieres esto?”, lo que ustedes escojan, siempre en disposición.” (H060209, pp. 3-4)

En esta respuesta se mencionan algunas características personales importantes que apoyaron el trabajo en equipo a distancia: tener “*la capacidad de solventar problemas de una manera sencilla y eficaz, (...) Cuando se trabaja bien y que todos tienen la competencia de responsabilidad, superación, etc., pues trabajas a gusto*”. En este contexto la modalidad no influye en las posibilidades de trabajo en equipo ya que la “*relación entre compañeros igual puede ser muy buena, regular o mala*”, lo cual deja entrever que el trabajo en equipo a distancia no difiere de aquél que se realiza en la modalidad presencial y que en ambas modalidades depende de las capacidades y estrategias de aprendizaje que el estudiante desarrolle.

En las siguientes respuestas más allá de las cualidades personales o actitudes hacia el aprendizaje, vemos que la identificación que se hace con los compañeros *estudiantes-docentes* parte de una situación de empatía en tanto que, como docentes en formación, a la mayoría le rodeaban las mismas circunstancias o problemas relacionados a su aprendizaje.

“Cuando nos llegábamos a reunir en las presenciales, el sábado, era buena, era buena nos retroalimentábamos mucho con las actividades que hacíamos, era muy buena la relación aún cuando no nos conocíamos, bueno a lo mejor éramos compañeros del mismo sentimiento porque casi la mayoría teníamos esa misma percepción y la mayoría tuvimos casi los mismo problemas, Sí, a organización, a tiempo, trabajo, y a veces que los docentes, los docentes de la maestría, los que nos manejaban, tenían unas diferencias en los productos que obteníamos.” (H100309, p. 3)

En esta respuesta la empatía surge debido a que “*éramos compañeros del mismo sentimiento porque casi la mayoría teníamos esa misma percepción y la mayoría tuvimos casi los mismo problemas, sí, a organización, a tiempo, trabajo.*” La identificación que se hizo a partir de las circunstancias que se vivían alrededor de su experiencia de formación permitieron que se estableciera una “*muy buena la relación aún cuando no nos conocíamos.*” Sin embargo esta identificación iba más allá de la modalidad, ya que a pesar de la distancia los problemas que se enfrentaron son los que se pudo enfrentar con cualquier equipo de trabajo:

“Me parece que los problemas que tuvieron fueron los de cualquier estudiante que está trabajando en equipo, siempre hay alguien más comprometido, siempre hay alguien que está esperando a que le regalen la calificación, alguien que aporta poco y alguien que aporta mucho y eso genera fricciones y las hubo en ese momento como las tiene cualquier estudiante que tiene que entregar un trabajo en equipo. Y lo bueno era que como estábamos en la misma frecuencia, siendo docentes, me parece que también nos enfrentábamos a los mismos problemas y eso de alguna forma los hacía también ser un tanto solidarios y comprendernos y escucharnos, eso fue un lado muy positivo, pero eso no creo que sea en sí por la modalidad, sino me parece que como todos somos docentes y todos ya gente adulta que estábamos ahí en la MADEMS por un compromiso, generaba

esa atmósfera como de solidaridad y camaradería entre los compañeros.” (H200209, pp. 3-4)

Una de las ventajas que daba el haberse identificado todos como docentes, es que *“estábamos en la misma frecuencia, siendo docentes, me parece que también nos enfrentábamos a los mismos problemas y eso de alguna forma los hacía también ser un tanto solidarios y comprendernos y escucharnos, eso fue un lado muy positivo, pero eso no creo que sea en sí por la modalidad, sino me parece que como todos somos docentes y todos ya gente adulta que estábamos ahí en la MADEMS por un compromiso, generaba esa atmósfera como de solidaridad y camaradería entre los compañeros.”*

Con lo anterior cerramos el apartado de este capítulo, al considerar que en el caso particular que se vivió con los *estudiantes-docentes* de la MADEMS influyeron tanto características personales como de compromiso, responsabilidad, capacidad de trabajo en equipo, pero además las identificación con las circunstancias propias que se viven como docentes, en tanto que se comparten los mismo problemas alrededor de un situación de aprendizaje.

3.4 Contenidos y conocimiento a distancia

Una de las razones por las cuales los *estudiantes-docentes* se integraron en la MADEMS a distancia fue debido a que buscaban el perfeccionamiento de su labor docente. En ese contexto, se buscó conocer cuáles fueron los elementos teóricos que se abordaron en este programa de formación y que contribuyeron a este objetivo. La idea de rescatar estos referentes es que si bien la formación es un proceso evolutivo en el que cada persona se involucra de manera personal en un proyecto, ésta lleva implícito un cambio de métodos, en el que conocimiento y experiencia se articulan para dar sentido a una práctica, en este caso educativa, específica.

Para rastrear estos referentes se planteó la pregunta: *¿qué tipos de contenidos se abordaron en la MADEMS a distancia que fueron significativos para su formación como docente?*. Algunas de las respuestas se presentan a continuación.

“Por ejemplo en la parte de actualización disciplinar es muy enriquecedora, porque de pronto descubres o recuerdas que la ciencia no es final, no es un producto finalizado o sea te das cuenta que siguen aportando nuevas evidencias, nuevas teorías, que no las había visto desde que salimos de la facultad, entonces en esa parte es enriquecedora. Creo que lo más interesante de la maestría es que te abre un abanico de información en el que tú puedes seleccionar en qué nivel tu quieres profundizar, creo que manejan muchísimo material bibliográfico, eso es muy bueno, de diferentes fuentes, en todas las asignaturas prácticamente, entonces pues una de las implicaciones fuertes de una maestría a distancia es que seas muy autodidácta, es decir que tu profundices en el nivel que consideres pertinente. Ahí más bien creo que la responsabilidad ya no es de los docentes de MADEMS sino de los estudiantes de MADEMS.” (H180209, p. 3)

Uno de los aspectos que se pueden identificar que influyeron en la formación de los *estudiantes-docentes* respecto a los contenidos es la parte de actualización disciplinar, que si bien no hubo una profundización, *“lo más interesante de la maestría es que te abre un abanico de información en el que tú puedes seleccionar en qué nivel tu quieres profundizar, creo que manejan muchísimo material bibliográfico, eso es muy bueno, de diferentes fuentes, en todas las asignaturas prácticamente, entonces pues una de las*

implicaciones fuertes de una maestría a distancia es que seas muy autodidácta, es decir que tu profundices en el nivel que consideres pertinente.” En otro sentido, los contenidos de la maestría sirvieron para sedimentar y estructurar de manera teórica el conocimiento que se había adquirido en la práctica docente presencial, para afirmar ese conocimiento y perfeccionarlo:

“Para este proceso era muy necesario o era necesario la lectura de muchos textos, entonces todo el tiempo había que estar leyendo y había que estarse apropiando a través de la lectura de los textos, pero por otro lado mucha de las cosas que leía yo ya las sabía o por lo menos las intuía debido a la práctica que había tenido con los estudiantes, con mis estudiantes, entonces eso facilitaba mucho el proceso, porque eran cosas que yo ya había vivido y que yo aplico diario con los jóvenes, como puede ser el desarrollo de una clase, eso en cuanto a la parte pedagógica. En cuanto a la parte disciplinar pues bueno para mí me basta con sólo leer una sola vez los textos referentes a la biología para poder adentrarte y analizar y apropiarme de los contenidos de estos textos puesto que es en el área que me desenvuelvo y me llama mucho la atención.”(H200209, p. 4)

Así, para algunos *estudiantes-docentes*, los conocimientos adquiridos en la maestría “*yo ya las sabía o por lo menos las intuía debido a la práctica que había tenido con los estudiantes, con mis estudiantes, entonces eso facilitaba mucho el proceso, porque eran cosas que yo ya había vivido y que yo aplico diario con los jóvenes, como puede ser el desarrollo de una clase.*” Por otra parte, trabajar con los contenidos a distancia, enfrentarse al proceso de construir conocimiento a través de la información que ofrecen los medios tecnológicos y entregar un trabajo que demostrara la apropiación de este proceso, implicó que se desarrollaran ciertas actitudes de trabajo en esta modalidad, como puede verse en la siguiente respuesta:

“Sí, es todo, uno crece demasiado.... Recuerdo que en la maestría nos dijeron: ‘es que ustedes son privilegiados chicos, porque ustedes, la presencial pues si a lo mejor les dan una, dos, tres cosas y ya participas y ya cumpliste, en el caso de en línea o lo lees todo o no lo puedes entregar’ o sea, porque no puedes entregar un trabajo a medias y tenías que leer todo, tienes que razonar todo y no dejas nada a medias, todo lo tienes que entregar completo, y obvio que van implícitos otras actitudes, responsabilidad y hasta honestidad en el sentido de trabajar a distancia y eso pues lo tenemos que verter a nuestros alumnos, saben que chicos en su momento nos dijeron esto pues también impartirlo, al final de cuentas uno tiene que impartir sus experiencias.” (H100309, pp. 6-7)

Una de las implicaciones de trabajar con el contenido a través de la mediación tecnológica es que “*o lo lees todo o no lo puedes entregar o sea, porque no puedes entregar un trabajo a medias y tenías que leer todo, tienes que razonar todo y no dejas nada a medias, todo lo tienes que entregar completo.*” Llegar a este nivel de trabajo implicó también desarrollar ciertas actitudes de trabajo individual: “*van implícitos otras actitudes, responsabilidad y hasta honestidad en el sentido de trabajar a distancia.*” Estos valores adquiridos en el trabajo con los contenidos a través de la mediación tecnológica, fueron elementos que le significaron un aspecto de la docencia que debía transmitir: “*eso pues lo tenemos que verter a nuestros alumnos, saben que chicos en su momento nos dijeron esto pues también impartirlo, al final de cuentas uno tiene que impartir sus experiencias.*”

Podemos cerrar este apartado considerando que si bien la MADEMS les brindó la posibilidad de profundizar en el aspecto disciplinar, también contribuyó a sedimentar los conocimientos que se habían adquirido en la docencia presencial, a estructurarlos y a adquirir valores relacionados con el trabajo en esta modalidad en la que la mediación tecnológica juega un papel importante, como se verá en el siguiente apartado.

3.5 La dimensión tecnológica de la formación a distancia

Uno de los aspectos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia lo representa el medio por el cual se ponen en contacto estudiantes y docentes. En el caso que ocupa a este trabajo, la MADEMS a distancia pone a disposición una plataforma informática para llevar a cabo la gestión académico administrativo de la MADEMS. No fue objeto de este trabajo identificar los elementos que la constituyen y que a nivel del diseño instruccional e informático estructuran cada uno de los cursos y el sistema de gestión de contenidos y actividades. Lo que nos ocupó en la recopilación de los referentes discursivos de los *estudiantes-docentes* fue identificar la manera como ellos se apropiaron del manejo de la tecnología, los aspectos que influyeron en esta apropiación y determinar la manera como contribuyó a su aprendizaje y como parte de su formación en la MADEMS a distancia.

En este contexto, dividimos este apartado en dos secciones. Una de ellas tiene que ver con las implicaciones propias del uso de la tecnología, y otra de ellas con la funcionalidad del sistema como elemento de apoyo a su aprendizaje.

3.5.1 El uso de la tecnología

Cuando una persona opta por integrarse a un programa de formación, curso de actualización a distancia que está mediado por la tecnología, lo más recomendable es que cuente con un conocimiento previo en el uso de las herramientas tecnológicas, tales como correo electrónico, uso de medios de comunicación (chat, foros), así como el reconocer ciertos lineamientos de trabajo con este tipo de herramientas, como ya se ha comentado en los apartados anteriores. La finalidad de tener este antecedente tiene que ver con el hecho de que al interactuar con el contenido se enfoque completamente en él y el uso de las herramientas tecnológicas sea efectivamente un apoyo en su proceso de comunicación e interacción con docentes y compañeros. De lo contrario, la poca habilidad que se tenga en el uso y manejo de este tipo de herramientas, puede mermar el proceso de aprendizaje, como lo notifican los siguientes testimonios:

“No, para mí no significó ningún problema, porque por ahí hay algo que le han llamado la brecha generacional y dentro de esa brecha creo que estoy del lado de la tecnología pero no se me dificulta, hasta el momento no se me ha dificultado.” (H200209, p. 4)

Al hacer mención de estar dentro de la *brecha generacional* en el aspecto tecnológico, da referencia de ciertos tipos de conocimientos que se han hecho del dominio de una parte importante de la población y que le permiten interactuar en estos ambientes tecnológicos con cierta familiaridad y soltura. Sin embargo, la creciente demanda de la modalidad a distancia debido a factores que no necesariamente están vinculados con el dominio de las tecnologías, sino con una necesidad de seguirse actualizando, permite la influencia de elementos que se convierten de alguna forma en un obstáculo en el aprendizaje:

“En lo personal, a mi el inicio me dio muchos dolores de cabeza la utilización de la tecnología, muchos dolores de cabeza porque estaba en ceros, por la edad que tengo no era muy afecto a meterme a estas cosas, sobre todo la computadora, menos navegar en Internet ni mucho menos, sin embargo eso a mí me causó mucho estrés en un principio.

De hecho estuve a punto de decir yo ya no quiero nada con esto, porque no le sé a la computadora, tuve que aprender flash por ejemplo, tuvimos que aprender algunos otros programas que de verdad dices, hijo, está difícil y como que me quitaba mucho tiempo además yo decía o aprendo la computadora o aprendo la maestría, porque ya eran dos cosas para mí. Afortunadamente avancé rápido en lo de la, el uso de la tecnología y entonces ya le pude prestar totalmente atención a lo otro, ya cuando supe plataforma y al menos los pasos básicos para enviar, bajar archivos, navegar en Internet, lo más fundamental ya me tranquilicé y empecé a ver que sí podía sacar la maestría. Pero de inicio me costó mucho trabajo el aspecto de la tecnología, posteriormente me adapté, ya conjunté los dos, fueron mes o mes y medio en lo que yo me adapté y después tomé bien la maestría ya sin tanto problema, me dediqué bien a la temática de la maestría en sí.” (H060209, p. 2)

Podemos observar que la poca habilidad en el manejo y uso de algunos recursos tecnológicos puede incidir en la decisión del estudiante para continuar o no su formación: *“De hecho estuve a punto de decir yo ya no quiero nada con esto, porque no le sé a la computadora, tuve que aprender flash por ejemplo, tuvimos que aprender algunos otros programas que de verdad dices, hijo, está difícil y como que me quitaba mucho tiempo además yo decía o aprendo la computadora o aprendo la maestría, porque ya eran dos cosas para mí.”* Se resalta lo que menciona al último el *estudiante-docente* ya que efectivamente, la motivación inicial de integrarse a la MADEMS a distancia para perfeccionar la práctica docente puede verse afectada y tomar un lugar secundario al enfrentarse con estos problemas de tipo tecnológico. Así, está implícito un doble trabajo, en tanto que se debe aprender a dominar el ambiente tecnológico y los contenidos propios de la maestría.

Para otro entrevistado, la tecnología constituyó un elemento necesario en su proceso de formación en la medida en que era el medio por el cual se tenía acceso a la información:

“Yo creo que fue una herramienta básica, porque te digo, para nosotros era indispensable tener una computadora, Internet en casa. Creo que en la modalidad a distancia es indispensable desde que haya luz en la casa hasta que tengamos Internet y los medios para poder cumplir con las actividades y acceder a la información, porque te digo la mayoría de los artículos estaban en la red o te los mandaban al correo, o fue muy poco el material que nos dieron impreso, entonces sí fue necesaria la tecnología” (M110209, p. 3)

En este contexto, además de ser un vínculo con la información, el uso de la tecnología se constituyó también como un elemento formativo en tanto que contribuye a enriquecer el aprendizaje:

“Al principio uno sí tiene que ajustar a como está la plataforma, las actividades, instrucciones, uno tiene que ajustarse a todos estos pequeñitos tropiezos pero una vez teniendo confianza fue muy placentera. Es muy buena la maestría así a distancia. Efectivamente uno estudia cuando quiere o cuando puede, sí, pero siempre hay el compromiso de entregar un trabajo a tiempo, el entregar y el ayudarse con la tecnología es muy satisfactorio, muy satisfactorio, se trabaja más que en maestría presencial, se estudia más y se aprende más.” (M060209, p. 2)

Así, si bien dentro del imaginario de la dimensión tecnológica está la idea de que *“uno estudia cuando quiere o cuando puede, sí”*, en la modalidad *“siempre hay el compromiso de entregar un trabajo a tiempo, el entregar y el ayudarse con la tecnología es muy satisfactorio”*. Las tecnologías se significan, en este sentido, como una herramienta de apoyo al cumplimiento de los trabajos y del trabajo y la interacción con compañeros y docentes.

3.5.2 La plataforma de MADEMS como acceso a los contenidos y apoyo al aprendizaje.

En otro contexto, tenemos una visión de las herramientas tecnológicas que si bien tienen que ver con su uso y manejo, se hace referencia a la funcionalidad de la plataforma de la MADEMS y a la manera como apoyó el proceso de aprendizaje:

“Fue una de las cosas que cosas que muchas veces las ligas no funcionaban, luego no teníamos contacto con el asesor de plataforma o no le llegaban los trabajos, o no se podían bajar los esos artículos y se supone que es información que teníamos que leer a fuerza y nosotros no los teníamos a la mano, esos artículos eran específicos y no los conseguías aquí en Iztacala o tenías que ir a Pedagogía a otra parte de CU para poder buscar ese tipo de artículos, eran específicos, entonces siempre te decían: usted va a bajar estos artículos que son la base, si usted quiere complementar hay más literatura o tu complementabas a parte de los de base. Estos artículos tienen que leerlos y a partir de ahí sacar toda la información que se le pide. Entonces ese también fue un punto desgastante porque luego a veces no podíamos bajar los artículos, teníamos que tener contacto con el asesor de plataforma para que nos diera los artículos aparte, porque en plataforma o eran muy pesados y tampoco se podían bajar. Cosas de ese estilo, yo creo que son cosas que ocurren cuando es una primera generación.” (M250309, p. 3)

Con la respuesta anterior vemos que dentro del diseño tecnológico de la plataforma el buen funcionamiento que tenga cada una de las herramientas, las ligas de acceso, la velocidad de descarga, la accesibilidad, son elementos que se vuelven indispensables para mantener activo el trabajo de docentes y alumnos. Aunado a esto, la comunicación con el docente se torna nodal para mediar las problemáticas que se lleguen a presentar y poder dar soluciones alternativas que sean viables para el tipo de alumno que se inscribe en esta modalidad.

Desde otra perspectiva, el tipo de trabajo que se lleve a cabo con las herramientas tecnológicas tiene que ver también con una cuestión de hábitos o costumbres sobre las formas de aprender, hábitos que debido a nuestra tradición en la modalidad presencial aún no se han desarrollado:

“Si, la MADEMS es muy práctica, es muy sencilla de utilizar, el problema no es la plataforma, el problema somos nosotros porque no estamos acostumbrados a ese tipo de enseñanza y el problema fue, sobre todo... uno como alumno, puedo pensar que muchos de mis compañeros que algún momento se quedaron en el camino, no pudieron dar el brinco a esa dinámica y actualmente veo en la plataforma que es muy buena, que no se sí comparada, porque no conozco otro tipo de plataforma, no sé si le haga falta o le sobre información, pero la mecánica como está la MADEMS se me hace muy aceptable, digamos que ahora ví la nueva plataforma y está mucho mejor, tiene una estructura que es mucho más práctica. Si, soy de la primera generación de Iztacala y como primera a nivel distancia. Que sí tengo que reconocer que al inicio la plataforma se empezaba a echar a andar, tenía errores técnicos, que a veces ubicábamos mal los trabajos y que también un poco estas cosas también me desanimó porque yo ponía mis trabajos y luego no sabías de quiénes eran y luego se perdían y que no estaban cuando tenían que estar y se complicaban las cosas, pero se superaron, creo que la misma plataforma fue mejorando y nosotros también.” (H100309, pp. 3-4)

Así, este alumno resalta *“el problema no es la plataforma, el problema somos nosotros porque no estamos acostumbrados a ese tipo de enseñanza y el problema fue, sobre todo... uno como alumno, puedo pensar que muchos de mis compañeros que algún momento se quedaron en el camino, no pudieron dar el brinco a esa dinámica.”* Interpretamos que se hace referencia a esta nueva forma de trabajar en la que el dominio y manejo de de las tecnologías se hace necesario y es una responsabilidad del estudiante que se

incorpora en estos ambientes de aprendizaje adquirir ese conocimiento o desarrollar las habilidades para superar estos obstáculos.

