



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

CUAJIMALPA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

IDONEA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

EL ROL DEL DOCENTE EN LÍNEA

NOMBRE: Lucía Valeria Rosas García
MATRÍCULA: 2131802261

COMITÉ TUTORAL:

DRA. MA. MAGDALENA FRESÁN OROZCO (DIRECTORA)

DR. GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA

DR. TIBURCIO MORENO OLIVOS

LECTORES:

DRA. ALEJANDRA GARCÍA FRANCO

DR. GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA

DR. TIBURCIO MORENO OLIVOS

Julio 2015

Contenido

Introducción	2
1.- Problemática.....	4
2.- Preguntas y objetivos de investigación.	5
3.- La selección del tema de investigación.....	6
4.- Organización del trabajo.....	7
Capítulo 1 Marco teórico.....	8
1.1.-Teoría de los campos.	8
1.2.- Habitus.	10
1.3.-Los distintos capitales.....	15
1.4.-Categorización conceptual.....	19
1.5.-Apartado metodológico.	23
Capítulo 2 Conformación y desarrollo del campo de la educación a distancia en México.27	
2.1.- La conformación del campo de la educación a distancia en México	27
2.2 Primera etapa: Enseñanza por correspondencia	29
2.3 Segunda etapa: (Enseñanza multimedia).....	32
2.4 Tercera etapa: Enseñanza vía Internet.	35
2.5 Cuarta etapa: Enseñanza virtual.	42
3.- Una mirada al ámbito internacional.....	45
4.- Discursos sobre la educación a distancia (instancias legitimadoras)	50
5.- Discursos académicos sobre la educación a distancia.	55

Capítulo 3 La organización de la UNADM.....	60
3.1.-Órganos personales y colegiados en la UNADM	67
3.2.-El rector y sus características	69
3.3.-El consejo Universitario	71
3.4.-El Comité Académico.....	73
3.5.-El Secretario General.....	74
3.6.-Coordinaciones.....	75
3.7.-Directores de las Divisiones Académicas.....	75
3.8.-Coordinadores de carrera	76
3.9.-Asesores	77
4.-Docentes en línea.....	79
Capítulo 4 El rol del docente en línea.	82
4.1.-Status profesional.	84
4.2.-Libertad académica.	99
4.3.-Rol pedagógico.....	106
4.4.-Carrera académica.	124
4.5.-Contratación laboral.....	131
5.-Conclusiones.....	139
Bibliografía.....	147

Introducción

En la educación superior a distancia convergen distintos factores que estructuran al campo tales como formas de organización, tradiciones pedagógicas, prácticas de enseñanza, y normas institucionales, estos factores moldean las prácticas cotidianas y las relaciones que se dan en la institución. En cualquier institución el profesor ocupa un lugar como parte de un grupo dentro de una estructura pero a la par existen elementos internos que porta el individuo al incorporarse a ese grupo social.

En el presente trabajo se considera que la configuración del perfil académico y el rol docente son aspectos indispensables a considerar en las Universidades a distancia como elementos de reflexión y estudio académico, no sólo por lo emergente de esta modalidad a nivel superior sino por su impacto en la configuración de lo que se conoce como Universidad.

La presente investigación es un estudio de caso donde se describe el rol del docente en línea de la Universidad Abierta y a distancia de México (UNADM), sus prácticas y disposiciones, así como las múltiples relaciones que interactúan en su configuración, se analizan las diferencias metodológicas en el trabajo docente. Desde el punto de vista pedagógico se observa un distanciamiento en prácticas y disposiciones producto de la incorporación del habitus del docente en línea, lo cual es relevante en la conformación de las Universidades a distancia, pues del ejercicio de la docencia en línea depende en parte la retención de los alumnos que optan por dicha modalidad.

El abordaje supone no solo la descripción de las prácticas y disposiciones del docente, sino algunas de las múltiples relaciones que interactúan en la configuración de un nuevo rol así como la conformación del campo de la educación a distancia, la estructura del subcampo Universidad Abierta y a distancia de México (UNADM) y las relaciones de fuerza entre los diferentes agentes.

La UNADM es la primera Universidad totalmente abierta y a distancia de este país, la cual, además es una apuesta del gobierno para ampliar la cobertura en educación superior

1.- Problemática.

En el presente trabajo se propone que los modelos de educación a distancia plantean cambios en el rol docente. A pesar de que este es un rol fundamental ya que del docente depende en parte no solo el aprendizaje y la permanencia de los alumnos, no hay un acuerdo claro sobre la definición de su trabajo en los modelos a distancia ni sobre el habitus profesional que lo caracteriza y es determinante para explicar la constitución del saber pedagógico del docente a distancia.

Este trabajo reporta una indagación sobre el habitus del docente en línea con base en la propuesta teórica de Bourdieu que permite reconocer al agente docente, adscrito a una estructura social determinada que en términos de Bourdieu podríamos llamar campo de la educación a distancia.

Los conceptos de campo, habitus y capital que utilizo a lo largo de los capítulos me permitieron analizar las percepciones y valoraciones que se muestran como típicos

dentro de un espacio social determinado y estructurado (campo de educación a distancia) y que sirven para exteriorizar imágenes, creencias y principios de realidad aparentemente homogéneos, generando también representaciones y prácticas que permiten reconocer la influencia de la estructura social que se muestra en percepciones y prácticas individuales de los docentes en línea por lo que es estructurante, así como analizar y reconocer los diferentes capitales en disputa (recursos con valor) dentro del campo.

2.- Preguntas y objetivos de investigación.

¿Cómo se conforma el campo de la educación a distancia en México?

¿Cuál es el grado de desarrollo y autonomía del campo de la educación a distancia en México?

¿Cuál es la posición del docente dentro de la estructura UNADM?

¿Cómo se reconfigura el rol del docente universitario en las plataformas virtuales Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM)?

¿Cómo se constituye el habitus del docente universitario en línea?

Los objetivos de la presente investigación son:

Describir y analizar la conformación del campo de la educación a distancia.

Analizar la posición del docente dentro de la estructura UNADM así como los capitales del subcampo UNADM.

Analizar el grado de incorporación del habitus profesional del docente en línea.

3.- La selección del tema de investigación.

La presente investigación se adscribe a una inquietud personal sobre los modelos de educación superior a distancia. Una primera experiencia y acercamiento a este tema fue mi trabajo dentro de la Universidad Abierta y Distancia de México (UNADM) en el área de investigación, lo cual, me acerco a la información y a los agentes que conforman la institución, de esta forma me fue posible recuperar algunos testimonios de los docentes en línea sobre su trabajo, percepciones y visiones sobre la docencia.