Por último, tenemos el siguiente referente de otra *estudiante-docente*, que si bien acepta que implicarse en el aprendizaje en el ambiente tecnológico requiere del desarrollo de ciertas habilidades personales, el enfrentarse con este reto dejó una huella importante en su formación:

“Pues sí fue una barrera al principio, porque te digo, esta es una cuestión generacional, yo si estaba interactuando mucho con la computadora pero nunca como ahorita. El hecho de meterte el Messenger, desde el hecho de que te puedas comunicar directamente con los compañeros, estar mandando correo electrónico, etc., para mi en especial, fue muy difícil al principio pero ahorita ya soy un hacha, poco a poco avanzando en la cuestión tecnológica y es un paradigma porque estás acostumbrada a tu cuadernito y todo este rollo y estar en un salón de clase y cuando te encuentras esto pues es un golpezazo. Me costó mucho trabajo, pero creo que fue muy bueno, porque por ejemplo, ahorita que estoy en licenciatura, con los chicos de licenciatura de educación primaria, es lo que les digo, los chicos nos dan la vuelta, y qué será, tienen 25 años de diferencia y me dan la súper vuelta, entonces les digo, qué va a pasar con ustedes, tienen que estar más abuzados en la computadora, tienen que manejar bien la computadora, eso es bien importante, porque nos vamos rezagando y lo importante es entrar a la tecnología. Sí ha sido un golpe durísimo, pero creo que como todo paradigma cuesta trabajo pero al final le vas entrando a la moda, a la tecnología.” (M190309, p. 4)

Si bien el enfrentarse con esta dimensión tecnológica representó para ella *“un golpezazo”*, esto lo significó como un cambio de paradigma e incluso influyó para incentivar a sus alumnos a integrarse en el usos de estas herramientas: *“tienen que estar más abuzados en la computadora, tienen que manejar bien la computadora, eso es bien importante, porque nos vamos rezagando y lo importante es entrar a la tecnología.”*

Hasta aquí hemos abordado algunas significaciones que se generaron alrededor de la interacción con las herramientas tecnológicas como mediadores del proceso enseñanza-aprendizaje, sin embargo cabe destacar que los referentes aquí presentados son una aproximación de lo que constituyó esta experiencia y no agota las múltiples posibilidades y enfoques a partir de los cuales se pueden analizar y deconstruir. Podemos rescatar que las significaciones que se hicieron alrededor de la dimensión tecnológica del proceso de formación de los *estudiantes-docentes* en la MADEMS a distancia hacen referencia a la habilidad que cada uno de ellos posee respecto al uso y manejo de las TIC lo cual, si bien influye en su proceso de aprendizaje no necesariamente se constituye como un obstáculo si es que se domina su manejo. Cabe destacar que la estructura de la MADEMS a distancia, en cuanto apoyo o asesoramiento técnico hacia los *estudiantes-docentes* y docentes-MADEMS, debe ser una estructura sólida, de monitoreo constante del buen funcionamiento de las herramientas, de los materiales y en general de la plataforma informática que sustenta la actividad académica, lo anterior como parte de las prácticas educativas de una modalidad que depende de los medios que sustentan la actividad académica y a partir de los cuales se construye el espacio de intercambio, de trabajo y de formación de sus estudiantes.

3.6 Comentarios generales del capítulo

El acercamiento que se propuso en este capítulo para analizar el proceso didáctico que se conformó en el espacio de formación docente de la MADEMS a distancia desde una perspectiva de la diferencia, permitió identificar las significaciones construidas alrededor del proceso enseñanza-aprendizaje mediado por la tecnología, el cual conforma parte de las prácticas educativas que se llevaron a cabo con este grupo de *estudiantes-docentes* en específico. Al proponer la modalidad a distancia y a la presencial como equivalentes, se pudo también identificar las relaciones que los *estudiantes-docentes* hicieron de su experiencia de enseñanza-aprendizaje en este espacio tecnológico y de la experiencia previa adquirida en la modalidad presencial en tanto que existe un movimiento de significación que relaciona la experiencia pasada –en la modalidad presencial- con una presente –la modalidad a distancia-, resaltando las marcas que las hacen diferentes.

La primera huella y principal en esta relación de diferencia es *la distancia* la cual genera la separación física entre el docente-MADEMS y el *estudiante-docente*, separación que marca una ruptura con la experiencia de aprendizaje que se conformó en la modalidad presencial y da lugar a una reestructuración en la forma de concebirlo y abordarlo en la distancia y a través de la mediación tecnológica. El rol asumido como estudiante en la experiencia de aprendizaje presencial es resignificado con la no presencia del docente-MADEMS en la medida en que el docente también modifica su actuación. En el espacio de la mediación tecnológica, el docente ya no es el transmisor principal del contenido sino que se convierte en un mediador entre este y el estudiante, el contenido se hace llegar a través de los recursos tecnológicos y el estudiante tiene que acercarse a él a través de un trabajo personalizado y caracterizado principalmente por la lectura individual, la investigación alrededor del tema y la organización rigurosa del tiempo dedicado al estudio de los contenidos, lo que constituye la primer significación construida sobre el aprendizaje en esta modalidad.

Esta socialización secundaria, la cual consiste en la asimilación de los roles institucionales que se juegan en el contexto de la modalidad a distancia, se adquirió en la interacción directa en la MADEMS, es decir, para el caso del *estudiante-docente* no existía una referencia previa del roles que él y el docente-MADEMS debían desempeñar en esta modalidad y fue hasta la interacción en este espacio como se adquirió el conocimiento de los roles y la interpretación de los comportamientos de rutina que debían poner en juego en este espacio tecnológico. Si bien podríamos decir que los roles descritos tanto para el *estudiante-docente* como para el docente-MADEMS no difieren mucho en la modalidad presencial, en la medida en que en lo presencial el docente también es mediador entre el contenido y el estudiante, y este último tiene que aplicar estrategias de aprendizaje para su estudio, la modalidad a distancia enfatizó la necesidad de una mayor implicación del estudiante en su trabajo, en la concientización de sus estrategias de estudio y desarrollo de habilidades de autogestión como respuesta a la nueva actitud que observó en el docente-MADEMS, una actitud de enseñanza no en el que el docente aparecía como responsable de transmitir el contenido, sino como un guía en su aprendizaje. Así, la separación física entre docente-MADEMS y *estudiante-docente* dio lugar a que se replanteara el rol que debía desempeñar, desarrollando estrategias y habilidades de aprendizaje, autogestión y comunicación que no necesariamente se adquieren en la modalidad presencial y que fueron desarrolladas en la interacción y mediación tecnológica de la MADEMS a distancia.

Hay otro elemento no menos importante que marca la diferencia entre la modalidad presencial y a distancia, y la forma de concebir el aprendizaje en esta última. Nos referimos a la familiaridad que se tenga con los medios tecnológicos que sirvan de mediadores entre estudiantes y docentes, entre el estudiante y el contenido, entre el estudiante y los compañeros. Este elemento pareciera ser elemental y una de las huellas principales que marca la diferencia entre las dos modalidades (la tecnología como mediadora del proceso enseñanza-aprendizaje); sin embargo, aún y cuando la familiaridad que tenga el *estudiante-docente* con los recursos tecnológicos influye en la significación que se construya alrededor de la interacción, los registros discursivos recabados nos indican que si existe una familiaridad en su manejo y uso, y los aspectos pragmáticos de la comunicación permiten significar una interacción continua y cercana (con los docentes, con los materiales, con los compañeros), las herramientas tecnológicas facilitan el trabajo y se vuelven un aliado en el proceso de aprendizaje para personas que tienen pocas posibilidades de insertarse en las modalidades presenciales para continuar con su formación. De lo anterior se subraya que para que el proceso de aprendizaje sea óptimo deben existir canales de comunicación y un uso eficiente de ellos, por parte de todos los actores que estén involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje y en todas las prácticas educativas de los programas de formación a distancia, lo anterior con la finalidad de anular la distancia y acercar a los actores del proceso didáctico y evitar, en la medida de lo posible, la segregación simbólica que se origina en el *estudiante-docente* con la ausencia del docente-MADEMS.

En el caso de la MADEMS a distancia, la comunicación a la que se ha referido se llevó a cabo mediante mensajes a través del foro y correo electrónico, para con los docentes de las asignaturas, y del correo electrónico y Messenger, para la comunicación con los compañeros. Si bien existe una asignatura que se llama Práctica Docente en donde ellos ven de manera presencial al profesor, es el único caso del resto de las asignaturas del plan de estudios. En la mayor parte de la práctica educativa que se vivió el vínculo que hacía presente a los docentes-MADEMS con el *estudiante-docente* era la escritura, elemento que permitió crear una relación en la que las ideas y las palabras que se enviaban a través de los mensajes “hacían presente” al docente-MADEMS y fungían como directrices de su aprendizaje. Sin embargo esas ideas y palabras tienen que estar vinculadas con las necesidades de aprendizaje de los *estudiantes-docentes*, en términos de relevancias, es decir de lo que para él es importante en el proceso de aprendizaje, sea que se refiera a la apropiación del contenido, sea que se refiera al uso y manejo del ambiente tecnológico o bien sea que sea relacionado a las actividades de aprendizaje.

Por otro lado, la MADEMS a distancia, como espacio de formación docente, también se constituye de una interacción que va más allá del proceso enseñanza-aprendizaje y que tiene que ver con la conformación de la *identidad de docente* que se adquiere y la forma como influirá en el mejoramiento de la práctica docente presencial. La *identidad docente* que se conforma a partir de la interacción con el docente-MADEMS en una relación de alteridad, se da a partir de la internalización de los roles que el docente-MADEMS desempeña, es decir, a partir de la subjetivación que se hace de la actuación del docente respecto a la guía en el aprendizaje, su intervención en la apropiación de los contenidos, en la orientación que haga sobre las actividades de aprendizaje y la apropiación del conocimiento. La forma como el docente-MADEMS actuó para mediar estos procesos de aprendizaje del *estudiante-docente* constituyeron significantes que configuraron la subjetividad del rol docente y, a pesar de que

se llevó a cabo en la mediación tecnológica, influye de manera significativa en el imaginario que se conforma sobre “la docencia” en general. Estos significantes se reafirmaron en la interacción con los compañeros *estudiantes-docentes*, en tanto que entre ellos se identificaban como “docentes” en formación y percibían una igualdad de condiciones respecto a la situación de formación y aprendizaje. En esta relación, la comunicación jugó un papel primordial para la configuración de significaciones, el trabajo en equipo y la colaboración también sirvieron de referentes para construir esta subjetividad alrededor de las actuaciones docentes en formación.

Por último y no menos importante, la dimensión tecnológica que reguló toda la interacción y la comunicación didáctica en la MADEMS a distancia jugó un papel fundamental en la conformación de la subjetividad respecto al trabajo que como *estudiantes-docentes* debían desempeñar y a las dimensiones respecto al aprendizaje y la formación. Sin embargo, si bien las herramientas y la dimensión tecnológica de aprendizaje se constituyen como apoyos del proceso enseñanza-aprendizaje y de formación, hemos visto que lo que define la equivalencia de la modalidad presencial y a distancia es el no encuentro cara a cara entre los estudiantes y docentes, aspecto que da lugar a nuevas formas de relacionarse, de interactuar, de construir procesos de enseñanza, de aprendizaje y constituyen elementos que si bien tienen su referente en la experiencia de interacción en los modelos presenciales, la distancia y la mediación tecnológica dan un nuevo significado al proceso didáctico, dejando también referentes para la conformación de la significación de la práctica docente presencial, como se verá en el siguiente capítulo.

4. Deconstrucción de la práctica docente presencial después de la MADEMS a distancia

*Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo.
Albert Einstein*

Ya se ha mencionado que perfeccionar la práctica docente en el sistema de EMS es uno de los imaginarios que se conformaron en los *estudiantes-docentes* para decidir integrarse a la MADEMS a distancia. Al integrarse en esta maestría e interactuar en un proceso de formación en un campo equivalente al de su práctica docente, creó un juego de tensión dando lugar a significaciones de los elementos que se articularon para hacer posible esta experiencia de formación y para configurar el imaginario de la docencia presencial.

La experiencia de formación que se llevó a cabo en la MADEMS a distancia y que analizamos en el capítulo anterior desde el proceso didáctico, dio lugar a la resignificación de la docencia presencial la cual surge a partir de la diferenciación del rol de estudiante, del docente, del proceso enseñanza-aprendizaje, de la comunicación didáctica, de los materiales de aprendizaje, del proceso didáctico en general, en la modalidad presencial y a distancia. La diferenciación se produce entonces en el movimiento de significación que se hace del proceso enseñanza aprendizaje en la modalidad a distancia y los referentes de significación que deja para la docencia presencial. Por otra parte, la significación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la modalidad a distancia deja también referentes de significación de ella misma como imaginario simbólico en tanto alternativa o modalidad educativa para la formación y actualización docente.

En este contexto, este capítulo trata de acercarse a las significaciones que se crearon sobre la docencia presencial después de la experiencia de formación a distancia, qué referentes de significación dejó la experiencia de convertirse en “estudiantes” a distancia y cómo influye en la conformación del imaginario de la docencia presencial. Cabe destacar que las significaciones construidas alrededor de este proceso surgen de la experiencia que los *estudiantes-docentes* tuvieron en este grupo específico y que podrían reconfigurarse si la experiencia de interacción ha sido modificada en la medida en que se hayan puesto a disposición otras herramientas de comunicación en plataforma, en que se hayan incrementado el número de sesiones de tutorías o clases presenciales, o bien si los estudiantes participantes no cuenten con experiencia como docentes presenciales.

Así, en el primer apartado del capítulo se presenta la significación que se hizo de la experiencia de formación a distancia, es decir los referentes discursivos que constituyen el imaginario sobre la modalidad educativa como espacio de formación, y en este sentido como campo de formatividad, ubicando en el discurso de los *estudiantes-docentes* la significación que se hizo de los contenidos, de la experiencia de aprendizaje y en general de la interacción de enseñanza-aprendizaje (roles, funciones) que se llevó a cabo en la mediación de las TIC, así como de la significación que se hizo entre el sentido personal y profesional de búsqueda de cada *estudiante-docente* y la relación objetiva en ese espacio de formación específico. El segundo apartado da a conocer los referentes discursivos respecto a la significación que se conformó sobre la docencia presencial a partir de la experiencia de formación a distancia.

4.1 La formación a distancia

Se propuso la modalidad a distancia como punto nodal que articula significantes como educación, proceso de comunicación, aprendizaje, enseñanza, conocimientos, evaluación, procesos de formación, todos los cuales se han trabajado en los discursos y reflexiones de la modalidad presencial pero que, al diferenciarse por la separación física entre el actores del proceso didáctico, se constituyen como antagónicas y generan discursos equivalentes relacionados con todos los elementos mencionados. Así, el proceso de formación que se analizó en esta aproximación y que se centra en el proceso didáctico mediado por la tecnología -como elemento contingente que se articula a la modalidad- y en las relaciones establecidas en ese espacio, nos permitió identificar algunos elementos que en la mediación de las TIC subvierten el proceso enseñanza-aprendizaje en tanto marcan una diferencia en la forma de llevarlo a cabo, pero que, sin embargo, se conservan elementos o procesos que son idénticos en ambas.

En este contexto, el *estudiante-docente*, al ser un sujeto que participa activamente en las dos modalidades, en lo presencial con su práctica profesional y a distancia como un sujeto con intereses personales y profesionales específicos, puede enunciar, por una parte, los elementos que se articularon para dar lugar a una significación de la experiencia de formación y en particular del proceso de enseñanza-aprendizaje en la mediación tecnológica, lo cual constituye el imaginario de la modalidad a distancia como espacio de formación docente y, por otra, las significaciones y referentes que se articularon alrededor del imaginario de la docencia presencial y que surgieron en una experiencia de formación a distancia y en específico en el espacio de enseñanza-aprendizaje mediado por las TIC. Al constituirse la modalidad a distancia como un espacio de formación docente que tiene como objetivo mejorar la práctica docente, y en el caso que nos ocupa en este trabajo en la modalidad presencial dado los antecedentes laborales de los egresados de este grupo, se hace necesario identificar cuáles son esos referentes de significación que se articularon en esta práctica.

Así, se presentan primero los referentes relacionados a la modalidad como espacio de formación y cómo se modificó después de la experiencia de enseñanza-aprendizaje que se llevó a cabo, para posteriormente pasar a los referentes discursivos que se relacionan con el alcance que tuvo la experiencia de formación relacionada con las necesidades personales y laborales iniciales de los *estudiantes-docentes*.

4.1.1 Resignificación de la formación a distancia

En el segundo capítulo se dieron a conocer los dos imaginarios que estaban alrededor de la formación en la MADEMS a distancia, como proceso de identificación simbólica. Así, se destacó que uno de ellos, fue entrar a la MADEMS para perfeccionar la práctica docente. Sin embargo la mediación tecnológica que caracteriza a la MADEMS a distancia se constituía como un elemento nuevo y contingente para ellos en el que debían llevar a acabo la interacción del proceso enseñanza-aprendizaje y de formación. En este contexto, al plantear la pregunta *¿Qué opinión tiene de su formación en la MADEMS a distancia?*, los referentes discursivos que se obtuvieron están relacionados con dos aspectos generales: uno de ellos tiene que ver con la significación que se hizo de la MADEMS a distancia en tanto modalidad educativa y las funciones que deben desempeñar los

actores y sujetos que participan en el programa; otro aspecto está relacionado a los conocimientos que se construyeron a partir de la interacción con los materiales de aprendizaje, los contenidos, la interacción con los docentes-MADEMS, con los compañeros, y en general con la práctica educativa que se llevó a cabo en este espacio de formación.

En este apartado presentaremos los referentes discursivos que se obtuvieron sobre el primer aspecto, mismo que introducimos con la siguiente respuesta:

“Ahorita, estoy del otro lado, ahorita yo soy el profesor y tengo una serie de maestros sobre todo de varios subsistemas, del bachillerato y estoy dando el diplomado a distancia de lo que es la Reforma Integral, entonces ahora yo estoy respondiéndoles todos los correos a los maestros que me mandan y ahora estoy comprendiendo un poquito a aquéllos maestros que se llegaron a tardar conmigo en algunas respuestas cuando yo era el alumno, porque es un trabajo fuerte, estar respondiéndole cada duda, son veintitrés maestros, una actividad o dos o tres a la semana que hay que darles retroalimentación, responder, luego calificar, entonces hay que estar leyendo muchísimo todas sus cosas, entonces a mí me sirvió la MADEMS para conocer como se trabaja todos los mecanismos, todo el proceso y ahorita pues ya estoy del otro lado.” (H060209, p. 5)

En esta respuesta vemos que uno de los referentes de significación que conformaron el imaginario de la modalidad educativa de la MADEMS a distancia fue la idea de la función de enseñanza en la mediación tecnológica, la cual permitió a este *estudiante-docente* tomar el papel de docente en esta modalidad y, desde esta posición, comprender *“un poquito a aquéllos maestros que se llegaron a tardar conmigo en algunas respuestas cuando yo era el alumno, porque es un trabajo fuerte, estar respondiéndole cada duda, son veintitrés maestros, una actividad o dos o tres a la semana que hay que darles retroalimentación, responder, luego calificar, entonces hay que estar leyendo muchísimo todas sus cosas, entonces a mí me sirvió la MADEMS para conocer como se trabaja, todos los mecanismos, todo el proceso.”* Si bien ya se había referido que la modalidad demanda un compromiso y disciplina por parte del *estudiante-docente*, lo mismo implica para el docente-MADEMS, en el sentido de que la mediación tecnológica demanda *“un trabajo fuerte, estar respondiéndole cada duda (...) darles retroalimentación, responder, luego calificar, entonces hay que estar leyendo muchísimo todas sus cosas.”* Así, uno de los imaginarios relacionados a la función docente en la modalidad a distancia es el tiempo que se debe dedicar a la atención de los estudiantes y a guiar su aprendizaje, lo que nos habla de una función esencial de la enseñanza el *“conocer como se trabaja, todos los mecanismos, todo el proceso”* de la modalidad educativa en el que el docente debe *“comprender el funcionamiento de lo real y articular su visión crítica de esa realidad con sus pretensiones educativas, que a su vez se definen y reformulan en función de los contextos específicos y de las experiencias acumuladas”* (Contreras Domingo, 1994, p. 47). Así, la MADEMS como modalidad educativa a distancia, al separar al estudiante y docente debe establecer roles y funciones que debe desempeñar cada sujeto que participe del proceso didáctico y en general de toda la práctica educativa que se lleve a cabo a fin de que se articule cada elemento que constituye la realidad de esta práctica educativa y pueda funcionar en el contexto específico de la mediación tecnológica.