Es importante mencionar que se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los docentes en línea. La mayoría de las 32 entrevistas se realizaron en transportes públicos debido al tiempo tan acotado que tenían los docentes, además de ello, hubo que platicar con cada uno de ellos para lograr dichos datos, pues al principio se mostraron renuentes. Debido a ello agradezco la cooperación y confianza que me brindaron los docentes así como el tiempo dedicado para dichas entrevistas.

Se realizaron encuestas para conocer la edad de los docentes, sus grados académicos, sexo, número de empleos para contrastar dicha información con las entrevistas. Cabe mencionar que para lograr que los docentes contestaran las encuestas platiqué con cada uno de los 60 encuestados a los cuales les comenté de mi trabajo de investigación así como de la importancia de sus comentarios para realizar dicho trabajo. Finalmente la construcción del objeto de investigación partió de los cuestionamientos que tenía acerca de la educación a distancia, mis experiencias personales, mis creencias y percepciones. La investigación es una acción intencionada por lo tanto no soy un científico neutral y asumo el sesgo, sin embargo

una manera de soslayarlo con la ayuda de mi asesora fue una continua vigilancia epistemológica.

4.- Organización del trabajo.

En el presente trabajo de investigación se presenta en el capítulo 1 el abordaje teórico metodológico enfatizando el uso de categorías que propone Bourdieu para reconocer el habitus del docente en línea.

En el capítulo 2 se analiza la conformación del campo de la educación a distancia a través de cinco etapas o generaciones. Así mismo se pone en evidencia el papel del capital y la lucha de fuerza entre los diferentes agentes definidos históricamente. La intención es situar las condiciones que posibilitan la incorporación e inculcación de determinadas prácticas docentes en la educación superior a distancia

En el capítulo 3 se describe la estructura de la organización de la Universidad Abierta y a distancia de México (UNADM).

En el capítulo 4 se analizan las diferencias metodológicas observadas en el trabajo docente. Desde el punto de vista pedagógico se observa un distanciamiento entre las prácticas y disposiciones de los docentes en línea.

Capítulo 1 Marco teórico.

La presente investigación considera que los conceptos teóricos de Bourdieu son útiles para estudiar el rol del docente en línea.

1.1.-Teoría de los campos.

Para Bourdieu, un campo es un espacio de relaciones objetivas entre posiciones y sólo se puede comprender lo que ocurre en él si se sitúa a cada agente, a cada institución en sus relaciones objetivas con todos los demás (Bourdieu, 1997:60).

Se entiende el campo de la educación a distancia en México como un espacio complejo compuesto de productores, distribuidores y consumidores el cual ha tenido a lo largo de su desarrollo reconfiguraciones, producto de determinantes externos en condiciones históricas de las que emerge y se desarrolla.

Entre los determinantes externos se puede mencionar la insuficiente cobertura en la educación básica, media y superior sobre todo en poblaciones relativamente alejadas de los centros urbanos, el desarrollo de numerosas innovaciones tecnológicas, la revaloración pedagógica del papel de niños y jóvenes como sujetos activos de su propio aprendizaje (paradigma constructivista). También, en el ámbito de la educación superior, han surgido determinantes que favorecen el desarrollo del campo de la educación a distancia, entre ellos, el cambio del patrón de financiamiento y regulación, el cual impacta en el financiamiento hacia las Universidades; las recomendaciones de los organismos internacionales sobre la implementación de la modalidad a distancia en la educación superior, y la importancia que empieza a cobrar la tutoría, a partir de las experiencias de la

educación a distancia en la Open University en Inglaterra, donde se enuncia que el alumno requiere un acompañamiento que le permita aprender el “oficio de estudiante.”

Un campo para Bourdieu puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones, donde se juegan cartas, dependiendo de la jerarquía de las distintas especies de capital (simbólico, económico, social, cultural, etc.) dentro de cada campo. Un campo no tiene partes o componentes, tiene subcampos, con lógicas propias, reglas y regularidades específicas, y cada etapa en la división de un campo conlleva un verdadero salto cualitativo. (Bourdieu, 1971).

En el caso del subcampo de la UNADM estas posiciones se definen por un lado, objetivamente, en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes por medio de reglas, normas, sanciones y condicionamientos, dichas posiciones también influyen por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder o de capital, cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del sub campo. Por un lado, tales posiciones son definidas también por sus relaciones objetivas de dominación, subordinación u homología con las demás posiciones (Bourdieu, 1977). Estas posiciones son jugadas por los agentes en el subcampo UNADM, por el Rector, el Secretario general, el Comité Académico, el Consejo Universitario, los Directores, los Coordinaciones, los Asesores, los Coordinadores de carrera, y los Docentes en línea. En otras palabras, las posiciones definen la estructura.

En el presente trabajo se considera a la UNADM como una estructura que asigna las posiciones, permite la configuración de un sistema de relaciones sociales (aún en

línea y a distancia) y asigna a los agentes principios de división y de clasificación que dependen de las condiciones estructurales y de las relaciones de fuerza.

¿Cómo funciona, según Bourdieu, el poder y la estructura de posiciones en el subcampo?

La estructura del subcampo es determinante, ya que el espacio social se distribuye en función de la posición de los agentes y en función de principios de diferenciación (capitales).

¿Qué permite determinar el acceso a las distintas posiciones en la UNADM?

Las posibilidades de acceso a las diferentes posiciones se encuentran en función del tipo de requerimientos de la Universidad. Para cada posición (directores, coordinadores, asesores, docentes etc.) existen una serie de requerimientos específicos que los hace poseedores o no de capacidades decisorias.

1.2.- Habitus

Al definir el habitus del docente en línea como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas y estructurantes, se les confiere una naturaleza práctica producto de la historia que ha interiorizado el agente como naturaleza socialmente construida. Pero al mismo tiempo, al ser inculcadas dentro de las posibilidades e imposibilidades, las libertades, las necesidades, las facilidades y las prohibiciones inscritas en las condiciones objetivas (Bourdieu, 1997) estas disposiciones se tornan duraderas para comunicarse constantemente con los alumnos, para motivarlos, para utilizar las herramientas tecnológicas en apoyo de los mismos y para trabajar en línea más tiempo del reglamentado.

El concepto de habitus permite ubicar cómo las acciones y esquemas que resultan de la incorporación de las prácticas funcionan como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores. Es decir que el habitus brinda un encuadre teórico para abordar las creencias, los constructos, las prácticas, los pensamientos y percepciones de los docentes en línea. El habitus permite conocer las prácticas para mostrar la imposibilidad de separarlas de las intencionalidades del docente en línea y de la estructura en la que está inmerso, lo cual nos remite a una realidad determinada socialmente, pero a la vez a una capacidad generadora.

Estas disposiciones hacen posible la producción libre de todos los pensamientos, acciones, percepciones, expresiones que están inscritas en los límites inherentes a las condiciones histórica y socialmente situadas de su producción. En el campo de educación a distancia, estas disposiciones influyen en la conformación y desarrollo así como en el sistema de reglas, normas y posibilidades dentro de la UNADM.