Uno de los elementos que constituyen esta realidad son los materiales que sirven de guía al estudiante y que contienen la información a partir de la cual él se apropiará del contenido y contribuirá a su formación. Al respecto y sobre la importancia de este elemento tenemos la siguiente respuesta:

“Me ha servido bastante, he podido aplicar algunas de las estrategias y técnicas que pude aprender en la MADEMS, ahora ya con mi trabajo con mis estudiantes, sí me ha servido, pero me parece que habría que mejorar algunas cosas como que la calidad de los textos sea mejor, porque los textos que se colocan en línea que son una forma de conducción, muchas veces son poco claros y eso generaba muchas dudas. Otra mejoría que a mí se me ocurre que pudieran hacer sería un catálogo de lectura a las cuales uno pudiera acceder, pero considero también que es una buena alternativa para los docentes que no disponemos de mucho tiempo para ir nuevamente a un salón de clases.” (H200209, p. 5)

En este sentido podemos ver que los materiales, lecturas, y en general la información que se encuentra en la plataforma de la MADEMS se constituyen como “una forma de conducción”, del proceso de aprendizaje, en el que cada elemento que funge como mediador entre el docente y el estudiante comunica de manera intencional no sólo los mensajes del profesor, en tanto intención de enseñanza, sino del currículum²⁹ y de la institución. En términos de Contreras Domingo (1994, p. 65), “la comunicación didáctica es intencional (...). La forma en que se expresa y se materializa la intencionalidad es a lo que llamamos ‘currículum’. El currículum constituye el sentido intencional de la comunicación didáctica. Define la línea de influencia de acción en la enseñanza, del profesor, de los materiales didácticos y las condiciones ambientales a los alumnos.” De ahí la importancia de cuidar la estructura didáctica en la mediación tecnológica (incluyendo contenidos, materiales, medios y formas de comunicación) ya que este ambiente es el que comunicará tanto un contenido intencional como de relación (entre institución y estudiante, docente y estudiante, currículum y estudiante). En el caso de la MADEMS a distancia y del ambiente de mediación, una de las cosas que se deben atender es la organización y claridad en los contenidos y mensajes, ya que a decir de este *estudiante-docente* los contenidos y materiales disponibles “muchas veces son poco claros y eso generaba muchas dudas.” De ahí que una sugerencia que hace al respecto es “que a mí se me ocurre que pudieran hacer sería un catálogo de lectura a las cuales uno pudiera acceder.” Cabe destacar que los contenidos a los que se hace referencia son los que estuvieron disponibles en las páginas de contenidos de las asignaturas y el catálogo de lecturas da la opción de tener un acercamiento directo a las fuentes o bibliografía recomendada. Sin embargo y a pesar de que este elemento debe trabajarse, el *estudiante-docente* considera que la modalidad “es una buena alternativa para los docentes que no disponemos de mucho tiempo para ir nuevamente a un salón de clases.”

Podemos decir que un elemento relacionado al imaginario de la modalidad a distancia es la estructura de la mediación, en este caso tecnológica, en tanto ambiente de aprendizaje ya que se constituye como un elemento fundamental de significación relacionado a la intencionalidad de la comunicación y guía en el aprendizaje que incide en el proceso de formación de los *estudiantes-docentes*.

Respecto a la intencionalidad de la comunicación como acción institucionalizada y como parte del currículum, tenemos la siguiente respuesta en donde se hace referencia a los objetivos de formación de la MADEMS a distancia y cómo se relacionan con los objetivos de la modalidad educativa:

²⁹ De manera general, podemos entender el currículum como “una alternativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.” (Stenhouse, citado por Contreras Domingo, 1994, p. 180)

“Yo creo que sí se realizó mucho que la educación en línea, que la novedad, pero como que no enfatizaban o no dejaban claro realmente los objetivos de la maestría en línea, cuál era su beneficio como tal. Así lo llegué a ver en algún momento con la misma dinámica, con la misma forma de plantearse la información, con los compañeros y hasta los mismo maestros de plataforma, yo lo veía así: ‘esto es lo que forma al maestro’, y no es cierto, realmente es un medio que sí te da toda la información, te da todas las herramientas para que tu te formes pero realmente no con eso tu me vas a decir que te haces el maestro de excelencia.... A lo mejor les faltó conducirnos a nosotros, porque éramos gente que eso de en línea no conocíamos, y como estábamos adentro, tú sabes que sin el maestro pues nada más no, y sabes hasta qué punto te puede servir, pero es una herramienta, finalmente sí la puedes ocupar y con ello presentar buenos trabajos y presentar material para que el alumno lo entienda y todo eso, pero tú lo vas a hacer, yo creo que finalmente sí tiene un papel muy importante, sea en línea o no el maestro tiene que jugar un papel muy importante porque es quien te va a ir aclarando, te va a ir diciendo, por donde va el caminito, yo creo que juega un papel muy importante.” (M250309, pp.3,11)

De la anterior respuesta se destacan los siguientes elementos: por una parte, vemos el reconocimiento de la modalidad como alternativa que pone al alcance de los docentes una posibilidad de seguirse formando, sobre todo si existe poca disponibilidad de tiempo para integrarse a la modalidad presencial. La modalidad a distancia que identifica a la MADEMS *“es un medio que sí te da toda la información, te da todas las herramientas para que tu te formes”*, sin embargo, el medio o la modalidad en sí no constituyen la totalidad de eventos que hacen posible la formación docente, así esta *estudiante-docente* reconoce que *“realmente no con eso tu me vas a decir que te haces el maestro de excelencia”* En este contexto, recobra importancia la conducción que se haga a través del medio, de los materiales, de los mensajes, de la interacción con los docentes y compañeros, es decir de llevar a cabo una práctica que permita que los *estudiantes-docentes* se apropien de la información, de la interrelación con sus docentes, con sus compañeros y en general con toda la estructura curricular de la MADEMS a distancia: *“a lo mejor les faltó conducirnos a nosotros, porque éramos gente que eso de en línea no conocíamos, y como estábamos adentro, tú sabes que sin el maestro pues nada más no, y sabes hasta qué punto te puede servir, pero es una herramienta, finalmente sí la puedes ocupar y con ello presentar buenos trabajos y presentar material para que el alumno lo entienda y todo eso, pero tú lo vas a hacer, yo creo que finalmente sí tiene un papel muy importante, sea en línea o no el maestro tiene que jugar un papel muy importante porque es quien te va a ir aclarando, te va a ir diciendo, por donde va el caminito, yo creo que juega un papel muy importante.”*

En estas últimas líneas regresamos nuevamente a la función que desempeña el docente, como mediador entre el currículum y el *estudiante-docente* y la importancia que recobra en la modalidad como un elemento que conforma la significación de la práctica educativa que se construye en este ambiente de aprendizaje y en el proceso de formación de los *estudiantes-docentes*. Al respecto esta misma entrevistada amplía su opinión:

“Es un papel importante, decimos que, tal vez tú lo has escuchado, que la educación en línea va a desplazar a los maestros, después ya nada más van a ser las computadoras porque va a aparecer ahí la figurita y te va a ir dirigiendo, pero yo creo que el papel del maestro nunca se va a acabar porque (...) si hay que ajustar algo o hay que preguntar dudas pues tendrá que preguntarle uno a la persona pues ella fue quien hizo o entiende lo que está en la computadora. Entonces yo digo, sí, a lo mejor dicen que ya no va a haber maestros, que se nos va a acabar el trabajo, yo creo que en cierta forma volvemos a lo mismo, es un medio (*la educación a*

*distancia*³⁰). Finalmente si el alumno sabe conducirse en esos medios va a poder a hacer lo que esta indicado ahí.” (M250309, p.11)

Podemos observar que si bien se hace referencia a la capacidad del alumno para desempeñarse en estos ambientes de aprendizaje, este aspecto no resta importancia a la función que desempeña el docente ya que la modalidad y la mediación tecnológica se consideran “*un medio. Finalmente si el alumno sabe conducirse en esos medios va a poder a hacer lo que esta indicado ahí... pero yo creo que el papel del maestro nunca se va a acabar porque (...) si hay que ajustar algo o hay que preguntar dudas pues tendrá que preguntarle uno a la persona pues ella fue quien hizo o entiende lo que está en la computadora.*” Interpretamos esta última frase “*tendrá que preguntarle uno a la persona pues ella fue quien hizo o entiende lo que está en la computadora,*” en el sentido de que al docente, en estos espacios tecnológicos de aprendizaje, se le confiere también ese lugar de sujeto de supuesto saber en el que se deposita no sólo el conocimiento en cuanto a los contenidos de aprendizaje, sino de la estructura del ambiente que lo facilita, que en este caso es la mediación tecnológica, y como transmisor de las intenciones del currículum, así como guía en el aprendizaje y en la formación de los *estudiantes-docentes*, en el caso que nos ocupa.

Esta función que ejerce el docente es también un elemento que se considera parte de las estrategias que están articuladas para hacer funcionar una modalidad y para alcanzar los objetivos de formación. Así, cada una de las acciones que se llevan a cabo para hacer funcionar la práctica educativa incide en la significación que se hace de la modalidad y del currículum que contiene:

“Creo algo de lo que también hizo MADEMS es de volverme todavía más exigente en cuanto a objetivos y metas a formarse y en las estrategias que van a emplear estas instituciones para ayudarte a conseguir esas metas, porque a veces es un poco de ... mala organización, mal enfoque, y te están tratando de vender algo que no es tan cierto. Yo creo que sería un buen reto, sobre todo lo de ser profesor, para ver cuáles eran las dificultades que yo criticaba y ver si de veras yo las puedo solventar, o es inercia ya de la modalidad, que no lo creo, pero eso sería interesante como reto. Como estudiante otra vez. ... sería cuestión de evaluar.”(H180209, p.5)

Para este *estudiante-docente*, la experiencia de formación en la MADEMS a distancia lo hizo ser “*más exigente en cuanto a objetivos y metas a formarse y en las estrategias que van a emplear estas instituciones para ayudarte a conseguir esas metas.*” La función docente es parte de estas estrategias y por ello considera un reto el posicionarse en el papel de docente a distancia, “*para ver cuáles eran las dificultades que yo criticaba y ver si de veras yo las puedo solventar.*” Se interpreta de esto último que se ubica a la función docente en el marco de una institución, de una organización que la hace posible, la regula o la controla y la determina de cierta manera, de ahí que para este entrevistado sea *un reto* el desempeñar esta función en el marco de la organización curricular de la modalidad a distancia.

En otro orden de ideas alrededor de la significación de la formación en la modalidad a distancia, es el relacionado con la flexibilidad que ofrece para organizar los tiempos de formación y de trabajo, en tanto las condiciones laborales de los *estudiantes-docentes*:

“Porque hay que reconocer que si yo trabajo aquí ya no me tengo que desplazar a otro lado, sería así con la pura computadora hacer todos los trabajos, retroalimentación y lo puedo hacer en cualquier parte, casi, la tecnología nos facilita todo, la

³⁰ El subrayado es de la autora de esta tesis.

seguridad si nos limita, pero si es una buena opción para desarrollarse económicamente e institucionalmente. De hecho viene un diplomado en Competencias que se va a trabajar a distancia y ya me apunté, porque pues ya conozco la herramienta, conozco la modalidad, ya sé lo que tengo que hacer, ya se que se tienen que discutir foros, retroalimentación, como subir los documentos, ya la manera técnica ya se domina, ahora nada más viene la parte de los conocimientos.”(H100309, p. 6)

Así, la modalidad a distancia se reafirmó como una alternativa que ofrece la posibilidad de continuar la formación profesional y responder a las necesidades laborales y personales de nuestras sociedades *“la tecnología nos facilita todo, la seguridad si nos limita, pero sí es una buena opción para desarrollarse económicamente e institucionalmente.”* En este sentido, la tecnología facilita la posibilidad de formación, pero puede limitarla *la seguridad* personal, de ahí que para este estudiante docente la modalidad a distancia también demanda ciertas habilidades personales, de llevar a cabo las tareas de estudiante para responder con eficiencia a las demandas de tiempo y organización que la modalidad requiere. Más adelante agrega:

“Son varias cosas, son cuestiones personales de idiosincrasia, aún cuando yo estuve a punto de dejarla mi forma de pensar y de ver la vida es que si yo empiezo algo lo tengo que terminar, como sea, y creo que eso a lo mejor a los compañeros les hizo falta, un poquito de más determinación. También pues que organice uno el trabajo y esto me permitió estar más o menos poniendo tiempos determinados a la maestría y me ayudó bastante a recuperar mi trabajo. (...). También hay problemas personales, hay que reconocerlo, somos humanos y no solamente lo educativo es lo único, sino que también conocimos problemas fuertes de mis compañeros que se fueron saliendo tercer o cuarto semestre, hasta en cuarto semestre se fueron retirando por sus problemas personales y los del inicio del primer semestre que fue más la cantidad de compañeros que desertaron.” (H100309, p. 4)

Si bien una persona que participe en esta modalidad educativa debe tener cierto nivel de *determinación* para continuar los estudios y sobrellevar los problemas personales con la carga de trabajo que demanda, la *organización* es una habilidad indispensable que *“permitió estar más o menos poniendo tiempos determinados a la maestría y me ayudó bastante a recuperar mi trabajo.”*

Con lo expuesto anteriormente, cerramos esta apartado sintetizando los elementos que están relacionados a la MADEMS como modalidad educativa en tanto las funciones que deben ejercer los sujetos que participan en esta práctica y en tanto modalidad que articula estrategias para constituirse como un espacio de formación docente. Tenemos primero que para algunos *estudiantes-docentes* la modalidad a distancia se reafirmó como una modalidad que posibilita la formación dada la flexibilidad de horarios y la facilidad para tener acceso a ciertos contenidos, pero es importante cuidar la estructura didáctica en la mediación tecnológica. Entre los elementos didácticos que constituyen a la modalidad y se convierten en una estrategia de la institución para hacer cumplir con los objetivos del currículum está, por una parte, la función docente. Entre las acciones que comprenden la función docente está el tiempo dedicado a la atención de los *estudiantes-docentes* para guiar su aprendizaje. El docente-MADEMS debe en este caso ser consciente de la realidad del contexto de esta práctica educativa y en esa medida articular su visión de enseñanza con las posibilidades que le ofrece la mediación tecnológica en la medida que la función que cumple se constituye como una guía en el aprendizaje de los *estudiantes-docentes*, misma que contribuye a su formación.

Otro elemento articulado a la significación de la modalidad a distancia como espacio de formación docente es el relacionado a los materiales de aprendizaje en tanto medios de acceso a los contenidos que serán el vínculo entre el currículum y los *estudiantes-docentes*. Según los referentes discursivos obtenidos, los materiales de aprendizaje son también un medio y una guía en el aprendizaje, de ahí la importancia de la claridad con la que estén hechos en tanto que son parte de la comunicación didáctica en los cuales se transmiten, además de contenidos, intenciones educativas y curriculares.

Por último, también se destacó las tareas correspondientes a los *estudiantes-docentes*, como alumnos de la modalidad, en tanto que demanda de ciertas cualidades personales, como la determinación de objetivos personales, requiere también desarrollar ciertas habilidades de estudios como la organización y la dedicación de tiempo a las actividades de la maestría.

En el siguiente apartado, se presentan los referentes discursivos relacionados con el segundo aspecto de la modalidad como espacio de formación, el cual tiene que ver con los conocimientos que se construyeron a partir de la interacción con los materiales de aprendizaje, los contenidos, la interacción con los docentes-MADEMS, con los compañeros, y en general con la práctica educativa relacionada al proceso didáctico que se llevó a cabo en este espacio de formación.

4.1.2 ¿Sutura de un espacio dislocado?

Una de las necesidades manifestadas por los *estudiantes-docentes* que se articuló alrededor de la MADEMS a distancia como espacio de formación, fue el relacionado al perfeccionamiento de la práctica docente. Así, el *estudiante-docente* fue interpelado por los objetivos del plan de estudios de esta maestría en tanto le permitiría profundizar, estructurar, organizar su conocimiento alrededor de la docencia, además de profundizar o actualizarse en los temas relacionados a su disciplina. En este contexto, se buscó conocer la opinión de los *estudiantes-docentes* respecto a la experiencia que se tuvo en la MADEMS a distancia como espacio de formación y los referentes de significación que les dejó sobre este imaginario de *perfeccionamiento docente*. La pregunta planteada para rastrear estas opiniones fue: *¿Qué opinión tiene de su experiencia de formación en la MADEMS a distancia?* Al plantear esta pregunta, los referentes discursivos que se obtuvieron se distribuyen en dos aspectos generales: el primero de ellos relacionado con una opinión favorable del proceso de formación en tanto que dejó referentes de aprendizaje para el *estudiante-docente*, así como aquéllos relacionados a aspectos conceptuales y metodológicos de la enseñanza; el segundo aspecto, si bien contiene opiniones no favorables, se podrá ver que hacen referencia más al proceso de comunicación que se estableció con los docentes-MADEMS y cómo influyó este aspecto como parte del proceso de formación.

Entre las opiniones favorables presentamos primero las respuestas que hacen referencia a aspectos que influyeron principalmente en una formación de tipo personal del *estudiante-docente*, la cual, sin embargo, influyó en su práctica docente.

“Considero que fue muy satisfactoria porque se cumplieron los objetivos, aprendí mucho y ahora me desenvuelvo con muchísima más seguridad, tanto con los alumnos del diplomado como con los de la prepa. Me dio la seguridad, de entender, de comprender, el establecer el diálogo con los maestros de MADEMS, me dio la

seguridad de saber que podía entender la computadora, que de repente pensé que no podía, me dio la seguridad de saber, ver mis propias calificaciones, eso me dio seguridad.” (H060209, p. 5)

En esta respuesta vemos que el proceso de formación en la MADEMS a distancia creó mayor seguridad en este *estudiante-docente* en varios aspectos, primero como docente, con los *“alumnos del diplomado como con los de la prepa”*, seguridad en cuanto a que se vencieron las dificultades del manejo y uso de la tecnología *“me dio la seguridad saber que podía entender la computadora, que de repente pensé que no podía”* y seguridad en tanto que se pudo establecer una relación con el docente-MADEMS *“me dio la seguridad, de entender, de comprender, el establecer el diálogo con los maestros de MADEMS.”* Lo anterior se interpreta en el sentido de que este *estudiante-docente* pudo vencer las dificultades básicas que requiere el adaptarse a una nueva modalidad de estudios en el que la tecnología juega un papel importante y en el que la comunicación con el docente forma parte esencial del proceso de aprendizaje. El vencer las dificultades del manejo de la tecnología y el establecer una comunicación fluida con los docentes-MADEMS influyeron en su papel actual de docente presencial como el papel que desempeñó como estudiante de la MADEMS a distancia.

Para otro estudiante docente, la MADEMS a distancia contribuyó principalmente en darle las herramientas necesarias para continuar con su proceso de formación:

“Me dieron las bases para seguir creciendo como docente, porque nosotros no llegamos al cien con la maestría, nos da la potencialidad o las herramientas para seguir creciendo, cuándo, no sé, ni cómo, pero lo que sí puedo asegurar es que está uno en crecimiento con lo que vimos en la maestría. Con objetivos de la institución, con objetivos propios, sobre todo con quienes trabajamos, con nuestros chicos, que ellos visualizan este trabajo, este crecimiento, afortunadamente tengo chicos que me han expresado su... cómo trabajo en mi docencia y aparte tengo una retroalimentación inmediata y claro que uno ha crecido, uno ha crecido como docente.” (H100309, p. 5)

El crecimiento al que hace referencia este entrevistado tiene que ver tanto con la identificación imaginaria como con la simbólica, con la imagen de sí mismo y con la imagen que el *Otro* espera de él, en este caso la institución, los alumnos, aquellos con quienes trabaja: *“pero lo que sí puedo asegurar es que está uno en crecimiento con lo que vimos en la maestría. Con objetivos de la institución, con objetivos propios, sobre todo con quienes trabajamos, con nuestros chicos, que ellos visualizan este trabajo, este crecimiento”* La MADEMS a distancia, cumplió en este caso con la sutura de ese espacio dislocado de identificación de este *estudiante-docente*, en la medida que los dos aspectos que conforman su identidad, como *estudiante de la MADEMS* y como *docente presencial*, cubrieron esas necesidades de formación que se habían conformado previamente.

Desde la perspectiva de estudiante de la MADEMS, tenemos esta respuesta en la que también se enfrentó con éxito el reto que la modalidad demandaba en cuanto a actividades de aprendizaje:

“Yo creo que sí fue buena, fue de gran satisfacción, que bueno al principio uno sí se tiene que ajustar a como está la plataforma, las actividades, instrucciones, uno tiene que ajustarse a todos estos pequeñitos tropiezos pero una vez teniendo confianza pues fue muy placentera. Efectivamente uno estudia cuando quiere o cuando puede, sí, pero siempre hay el compromiso de entregar un trabajo a tiempo, el entregar y el ayudarse con la tecnología es muy satisfactorio, mucho muy satisfactorio, se trabaja más que siendo una maestría presencial, se estudia más y se aprende más, pero que conforme se

fueron viendo y se fueron dando a mí me gusto el investigar y el buscar todo eso, sí, si se aprende, va uno más allá de lo que nos piden o nos requieren.” (M060209. pp. 2-3)

En este sentido, después de superar los *“pequeñitos tropiezos”* del ambiente tecnológico *“al principio uno sí se tiene que ajustar a como está la plataforma, las actividades, instrucciones”*, la experiencia de convertirse en estudiante de la MADEMS a distancia *“fue muy placentera. Efectivamente uno estudia cuando quiere o cuando puede, sí, pero siempre hay el compromiso de entregar un trabajo a tiempo, el entregar y el ayudarse con la tecnología es muy satisfactorio, mucho muy satisfactorio, se trabaja más que siendo una maestría presencial, se estudia más y se aprende más”* lo cual se interpreta como el que la modalidad demanda de investigar, buscar, ir *“allá de lo que nos piden o nos requieren.”*

En cuanto a los referentes de significación que se construyeron con relación a los aspectos conceptuales y metodológicos de la enseñanza después de la experiencia de formación en la MADEMS a distancia, tenemos las siguientes respuestas.

“Yo creo que sí cubrieron mis expectativas, porque te digo que yo no sabía nada de esto, nada de didáctica, nada de pedagogía, nada de psicología, entonces de manera general esas ideas cubrieron mis expectativas, de alguna manera dieron la pauta para empezar a inmiscuirme en todo lo que es la educación o el aprendizaje porque es algo que yo sé que es muy amplio y que ni en la maestría acabarías de conocer, entonces nos dieron las bases para continuar conociendo.” (M110209, p.3)

En este referente podemos observar que la MADEMS a distancia contribuyó en dejar lineamientos generales para abordar la enseñanza presencial, principalmente los relacionados a aspectos conceptuales de pedagogía, psicología, y didáctica, los cuales *“de alguna manera dieron la pauta para empezar a inmiscuirme en todo lo que es la educación o el aprendizaje porque es algo que yo sé que es muy amplio y que ni en la maestría acabarías de conocer, entonces nos dieron las bases para continuar conociendo.”*

Entre las bases que proporcionó la MADEMS respecto a la formación como docentes presenciales está la experiencia que se vivió en la asignatura de Práctica Docente:

“Creo que una de las mejores asignaturas que hay es Práctica Docente, porque a pesar de que estás dando clase te enfrentas al fenómeno de ir a otro grupo a darles clase, a que te evalúe otro profesor, a que tú mismo seas autocrítico de tus planeaciones, de tu material que escoges, que te puedas ver en una cámara de video, darte cuenta de todos los errores, vicios y demás, o aciertos, creo que eso es de lo más formativo, de lo que más te ayuda a cambiar la perspectiva de cómo se puede uno evaluar como docente. Entonces creo que práctica docente 1, 2 y 3 es de lo mejor que hay ahí, eso sí, para aprovecharlo.” (H180209, p.3)

Los referentes de significación que dejó la experiencia de dar clase a un grupo con la supervisión y evaluación de otro profesor, permitió que *“tú mismo seas autocrítico de tus planeaciones, de tu material que escoges, que te puedas ver en una cámara de video, darte cuenta de todos los errores, vicios y demás, o aciertos, creo que eso es de lo más formativo, de lo que más te ayuda a cambiar la perspectiva de cómo se puede uno evaluar como docente.”* De esta respuesta se interpreta que uno de los aspectos formativos de esta experiencia es la posibilidad que se ofreció de ser *autocríticos* con el trabajo que se desempeña en el aula, tener la posibilidad de *autoevaluarse, ver errores, vicios o aciertos*. Es la posibilidad que se tiene de aplicar en un contexto real lo que se está aprendiendo a nivel teórico en la maestría, es un espacio

de formatividad en tanto que permite reflexionar sobre la propia práctica, sobre los métodos utilizados y los conocimientos aplicados en un contexto o problemática real y que están vinculados al mismo tiempo en el proyecto personal o en la identificación imaginaria de los *estudiantes-docentes*, la cual tiene que ver con su perfeccionamiento docente y la posibilidad de continuar enriqueciendo su práctica profesional.

Sobre esta posibilidad, tenemos otra respuesta en la que se hace referencia a las bases que dejó la MADEMS a distancia para continuar con el proceso de formación docente:

“Me dio las herramientas para seguirme formando como docente, porque uno aplica estrategias que ni siquiera sabes que son estrategias, ni qué finalidad tienen, ni qué función tienen, ni para qué las aplica uno, y ya cuando lleva uno la maestría ah, ahora sé, porque a lo mejor uno por puro modismo, por tradición de que a mí me enseñaron así, uno ni siquiera sabe qué hace la estrategia y ya cuando uno va teniendo noción de ello ya sabes, ya sé que esta estrategia podría servirme aquí, yo la aplicaba pero ya sé que por ahí no va, con razón no cumplía la función. O te das cuentas de tus deficiencias, porque ya dentro de las materias, una materia que se llama Práctica Docentes, donde es una reflexión de tu práctica. (...), al pasar de esa crítica, constructiva o no, yo me quedaba pensando que realmente tú lo que querías es que realmente pudieras transmitir ese conocimiento al alumno y cuando uno se ve ya en las filmaciones, sí te das cuenta de que como sabes que te estás filmando ya tu actitud es diferente a lo normal. Más bien yo creo que sería que te grabaran sin que supieras, al final sabías que era práctica docente y te podían grabar pero tú ni siquiera sabes, porque llegas nervioso desde que sabes que tienes tu práctica docente, porque tienes que montar la cámara, tienes que enfocarla y además está tu asesor o tu maestro experto. Entonces a lo mejor la estrategia sería esa, que te grabaran pero que nunca supieras que te habían grabado o que te iban grabar y entonces sí, porque ahí finalmente estás en tu clase bien normal.” (M250309, pp. 4-5)

En el referente anterior, podemos observar que la MADEMS a distancia proporcionó las herramientas básicas para continuar con la formación partiendo de un conocimiento que se adquirió en la maestría *“ya cuando lleva uno la maestría ah, ahora sé, porque a lo mejor uno por puro modismo, por tradición de que a mí me enseñaron así, uno ni siquiera sabe qué hace la estrategia y ya cuando uno va teniendo noción de ello ya sabes, ya sé que esta estrategia podría servirme aquí, yo la aplicaba pero ya sé que por ahí no va, con razón no cumplía la función. O te das cuentas de tus deficiencias”* Este conocimiento adquirido permite llevar a cabo una reflexión sobre la práctica y si bien en la materia de Práctica Docente se busca hacer este ejercicio y crear ese espacio de reflexión, para esta *estudiante-docente* lo mejor sería que *“te grabaran sin que supieras”* ya que esto permite que *“estás en tu clase bien normal”* lo cual da parámetros más cercanos a la realidad en la que el docente se desenvuelve en la práctica.

Respecto a los referentes que deja la MADEMS a distancia relacionados a la práctica docente, tenemos la respuesta de otro *estudiante-docente*, quien considera que el objetivo principal de la maestría es proporcionar las bases psicopedagógicas y un espacio de reflexión para cambiar la forma de asumir la docencia y en este sentido el rol que se desempeña:

“Los objetivos de la maestría son hacia los aspectos psicopedagógicos, como que yo lo ví en ese sentido (...) pero cuando ya lo pones en práctica con tus alumnos es cuando realmente aprendes, cuando lo vas a aplicar en la Práctica Docente, o en la parte de tus clases cotidianas, yo creo que sí te dan los elementos, (...) a lo mejor tu quisieras más, u otras cosas pero tiene un límite, tampoco pueden saturar de contenidos, y aquí lo importante son los aspectos metodológicos, y que te des cuenta como docente, que

requieres de esto, que requieres de un conocimiento del adolescente, a lo mejor retomaste aquí de estos elementos pero necesitas seguir aprendiendo, no te va a dar todo la maestría, a lo mejor la parte metodológica y la parte de reflexión es la más importante, y eso ya es mucho, porque el cambio de perfil del profesor eso es lo más duro, hacer ver que hay otras formas de aprendizaje, de enseñanza, y tu perfil como profesor que te formaste en una situación tradicional tienes que tener otro rol, yo creo que ahí es lo más importante, asumir que tienes que tener un cambio en cuanto a tu forma de enseñar (...) de cómo ves la docencia, cómo asumes la docencia, y creo que esa es la parte más difícil, pero que sí se dan, no en todos, sí hay algunos compañeros que no ves mucho cambio en esa parte pero en otros sí, y en otros lo ves desde los primeros semestres que lo empiezan a poner en práctica, (...) Y bueno creo que esta es una de las situaciones a las que debe ir esta maestría, a aquellos jóvenes que egresan de la facultad y que tienen el deseo de ser docentes, o a aquellos docentes, que también independiente de la edad, porque no tiene que ser una limitante, pero que tienen claro que quieren ser docentes, y que para la docencia tienen que prepararse, tienen que asumir y tiene que haber cambios.” (H270309, pp. 7-8)

Así, para este estudiante-docente lo más importante que brinda la maestría *“son los aspectos metodológicos, y que te des cuenta como docente, que requieres de esto, que requieres de un conocimiento del adolescente, a lo mejor retomaste aquí de estos elementos pero necesitas seguir aprendiendo, no te va a dar todo la maestría, a lo mejor la parte metodológica y la parte de reflexión es la más importante, y eso ya es mucho.”* La parte de reflexión se asocia a un cambio de perfil y del rol que el docente debe desempeñar con lo que se aprende en la MADEMS, esto es *“ver que hay otras formas de aprendizaje, de enseñanza, y tu perfil como profesor que te formaste en una situación tradicional tienes que tener otro rol, yo creo que ahí es lo más importante, asumir que tienes que tener un cambio en cuanto a tu forma de enseñar (...) de cómo ves la docencia, cómo asumes la docencia, y yo creo que esa es la parte más difícil.”* En este contexto, el proceso de formación de la MADEMS a distancia dejó estos referentes en cuanto al papel que el docente debe desempeñar en la medida que se apropie de los contenidos y que los ponga en *“práctica con tus alumnos”* ya que *“es cuando realmente aprendes, cuando lo vas a aplicar en la Práctica Docente, o en la parte de tus clases cotidianas”*, lo que se constituye como el espacio de reflexión tanto en la maestría como en la práctica profesional donde ellos participan.

Por otra parte, tenemos también las respuestas relacionadas con los aspectos no favorables de la MADEMS a distancia como espacio de formación, los cuales dejaron referentes de significación de estas experiencias principalmente relacionadas al proceso de comunicación que se estableció con algunos elementos de la estructura de la MADEMS entre ellos los materiales, la comunicación en foros y la realimentación de parte del docente.

“Sentía que no quedaba completo el círculo de comunicación y que muchas cosas se quedaban sin ver y yo me quedaba con muchas dudas y entonces no era con la profundidad que yo deseaba (...) Me parece que los contenidos eran pertinentes, sí eran actuales, la información me parece que sí es pertinente, pero la forma en la que están escritos muchas veces resultaba confuso, esto era a lo que me refería y posiblemente si fueran un poco más extensos en donde se pudiera explicar de mejor manera los contenidos de esas lecturas, podría mejorar, podría cumplir su objetivos que sería en este caso que nosotros comprendamos lo que se dice, que los maestros comprendan lo que se dice.” (H200209, pp. 4-6)

En esta respuesta vemos que el *círculo de comunicación* al que se hace referencia se constituye principalmente de la mediación que hace el docente entre el *estudiante* y los contenidos. Así, la apropiación que se haga de ellos se da gracias a que estos son comprendidos o dominados por los

docentes-MADEMS, aspecto que según la respuesta no siempre se dio: *“esto era a lo que me refería y posiblemente si fueran un poco más extensos en donde se pudiera explicar de mejor manera los contenidos de esas lecturas, podría mejorar, podría cumplir su objetivos que sería en este caso que nosotros comprendamos lo que se dice, que los maestros comprendan lo que se dice.”* En este sentido, el docente debe dominar los contenidos que se promueven en cada asignatura pues es él quien se encargará de guiar al *estudiante-docente* en su estudio y apropiación, resaltando las ideas más importantes, la información más sobresaliente y todo aquello que debe ser considerado relevante en el contexto de toda la información que se proporciona. El docente, para llevar a cabo esta función en el contexto de la mediación tecnológica debe hacer uso de los medios de comunicación que se tengan disponibles y manejarlos con pertinencia y eficacia para que la comunicación didáctica se cumpla y en esta medida se logren los objetivos de aprendizaje.

“Siento que faltaron varias cosas para poder hablar de una mayor aprovechamiento, tanto de MADEMS hacia mí, como de mí hacia MADEMS. Varios huecos...Pues..., mira por ejemplo, uno de los instrumentos que se usaban mucho, o que se debieron usar mucho era un Foro, en donde tu vertías tus opiniones como estudiante, y básicamente de todas las asignaturas que se cursaron solamente en dos había una buena retroalimentación, y en otras no. Había algunos colegas que no sé si por formación o por deformación ponían unas respuestas que estaban totalmente fuera de contexto y ni si quiera se les hizo algún comentario o alguna corrección. Creo que uno de los problemas de trabajar con docentes, o sea docente-estudiante, es el ego, ahí hay una cuestión de egolatría muy fuerte, donde muchos colegas estudiantes, muchos de mis compañeros por ejemplo, se negaban a ser corregidos, cómo alguien les iba a enseñar lo que ellos ya sabían, y es lo que te decía, son de esos vicios que uno debe corregir y de tener un poco más de humildad para saber que ni tienes la obligación de saberlo todo y que puedes seguir aprendiendo. Entonces había cuestiones tan básicas como esas, que creo que hizo falta corregir, para todos, a mí me quedan dudas de algunas de las cosas, pero pues quien debería haber hecho la corrección o el comentario no lo hizo, cada quien se siguió quedando en esos casos con sus concepciones o con sus ideas, por ejemplo.” (H180209, p. 5)

En la anterior respuesta, vemos que el papel de la realimentación constituye un aspecto que marca la diferencia entre el percibir o no que se aprovechó el espacio de formación y aprendizaje. En este contexto, los *huecos* a los que se hace referencia tienen que ver con la comunicación que se estableció en los foros para aclarar dudas o para recibir la realimentación por parte del docente: *“por ejemplo, uno de los instrumentos que se usaban mucho, o que se debieron usar mucho era un Foro, en donde tu vertías tus opiniones como estudiante, y básicamente de todas las asignaturas que se cursaron solamente en dos había una buena retroalimentación, y en otras no,”* este elemento originó el que cada *estudiante-docente*, al no tener la posibilidad de ser corregido o reafirmado en la apropiación que estaba haciendo del contenido, se quedara con dudas o incertidumbre del conocimiento o apropiación que hizo del contenido: *“creo que hizo falta corregir, para todos, a mí me quedan dudas de algunas de las cosas, pero pues quien debería haber hecho la corrección o el comentario no lo hizo, cada quien se siguió quedando en esos casos con sus concepciones o con sus ideas.”* Sin embargo, uno de los aspectos que probablemente influyó en que la comunicación no se llevara a cabo de la forma esperada fue el problema que se generó al trabajar con sujetos *docentes con experiencia*: *“uno de los problemas de trabajar con docentes, o sea docente-estudiante, es el ego, ahí hay una cuestión de egolatría muy fuerte, donde muchos colegas estudiantes, muchos de mis compañeros por ejemplo, se negaban a ser corregidos, cómo alguien les iba a enseñar lo que ellos ya sabían.”* Esta relación de alteridad entre el *estudiante-docente* y docente-MADEMS debe generar una forma específica de comunicación en la que se aproveche la experiencia

de los dos actores y contribuya a enriquecer el contexto de formación y el espacio de aprendizaje. En este sentido, no se debe obviar que los *estudiantes-docentes* poseen ciertos conocimientos previos de los contenidos de ahí que la comunicación con el docente-MADEMS sea en el sentido de construir a partir del conocimiento previo, la información nueva y la experiencia de ambos actores:

“Yo creo que lo mejor de todo, es que me ha introducido a las nuevas tecnologías, a la nueva era, hay cosas que yo desconocía (...). El único pero que le encuentro a la MADEMS, habría que hablar de que los maestros, los tutores y asesores, deben ser así, deben estar arriba, y estar presionando, y estar manejando y estar interactuando, y eso es lo importante, porque de otra manera es como si estuvieras mandando recados y recados y no recibieras una retroalimentación y yo creo que lo más importante de aquí es la retroalimentación, porque no la hay, te digo, no la hay, necesitas alguien que te diga: ‘sabes qué, te equivocaste aquí, por qué, porque esto va así.’” (M190309, p. 6)

Cerramos este apartado del capítulo regresando al punto donde la función del docente-MADEMS en la mediación tecnológica forma parte fundamental del proceso didáctico pues se posiciona en un lugar de primer contacto con el *estudiante-docente*, en tanto que es él quien puede orientarlo tanto en la apropiación que haga del contenido, en la mediación de las actividades de aprendizaje y en sí, del espacio en el que el *estudiante-docente* se está formando. El docente-MADEMS juega un papel significativo en tanto que se le posiciona en el lugar de sujeto de supuesto saber: *“habría que hablar de que los maestros, los tutores y asesores, deben ser así, deben estar arriba, y estar presionando, y estar manejando y estar interactuando, y eso es lo importante, porque de otra manera es como si estuvieras mandando recados y recados y no recibieras una retroalimentación y yo creo que lo más importante de aquí es la retroalimentación.”* Al ser la MADEMS a distancia un espacio de formación en el que se comparte un proyecto, una experiencia y un conocimiento, debe dar lugar a la comunicación para que se fundamente el vínculo, la interrelación entre los personajes, el campo de formatividad, es decir para que la práctica educativa generada de lugar a la formación y apropiación de la experiencia. En términos de Contreras Domingo (1994, pp. 60-61), “como es de prever, el fenómeno de la realimentación es de fundamental importancia en las ocasiones donde el intercambio no es ocasional, espontáneo, sino intencional, provocado, como es el caso de la enseñanza. Conocer el grado de comprensión de los mensajes intencionales que se producen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es básico para la regulación de la interacción didáctica (...) Cuándo intervenir en un intercambio, qué modalidad lingüística usar, qué otros códigos simultanear, etc., es necesario averiguarlo para poder garantizar el éxito de la comunicación. Por ello es importante conocer y reconocer el contexto.”

En resumen, podemos decir que si bien la MADEMS a distancia se constituyó como un espacio de formación que suturó la dislocación generada en la práctica docente de la EMS, es importante afinar cada uno de los elementos didácticos que la hacen posible y que la constituyen como una opción educativa en tanto práctica que regula un espacio de formación y que transmite intenciones curriculares y educativas propias de la institución que la promueve. De los referentes aquí presentados, se destaca la función que el docente-MADEMS debe desempeñar como guía en el aprendizaje y en la formación de los *estudiantes-docentes*, la comunicación didáctica que se establece en la interacción estudiante-docente/docente-MADEMS, así como la comunicación didáctica estructurada en la plataforma y en los materiales de aprendizaje como medios para apoyar las actividades de enseñanza-aprendizaje y de interacción entre los actores del mismo, todos ellos deben ser trabajados, mejorados y estudiados tanto desde el aspecto didáctico y metodológico de la

MADEMS a distancia, como desde la estructura curricular en tanto intenciones educativas que caracterizan a este programa de formación. Se hace también necesario buscar otras aproximaciones pedagógicas para analizar las articulaciones entre los distintos niveles y elementos curriculares de la MADEMS a distancia para ampliar el análisis de esta práctica educativa, como podría ser la relación entre los contenidos y las necesidades de aprendizaje de este tipo de estudiantes, la formación del docente-MADEMS y su desempeño como guía y docente en esta modalidad, los apoyos tutorales que se le den al estudiante, entre otros aspectos. De momento, en este trabajo nos detendremos a revisar cuáles fueron los referentes de significación que se construyeron y que se llevaron a la práctica docente presencial, lo cual se aborda en el siguiente apartado.