Lo que Bourdieu postula, es una articulación dialéctica entre inculcación e incorporación, entre lo institucional y la experiencia del mundo social. El tiempo de incorporación del docente en la UNADM, la conformación del campo de la educación a distancia donde las funciones asignadas al docente son acotadas, el valor que empieza a cobrar en el campo el uso pedagógico de las plataformas virtuales así como la experiencia del mundo social. Ésta última representada en la concepción de los mismos profesores acerca de su rol como docente en línea, la experiencia docente en las modalidades presencial y a distancia, su posicionamiento respecto a las tecnologías de la información y la comunicación, el uso de ciertos dispositivos y programas que ha incorporado a lo largo de su vida; todo ello construye un perfil

académico imbricado en el sistema educativo nacional. Un sistema, donde desde los discursos académicos, no sólo se privilegia a los sistemas presenciales sino que además se cuestiona la capacidad de los modelos a distancia para ofrecer una opción de educación superior de calidad.

El habitus representa también un dominio práctico de la lógica del juego, que se adquiere por la experiencia y la pertenencia a un campo (Bourdieu, 1977).

El habitus dirige las prácticas y pensamientos del docente en línea no se impone, no es un cálculo racional: es un conjunto de disposiciones que el docente ha interiorizado a partir de las prácticas profesionales, las cuales constituyen su actuar como docente en línea y lo separan del docente presencial.

En la relación entre la posición del docente en línea y su habitus se pueden mencionar la disposición a utilizar los dispositivos tecnológicos para comunicarse con sus alumnos y las tomas de posición concretas asumidas (elecciones). Por ejemplo, la frecuencia de comunicación con los alumnos que llevan a cabo en la práctica.

En la sociología de Bourdieu, el habitus constituye la respuesta esencial al principio rector de la lógica de las prácticas sociales: un sistema de disposiciones¹ que en la práctica constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y por lo mismo, de la regularidad de las conductas.

En esta tesitura, ¿Cómo se construiría el habitus profesional de un docente en línea?

¹ El término “disposición” parece particularmente apropiado para expresar todo lo que recubre el concepto de habitus (definido como sistema de disposiciones); expresa ante todo el resultado de la acción organizadora que reviste una manera de ser, una propensión o una inclinación (Bourdieu, 1972, 247, nota 28)

Bourdieu y Passeron definen el habitus profesional como el proceso a través del cual el desempeño profesional se interioriza de manera inconsciente en los individuos a nivel de conocimiento y prácticas profesionales (Bourdieu y Passeron, 1996).

Los docentes en línea de la UNADM obedecen reglas (conectarse 4 horas, entregar formatos administrativos, entrega de reportes), son objeto de control y dominación por parte de las instancias decisorias; pero a la par han asumido un conjunto de valores y creencias institucionales que los hace poseedores del habitus profesional del docente en línea.

Por lo tanto, siguiendo a Bourdieu, el habitus de los docentes en línea no estaría ligado a saberes y razonamientos, sino a una especie de inconsciente práctico sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división, estructuras cognitivas duraderas, esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada (Bourdieu, 1991:32) sobre el cual se generarían sus estrategias. Tal actitud no está referida a la persecución intencional y planificada de antemano de metas calculadas, sino al despliegue activo de líneas de acción objetivamente orientadas, que obedecen a regularidades y forman configuraciones coherentes y socialmente inteligibles; aunque no se apegan a ninguna regla consciente (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Con relación a ello se pueden mencionar las disposiciones de los docentes en línea, además de las estrategias que generan inconscientemente tales como conectarse durante más tiempo del reglado, establecer contacto con asesores y coordinadores, mantenerse en contacto permanente con los alumnos, no sólo a través de los

dispositivos tecnológicos normados por la institución sino a través de cualquier medio (teléfono) que les permita mantener esa comunicación a distancia.

Estas estrategias de los docentes están ligadas a la posición que ocupan en la estructura del subcampo, es decir de la distribución de capital específico (institucionalizado o no²), por lo que debe analizarse la posesión de capital a partir del grado de incorporación del habitus, dado que existe un sistema de disposiciones común; los docentes en línea, al pertenecer a un mismo grupo tienen más posibilidades de verse enfrentados a las mismas situaciones y con los mismos condicionamientos entre sí.

Los docentes están dotados de un sentido práctico, sistema adquirido a partir de preferencias, de principios de visión y de división (gusto) y también sistemas de estructuras cognoscitivas duraderas (que son, en lo esencial, el producto de la incorporación de estructuras objetivas), y de esquemas de acción que los orientan a percibir la situación y la respuesta adecuada. Además, han incorporado esquemas prácticos de acción y valoración.

Para entender el habitus de los docentes en línea bajo el esquema de Bourdieu, en el presente trabajo se indagan 4 elementos que matizan las propiedades incorporadas en formas de disposiciones duraderas y objetivas:

1) La dimensión histórica del campo de la educación a distancia así como su grado de desarrollo y autonomía.

² Reconocimiento interno o notoriedad externa

2) El capital específico que está en juego y los intereses propios del sub campo UNADM, así como las relaciones entre posiciones (dominación-dependencia).

3) La posición de los docentes en línea dentro del subcampo.

4) La percepción de los docentes sobre la docencia en línea.

Finalmente, el concepto de habitus permite entender cómo el docente en línea ha construido a lo largo de su vida escolar un sistema de estructuras estructurantes,³ las cuales funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación; o como principios de clasificación (disposiciones, la diferencia que el docente en línea establece en sus prácticas en relación con el docente presencial), al mismo tiempo que actúan como organizadores de la acción, todo lo cual permite que se constituya en un operador práctico en la construcción de su práctica docente. En el presente trabajo no sólo interesa ubicar la percepción, disposiciones y prácticas de los docentes sino enunciar cómo es el espacio de posiciones en la UNADM, lo que permite al docente en línea diferenciarse con las demás posiciones, generar estrategias y alianzas que le permitan jugar.

1.3.-Los distintos capitales.

Todos los agentes que conforman el subcampo de la UNADM poseen un habitus, reconocen el juego, y también a los jugadores, están dispuestos a jugar y creen en las recompensas del juego; asesores, directores, coordinadores y docentes luchan por la apropiación del reconocimiento a su labor. En el caso de los docentes, el reconocimiento a la profesión misma de docente de educación superior a distancia a

³ El agente social no solo actúa hacia el exterior, sino que está condicionado subjetivamente desde dentro por el sistema de sus disposiciones adquiridas.

la par se lucha por el reconocimiento de los alumnos que es la apropiación de un capital simbólico. Dicha apropiación trae consigo el acceso a recursos específicos, materiales y simbólicos (el acceso a la realización de material, invitación a realizar diplomados, reconocimientos institucionales o participación en los equipos de revisión de contenidos).