4.2 La docencia presencial después de la MADEMS a distancia

Se ha afirmado que el espacio de formación de la MADEMS a distancia se constituyó como un espacio en el que fue posible encontrar elementos que permitieron suturar la dislocación de la práctica docente presencial, en este apartado veremos cuáles son los referentes de significación que fueron llevados a la práctica y que confirman el replanteamiento que se hizo de la docencia presencial después de la experiencia de formación en la MADEMS a distancia. Para rastrear estos imaginarios se planteó la pregunta: *¿Cómo influyó su experiencia de aprendizaje en la MADEMS a distancia en su práctica docente presencial?* Veremos que los referentes discursivos hacen referencia a distintos elementos didácticos que fueron referentes de significación para desempeñar la docencia presencial, entre los cuales destaca la función que el docente desempeña en tanto mediador del aprendizaje y de la formación de los *estudiantes-docentes*:

“Claro que sí tuvo mucho impacto, porque en las primeras clases decía ‘como que sí la estoy regando y muy feo’, entonces ya con la maestría y que uno empieza a practicar y a darles a los alumnos un poquito de lo que uno está teniendo como clases y como experiencia, uno va mejorando mucho, mucho, mucho, mucho, nuestras clases ya no son tan rígidas o tan tradicionales como lo eran antes, ahora ya nos atrevemos a traer material y no para trabajarlo nosotros como maestros, sino para que los mismos alumnos trabajen en él y de esa manera ellos empiezan a tener un desarrollo y adquieran conocimiento. Ya no es tan tradicional como lo teníamos antes. Obviamente sí hay temas que sí yo los tengo que dar para que ellos puedan entender el siguiente tema o la siguiente unidad, pero los alumnos son los que tienen que sacar su conocimiento y con material que uno realiza, o que les deja uno investigar algo, pero ha cambiado la forma de dar clase y mucho, la verdad que sí.” (M060209, p. 3)

En esta primer respuesta vemos que un elemento que se replanteó con la experiencia en la MADEMS a distancia fue que se descentró el papel del docente y dio lugar al estudiante como personaje principal en el aprendizaje, así se logró que *“nuestras clases ya no son tan rígidas o tan tradicionales como lo eran antes, ahora ya nos atrevemos a traer material y no para trabajarlo nosotros como maestros, sino para que los mismos alumnos trabajen en él y de esa manera ellos empiezan a tener un desarrollo y adquieran conocimiento.”* En este contexto, el docente desempeña la función de guía en el aprendizaje de los alumnos, así, si bien concede el papel central al alumno, tiene que seguir apoyándolo y guiándolo en la comprensión de temas complejos o específicos: *“Obviamente sí hay temas que sí yo los tengo que dar para que ellos puedan entender el siguiente tema o la siguiente unidad, pero los alumnos son los que tienen que sacar su conocimiento y con material que uno realiza, o que les deja uno investigar algo.”* Sin embargo, este cambio fue posible sólo cuando se comenzó a aplicar lo que se había aprendido en la maestría: *“ya*

con la maestría y que uno empieza a practicar y a darles a los alumnos un poquito de lo que uno está teniendo como clases y como experiencia, uno va mejorando mucho.” La experiencia que se vivió en la MADEMS a distancia, en la interacción con los compañeros, con los docentes-MADEMS, con los contenidos, permitió que se replantearan los esquemas sobre la función docente y replantear en este sentido el imaginario construido sobre las prácticas que como docentes se llevaban a cabo hasta antes de la MADEMS:

“Te diría que sí se rompieron muchos esquemas porque... Como alumno tu tienes una idea del profesor que va a llegar, te va a dar la clase y tienes que hacer todo lo que diga, entonces como que te das cuenta que no es suficiente, como que tienes que buscar alternativas para propiciar los aprendizajes en los alumnos, entonces como que sí, sí fue todo un replanteamiento de esquemas que sí me ayudaron para reconsiderar lo que yo pensaba lo que era el profesor y de esa manera reconstruir cómo sería mi práctica docente.” (M110209, p. 3)

Entre las funciones del docente no sólo se encuentra el ser guía en el aprendizaje de los estudiantes, sino de realizar tareas relacionadas a la planeación, evaluación, y sistematización de la enseñanza. En este sentido, la MADEMS a distancia también dejó referentes de significación sobre estos elementos:

“No fue lo mismo enseñar o trabajar con jóvenes antes de la MADEMS que después porque la implicación más fuerte me parece, estuvo en la forma de trabajar en clase con los estudiantes, por un lado, y por otra lado en la forma de evaluar porque comprendí que implica procesos muy complicados, muy elaborados, el trabajo con los jóvenes y sobre todo la evaluación, en ese sentido modifica ahí mis estructuras en cuanto a ésta área. Quizá un poco la parte de la planeación, ahí también descubrí que la planeación de una clase es muy importante, tener presente los objetivos y no estar improvisando la clase, sino que la planeación tiene que estar bien estructurada y los profesores debemos diseñar y tener los objetivos bien planteados.” (H200209, pp. 4-5)

Vemos que uno de los referentes de significación sobre la función docente que se replantearon a partir de la experiencia de aprendizaje en la MADEMS a distancia fue la planeación: *“descubrí que la planeación de una clase es muy importante, tener presente los objetivos y no estar improvisando la clase, sino que la planeación tiene que estar bien estructurada y los profesores debemos diseñar y tener los objetivos bien planteados.”* En este contexto, la planeación incide también *“en la forma de trabajar en clase con los estudiantes, por un lado, y por otra lado en la forma de evaluar porque comprendí que implica procesos muy complicados, muy elaborados, el trabajo con los jóvenes y sobre todo la evaluación.”* Así, la función docente con relación al trabajo con los jóvenes implica también un trabajo de planeación de la enseñanza, aspectos que se trabajaron como parte de los contenidos de la maestría y en los que se trata de verter las intenciones curriculares y de formación:

“Pues en cuanto a cuestión pedagógica me ayudó mucho a reforzar la parte de planeación de trabajo y autoevaluación, creo que eso es muy importante. En cuanto a lo disciplinar se me ocurrió tomar una optativa que son sobre temas contemporáneos en biología, en evolución, en anatomía, que igual me permitió ahí retomar algunas de las nuevas teorías. Cuestiones sobre el adolescente por ejemplo, visualizar ahí cómo son los adolescentes, cómo piensan y a veces cómo debemos de trabajar con ellos, que a veces uno lo trata de incluir, pero tuvo un refuerzo académico esa parte.” (H180209, p. 4)

En esta respuesta vemos nuevamente que los aspectos metodológicos de la enseñanza se enfatizaron dentro del currículum de la MADEMS a distancia, como por ejemplo aspectos

relacionados a la planeación, sin embargo dentro de los contenidos curriculares que también influyeron en el replanteamiento de la docencia presencial son los relacionados a *“Cuestiones sobre el adolescente por ejemplo, visualizar ahí cómo son los adolescentes, cómo piensan y a veces cómo debemos de trabajar con ellos, que a veces uno lo trata de incluir, pero tuvo un refuerzo académico esa parte.”* Este mismo *estudiante-docente*, añade que los contenidos y las actividades de aprendizaje realizadas en la maestría le han permitido proponer algunas estrategias de enseñanza en su actividad docente presencial:

“A raíz de la maestría aquí implementamos junto con mis colegas, otros profesores, algunas investigaciones que les denominamos educativas, por ejemplo revisar algunas ideas previas, algunos conceptos, pero con un enfoque... digamos constructivista, ver si realmente las estrategias que estamos implementamos o tratando de implementar, tienen la respuesta que estamos buscando, pero de ideas que surgieron de algunos trabajos que hice en la maestría y tenemos planteado hacer algunos ejercicios multimedia, como parte de esas estrategias y también implantarlos aquí en la red de aquí de la escuela. Entonces sí planteaba poner varias cosas, pero no había encontrado todavía el cómo, inclusive hay una asignatura en la maestría en donde elaboras material didáctico con este enfoque, eso me dije ¡ah!, así es como se puede.” (H180209, pp. 4-5)

De esta respuesta rescatamos que la MADEMS a distancia, como espacio de formación, dio elementos de significación para replantar la actividad docente así como herramientas específicas de trabajo en el salón clases. La apropiación que se hizo de los contenidos que se ofrecen en la maestría dio elementos para dar solución a un problema específico de este estudiante-docente: *“sí planteaba poner varias cosas, pero no había encontrado todavía el cómo, inclusive hay una asignatura en la maestría en donde elaboras material didáctico con este enfoque, eso me dije ¡ah!, así es como se puede.”* Como parte de la formación profesional de este *estudiante-docente*, en una dinámica de interrelación con sus compañeros de trabajo, lleva a la práctica los conocimientos adquiridos en la maestría, *“a raíz de la maestría aquí implementamos junto con mis colegas, otros profesores, algunas investigaciones que les denominamos educativas, por ejemplo revisar algunas ideas previas, algunos conceptos, pero con un enfoque... digamos constructivista.”* Interpretamos en este sentido que la implicación profesional permitió apropiarse de los contenidos didácticos en la medida en que se pusieron en práctica en un contexto real de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, la experiencia de aprendizaje en la mediación tecnológica, y el uso que se hizo de las tecnologías como herramientas de apoyo al proceso formación y de aprendizaje, también se constituyó en un elemento de significación para la docencia presencial en tanto que el *estudiante-docente*, al apropiarse de la mediación tecnológica a través de su uso e interacción, trata de integrar estas herramientas como apoyo en su docencia presencial. En este sentido, tenemos las siguientes respuestas que hacen referencia a este elemento:

“Tanto ha influenciado en mí la maestría que ahorita estoy trabajando con mis alumnos diariamente de manera presencial y los fines de semana de manera virtual, quiere decir que ahorita les pido sus correos de inicio y cada fin de semana les dejo una tarea, me la regresan por Internet, la revisamos por Internet y las respuestas las vemos o dudas en clase, presencialmente, ¿si me entiendes?. Quiere decir que la influencia fue fuerte, me favorece en muchas cosas porque te puedes ahorrar mucho tiempo, te puedes explayar en un tema y a veces me explayo mucho en el tema que me gusta y acorto otros que vienen en el programa y eso los manejo por Internet, los cortitos, donde yo creo que me falta tiempo, entonces puedo tomar algunos temas que me gustan mucho y darles el

tiempo adecuado aquí de manera presencial, si me llega a faltar tiempo lo aprovecho por Internet con los otros temas, entonces es cuestión de acomodarse. Me ha funcionado bien y hasta ahorita estamos en esa fase de enviar por correo lecturas, les enviamos lecturas, cuestionarios, y cosas así.” (H060209, p. 4)

La apropiación que hizo este *estudiante-docente* del uso de la tecnología en su experiencia de aprendizaje a distancia, le permitió tomar el referente de interacción en la mediación tecnológica y en su práctica docente presencial lo aplica para realizar tareas o trabajar temas cortos del programa: *“me favorece en muchas cosas porque te puedes ahorrar mucho tiempo, te puedes explayar en un tema y a veces me explayo mucho en el tema que me gusta y acorto otros que vienen en el programa y eso los manejo por Internet, los cortitos.”* Es importante resaltar que la elección de trabajar los temas cortos del programa mediante el correo electrónico, o bien optar por explicar de manera presencial *“algunos temas que gustan mucho”* expresa por una parte, la familiaridad de conducirse en la docencia presencial en donde puede explayarse para explicar temas con mayor profundidad, en este caso nos referimos al dominio del espacio físico, de la interacción en el salón de clases, y, por otra parte, nos expresa el nivel en cuanto al uso y apropiación de la tecnología el cual se hace a nivel básico, de intercambio de información *“ahorita estamos en esa fase de enviar por correo lecturas, les enviamos lecturas, cuestionarios, y cosas así”, “cada fin de semana les dejo una tarea, me la regresan por Internet, la revisamos por Internet y las respuestas o dudas las vemos en clase, presencialmente.”* La integración de las tecnologías como apoyo a la clase presencial es el primer acercamiento y aplicación que hizo este *estudiante-docente* a partir de su experiencia de aprendizaje en la mediación tecnológica.

Uno de los aspectos que caracterizan a esta integración de la tecnología como apoyo a la práctica docente presencial, es que las herramientas tecnológicas son un apoyo a las actividades de enseñanza, más que de aprendizaje. Al respecto, tenemos la siguiente respuesta:

“Yo no trabajo más que con el cañón, bueno cuando son temas en los que necesito más agilidad entonces yo estoy en el pizarrón, regreso a lo tradicional, pero normalmente intento manejarles muchas imágenes con el cañón, mucho Power Point, y sabes qué es lo especial que he notado en los chicos, que me dicen: ‘no mejor explícamelo tú’, y lo explicas y el otro, ‘no, ahora con la computadora’, entonces es bien importante que les estés cambiando el contexto porque si les pones lo mismo se aburren, entonces tienes que estarles cambiando, ponerles diapositivas, proyector de cuerpos opacos, cosas así, porque de repente necesitas más variedad dentro de las tecnologías. Mando tarea por computadora, bueno en Internet, pido mucha investigación por Internet, que busquen, que saquen imágenes, para que ellos también se vayan introduciendo a las nuevas tecnologías.” (M190309, p. 5)

En esta respuesta se identifican varios elementos que se articulan alrededor del uso de la tecnología. El primero de ellos es que se vincula al pizarrón con una enseñanza tradicional *“cuando son temas en los que necesito más agilidad entonces yo estoy en el pizarrón, regreso a lo tradicional”*, lo cual habría que precisar en tanto que el uso del pizarrón es independiente al tipo de enseñanza por el que se opta. Sin embargo, la decisión de *regresar a lo tradicional* se basa en la necesidad de la profesora para explicar *con más agilidad* algún tema, lo cual se interpreta en el sentido de que la profesora está más familiarizada con el uso del pizarrón como herramienta para impartir su clase presencial. Por otra parte, aún y cuando el uso de herramientas tecnológicas actuales como el cañón, los programas de computadora, etc., son más dinámicos para presentar determinados contenidos *“es bien importante que les estés cambiando el contexto porque si les pones lo mismo se aburren, entonces tienes que estarles*

cambiando, ponerles diapositivas, proyector de cuerpos opacos, cosas así, porque de repente necesitas más variedad dentro de las tecnologías.” En este sentido podemos decir que efectivamente las herramientas tecnológicas se constituyen como un medio de apoyo a la enseñanza y aprendizaje, sin embargo no constituyen elementos indispensables para llevar a cabo este proceso, que si bien lo apoyan y fomentan, no son herramientas de uso indispensable incluso dentro del interés de los propios estudiantes. Su utilización como apoyo a las actividades de aprendizaje se considera como una forma de que los alumnos *“se vayan introduciendo a las nuevas tecnología,”* aunque el docente debe tener en consideración alternativas en el caso de que la planeación de las actividades con el uso éstas no sea posible:

“El otro es el uso de la computadora, la laptop, el cañón, que sí es importante, pero no lo es todo, y sí tuve una experiencia por ejemplo en una de las clases, que de repente el cañón no funcionó, la profesora pidió un aparatito para que pasáramos de la computadora a la televisión, a parte no tenían el manual, o sea perdí tiempo, que en estar instalando el aparatito, que el cañón, o sea falló la tecnología, y muchas veces tienes que ver que la tecnología es una ayuda, pero debes tener un plan B (...). Sí, las nuevas tecnologías son fascinantes, y yo creo que sí, lo ves, y a los chicos les gusta también, pero sí tienes que ir variando las cosas.” (H270309, p. 8)

Dentro de las tecnologías disponibles, la red Internet se constituye como una de las esenciales en cuanto que permite realizar actividades con mayor rapidez, como la búsqueda de información, o la comunicación con los alumnos. Al respecto, otro entrevistado nos dice:

“Siento que la utilización de la maestría a distancia te brinda la oportunidad de realizar una investigación incluso más rápido, aunque sabemos que Internet no todo lo que podamos encontrar es real, pero si les da uno bien las fuentes o las páginas de confianza a los jóvenes, ellos van a poder encontrar la información más rápido, no tienen que ir a las bibliotecas o andar corriendo de un lado para otro, simplemente se sientan y pueden encontrar la información con más velocidad. El contacto es más rápido también, porque yo soy de la gente que reviso dos o tres veces el correo diario, entonces la rapidez del contacto, la información la encuentran más rápido, yo siento que tiene muchos beneficios, a mí me ha funcionado bien y le aprendí mucho.” (H060209, pp. 4-5)

Así, a partir de la experiencia en la MADEMS a distancia, uno de los referentes de significación que se construyeron alrededor de los elementos que apoyan el proceso de enseñanza es la utilización de Internet como apoyo a las actividades de investigación y de aprendizaje de los estudiantes: *“si les da uno bien las fuentes o las páginas de confianza a los jóvenes, ellos van a poder encontrar la información más rápido, no tienen que ir a las bibliotecas o andar corriendo de un lado para otro, simplemente se sientan y pueden encontrar la información con más velocidad. El contacto es más rápido también, porque yo soy de la gente que reviso dos o tres veces el correo diario, entonces la rapidez del contacto... yo siento que tiene muchos beneficios,”* Sin embargo, y a pesar de los beneficios hasta aquí planteados de las herramientas tecnológicas como referentes de significación para la práctica en la docencia presencial, algunos *estudiantes-docentes* reflexionan sobre el proceso que implica integrar nuevas formas de enseñanza o herramientas en un contexto donde predominan las formas “tradicionales” de desempeñarse:

“El uso de la tecnología para nuestra relación pues si tuvo complicaciones y todavía no la manipulamos al cien por ciento porque nos hace falta mucho más introducirnos a lo que es la tecnología educativa... es necesario que se implante algo, no sé cómo, o sea ahorita no puedo indicar cómo, porque yo creo debe de implicar varios aspectos, técnicos, académicos para que pueda realmente funcionar, pero los chicos nos ganan,

los chicos nos ganan en tecnología y ellos tienen una base y lo único que nos queda a nosotros es encaminarlos bien y darle las bases técnicas y académicas para que lo puedan implementar, que de hecho a veces trato de implementarlo con ellos. (...) tenemos que utilizar todos estos recursos para poder explotar las habilidades de estos chicos.” (H100309, p. 5)

Para este *estudiante-docente* la introducción de las *tecnologías educativas*, como las llama, implica “*varios aspectos, técnicos, académicos para que pueda realmente funcionar*” con esto, tenemos un indicio de que la formación en la MADEMS a distancia, si bien dio referentes de significación para la introducción de las tecnologías en el contexto enseñanza-aprendizaje, su utilización se ve más allá de lo que a nivel de herramienta puedan dejar, esto en el sentido de reconocer que “*los chicos nos ganan, los chicos nos ganan en tecnología y ellos tienen una base y lo único que nos queda a nosotros es encaminarlos bien y darle las bases técnicas y académicas para que lo puedan implementar.*” Estas bases técnicas y académicas se interpretan como los referentes didácticos del uso de las tecnologías utilizados para la apropiación y construcción del conocimiento en la interacción del proceso enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, los referentes de significación que se manejaron en la experiencia de la MADEMS a distancia respecto al replanteamiento de la docencia presencial, son elementos que se van integrando poco a poco en la medida en que el *estudiante-docente* se apropie de ellos en la práctica, resolviendo problemas, probando o trabajando en equipo con sus colegas de trabajo. Si bien la MADEMS a distancia dejó elementos de tipo conceptual y de experiencia de aprendizaje para replantear la docencia presencial, este es un proceso que no concluye con la maestría aunque sí deja referentes de reflexión para la práctica:

“Yo creo que todos tenemos muchas cosas que aprender y a veces cuando te ves en el video de la práctica docente dices: ¿ese soy yo? Algunas de las cosas, muchas veces, si el tema te gusta, como que quieres darles todo a los alumnos, quieres explicarles y demás y a veces tienes que ser más recatado en esta parte, y preguntarles más, que investiguen, que pregunten ellos, esa parte, ese cambio, yo pienso que si me pegó en esa parte. De repente tú piensas que eres buen docente y de repente te das cuenta que no tanto, porque a lo mejor para ti el tema está fascinante, lo estás explicando de primera, y resulta que no, que los chavos nada más te dan el avión, y cómo sabes que realmente aprendieron, como que sí tienes que cambiar parte de ese rol. (...) . Eso es una de las cosas importantes que tienes que hacer, (...) creo que a partir de la MADEMS intento estar más al pendiente de cada uno de los equipos, qué están trabajando, estar al pendiente de todos los chicos sobre todo de los más callados son los que más requieren que les pregunten, entonces esas cosas a lo mejor algunas las hacías de vez en cuando porque también te gusta la profesión, pero yo creo que eso te hace reflexionar y que debes tener más cuidado en esos puntos. A lo mejor no lo aplicas todo, y ya el siguiente semestre eres alguien nuevo, irreconocible, yo creo que es un proceso que se va dando, pero pues yo creo que sí, sí me sirvió y lo veo expresado, habría que preguntarle a los chicos.” (H270309, pp. 8-9)

En la anterior respuesta vemos que un referente de significación que dejó la MADEMS a distancia es la capacidad de analizar y reflexionar sobre el papel que se desempeña como docente “*De repente tú piensas que eres buen docente y de repente te das cuenta que no tanto, porque a lo mejor para ti el tema está fascinante, lo estás explicando de primera, y resulta que no, que los chavos nada más te dan el avión, y cómo sabes que realmente aprendieron, como que sí tienes que cambiar parte de ese rol.*” Este cambio implica *reflexionar y tener más cuidado*, pero es un cambio que no es inmediato “*a lo mejor no lo aplicas todo, y ya el siguiente semestre eres alguien nuevo, irreconocible, yo creo que es un proceso que se va dando.*”

4.2.1 La alteridad: estudiante-docente a distancia/ docente presencial

Hemos visto que en el contexto del proceso didáctico de la MADEMS a distancia hubo elementos concretos que dejaron referencia para replantear la función y actividades en la docencia presencial, como los contenidos, la interacción con las tecnologías, la relación con el docente-MADEMS y las funciones que desempeñó como guía en el aprendizaje de los *estudiantes-docentes*, sin embargo existen otros referentes de significación que se conformaron a partir de la experiencia de convertirse en *sujeto estudiante* de la modalidad a distancia, en tanto desempeño de roles, y que dieron elementos de significación para que el *sujeto docente presencial* aplicara con sus estudiantes. En este contexto, la alteridad *estudiante-docente/docente presencial* se da a partir de la interacción en dos modalidades equivalentes en las que se desempeñan roles diferentes y cada rol funciona como la oposición de ese *Otro* que deja referentes de significación para establecer las diferencias. Así, el convertirse en *sujeto estudiante de la MADEMS a distancia*, dejó las siguientes significaciones para la docencia presencial:

“Aquí (*en la presencial*) nosotros seguimos sólo un programa y todo se les da a los muchachos ya digerido ya nada más para que ellos lo tomen y se acabó, a distancia no, a distancia hay que írselos dando pero de una manera que ellos entiendan que pueden investigar, que son capaces de investigar y de llegar al conocimiento, en la presencial no se hacía eso, entonces al llegar a la maestría y viendo que mi tutor o mi asesor me iba guiando con respecto a lo que él quería, hasta donde yo tenía que llegar, bueno por qué no hacerlo también en presencial, si ya lo hago yo en línea, por qué no hacerlo aquí. Muchas veces el tiempo, las clases nos comen el tiempo, entonces por qué no buscar estrategias en las que no llevemos tanto tiempo pero que se llegue al conocimiento y de esta manera solamente lo tuve que replantear después de la maestría.” (M060209, p. 3)

En esta respuesta vemos que el imaginario relacionado a cómo acercar al alumno al conocimiento se replanteó en la medida en que el entrevistado, como *estudiante a distancia*, experimentó que “*mi tutor o mi asesor me iba guiando con respecto a lo que él quería, hasta donde yo tenía que llegar*”, y en este sentido “*a distancia hay que írselos dando (el conocimiento) pero de una manera que ellos entiendan que pueden investigar, que son capaces de investigar y de llegar al conocimiento*”, a diferencia de la presencial en donde “*todo se les da a los muchachos ya digerido ya nada más para que ellos lo tomen y se acabó.*” Esta experiencia de aprendizaje a distancia permitió que el *estudiante-docente* reflexionara sobre su función docente presencial con relación a cómo trabajar los contenidos con sus alumnos y preguntarse “*por qué no hacerlo aquí. Muchas veces el tiempo, las clases nos comen el tiempo, entonces por qué no buscar estrategias en las que no llevemos tanto tiempo pero que se llegue al conocimiento.*” Las estrategias a las que se hace referencia son *ser capaz de investigar y llegar al conocimiento*.

En otro orden de ideas tenemos que, al tener la oportunidad de interactuar con otros *estudiantes-docentes*, de establecer una relación de alteridad con ellos, dio lugar a una autoafirmación de la identidad docente y en este caso, del papel que se desempeña en la práctica presencial:

“Sí, si impactó mucho, definitivamente, uno es mejorando mi planeación, dándole la importancia que tiene la planeación, o sea es básico, entonces tengo un plan de trabajo, que obviamente no lo vas a poder cumplir siempre, pero al tener ese plan te permite ser muy flexible en cómo vas ajustando contenidos y tiempos. La otra cuestión es darse cuenta de que es importante seguir considerando a los estudiantes a la dinámica de la clase, de convivir mucho con ellos sin perder esto del respeto que hay entre docente

pero sin marcar tampoco una cuestión casi jerárquica ¿no?, casi de imposiciones, entonces yo me meto mucho al diálogo con ellos (...). Y, pues en general creo que ha hecho todavía mucho más entusiasmo hacia la docencia, la maestría, el compararme a mi mismo, el compararme con otros colegas, y con otros docentes, me ayudó a acabar de reforzar que estoy en el lugar donde me gusta estar, bien puesto en la docencia.” (H180209, p. 4)

Así, a partir de la experiencia de aprendizaje en la maestría, la cual dio lugar a *“compararme a mí mismo, el compararme con otros colegas, y con otros docentes, me ayudó a acabar de reforzar que estoy en el lugar donde me gusta estar, bien puesto en la docencia,”* lo cual implica también *“darse cuenta de que es importante seguir considerando a los estudiantes a la dinámica de la clase, de convivir mucho con ellos sin perder esto del respeto que hay entre docente pero sin marcar tampoco una cuestión casi jerárquica.”*

Esta autoafirmación, en tanto docente, también influye en otro ámbito, en el que el *estudiante-docente* está también implicado, desde una perspectiva personal, así otro estudiante docente afirma:

“Uno aprende a como uno le enseñan y si en su momento aprendimos de manera presencial ahora afortunadamente tenemos la herramienta de aprender bajo estas circunstancias, y yo como estudiante me siento muy completo, porque a mi enséñame cualquier herramienta y yo sé que voy a obtener mis objetivos que se pretenden en cada uno de los sistemas, o sea que... hace que uno crezca como persona, como estudiante, como docente, porque también me gustaría estar ahora de este lado, porque ya obtuve experiencia para poder transmitir a los alumnos de maestría, de licenciatura o hasta de medio superior. Además de mi enseñanza, en mi vida personal, en mi vida personal he sido más seguro, me siento más completo, más seguro... he tenido la oportunidad de sentirme con mucha más capacidad para otros retos, laborales, académicos, si, porque en su momento la presencial nos ayudan a escuchar, a razonar y a expresar, ahora en la de a distancia escuchamos, leemos, razonamos, escribimos, por eso la potencialidad que he tenido de experimentar, al poder complementar cada una de las diferentes formas de enseñanza de estas dos modalidades. Sí crece uno y creo que es una buena forma de estudiar, de enseñar y si en algún momento se pueden combinar las dos, pero las dos de manera completa en nuestras aulas posiblemente tendríamos estudiantes muy completos, cómo no sé, porque dar la media superior a distancia la tarea que representa, pero en qué momento podemos fusionar esas dos y dar algo, dar mejores chicos.” (H100309, p. 5)

Esta experiencia de aprendizaje a distancia dejó elementos para sentirse *“completo, porque a mi enséñame cualquier herramienta y yo sé que voy a obtener mis objetivos que se pretenden en cada uno de los sistemas, o sea que... hace que uno crezca como persona, como estudiante, como docente.”* Esta seguridad se originó con el desarrollo de ciertas habilidades que se tuvieron que desarrollar para ser un estudiante a distancia: *“en su momento la presencial nos ayudan a escuchar, a razonar y a expresar, ahora en la de a distancia escuchamos, leemos, razonamos, escribimos, por eso la potencialidad que he tenido de experimentar, al poder complementar cada una de las diferentes formas de enseñanza de estas dos modalidades, sí crece uno y creo que es una buena forma de estudiar, de enseñar.”* Estos referentes de convertirse en estudiante a distancia, también dejó elementos para querer integrarse como docente en la misma modalidad, o incluso poder combinar las dos formas de enseñanza ya que considera que *“si en algún momento se pueden combinar las dos, pero las dos de manera completa en nuestras aulas posiblemente tendríamos estudiantes muy completos.”* Otra *estudiante-docente*, al respecto de convertirse en docente en la modalidad a distancia, expresó que le permitiría poner en práctica lo que ella aprendió a partir de la interacción con sus docentes-MADEMS:

“Sí, fíjate que me quiero meter precisamente a la educación a distancia, me gustaría mucho, de hecho ahorita, como abrieron la prepa en línea del gobierno del DF, con lo que estoy haciendo de mi tesis me gustaría ver la posibilidad si me puedo dedicar a esa parte, por lo menos a tomar uno o dos grupos, y empezar a hacer lo que yo creo que se debería haber hecho en mi formación, porque sí, es algo que la gente como no está acostumbrada, o no tenemos clara la idea de lo que es la educación a distancia, creemos que nada más porque ya les contestas ya, y no, yo creo que lo importante es que realmente haya una interacción entre asesores y alumnos como en un salón de clases, porque eso es lo que más te deja, lo que más conocimiento significativo adquieres, porque de alguna manera lo estás sustentando, lo estás manejando, te lo están diciendo, tu pones tu opinión, yo pongo lo mío, bueno vamos a ver qué es lo que está pasando, pero si no pasa eso te quedas como entraste, igualito. Pero si me gustaría mucho entrar en algo de la educación a distancia, desde la docencia.” (M190309, p. 6)

En este sentido, para esta entrevistada, en la modalidad a distancia lo importante es muy similar a lo que sucede en un salón de clases en la modalidad presencial *“es algo que la gente como no está acostumbrada, o no tenemos clara la idea de lo que es la educación a distancia, creemos que nada más porque ya les contestas ya, y no, yo creo que lo importante es que realmente haya una interacción entre asesores y alumnos como era en un salón de clases, porque eso es lo que más te deja, lo que más conocimiento significativo adquieres, porque de alguna manera lo estás sustentando, lo estás manejando, te lo están diciendo, tu pones tu opinión, yo pongo lo mío, bueno vamos a ver qué es lo que está pasando”*

De este apartado, podemos decir que si bien existieron elementos didácticos específicos que dejaron referentes de significación para replantear la práctica docente presencial, la experiencia de convertirse en sujeto estudiante, sujeto de la práctica educativa de la MADEMS a distancia, dejó también referentes de significación para ese Otro que en la alteridad, -sujeto docente presencial-, rescata la experiencia y apropiación hecha en el espacio de aprendizaje de la MADEMS a distancia. Es en esta apropiación personal y en el espacio simbólico de formación que se construye un imaginario que articula las funciones de la docencia presencial, retomando elementos de una experiencia que se llevó a cabo en una modalidad equivalente y en el que el sujeto docente presencial se involucró tanto con un proyecto personal como profesional. De ahí que la MADEMS a distancia como espacio de formación dejó referentes de significación tanto para la identificación imaginaria como simbólica del *estudiante-docente*.

4.3 Comentarios generales del capítulo

Los referentes de significación que dejó la experiencia de formación en la MADEMS a distancia para la reflexión y deconstrucción de la práctica docente presencial, surgieron principalmente de la interacción en el proceso didáctico que se dio en la mediación tecnológica, es decir, en ese espacio que se constituyó como punto de encuentro de la práctica educativa de la MADEMS a distancia. En ese punto de encuentro, podemos considerar que se pusieron en juego distintos elementos didácticos que dieron lugar a la significación de la experiencia de aprendizaje y formación de los *estudiantes-docentes* y que se constituyeron como los referentes de significación para la deconstrucción de la docencia presencial.

Así, el sujeto *estudiante-docente*, al participar de una experiencia de aprendizaje en el que el principal motivo era el contribuir a su perfeccionamiento docente, logra apropiarse de los elementos didácticos

que le ofreció la estructura curricular de la MADEMS a distancia y que le permitieron construir referentes de significación para modificar su docencia presencial. Estos referentes se construyeron en un proceso de diferenciación entre el rol que desempeñó como sujeto estudiante de la MADEMS a distancia y entre el papel que juega como sujeto docente presencial. En este movimiento que se hace para apropiarse de una experiencia de aprendizaje y formación en un espacio equivalente al que caracteriza su práctica docente, permite a la vez crear significaciones tanto de la experiencia de aprendizaje en la modalidad a distancia como en la conformación del imaginario de la docencia presencial.

Dentro de la significación que se hizo de la experiencia de formación docente a distancia en tanto modalidad educativa, se pusieron de relieve dos grandes aspectos que la caracterizan: por una parte, las funciones y roles que deben desempeñar los actores que participan en ella, como partícipes de un programa curricular y, por otra, los conocimientos que se construyen en la interacción tanto con los distintos actores como con los elementos que hacen posible el funcionamiento de este programa de formación. En este sentido, la modalidad educativa de la MADEMS es un referente curricular en el que se transmiten intenciones educativas específicas de la institución que la promueve, la significación que se crea alrededor de ella se genera en la interacción en el espacio en el que los distintos actores se encuentran, intercambian información, experiencias, conocimientos y en general, en el espacio en el que se construye el conocimiento, tanto el relacionado con los objetivos propios de la maestría, como con aquéllos que dan sentido a este programa de formación que se inserta en determinado discurso educativo. Al ser esta experiencia mediada por la tecnología, es la plataforma tecnológica la que constituye este espacio, en donde se lleva a cabo la mayor parte de la interacción y que es el punto de encuentro principal de los *estudiantes-docentes* y docentes-MADEMS.

En este espacio de interacción se crea entonces la significación de los roles de cada uno de los actores que participan en él, así, uno de los referentes rastreados es la función del docente-MADEMS y cómo influye en la significación que se hace de la modalidad, en la medida que se considera como una de las estrategias que operan como parte del currículum. Así, en el contexto curricular propio de la MADEMS a distancia es necesario establecer las tareas que deben desempeñar los docentes a partir de lo que para ellos implica trabajar en este proceso con la mediación e interacción tecnológica. Una de las tareas que se pusieron de relieve como parte de la función docente es el tiempo que dedique a los *estudiantes-docentes* para guiar su aprendizaje, para responder dudas, dar realimentación, calificar y leer todas sus actividades. La función docente debe ubicarse en el marco de una institución, de un discurso educativo, que al articularse con otros elementos del currículum, dan estructura y significación a una modalidad educativa, que la regula y controla, y que debe asignar roles específicos a desempeñar.

Otro de los elementos didácticos que se consideran parte de las estrategias de la modalidad de la MADEMS son los materiales, las lecturas y en general la información que se encuentra en el espacio de la mediación tecnológica, los cuales se constituyen como una guía, conducción y apoyo en el aprendizaje de los *estudiantes-docentes*. Todos estos elementos forman parte de la comunicación didáctica y de la acción intencional de la enseñanza, de ahí la importancia de cuidar la información y la estructura de la mediación tecnológica que la soportan en tanto que se constituyen como los

pilares principales que sustentan la operación del currículum, esto junto con la función que el docente-MADEMS desempeña.

Uno de los elementos que forman parte del discurso de la modalidad es la flexibilidad de horarios que ofrece y la posibilidad de tener acceso a información y contenidos propios del interés del *estudiante-docentes*, sobre todo en tanto que se ajusta a sus condiciones laborales. La MADEMS a distancia se reafirmó como una modalidad que está estructurada por estas características de ahí que se constituya como una opción alternativa sólida para las necesidades actuales de formación.

Podemos decir que en términos generales la maestría dio lugar a la sutura de la dislocación de la práctica docente, en donde los *estudiantes-docentes* encontraron referentes de significación para replantear, por una parte, el imaginario de la modalidad a distancia como espacio de formación, y por otra el imaginario de la docencia presencial. Entre los referentes de significación que contribuyeron a este último aspecto está, por un lado, el hecho de superar las dificultades que supone el adaptarse a la modalidad de aprendizaje a distancia, lo cual contribuyó a generar un sentido de seguridad en los *estudiantes-docentes*, tanto como sujetos estudiantes de la modalidad, como sujetos docentes presenciales. Lo anterior se generó después de superar las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje en la modalidad, en la que la distancia y el tiempo juegan un papel importante. El vencer las dificultades en el proceso de aprendizaje, dejó referentes de significación en la identificación imaginaria, es decir, en la imagen que el *estudiante-docente* percibe de sí mismo, y también con la identificación simbólica, en tanto que es la imagen que el *estudiante-docente* maneja para ese Otro, sea el docente-MADEMS, sea la institución para la que trabaja, sea como parte de su desempeño con sus estudiantes en su práctica docente presencial.

Hay que rescatar que esta doble significación influyó para que los *estudiantes-docentes* decidieran integrar las tecnologías como apoyo a su práctica docente presencial, no sólo por el beneficio que ellos obtuvieron en la experiencia de aprendizaje con el apoyo de estas herramientas, sino porque buscaron integrarlas como apoyo a su clase tanto para apoyarlos en la impartición de ciertos contenidos como por el beneficio que ellos alcanzan a percibir que dejará en sus estudiantes en tanto desarrollo de habilidades técnicas –uso y manejo de las herramientas- como del desarrollo de estrategias de aprendizaje –búsqueda de información, organización, disciplina, etc.-, y las ventajas que esto aporta en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en la mediación presencial.

Por otro lado, los referentes de significación que se construyeron con relación a los aspectos conceptuales y metodológicos sobre la enseñanza presencial, se afirma que la MADEMS a distancia contribuyó a dejar lineamientos generales para sistematizar, organizar, profundizar en los temas relacionados a la enseñanza (pedagogía, psicología, didáctica), así como herramientas para continuar la formación partiendo de los conocimientos que se adquirieron en la maestría. Los contenidos que se pusieron al alcance del *estudiante-docente* fueron parte importante para acceder o este tipo de información, elemento que formó parte de la apropiación. Uno de los espacios que se constituyó como fundamental para la apropiación de los contenidos estudiados en la maestría fue el que se compartió en la asignatura de Práctica Docente, donde se tuvo la oportunidad de aplicar los contenidos, así como la experiencia previa del *estudiante-docente*, se tuvo también la oportunidad de realizar un ejercicio donde se replantearon esquemas previos al enfrentar una práctica que fue

observada, evaluada y autoevaluada, teniendo como referencia los contenidos previos trabajados en las asignaturas de la maestría.

Así, más allá de los contenidos que se ponen al alcance del *estudiante-docente* en la mediación tecnológica, es la interacción con el docente-MADEMS, la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, la reflexión que se haga a partir de la experiencia de aprendizaje, los espacios de intercambio y de interacción que se construyan y estén disponibles, sean mediados por tecnología o presenciales, todos aquellos elementos que permitan el reenvío de significaciones y construcción de imaginarios, es lo que debe constituir el espacio de formación de la MADEMS a distancia. Por lo anterior, las opiniones no favorables hacen referencia al proceso de comunicación que se percibió inacabado, no exitoso, entre el *estudiante-docente* y el docente-MADEMS, y entre el *estudiante-docente* e intenciones curriculares del programa. Así, el papel de la comunicación, de la realimentación, del intercambio con el docente es una estrategia fundamental del currículo de la MADEMS en tanto que es a través de la construcción de conocimiento que se fundamenta el vínculo y la interrelación con los sujetos de esta práctica educativa, donde se comparte un proyecto, la experiencia y el conocimiento adquirido. Siendo la función del docente-MADEMS una estrategia del currículo, es entonces una estrategia intencional creada para llevar a cabo funciones, transmitir intenciones educativas y de formación. En este sentido, la función docente debe aprehender el contexto en la que se lleva a cabo y apropiarse del dominio no sólo de las herramientas que permiten la interacción en la mediación tecnológica, sino construir un referente en tanto intención didáctica y de enseñanza, que se articule con las necesidades de formación propias de la maestría, lo que se refiere a una apropiación de la docencia, como acto intencional y guía de aprendizaje.