Ello nos lleva a identificar los actores (agentes, instituciones o sujetos) que han producido discursos y posturas que nutren el capital simbólico expresado en el reconocimiento y prestigio de los académicos dentro y fuera de las Universidades. Lo que está en juego en la UNADM es el reconocimiento del docente de la educación superior a distancia. El prestigio y reconocimiento que los docentes a distancia aceptan pertenece a los docentes presenciales de educación superior pública, cuestión que les da acceso a bienes materiales y simbólicos que los docentes a distancia no poseen como la posibilidad de realizar una carrera académica. Un campo requiere gente dispuesta a jugar que esté dotada de un habitus que implica el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes del juego (Bourdieu, 1984:136).

El capital que ponen los docentes en juego para lograr la apropiación del reconocimiento puede revestir diferentes formas.

El capital cultural puede existir bajo tres formas: El primero en estado incorporado, aparece en la forma de disposiciones durables, se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación, en el caso de los docentes en línea, por ejemplo el uso pedagógico de las plataformas virtuales; supone un trabajo de inculcación y asimilación que requiere tiempo y se representa en el uso eficiente de los recursos de la plataforma y en la disposición para el uso de dispositivos tecnológicos para

apoyar a los alumnos en sus dudas (skype, chat, correos videos). Todo ello, relacionado con determinado tipo de ideas, valores, habilidades: concepción del rol del docente en línea, las habilidades del docente en los dispositivos tecnológicos (capital tecnológico), su concepción del ser docente que le permite mostrar su valor en el campo) etc.

La segunda forma, capital cultural en estado objetivado, es perceptible en la forma de bienes concretos como computadoras, las tabletas, el uso de libros, videos y software educativos de los que se hayan apropiado para realizar su trabajo, y otros. Por último el capital cultural en estado institucionalizado, constituye una forma de objetivación, como lo son los diferentes títulos escolares.

El capital social es la suma de los recursos, actuales o potenciales, correspondientes a un individuo o grupo, en virtud de que poseen una red duradera de relaciones, conocimientos y reconocimientos mutuos más o menos institucionalizados, esto es; la suma de los capitales y poderes que semejante red permite movilizar (Bourdieu, 1980). En el caso de los docentes en línea, supone las relaciones que establecen con coordinadores de carrera y asesores lo que les permite estar en mejor posición para ser asignados a la materia que elijan, o para tener grupos con una menor cantidad de alumnos. Al mismo tiempo, les permite, si son reconocidos por su labor, acceder a otro tipo de interacción y trabajo en la UNADM, como realizar material educativo o revisar contenidos y sugerir cambios en los mismos.

La noción de capital simbólico era utilizada por Bourdieu, en un primer momento, como manera de distinguir la acumulación de ciertos bienes no estrictamente

económicos, como el honor, prestigio, etc. En escritos posteriores del autor, aparece definido como la forma que revisten las diferentes especies de capital cuando son percibidas y reconocidas como legítimas o como capital fundado sobre el reconocimiento y el prestigio (Bourdieu, 1980). En el caso de los asesores en la UNADM, por ejemplo, son poseedores de un capital simbólico, un reconocimiento por parte de los docentes a su posición, aunque los asesores no poseen la capacidad para seleccionar docentes si poseen la facultad de realizar recomendaciones con respecto a los mismos, es decir, los docentes comparten la creencia de que los asesores debido a su posición pueden seleccionar, evaluar, clasificar docentes lo que les hace percibir y valorar su recomendaciones.

La capacidad para seleccionar docentes, habilitarlos o deshabilitarlos, es un poder el cual implica la diferenciación de los docentes, hacer una clasificación, reconocer a los mejores docentes que tiene a su cargo cada asesor y cada coordinador que se encuentra adscrito a una división académica. Tal clasificación supone una distribución diferenciada de capital.

Pueden distinguirse tres criterios o principios de distribución de capital específico que son de utilidad para establecer la posición del docente en línea dentro del subcampo:

- Posesión o no de capital: Puede ser en estado objetivado, en estado institucionalizado, capital tecnológico, capital cultural, social. Este criterio de diferenciación supone que la posibilidad de poseer o no el capital que está en juego para lograr la retención sea lo más importante para el logro de

posiciones. A la par, la posición dentro de la estructura supone una desposesión de capacidades decisorias con respecto a la elaboración de planes y programas o para realizar ó proponer rúbricas de evaluación.

- Volumen mayor o menor: Es decir, no sólo es significativo en la definición de las posiciones el hecho de tener o no tener el capital específico, sino que también es importante el volumen mayor o menor, de ese capital o el poder de administrarlo que se ha ido acumulando en el curso de las luchas desarrolladas en determinado campo.
- Carácter legítimo o no legítimo de la posesión del capital o del poder de administrarlo: Este criterio, que fija también posiciones diversas, se relaciona con el reconocimiento social y por ello la legitimación social que tiene el capital acumulado o el poder de administrarlo.

Estos tres criterios de definición de posiciones sociales dentro de un campo determinan también las relaciones que se establecen entre esas posiciones. Estas son básicamente: relaciones de poder, relaciones de dominación –dependencia que se establecen entre los agentes que entran en competencia y lucha por los capitales establecidos en cada campo.

1.4.-Categorización conceptual.

La categorización de Fundadores, Herederos y Docentes nuevos (Cfr. Capítulo 4) forma parte de la reflexión de los datos obtenidos en las entrevistas, al llevar a cabo el proceso de análisis de entrevistas, me percaté de que había diferencias significativas en las prácticas y disposiciones docentes. Las categorías se

construyeron en el proceso de análisis de entrevistas y me permitieron establecer la diferencia en el grado de la incorporación e inculcación de las prácticas de los distintos docentes de la Universidad. Fundadores y Herederos son los docentes que han permanecido un mayor tiempo en la institución; los primeros, denominados Fundadores, llegaron a la institución en 2009 siendo ésta aún un Programa que dependía de la Subsecretaría de Educación Superior, el Programa Educación Superior Abierta y a Distancia (ESAD) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los Herederos fueron contratados cuando el proyecto ya tenía el estatuto legal de Universidad (UNADM) en 2012. Por último los Docentes nuevos son recién llegados a la institución, ya que tienen menos de un año laborando.

Los docentes en línea (Fundadores, Herederos y Docentes nuevos), en función de la percepción de sus posibilidades elaboran su propio proyecto de acuerdo con categorías de percepción y valoración inscritas en su habitus a través de una trayectoria concreta, esto les permite captar o rechazar posibilidades de acción. Pero también lo hacen en función de la UNADM, pues sólo existen y subsisten mediante su pertenencia al subcampo.

Las oportunidades de conservación del puesto de docente en línea y acceso a otras posibilidades de desarrollo dentro de la UNADM no son iguales para todos. Las disposiciones y prácticas están relacionadas con los capitales que poseen los docentes y el grado de incorporación del habitus.

Los docentes Fundadores y Herederos reportan trabajar más tiempo de lo establecido por la Universidad, no lo hacen con un interés específico, o con una racionalidad consciente de que esa práctica puede proporcionarles mayores beneficios traducidos en una mayor retención de alumnos. El hecho de estar en

contacto el mayor tiempo posible o estar disponibles es una práctica que les permite entender que están inscritos en el juego.

Fundadores y Herederos reportan pedir a los alumnos que antes de subir cualquier actividad a la plataforma de la UNADM, la envíen al correo personal del docente. Esto les permite revisar el trabajo y enviar un correo al alumno si es que tiene problemas en la actividad. De este modo evitan que el alumno suba a la plataforma actividades que tendrán una calificación reprobatoria (un buen jugador se anticipa cuando ha interiorizado el juego). El habitus es como una especie de “*intention in action*,” un sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación dada, lo que se llama en deportes el sentido de la jugada, de adivinar lo que está escrito en líneas punteadas en el estado presente del juego (Bourdieu, 1997).

El conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los docentes perciben el campo en el que se mueven están estructurados pero al mismo tiempo son estructurantes; constituyen las estructuras a partir de las cuales se reproducen sus pensamientos, percepciones y acciones.

A toda clase de posición, corresponde un habitus: los docentes Fundadores y Herederos se unen en sus prácticas, han interiorizado una forma de ser docente. Ello los diferencia de las demás posiciones pero también de los Docentes nuevos quienes todavía no han adquirido esas prácticas distintivas. Fundadores y Herederos han establecido una diferencia en su actuar docente, producto de la pertenencia a un campo, el campo de la educación superior a distancia.

En resumen, las prácticas de los docentes en línea se explicarían a partir de la relación entre dos sistemas: por un lado, el sistema de relaciones históricamente construidas, el campo específico en que se desarrolla la práctica y por otro lado su habitus, el cual nos remite a las condiciones sociales de la producción de estos agentes, a una articulación dialéctica entre inculcación e incorporación, entre lo institucional y la experiencia del mundo social, al dominio práctico de la lógica del juego que se adquiere por la experiencia y la pertenencia a un campo.

El estudio del habitus del docente, implicaría el análisis del habitus de Fundadores, Herederos y Docentes nuevos, lo que presenta como supuesto, la necesidad de contar con un esquema general de análisis de los procedimientos interpretativos y de la significación que estos agentes dan a sus prácticas.

Aunque el habitus es una construcción individual, pues cada agente social tiene un recorrido personal por su historia, con características propias de su tiempo y espacio, las personas comparten algunas veces momentos históricos, ya sea por ser parte de una generación, de una disciplina o de un colectivo, disposiciones similares. La cultura crea maneras de pensar, valorar y actuar conjuntamente, e identifica a los agentes como producto de una tradición cultural compartida, a pesar de no tener interacción entre ellos. Los docentes Fundadores y Herederos comparten percepciones y disposiciones.

El habitus inicial afecta la asimilación de nuevas experiencias; sin embargo, al ser una *estructura estructurante* (Bourdieu, 1988), estas nuevas experiencias y mensajes

son producto social y agencia que estructuran la misma práctica social, por lo que Fundadores y Herederos podrían compartir un habitus profesional.

En esta tesitura, en el presente trabajo me planteo algunos cuestionamientos:

¿Cuál sería la relación objetiva entre los docentes en línea en su conjunto?, ¿Cuál sería su relación con las diversas facciones de coordinadores y divisiones académicas?, ¿Qué forma particular asume esa relación?, ¿Existe alguna desposesión objetiva de capital?, ¿Esta desposesión objetiva de capital podría constituirse en una imagen de una posición ambigua de su función docente? ¿Qué percepción tienen los docentes en línea de su rol? ¿Cómo se constituye el habitus del docente en línea universitario?

La monopolización de la gestión de contenidos y el diseño y desarrollo curricular por un cuerpo de especialistas reconocidos dentro del subcampo, como detentadores exclusivos de la competencia específica necesaria, supone la existencia de una diferenciación entre quienes están provistos de ese capital y quienes están desposeídos. Por eso se requiere explicitar y analizar la posición del docente en línea dentro del campo, así como el reconocimiento de posesión y desposesión de capitales a partir de lo cual toma decisiones prácticas.

Apartado metodológico.

La metodología que se utilizó para las entrevistas y encuestas a Fundadores, Herederos y Docentes nuevos es cualitativa, la investigación cualitativa intenta hacer una investigación global de las situaciones sociales para describirlas, explorarlas y comprenderlas a partir de los conocimientos que tienen los diferentes actores

involucrados en ellas, puesto que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad (Bonilla, 1997).

La metodología utilizada en esta investigación está sustentada en un paradigma cualitativo, se usó el estudio de casos para abordar el proceso de análisis mediante la construcción de categorías analíticas que sirvieron de marco para describir y acceder a las prácticas y disposiciones docentes. Cabe mencionar que las categorías se construyeron a partir del referente de docente presencial de Universidad pública. Dichas categorías se construyeron a priori (Rol pedagógico, Status profesional, Libertad académica, Carrera académica, Rol pedagógico y Contratación laboral). En un segundo momento a partir de dicha clasificación se ordenaron los datos (entrevistas) en un libro de excel donde transcribí, ordene por categorías y analice cada una de ellas, al mismo tiempo, como resultado de esa ordenación ubiqué distintos modos de ser docente. Un tercer momento lo constituyó la construcción de categorías (Fundadores, Herederos y Docentes nuevos) que me sirvieran para mostrar las diferencias de prácticas y disposiciones docentes. La investigación es además exploratoria pues permite obtener mayor información sobre la estructura de la UNADM y el desarrollo de la educación superior a distancia en México.