En tanto que la importancia de la función docente fue referente importante de significación en la experiencia de formación en la MADEMS a distancia, la relación de alteridad entre el docente-MADEMS y el *estudiante-docente* permitió construir un referente en el imaginario de la función docente presencial, el cual fue uno de los elementos que se reconfiguraron después de la experiencia de formación en la MADEMS a distancia. Una de las significaciones construidas sobre la función docente es el papel que desempeña en tanto guía en el aprendizaje de los estudiantes y no tanto como transmisor de conocimiento. Es el mediador entre el estudiante y los contenidos, la información, es ese *Otro* con quien se dialoga para construir el conocimiento a partir de la interacción e intercambio de ideas y experiencias. Además, dentro de la función desempeñada, está la relacionada a la planeación, evaluación y sistematización de la enseñanza.

Un aspecto importante a rescatar, que si bien no forma parte de los elementos didácticos de la MADEMS a distancia pero sí es un elemento que forma parte del proceso de formación de los *estudiantes-docentes*, es el espacio de práctica que tuvieron y no se hace alusión al que se proporcionó en la asignatura de Práctica Docente, sino con el que ellos contaban, es decir, el espacio de su práctica profesional. Así, el llevar a este espacio los conocimientos adquiridos en la maestría dio lugar a la apropiación de la experiencia de aprendizaje y fue parte importante en el proceso de formación del *estudiante-docente*.

Por último, y como consideración general del capítulo, si bien la MADEMS a distancia ofrece referentes de significación para el perfeccionamiento docente, debe trabajarse en la consolidación y

reforzamiento de la interacción didáctica, en tanto que, al ser un programa mediado por la tecnología y al estar sujeto a la distancia y a las diferencias de tiempo de interacción, la forma de abordar la enseñanza y el aprendizaje deben ser puestos en función de esta nueva lógica en la que la comunicación, por distintos medios, debe predominar y subsanar la no presencialidad, el no encuentro “cara a cara”, y hacer posible la interacción y la definición de espacios para la construcción del conocimiento subsanando la separación física entre *estudiante-docente* y docente-MADEMS.

5. Reflexiones finales

Reflexionar sobre los procesos de formación que se constituyen hoy en día en los espacios educativos de mediación tecnológica derivados del desarrollo de las TIC nos lleva a retomar desde distintos enfoques y aproximaciones metodológicas el proceso enseñanza-aprendizaje y, en general, las prácticas educativas que se conforman en estos espacios de interacción. La reflexión propuesta en este trabajo, la cual se centra principalmente en la interacción didáctica y el proceso de enseñanza aprendizaje desde el enfoque del *estudiante-docente*, es una reflexión que derivó del interés por conocer cómo es que el espacio de formación de la MADEMS a distancia contribuye a enriquecer la docencia presencial y cuáles son los imaginarios que se construyen sobre la docencia y sobre la modalidad educativa como una alternativa de formación para el tipo de estudiantes que participa en esta maestría. Cabe destacar que las reflexiones que se puedan realizar sobre el espacio de formación de la MADEMS a distancia no se limitan a lo que aquí se propuso, sino que se puede abordar desde otras propuesta metodológicas y desde otros puntos de análisis como, por ejemplo, sobre las prácticas educativas institucionales de la gestión, evaluación –del currículum, de los profesores, de la enseñanza-aprendizaje, de la plataforma, etc.,- formación del docente-MADEMS, elaboración de planes de estudios, propuestas de plataformas tecnológicas, conformación de cuerpos colegiados para el establecimiento de los contenidos, pertinencia del currículum de la maestría respecto a las necesidades de formación del docente de la EMS, entre otros y diversos aspectos.

Otro factor que puede modificar e influir en el punto de vista desde donde se aborde el análisis de los espacios de formación mediados por las TIC es el objetivo del programa que apoye, es decir, la particularidad y la importancia que se resalta en este trabajo es que el espacio de formación de la MADEMS a distancia se centra en el énfasis que se hace sobre la docencia en un nivel específico de nuestro sistema educativo. El enfoque en la formación docente es uno de los elementos que permitió crear la categoría de equivalencia entre la modalidad presencial y a distancia, si el espacio de formación fuera distinto al del ámbito de la docencia (como puede ser cualquier programa de licenciatura de otra área disciplinaria, de bachillerato, etc.), muy probablemente la categoría de equivalencia no permitiría analizar los referentes de significación del proceso de formación y de enseñanza aprendizaje llevado a cabo en la mediación de las TIC como parte del imaginario de la docencia presencial.

La propuesta de este trabajo derivó no de la necesidad de conformarse como parte de una evaluación del proceso didáctico, sino de identificar cómo se estructuran los espacios de formación docente a distancia, de qué forma y a partir de qué elementos contribuyen a dejar referentes de significación para la docencia presencial, lo anterior considerando que las modalidades son equivalentes en las formas de interacción y de llevar a cabo el proceso didáctico ya que comparten elementos iguales – enseñanza, aprendizaje, materiales, contenidos, evaluación- pero al diferir en tiempo y espacio y al intervenir las TIC subvierten la forma como interactúan, el espacio de enseñanza aprendizaje y la forma como se lleva a cabo la práctica educativa.

Así, al proponer la categoría de equivalencia entre los campos de formación de la actividad docente presencial y de formación del *estudiante-docente* a distancia, permitió analizar cómo la interacción a través de las TIC deja referentes de significación en ambos campos de formación donde participa el

estudiante-docente. Cabe destacar que si bien las TIC son un elemento constitutivo de la MADEMS a distancia, son contingentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y fungieron como una herramienta para realizar las tareas de este proceso, que entre otras podemos mencionar: acceder a contenidos e información en la red, enviar actividades, mantener comunicación con los compañeros y docentes de la maestría. La categoría de equivalencia permitió verificar que la huella principal que hace diferente a estas modalidades es la distancia, generada por la separación en espacio y tiempo entre el *estudiante-docente* y el docente-MADEMS. Esta distancia marca una ruptura con la experiencia previa adquirida en el proceso de enseñanza-aprendizaje presencial de los *estudiantes-docentes* y reconfigura la forma de llevar a cabo este proceso, en el que las prácticas ejercidas son reconstruidas marcando un discurso equivalente en ambas modalidades. Así, la modalidad a distancia, como punto nodal, articula elementos de dos modalidades equivalentes y resalta huellas que las hace diferentes, entre ellas, la actuación del estudiante y del docente, la función de los contenidos, la función, utilidad e importancia de las TIC, y la función y desempeño de la institución escolar como reguladora de las prácticas educativas de la modalidad a distancia, entre otros aspectos.

Desde el punto de vista del aprendizaje, las prácticas que se llevan a cabo en la modalidad a distancia exigen una mayor autonomía por parte del estudiante en la medida en que el profesor también modifica su actuación y se convierte en mediador entre el contenido y el estudiante y no en transmisor. Con esto no se sugiere que en la modalidad presencial no sea de esta forma, pero una de las inercias con la que se ha intentado romper en el ámbito presencial es que regularmente se ve al profesor como el transmisor de los contenidos, sin embargo en la modalidad a distancia el estudiante se ve en la necesidad de desarrollar estrategias de autorregulación distintas a las que se aplican en la modalidad presencial, o bien incluso recobran importancia al hacerse consciente del trabajo que debe desempeñar ante la no presencia física de profesor, ante el tiempo de espera para que sus dudas sean resueltas, ante la sensación de soledad de no estar ante sus compañeros de estudio y ante la incertidumbre que causa el manejo de las herramientas tecnológicas.

Hoy en día, y aún cuando está más difundido el uso de la tecnología en distintos escenarios sociales, la asimilación de los roles que se desempeñan en los ambientes de mediación tecnológica son procesos que se van adquiriendo en la práctica y van avanzando a paso lento, al menos en nuestro país, incluso entre los docentes, pues la larga tradición que se tiene en la educación presencial y los roles desempeñados en ella son, en la mayoría de las veces, trasladados a la modalidad a distancia. La importancia de trabajar en la estructura curricular de los espacios educativos mediados por la tecnología radica en el hecho de la creciente demanda de los servicios educativos y en la insuficiencia de los modelos presenciales para darles respuesta, así como en la consolidación de la modalidad a distancia como una alternativa educativa. Por esta razón se tiene que replantear el funcionamiento junto con las acciones y prácticas de la modalidad a distancia, entre las que se destaca la función docente y los apoyos que se brinden al estudiante para desempeñarse y desarrollar las habilidades y estrategias de aprendizaje para estos ambientes.

Si bien una de las bases teóricas de los planteamientos de los modelos educativos a distancia es centrar al estudiante en toda la organización curricular y educativa, no se debe dejar de lado la importancia que tienen los docentes, asesores o tutores como mediadores en el proceso de

aprendizaje del estudiante, y el papel que juegan en la construcción de los espacios de intercambio y formación. Por su parte, los contenidos, el diseño instruccional, los materiales y el apoyo que brindan las TIC a su función docente son esos otros elementos en los que se debe trabajar para articularlos y hacerlos funcionar a favor del aprendizaje y del trabajo de los estudiantes y docentes.

Cabe destacar que en esta experiencia formativa de la MADEMS a distancia, un elemento importante a tener en cuenta fue la experiencia de la práctica docente presencial que los *estudiantes-docentes* poseían ya que participaron en esta maestría justo para mejorarla, perfeccionarla y profundizar en el conocimiento de prácticas que les permitieran llevar a cabo una actualización de sus habilidades docentes. Esta condición, además de la experiencia de aprendizaje que se llevó a cabo en la maestría y el tránsito que el *estudiante-docente* hizo de manera constante por estas dos modalidades, favoreció la identificación de las huellas que marcaron el espacio de formación de la MADEMS a distancia como modalidad y como experiencia formativa docente.

En este escenario, la experiencia de aprendizaje a distancia permitió que el *estudiante-docente* identificara esas huellas para diferenciar ambas modalidades y reconfigurar el imaginario de la docencia a partir de una experiencia de aprendizaje, según lo que expresaron varios de los entrevistados. Por otra parte, también se identificaron las ventajas que ofrece la modalidad y sus elementos contingentes, como son las TIC, en las actividades de enseñanza y aprendizaje tanto a distancia como presencial. En este sentido, algunos *estudiantes-docentes*, después de su experiencia de aprendizaje e interacción con las TIC, consideraron que su inclusión en la modalidad presencial serviría para que sus estudiantes de bachillerato las apliquen en otras actividades que no sean las de esparcimiento y se constituyan en herramientas que apoyen a su formación académica.

A partir de lo expuesto anteriormente, adentrarse en el análisis del proceso didáctico que se llevó a cabo en la MADEMS a distancia desde el punto de vista del aprendizaje (*estudiante-docente*) permitió identificar que uno de los elementos que se articuló como nodal fue la *docencia*, ya que por una parte es el objetivo central de la MADEMS a distancia y, por otro, forma parte de las necesidades de formación de los *estudiantes-docentes*, las cuales tiene origen en la experiencia docente adquirida en los espacios presenciales. El análisis que se hizo del espacio de formación de la MADEMS a distancia fue en función de los elementos que conforman el imaginario *perfeccionamiento docente* en tanto que, ante la experiencia docente presencial, la MADEMS a distancia interpeló presentándose como un programa que les ofrecía a nivel disciplinario y metodológico una actualización y profundización de los conocimientos adquiridos previamente.

Siendo la docencia el referente de significación que articuló la necesidad de formación y el diseño e intención curricular propio de la MADEMS a distancia, es entendible que se haya posicionado como un elemento nodal a partir del cual varios de los elementos didácticos se anclaron para hacer funcionar y dar sentido a la experiencia de formación que en ella se conforma. Sin embargo al diferir el espacio, tiempo y las formas de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje y didáctico, y al estar mediada la relación por las TIC, se consideró importante rescatar qué elementos de la función docente en la MADEMS jugaron un papel importante en la experiencia de formación, cuáles elementos son complementarios y se constituyen como alternos o de apoyo a la función docente y al

mismo tiempo cómo se articulan para dar sentido a la modalidad y a las intensiones curriculares de la maestría, lo cual incide en la formación de los docentes presenciales.

De los aspectos anteriormente mencionados y según las respuestas obtenidas en las entrevistas, podemos decir que la modalidad se consolida como una alternativa del modelo presencial en tanto ofrece una nueva forma de gestionar los espacios de formación flexibilizando los tiempos y momentos de encuentro, así como superando las barreras físicas de la distancia, sin embargo sigue siendo un elemento complementario a toda la estructura curricular de la maestría y de apoyo a la función docente. El que la modalidad a distancia se consolide como una alternativa a la modalidad presencial responde a las condiciones laborales actuales en las que participan este tipo de estudiantes entrevistados (docentes en activo), como seguramente es una de las características de muchos profesionales en la dinámica laboral de la sociedad actual. La modalidad a distancia les ofrece la posibilidad de continuar con su proceso de formación y actualización y al mismo tiempo combinarlo con su actividad profesional, misma que se ve enriquecida con los conocimientos que a la par se adquieren en la maestría.

Como modalidad, la MADEMS a distancia permite que se combinen dos espacios de formación, el de la docencia presencial y el de la experiencia de aprendizaje a distancia. Los dos ámbitos por los que se transita conforman el espacio de formación en el que el sujeto *estudiante-docente* se involucra en un doble sentido: de manera personal y profesional, como docente presencial que busca la actualización de sus conocimientos, y como un sujeto de sus propias aspiraciones personales generadas a partir del proyecto personal en el que se ha decidido trabajar. El movimiento que hace el *estudiante-docente* al transitar por estos espacios formativos da la posibilidad de configurar el espacio de formatividad en la maestría en tanto que los problemas que se enfrentan en la docencia presencial tienen la posibilidad de resolverse o analizarse con el conocimiento y la experiencia de aprendizaje que se comparte en la MADEMS a distancia.

En este sentido la modalidad de la maestría da lugar para que los tres aspectos de la formación puedan llevarse a cabo, es decir, permite -que no siempre facilita o agiliza- la relación con los otros, la puesta en común del intercambio y construcción de experiencia de aprendizaje y al mismo tiempo da acceso a contenidos e información sobre un área específica. La modalidad a distancia mediada por las TIC permite la interacción, el intercambio de ideas, los espacios para el trabajo en común, a través de distintas herramientas tecnológicas de apoyo a las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, los espacios formativos no se generan *per se* en ninguna modalidad sin la interacción que propicien los actores educativos involucrados.

Sin embargo, la modalidad aún y cuando ofrezca las herramientas y medios tecnológicos para llevar a cabo las actividades de enseñanza, aprendizaje y formación, no garantiza que efectivamente estos espacios se materialicen simbólicamente, pues las relaciones y el intercambio de conocimientos, información y experiencia dependerá única y exclusivamente de los actores educativos, en este caso del docente-MADEMS, del *estudiante-docente*, de manera directa, y de la institución y de todos aquéllos involucrados en la gestión y organización académico-administrativa de la MADEMS a distancia. Así toda la organización y estructura curricular de la MADEMS, en tanto intención

educativa, debe articularse para crear ese espacio de formación resultado de la interacción y el trabajo de los actores educativos para cumplir con el objetivo general de la maestría.

En este sentido, la modalidad y las herramientas tecnológicas que la hacen posible son sólo eso, una herramienta que permite crear el espacio de formatividad al que se aspira, pero ellas solas no hacen posible el espacio de formación ni dan sentido a la intensión curricular. Por lo anterior, en las respuestas obtenidas de los entrevistados, se observa que el espacio de formación se construye a partir de la comunicación entre *estudiantes-docentes* y docente-MADEMS, el uso eficiente de las herramientas tecnológicas, en el adecuado intercambio de mensajes –elemento en el que se incluye tanto el tiempo de respuesta como la relevancia de la comunicación en la medida en que los mensajes estén relacionados a las necesidades de aprendizaje de los *estudiantes-docentes*-, y a la presencia simbólica del *Otro*, en este caso el docente-MADEMS, que le devuelve al *estudiante-docente* la imagen institucional que orienta y refuerza el significado de su proceso de formación.

Según lo anterior, la modalidad –a distancia- con el apoyo de las herramientas tecnológicas brinda las posibilidades técnicas para crear los espacios de formación, sin embargo la interacción de los actores educativos se vuelve elemento indispensable y también constitutivo tanto como en la modalidad presencial. Así, aún en la distancia, la presencia simbólica del *Otro* es también elemento fundamental para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que no es suficiente con la interacción a solas con los contenidos y la plataforma tecnológica. En este sentido, se considera que en todo programa de educación a distancia y en particular en el caso que nos ocupa, la MADEMS, los actores educativos deben reconocer la importancia de involucrarse activamente en el seguimiento, elaboración, intercambio, interacción de todas las acciones que formen parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Si bien lo anterior no es más que un aspecto de todo el entramado de acciones que de manera conjunta estructuran y articulan los elementos curriculares para hacer funcionar un programa de educación a distancia, no basta con que las acciones se enfoquen a un buen funcionamiento de la plataforma y de todas sus herramientas tecnológicas, a un cuidadoso diseño instruccional de los contenidos y materiales, sino que se hace necesario poner énfasis también en la significación simbólica que se construye en la interacción continua en todo el proceso de enseñanza aprendizaje, en donde el docente juega un papel importante y trascendental. Así, los docentes MADEMS deben sensibilizarse ante el hecho de que su trabajo es constitutivo del seguimiento de las actividades de aprendizaje como parte de la modalidad y de los objetivos generales de la maestría.

Aunado a lo anterior, tenemos que el imaginario *perfeccionamiento docente* se constituyó a partir de varios elementos. Por una parte, la docencia en la EMS se mostró como una estructura indecible en la que existen elementos contingentes que le dan identidad, y que se interrelacionan para darle sentido y significado. Entre estos elementos podemos considerar el contexto socioeconómico y cultural en el que se inserta la relación enseñanza-aprendizaje, la evaluación de los egresados del bachillerato en la que el docente se ve involucrado en tanto que percibe su trabajo como parte del resultado de aprendizaje de sus alumnos, el programa curricular y los intereses de los estudiantes, los materiales y recursos disponibles en la institución donde se lleva a cabo la práctica docente entre otros y múltiples aspectos. Por otra parte, los problemas propios del proceso enseñanza-aprendizaje

o bien los que se viven dentro de la institución escolar y que lo regulan o lo influyen. Estos elementos propios de la didáctica fueron también constitutivos de la decisión de optar por un programa que los ayudara a perfeccionar, innovar o mejorar su práctica docente en el aula.

Así, si bien los *estudiantes-docentes* fueron interpelados por la modalidad en tanto que les ofrecía flexibilidad en cuanto a los tiempos de estudios, los imaginarios que se conformaron alrededor de la categoría *perfeccionamiento docente* fueron las directrices que articularon sus necesidades de formación y el currículum de la maestría les ofrecía una alternativa para darles respuesta. La modalidad fue un elemento que se constituyó alterno o de apoyo a la intensión formativa de la maestría y para los fines del currículum y no como el elemento principal o nodal. En un primer acercamiento, el currículum les ofreció una opción en la que podían encontrar un espacio que les ayudara a solucionar sus problemas, solventar sus dudas e inquietudes relacionadas a su práctica docente presencial; la modalidad, por su parte, les brindó la posibilidad de combinar su actividad docente con su proceso de formación académica. La combinación de ambos elementos da la posibilidad para crear el espacio formativo, espacio en el que el punto central es la función docente, como objetivo de formación y como concepto que articula el sentido de las prácticas educativas de la maestría.

Regresamos al punto en el que la docencia, como objetivo curricular, ancla el sentido y significado de esta experiencia formativa. El concepto docencia se puso en juego por parte de los *estudiantes-docentes*, en la medida en que se buscaba un espacio para analizar, reflexionar y reconstruir el imaginario de las implicaciones prácticas de esta función, y por parte de los docentes-MADEMS, en tanto que ellos se constituyeron como los guías en la formación de los *estudiantes-docentes* no sólo a nivel práctico, en el seguimiento de actividades, sino como esa autoridad pedagógica que representa un saber en un contexto simbólico en donde la formación docente es el sentido de toda una práctica educativa.