Dimensiones exploradas durante las entrevistas	Status profesional, dónde se analizaron el conocimiento de las posiciones, prospectiva, potencial de desarrollo en la institución, oportunidades e interés. Principales preguntas.
---	---

	<p>¿Cuáles son las funciones asignadas a cada puesto?, ¿Qué se necesita para acceder a posiciones superiores? Y si ¿Le motiva el acceso a posiciones superiores?</p> <p>Carrera académica, se indagó sobre lo relacionado a la posibilidad de la construcción de una carrera académica y la posibilidad de realizar proyectos de investigación.</p> <p>Las principales preguntas fueron:</p> <p>¿Cuántas horas dedica a la docencia?. ¿Existe la posibilidad de hacer una carrera académica?, ¿Existen programas de estímulos o becas?</p> <p>Rol pedagógico, se analizó el desplazamiento de la figura del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje, la toma de decisiones, la autoridad académica y el significado que el docente en línea le da a ése desplazamiento</p> <p>Las principales preguntas correspondieron a describir el trabajo como docente, ¿Cuáles actividades les gustan más? ¿Cuáles actividades les gustan menos? ¿Cuáles les producen mayores satisfacciones, ¿Cómo se visualizan en un futuro como profesores?</p> <p>Libertad académica, donde se analizaron las facultades expresas para intervenir, planear, evaluar, realizar materiales, asignar calificaciones, seleccionar cursos y métodos de enseñanza.</p> <p>Las principales preguntas:</p> <p>¿Qué capacidad tiene para seleccionar cursos que le han tocado impartir?, ¿Qué facultad tiene para sugerir cambios o ajustar planes o programas de estudio? ¿Cuál es la duración y distribución de sus horarios de trabajo?</p> <p>Contratación laboral, se revisó la contratación de los docentes en línea por horas, los requisitos para acceder al puesto de docente en línea, el conocimiento de las actividades que debe realizar, según el contrato y la</p>
--	---

	<p>distribución de sus horarios de trabajo.</p> <p>Las principales preguntas fueron:</p> <p>¿Qué requisitos le exigieron para acceder al puesto?</p> <p>El contrato que firmó, ¿Estipula otra actividad que deba realizar?,</p> <p>Describe el proceso de contratación.</p>
Tipo de entrevista	<p>Se establecieron entrevistas semiestructuradas para indagar las prácticas y disposiciones a partir de una guía de entrevista que permitió definir tanto las categorías como las dimensiones a tratar con los entrevistados y a la par dio la libertad de formular preguntas abiertas para explorar ampliamente las dimensiones que se establecieron.</p>
Tipo de encuesta	<p>Se realizaron encuestas exploratorias, donde todos los miembros del colectivo tuvieron la misma probabilidad de ser escogidos en la muestra.</p>
Selección de entrevistados	<p>Se estableció una muestra aleatoria, elegida al azar: se contaba con correos de 2000 facilitadores, ordenados alfabéticamente, se eligió de cada 5 correos uno, se volvió a hacer el mismo procedimiento con la primera muestra que se obtuvo hasta quedar 50 correos, a los mismos que se invitó a participar, obteniendo 32 entrevistas. El problema que se encontró al requerir las entrevistas fue que los docentes al tener 2 o más trabajos no contaban con el tiempo necesario para realizarla.</p>
Selección de encuestados	<p>Se contaba con 2000 correos, se eligió de cada 3 correos uno, posteriormente se realizó el mismo procedimiento, obteniendo 60 correos a los que se les aplicó la encuesta.</p>
Características de la Muestra	<p>Las muestras fueron tomadas aleatoriamente, al azar, no se tenía forma de saber el sexo de los encuestados ni de los entrevistados hasta que se tuvo contacto con ellos, cuando se aplicaron entrevistas y encuestas.</p>
Participantes en encuestas	<p>60 encuestados, 49 varones y 11 mujeres.</p>
Participantes en entrevistas	<p>13 Fundadores, 9 Herederos y 10 Docentes nuevos.</p>

Capítulo 2 Conformación y desarrollo del campo de la educación a distancia en México.

En este capítulo es analizada la conformación del campo de la educación a distancia a través de cinco etapas o generaciones. Así mismo se pone en evidencia el papel del capital y la lucha de fuerza entre los diferentes agentes definidos históricamente. La intención es situar las condiciones que posibilitan la incorporación e inculcación de determinadas prácticas docentes en la educación superior a distancia.

2.1.- La conformación del campo de la educación a distancia en México.

Si bien el gran auge de la educación a distancia ocurre en la segunda mitad del siglo XX, se puede afirmar que este proceso de enseñanza-aprendizaje ha existido desde siempre. La enseñanza a distancia de una u otra forma se ha realizado en la medida en que se ha pretendido transmitir una información, unos valores, una cultura a otros por medios no directos, es decir: una carta, una obra literaria, una obra de arte (Yee, 2012: 96).

La educación a distancia en México surge al principio para ofrecer una solución a dos problemas fundamentales: Satisfacer la demanda masiva de educación que las instituciones presenciales no podían asumir (educación Lancasteriana⁴ principalmente) y brindar oportunidades de estudio a una población fundamentalmente trabajadora, que por diversas razones no tuvo la oportunidad de

⁴ La compañía Lancasteriana es fundada en México en 1822 con el fin de promover la educación primaria entre los sectores marginados de la capital del país. El método lancasteriano se sostuvo sobre dos principios que posteriormente habrían de identificarse con las metodologías de la educación abierta y a distancia: la extensión de los conocimientos más allá de la interacción directa y el contacto físico entre el profesor y los estudiantes y la posibilidad de conformar estructuras curriculares adecuadas a cada individuo (Bosco y Barrón, 2008: 13).

instruirse en los establecimientos convencionales (Yee, 2012:96). Como objetivo, se propuso brindar la oportunidad de estudiar a núcleos de población relativamente lejana de los centros urbanos.

En la conformación y desarrollo de la educación a distancia, Taylor identifica cinco etapas a las cuales denomina: primera generación: modelo por correspondencia, segunda generación; modelo multimedia, tercera generación; modelo teleaprendizaje, cuarta generación; modelo flexible de aprendizaje, quinta generación; modelo inteligente y flexible de aprendizaje. En esta postura, Taylor distingue el modelo multimedia del modelo de teleaprendizaje, aunque ambos tienen características muy similares. Por su parte Aretio identifica cuatro generaciones:

Primera generación (1850 a 1960): enseñanza por correspondencia.

Segunda generación (1960 a 1985): enseñanza multimedia.

Tercera generación (1985 a 1995): enseñanza vía internet.

Cuarta generación (1995 -): enseñanza virtual.

Este trabajo adopta las etapas o generaciones de Aretio, por considerarlas un esquema explicativo que sirve de base para establecer conexiones y relaciones de fuerza entre diferentes agentes del campo de la educación a distancia.

En este punto cabe mencionar que Bourdieu define el “campo” como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes, o instituciones en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997).

Los campos constan de productores, distribuidores y consumidores de un bien, e instancias legitimadoras y reguladoras cuyas características, reglas y conformación varían de acuerdo con su historia y relaciones de poder. Por consiguiente, al hablar en términos de campo de educación a distancia, se debe pensar relacionamente en espacios estructurados de posiciones que surgen en las diferentes etapas de su conformación; esto es las relaciones de fuerza entre los agentes e instituciones comprometidos en el juego. A estos agentes se les atribuye cierto número de propiedades que pueden ser analizadas independientemente de las características de quienes las ocupan.

2.2 Primera etapa: Enseñanza por correspondencia.

Esta fase se sitúa a mediados del siglo XIX en México, época durante la cual en países como Inglaterra y Australia ya se ofrecía la modalidad a distancia desde la centuria anterior.

En el campo en este periodo juegan los productores que son maestros de educación básica en servicio, los distribuidores representados por asociaciones filantrópicas y el Estado a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los consumidores son estudiantes y maestros.

Ya desde entonces pueden distinguirse algunos elementos de la educación a distancia, tales como la autogestión de círculos de estudio y la flexibilidad de horarios. Así aparecen estas modalidades en la educación extraescolar proporcionada por asociaciones filantrópicas. Su fin era proporcionar educación primaria a los sectores marginados de la población. Un ejemplo de ello, se encuentra

en la compañía Lancasteriana que permitía cierta flexibilidad curricular y utilizaba el telégrafo como innovación didáctica.

En esta etapa incipiente de conformación del campo se puede afirmar que los distribuidores dirigen sus esfuerzos a dos poblaciones distintas: las asociaciones filantrópicas atienden a los consumidores con menores posibilidades de formación, mientras el Estado se dirige a la capacitación de docentes de educación básica.

Para 1833 ya se habían emitido una serie de leyes y decretos, entre los cuales destaca la creación de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorios federales que determinó el control del Estado sobre la educación y promulgó la creación de escuelas normales. Dicho decreto resulta fundamental para la estructura del campo de educación a distancia. Se institucionaliza y se contempla un sistema “no formal” que contiene horarios diferenciados y métodos especiales cuyo propósito se centró en alfabetizar a la población adulta. A partir de entonces, el Estado se incorpora como un distribuidor de la educación a distancia para adultos.

El sistema de educación particular en todos sus niveles educativos no es considerado como distribuidor en este periodo: a finales de 1900 sólo había 28% de escuelas privadas y ninguna de ellas ofrecía educación a distancia.

Los primeros cursos por correspondencia implementados por el Estado dirigidos, a maestros en servicio, se presentaron formalmente en la década de los 30, en el siglo XX. El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio fue el encargado de elaborar

y enviar materiales didácticos a través de la Revista “El Maestro Rural”, que pretendía apoyar a los docentes en su labor educativa (Bosco y Barrón, 2008).

La educación por correspondencia en México tuvo su mayor auge de 1920 a 1940, pues se realizó una importante labor editorial que sirvió al maestro como guía (en especial al maestro rural). En esta etapa, el Estado es el regulador y legitimador de esta modalidad, centrada en la alfabetización de adultos y en el envío de materiales didácticos para el maestro rural.

Las primeras escuelas normales trabajaban con planes y programas de estudio distintos y funcionaban como una especie de internado. En 1926 se regulan los planes y programas. No obstante, sólo existían diez escuelas normales, siendo insuficientes para dar cobertura docente a todo el país. Las primeras generaciones de maestros normalistas rurales llevaron la enseñanza a los lugares más apartados del país. Parte de su misión fue difundir la cultura nacionalista y formar cuadros de hombres y mujeres al servicio y progreso de sus propias comunidades.

En esta etapa, los capitales en disputa que enmarcan las relaciones de fuerza entre los agentes o instituciones comprometidos en el campo de la educación a distancia son: el capital cultural en estado objetivado, representado en la labor editorial y material didáctico, que guía al maestro en su labor; el capital simbólico, representado por la legitimidad del Estado como prestador del servicio educativo, y por el maestro rural, como portador de cierto habitus construyendo un fuerte contenido valoral.

La forma de capital simbólico descansó en el reconocimiento por parte de la población al maestro rural, fundado, a su vez, en el respeto y dedicación del propio

maestro a la labor que le confería el Estado. Los maestros rurales eran enviados con la misión de formar a los ciudadanos que habrían de servir a su nación, empezando por el desarrollo de sus propias comunidades, pues en su mayoría eran éstas las que sostenían los internados rurales o daban alojamiento al maestro rural. En la Escuela Nacional de Maestros la historia es distinta, dado que los cuadros docentes formados en la capital se resistían a viajar a las zonas rurales debido a la poca remuneración. El país seguía requiriendo mayor número de maestros y escuelas, pero las dificultades económicas no permitían mayores acciones.

2.3 Segunda etapa: (Enseñanza multimedia).

Esta fase, aproximadamente de 1950 a 1970, se caracteriza por el uso de la, teleconferencia, videoconferencia o comunicación audiográfica.

La introducción de la televisión en contextos educativos a distancia se dio en el marco de la VIII Asamblea de Cirujanos, en 1952, realizándose las primeras emisiones educativas a control remoto del Hospital Juárez al circuito cerrado de televisión de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se concreta así el primer proyecto de educación a distancia vía televisiva a nivel superior en el país (Bosco y Barrón, 2008).

Cabe destacar que la cinematografía y la televisión fueron dos recursos que le dieron un nuevo perfil a la educación a distancia en México, desarrollándose con fuerza en la UNAM y en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Los programas de televisión educativa se inician con las transmisiones del canal ONCE. Posteriormente el proyecto de enseñanza por televisión transmitido por circuito abierto sería el primer

modelo con validez oficial para la transmisión de clases. Así, paulatinamente la televisión educativa se fue incorporando a los proyectos alternativos, como la televisión rural y la preparatoria abierta (Bosco y Barrón, 2008).

En esta etapa de la modalidad a distancia, los contenidos que se proporcionan al estudiante por medio de la televisión educativa y de los cuadernillos de escuela rural son elaborados y evaluados por grupos de colaboradores ajenos a los docentes que los trabajan. La enseñanza- aprendizaje cambia en este tipo de programas, pues se da más importancia a lo que se muestra vía televisiva. Así, el docente organiza discusiones en torno a situaciones de aprendizaje y contenidos previamente establecidos por los programas educativos, o bien, se encuentra ausente. Es decir, el seguimiento se realiza con la transmisión en directo de las clases. Este modelo es característico de la telesecundaria.

“La enseñanza Secundaria por televisión, telesecundaria, transmitió en 1968 el primer modelo con validez oficial por televisión, graduándose en la primera generación 5437 personas” (Bosco y Barrón, 2008: 32).

La televisión rural mexicana tuvo otros fines: se concentró en emitir una programación dedicada a la educación popular, que consistió primordialmente en ofrecer información y entretenimiento a poblaciones rurales.

En cuanto a la alfabetización y la educación básica para adultos, la propuesta de la SEP consistió en series de televisión llamadas “Un paso más, yo puedo hacerlo” donde los alumnos seguían la transmisión de los programas y llenaban cuadernillos de trabajo.

En esta etapa, la estructura del campo se modifica. Las Instituciones de Educación Superior (IES) empiezan a destacar como distribuidores en el campo de la educación a distancia al proporcionar proyectos educativos dirigidos a estudiantes de educación básica y superior a través de la radio y la televisión.