En este universo, la experiencia docente previa que tenían los entrevistados permitió resaltar algunos aspectos relevantes del proceso de formación a distancia a partir de la perspectiva de la diferencia. Así, esta categoría puso de relieve aspectos que forman parte del imaginario *docencia presencial* tales como el compromiso que se tiene con los jóvenes, con la sociedad y el que se asume con la función docente, en el que están involucrados varios elementos didácticos o prácticas que la definen. Estas necesidades convergen en aspectos tales como profundizar o conocer estrategias de enseñanza, la actualización de conocimientos en la disciplina que se imparte, innovar en la práctica profesional, tener conocimientos sólidos para trabajar con los jóvenes, todas ellas eran expectativas que se esperaban cubrir en el proceso de formación de la MADEMS a distancia. Si bien para muchos la modalidad a distancia era su primera experiencia desde el punto de vista del aprendizaje, esto en algunos casos fue incluso una motivación adicional para integrarse en esta experiencia formativa en la medida en que reconocen el impacto que las nuevas tecnologías tienen en el ámbito educativo y los *estudiantes-docentes* se ven en la necesidad de acercarse, conocer y reflexionar sobre el uso y manejo de estos medios.

Con estas expectativas previas los *estudiantes-docentes* participaron de la experiencia de formación de la MADEMS a distancia. Su experiencia de aprendizaje mediada por la tecnología dejó, entre

varios aspectos, la importancia de la interacción con el *Otro*. Este Otro está representado por la figura simbólica del docente, pero también por los contenidos ya que ambos representan un proyecto institucional, estructurado, cuya intencionalidad es generar un ordenamiento cognitivo en los *estudiantes-docentes* sobre el imaginario de docencia y las prácticas que le dan forma. Si bien en la modalidad a distancia – y en la presencial- uno de los elementos que funcionan como principales en la relación enseñanza-aprendizaje es el contenido, la experiencia de aprendizaje a distancia puso de relieve la importancia de la presencia del docente, como guía en el proceso de aprendizaje y como mediador de toda la estructura curricular de cualquier programa con intenciones educativas institucionales. Es a partir del trabajo que realice el docente en esta interacción tecnológica como los *estudiantes-docentes* perciben que puede construirse ese espacio de formación en el que el intercambio, los conocimientos y la experiencia dejan huella para definir y consolidar el imaginario que ellos venían buscando, el *perfeccionamiento docente*.

Si bien la modalidad, las herramientas tecnológicas, los materiales de aprendizaje, los contenidos, el diseño instruccional, forman parte de ese *Otro* con el que se interactúa, la función que ejerza el docente, el tutor o el asesor, o como quiera que se le denomine en la jerga de estos nuevos ambientes de aprendizaje, es fundamental ya que su desempeño es un referente que conforma parte de las significaciones que sobre docencia se hacen, más allá de lo que se establezca en los contenidos, el desempeño del docente o del tutor tiene un fuerte impacto probablemente resultado de un proceso de identificación y reenvío simbólico con esta figura.

Por lo descrito anteriormente, algunas sugerencias que se dejan en estas líneas para poder mejorar la percepción de los resultados del proceso de formación entre los egresados son: capacitar a los docentes-MADEMS, tanto en los aspectos implicados en la asesoría a distancia, como en la génesis de la teoría de aprendizaje que sustenta esta modalidad, así como de los aspectos referidos a la docencia en el contexto de los nuevos entornos de aprendizaje. Cabe destacar que si bien esta formación contribuiría a mejorar su desempeño como docentes a distancia, también repercutiría en el desempeño que tendrían como docentes presenciales en la medida en que se enfatizaría en las nuevas formas de gestionar las herramientas y apoyos al aprendizaje de los estudiantes, que, como hemos visto, son aplicables en cualquier modalidad, justo por su equivalencia y por compartir elementos iguales que difieren sólo al ser subvertidos por la distancia, el tiempo y las herramientas tecnológicas que las soportan.

Cabe destacar que analizar el proceso didáctico desde el punto de vista del *estudiante-docente* es sólo una perspectiva de este proceso por lo que se hace necesario analizar la perspectiva del docente-MADEMS, recoger su experiencia en el trabajo que lleva a cabo en la maestría y ver cómo la modalidad replantea, entre otras cosas, el imaginario sobre su función docente o guía en el aprendizaje, tanto en esta experiencia de formación en el que su trabajo se da en una relación de alteridad con el *estudiante-docente* como en otros ámbitos como la docencia presencial.

Sin embargo, la responsabilidad de hacer posible que el espacio de formación se cree no sólo recae en el docente o tutor, sino también en la estructura y funcionamiento de la institución la cual debe ser adaptada a las necesidades que tiene la modalidad a distancia las cuales ponen de relieve centrar la atención en el estudiante y el aprendizaje, así como en hacer funcionar sus herramientas

tecnológicas, docentes, administrativas, de contenidos y materiales como apoyo al trabajo que el estudiante y el docente realizan. La institución, como representación simbólica de autoridad pedagógica, debe articular toda su estructura a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje, establecer lineamientos y prácticas de seguimiento y evaluación de la operatividad de la modalidad así como de los elementos que la conforman, como los recursos tecnológicos, materiales y académicos que apoyan el proceso didáctico. Es de esta manera como el campo de formación de la MADEMS debe articularse para funcionar y constituirse simbólicamente como un espacio en el que el concepto *docencia* ancla las prácticas educativas y da sentido a la experiencia de formación más allá de la modalidad y de las herramientas tecnológicas que la soportan.

Queda comentar sobre los alcances y límites que las entrevistas nos dieron como dispositivo metodológico para acercarnos al objeto de estudio. Una de las ventajas que ofrecieron fue que permitieron rastrear los imaginarios que se articularon alrededor del proceso didáctico, a diferencia de lo que un registro de observación etnográfico pudiera dejarnos ver. No se quiere decir que este último no sea de utilidad, sino que valdría también complementar este estudio con una guía de observación etnográfica en el espacio tecnológico de interacción con la finalidad de validar las percepciones de los *estudiantes-docentes* con su *presencia* en los cursos, la cual podría ser valorada a partir del número de participaciones en foros, chats, o los espacios de discusión dedicados al grupo. Por otra parte, una de las dificultades de este proceso es que se tendría que establecer un parámetro para evaluar las participaciones, ya que tendrían que ser consideradas como participaciones que aportan a la dinámica del grupo, provocan la interacción y la participación alrededor del tema en discusión.

Cabe destacar que la observación etnográfica conllevaría más tiempo tanto en el registro como en el seguimiento ya que para tener una idea clara del nivel de participación de los integrantes de un grupo sería necesaria una observación longitudinal. De ahí que las entrevistas permitieron tener un panorama general no de un solo grupo, sino de los egresados de una generación lo que hizo posible tener un acercamiento a las prácticas educativas que se llevaron a cabo en varios grupos y que configuraron el espacio de formación de la MADEMS a distancia y los imaginarios de distintos *estudiantes-docentes*. En este sentido se valora la posibilidad de tener este acercamiento que, aunque amplio y general, puede dar cuenta de los aspectos más relevantes que forman parte de la experiencia de formación en esta maestría.

Por último, aprovecharé estas últimas líneas para compartir lo que a nivel personal y profesional deja en la autora de esta tesis la realización del trabajo. Por una parte, se ha especificado que uno de los intereses que llevó a realizar esta investigación fue la necesidad de conocer cómo se estructuran los espacios de formación en la modalidad a distancia y la relación que tienen con las prácticas educativas en los espacios presenciales. Involucrarme en el desarrollo de este trabajo me permitió hacer un ejercicio de estructuramiento epistemológico de la práctica que realizo como asesora de algunos programas de formación a distancia en la medida en que, si bien la práctica que llevo a cabo está fundamentada con los postulados de algunas teorías sobre esta modalidad, y si bien puedo comentar que mi experiencia de enseñanza ha sido gratificante, me era necesario lograr un ordenamiento de las variables que intervienen, principalmente cuando alrededor de mi práctica profesional no es raro escuchar las disidencias y los puntos de vista encontrados alrededor de la efectividad de los programas educativos en esta modalidad.

Siendo una persona que está a favor de las prácticas educativas a distancia, además de tener experiencia no sólo en el desempeño como asesora, sino también desempeñando el papel de alumna en algunos programas de educación continua, me siento involucrada en las prácticas de esta modalidad, de ahí que había una necesidad de pasar de una experiencia cotidiana a un proceso de ordenamiento, donde la experiencia y conocimiento adquirido se estructuraran de tal forma que pudiera nombrar aquellos elementos que son significativos y relevantes en el intercambio de la experiencia de enseñanza-aprendizaje, para reafirmarlos, perfeccionarlos y darles una utilidad y valor dentro de la práctica.

En muchas ocasiones, cuando estamos insertos en la cotidianidad de nuestros quehaceres profesionales, los matices teóricos van quedando en el trasfondo a veces un tanto borrosos, llega el momento en el que, si sentimos que la mayor parte de las cosas funciona, no llegamos a tener del todo claro los elementos que son importantes o nodales y que articulan el buen funcionamiento de nuestra práctica. Así, puede ser que el grupo haya sido más participativo, que “la red” o la plataforma no presentó problemas, o bien que tuvimos más tiempo para atender a dicho grupo, o bien todos los elementos en conjunto, pero vemos la totalidad a veces con dificultad para identificar las particularidades de cada uno de los elementos y eventos, y ver con claridad cuáles definen el éxito o la eficacia de la experiencia de enseñanza-aprendizaje a distancia. Puede llegar a suceder también, que si bien conocemos gran parte de la teoría y la experiencia no resulta del todo favorable, es difícil definir las particularidades de cada elemento que la afectaron.

Hoy en día, existe un aspecto que recobra énfasis en los discursos sobre los modelos o prácticas educativas actuales, a distancia o presencial, me refiero al papel central que se debe otorgar al estudiante. Sobre este aspecto también existen disidencias, ya que existen opiniones que sustentan que el aprendizaje, en el contexto educativo, es producto de una relación recíproca, de una relación intencional, como lo es la relación de enseñanza-aprendizaje institucionalizada. Si se ha llegado a señalar a la educación llamada tradicional, la cual ponía el énfasis en el papel de la enseñanza, inclinación que provocaba un sesgo en la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje en su complejidad, el inclinar hoy en día la balanza hacia el otro extremo, hacia el lado del aprendizaje, también da lugar a que no se tenga una visión amplia de este proceso y también sesga su comprensión, análisis, su estructura y su identidad.

Así, desde mi punto de vista y a partir de lo que se ha presentado en este trabajo, el proceso enseñanza-aprendizaje, presencial o a distancia, tiene su soporte en la relación que existe entre estos dos elementos que no se pueden dissociar ni separar, ni nos debemos inclinar por uno u otro. En este sentido, las prácticas educativas, cualquiera que sea su modalidad, deben centrar su análisis y trabajo en las relaciones que se establecen entre el docente y el alumno, entre el docente y el conocimiento que promueve, entre el alumno y el conocimiento que construye, entre el proceso enseñanza-aprendizaje y el contexto educativo, social, político en el que se encuentra inserto. Ya se ha mencionado también que la docencia adquiere su identidad en un contexto que está constituido de diversos elementos que competen tanto a las prácticas educativas que se llevan a cabo dentro del aula, sea ésta virtual o presencial, y aquéllas que se llevan a cabo en la periferia de la institución escolar y que constituyen el currículum.

Lo reflexionado en este trabajo me ha dejado muchas enseñanzas, ha aclarado algunos elementos que constituyen mi práctica profesional y personal, elementos que son parte de mi proceso de formación en el que me involucro en una dinámica de aprendizaje continuo que me permite alcanzar una realización personal, de crecimiento, y a la vez da sentido a mi práctica profesional, un sentido que me permite realizar un aporte y contribuir al enriquecimiento y transformación de las prácticas educativas en las que participo y que llevo a cabo tanto de los espacios presenciales como a distancia con el apoyo de las TIC.

6. Anexo

Guión de entrevista

Antecedentes

1. ¿Es usted docente activo en la Educación Media Superior? ¿Cuántos años lleva trabajando como docente?
2. ¿Por qué decidió ser docente de la EMS, cómo fue este proceso?
3. Desde su experiencia o perspectiva de la docencia en la EMS, ¿qué implica ser docente de este nivel educativo?
4. ¿Por qué decidió integrarse a la MADEMS?
5. ¿Por qué la MADEMS a distancia?

Experiencia de aprendizaje en la MADEMS

1. Antes de la MADEMS, ¿tenía alguna experiencia en el aprendizaje (o enseñanza) a distancia?
2. ¿Qué implicaciones tuvo para usted la experiencia de aprendizaje a distancia?
3. ¿Qué implicaciones tuvo para usted el uso de la tecnología en esta experiencia de aprendizaje?
4. En cuanto a las estrategias de enseñanza de los profesores MADEMS, ¿cómo contribuyeron a su apropiación del conocimiento, a su formación?
5. ¿Cuál fue su experiencia de la relación docente-alumno en esta modalidad educativa?
6. ¿Cuál fue su experiencia en la relación entre los compañeros, entre alumnos de la MADEMS?
7. ¿Qué tipo de conocimientos contribuyeron a su formación en esta experiencia de la MADEMS a distancia?

Apropiación del conocimiento, formación

1. Para usted, ¿cuál sería el papel que el docente debe jugar en la modalidad educativa a distancia?
2. ¿Qué elementos forman parte de su experiencia de formación en la MADEMS a distancia?
3. ¿Cómo influyó su experiencia de formación en la MADEMS a distancia en su docencia presencial?
4. Según su experiencia, ¿qué opinión tiene de su formación en esta modalidad educativa y en la MADEMS en particular?

7. Referencias

- ANUIES, (2001). *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo.* Recuperado en noviembre 25, 2009, de http://www.anuiemx.com/servicios/d_estrategicos/pdf/plan_maestro_1.pdf
- Anzaldúa, R. E. (2009). Los sujetos educativos y el dispositivo pedagógico. En *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (pp. 39-60). Gómez Sollano, M. (Coord). México, FFy L. UNAM.
- Basabe Peña, F. (2007). *Educación a distancia en el nivel superior.* México, Trillas.
- Berger, P.L; Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires, Amorrortu.
- Buenfil Burgos R. N. (1993). Análisis de discurso y educación. En *Documentos DIE 26* México, DIE/CINVESTAV.
- (1995). Discurso, erosión y campo educativo. Ponencia presentada en el I Coloquio Latinoamericano de Analistas de Discurso, Caracas, feb. 1995. En *Documentos DIE* No. 39 (pp.1-28). México, DIE/CINVESTAV.
- (1998). *Análisis político de discurso en la Narrativa Histórica. Reflexiones metodológicas de investigación.* Ponencia presentada ante el simposio para Maestría que organizó la UAM Azcapotzalco.
- Camarena Ocampo, E. (2006). *Investigación y pedagogía.* México, Gernika.
- (2009). *La enseñanza. Imaginarios docentes.* México, GerniKa.
- Carbajal Romero, J. (2001). La educación e Internet. Diversidad en movimiento. En *Pensar lo Educativo. Tejidos Conceptuales.* Gómez Sollano, M. y Orozco Fuentes, B. (Coords). Seminario de Análisis de Discurso Educativo. México, Plaza y Valdés.
- Carrion Arias, J. M. (2005). Una mirada crítica a la enseñanza a distancia (segunda parte). *Revista Iberoamericana de Educación.* Num. 36/12 Recuperado en enero 10, 2007, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1102Carrion.pdf>
- Centro de Altos Estudios Universitarios, OEI, (2009). *Concepción y Tendencias de la Educación a Distancia en América Latina.* Recuperado en enero 15, 2010, de <http://www.oei.es/DOCUMENTO2caeu.pdf>
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado.* Madrid, Akal.
- Cornelius, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad.* Vol. I. Barcelona, Tusquets.
- Derrida, J. (1997). La différance. En *Márgenes de la Filosofía* (pp. 37-62). Madrid, Cátedra.
- Facundo, Á. (2002). La educación superior virtual en Colombia. En *La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades.* IICDE/UNESCO.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad. Tomo II.* México, Siglo XXI.

----- (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 50. Num. 3. Recuperado en junio 20, 2011, de <http://asc2.files.wordpress.com/2007/11/el-sujeto-y-el-poder.pdf>

----- (1991). *Historia de la sexualidad. Tomo I*. México, Siglo XXI.

García Aretio, L. (2002). *La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica*. España, Ariel.

----- (2002). Lo que cambia y no cambia en la educación a distancia hoy. Sugerencias para su mejora. *Revista de Tecnologías de la Información y la Comunicación Educativas*. No. 1. Recuperado en marzo 22, 2008, de <http://reddigital.cnice.mecd.es/1/aretio/01aretio.htm>

Garmendia, E; et al. (2008). *La educación a distancia, ¿una modalidad educativa innovadora?*. (Documento no publicado).

Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

Granjas Castro, J. (2001). Análisis conceptual de discurso. Un instrumento para observar la producción de conocimiento en el campo de la educación. En *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. Cuadernos de-construcción conceptual en educación, No. 3. México, Plaza Valdes.

Henao Álvarez, O. (2002). *La Enseñanza Virtual en la Educación Superior*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). México, Trillas.

Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, Narcea.

Lacapra, D. (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires, FCE.

Laclau, E. (1994). Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo. En *Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo* (pp. 11-99). Buenos Aires, Nueva Visión.

Laclau, E., y Mouffe, C. (1987). Más allá de la positividad de lo social. En *Hegemonía y Estrategia Socialista*. México, Siglo XXI.

Lacan, J. (1954). Los Seminarios de Jacques Lacan. Seminario 1. Los escritos técnicos de Freud. Clase 7. La tóptica de lo imaginario. 24 de Febrero de 1954. Recuperado en julio 10, 2010 de http://www.elortiba.org/pdf/lacan_s1_c7.pdf

Mackinney Bautista, R. M. (2006). *Lineamientos para el Uso de Tecnología en Modelo de Educación no Presencial*. Recuperado en abril 18, 2006, de <http://www.redescolar.ILCE.edu.mx:2000/redescolar/instructores.lectura3.rtf>.

MADEMS, (2003). *Programa para la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*. Documento de creación. Recuperado en junio 16, 2007, de <http://www.posgrado.unam.mx/madems/PDF/plan.pdf>

Montero o´Farril, J. L. (2006). Las tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Sociedad y la Educación. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Num 21/06 p. 4. Recuperado en julio 25, 2006, de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec21/jmontero.htm>

Puiggrós, A; Susana, José y discusiones del equipo APPeAL, (1992). Sobre las alternativas pedagógicas. En *Alternativas pedagógicas, sujetos y perspectivas de la educación latinoamericana* (pp. 197-216). Puiggrós, A., y Gómez, M. (Coords). FFyL. UNAM/DGAPA.

Reguillo, R. (1999-2000). Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo. *Revista Universidad de Guadalajara. Dossier. Num. 17*

Rey Valzacchi, J. (2006). Internet y educación. Aprendiendo y enseñando en los espacios virtuales. Recuperado en Septiembre 25, 2006 de http://www.educoas.org/portal/bdigital/es/indice_valzacchi.aspx

Sierra, Barojas, Contreras, Martínez. (2005). Desarrollo a distancia de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Vol. 8, 1 y 2.* Recuperado en octubre 2011, de http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol8-1-2/desarrollo_distancia_maestria.pdf

Smith, P. L. (1999). *Instructional Design*. New York, Willey.

UNESCO, (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y Estrategias.* Recuperado en junio 2009, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463s.pdf>

UNESCO, (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento.* Recuperado en marzo 22, 2008, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Vázquez Mantecon, T. (2006). *Educación a Distancia.* Recuperado en abril 24, 2006 de <http://eae.ilce.edu.mx/Sitiosint21.htm>

Zelmanovich, P. (2009). La formación de educadores bajo una modalidad virtual: abordaje de un falso dilema. *Educación temática digital. Vol. 10, num. 2* Recuperado en septiembre 2011, de <http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2007/1836>

Zizek, S. (1992). Identidad e identificación. En *El sublime objeto de la ideología*. México, Siglo XXI.