La UNAM produce en 1955 los primeros programas televisivos educativos que son transmitidos por Telesistema Mexicano, y el IPN inicia transmisiones de carácter educativo y cultural a través de canal ONCE XEIPN de señal abierta. Por su parte, la Universidad de Sonora inicia cursos de inglés por radio (Bosco y Barrón, 2008).

El Estado sigue destinando recursos a la producción de materiales audiovisuales para los maestros rurales.

En esta etapa, el campo de la educación a distancia consta de los productores: profesores e instancias de difusión como el canal ONCE o la Televisión Rural Mexicana; distribuidores viene a ser el Estado, a través de la SEP y las universidades como la UNAM, el IPN, el Tecnológico de Monterrey, Universidad Autónoma de Sinaloa, y los consumidores son estudiantes y maestros inscritos en esa modalidad.

El capital que puede ser adquirido por los estudiantes y maestros es el cultural, institucionalizado a través de títulos y certificaciones. En el campo de la educación a distancia a nivel superior, otros capitales cobraron valor, tales como, el tecnológico, representado por las innovaciones técnicas aplicadas a la educación, que empiezan a cobrar un papel preponderante en las IES. En este momento de la educación a

distancia, el capital tecnológico es una fuente de prestigio, que se objetiva a través de la posesión y volumen de ese capital.

2.4 Tercera etapa: Enseñanza vía Internet.

Para 1970, la creciente demanda de educación superior universitaria exige reformas a estas instituciones. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) elabora un documento titulado Declaración de Villahermosa sobre la educación superior en donde propone una reforma democrática e integral que debía contemplar cambios en la estructura académico administrativa, y tender a equilibrar la composición social de la población escolar, así como brindar oportunidades para todos.

La UNAM desarrolló estrategias para esa reforma donde cabe resaltar lo referido al establecimiento de una Universidad a distancia.⁵ Vista como parte de la reforma académica de la UNAM, el sistema de Universidad Abierta tuvo dos propósitos: dar alternativas de solución al problema de masificación universitaria y democratizar la enseñanza (Bosco y Barrón, 2008).

La instauración de un sistema a distancia dentro de la Universidades para resolver el problema de la masificación y la democratización de la enseñanza fueron debatidos ampliamente por educadores e instituciones. Autores como Tedesco han cuestionado la democratización al acotar que el acceso se concentró en los sectores sociales socioeconómicos medios y altos en su mayoría. Así de esta manera: “En

⁵ “Para la elaboración del proyecto de Universidad a distancia, la UNAM realizó un estudio en el sistema productivo de la zona central del país (Distrito Federal, Puebla, Estado de México, Hidalgo, Morelos) en el cual se había descubierto que aproximadamente un 30% de trabajadores manuales desean y pueden seguir sus estudios universitarios, si se les dan las facilidades necesarias para realizarlos en sus propios centros de trabajo” Discurso de Pablo González Casanova citado por Bosco y Barrón, 2008.

tanto persista el incumplimiento de los objetivos de universalización de la enseñanza básica resulta imposible pensar en una democratización real de la enseñanza superior que no sea discursiva” (Tedesco, 1993: 10).

No obstante, la década de los setenta fue una de las más notables en el número y diversidad de los modelos de educación abierta y a distancia que se implementaron en todo el país. Ejemplo de ellos son el Sistema Abierto de Educación Tecnológica (SAETI), en 1978, el cual combinaba asesorías personales con educación en línea; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que en 1979 desarrolló un sistema abierto para profesionalizar al magisterio que no pudiera acceder a las aulas; el sistema de educación del IPN y el sistema abierto de enseñanza, puesto en marcha por el Estado en los niveles medio superior y superior en 1974.

Como un espacio de juego históricamente constituido, en el campo de la educación a distancia emergen otros agentes que impulsan el desarrollo de esta modalidad a nivel superior, como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y el Banco Mundial (BM), los cuales se erigen como instancias legitimadoras del campo. En esta etapa, el campo se reconfigura nuevamente compuesto por productores; pedagogos, docentes en línea denominados facilitadores; distribuidores, entre los que se encuentran: IES particulares y públicas, entre las que destacan la UNAM, el Politécnico, la UPN, el SAETI; desarrolladores de redes de telecomunicaciones: Telmex y Cofetel. En esta etapa el Estado deja de regular e intervenir en la capacitación del magisterio a

través de medios audiovisuales. En el ámbito de educación para los adultos, se funda el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en 1981.

Un punto importante que va delineando el campo de la educación a distancia se refiere al hecho de que la modalidad nace subordinada a los sistemas universitarios presenciales, es decir funciona de forma híbrida (semipresencial o paralela pero vinculada al sistema presencial). Además se asignaba poco presupuesto al desarrollo de esta modalidad dentro de las universidades. Aunado a lo anterior, las IES se topan con el hecho de que el nivel de desarrollo de sus innovaciones tecnológicas está determinado por el volumen y la estructura del capital tecnológico. Es decir, la posesión de una conexión permanente a internet es un capital tecnológico que involucra prestigio y determina su inclusión en programas a distancia.

En junio de 1986 el Tecnológico de Monterrey se conectó a la red BITNET (EDUCOM) a través de una línea conmutada a la Universidad de Texas en San Antonio. En 1987 La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) establece conexión con BITNET.

Las IES punteras en el acceso y promoción de esta modalidad fueron el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores (ITESM) campus Monterrey y la UNAM. El ITESM instaló uno de los primeros nodos de internet a través de la Universidad de Texas en San Antonio, Estados Unidos; tres meses después, la UNAM conectó el segundo nodo entre el Instituto de Astronomía en la Ciudad de México y el centro Nacional de Investigación Atmosférica en Colorado, Estados Unidos. El tercer nodo

lo estableció el ITESM en su campus Estado de México, con el propósito de extender la conexión a internet a todos sus campus, y promovió el acceso a otras Universidades, como la Universidad de las Américas.

Lo anterior muestra la forma en que los distribuidores de acceso a nodos de internet definieron tres opciones de enlaces para las IES en México 1) a través del ITESM, 2) a través de la UNAM, y 3) a través de alguna entidad académica de Estados Unidos y redes alternativas de información electrónica.

La oferta de educación superior abierta y a distancia continuó creciendo y diversificando sus modalidades de operación. En el ámbito de la educación superior privada, los programas a distancia se multiplican y diversifican vertiginosamente; en el ámbito de la educación pública, algunas IES desarrollan la modalidad a distancia, por ejemplo, la Universidad Veracruzana implementó un sistema de enseñanza abierta para algunas licenciaturas del área de humanidades. Para 1987 la SEP identifica 28 instituciones públicas y privadas que imparten educación superior a distancia. En esta perspectiva, cabe resaltar que cada institución atendía a poblaciones diversas, con sus propios modelos educativos y que la forma de contratación de los docentes era discrecional.

La oferta académica en las IES privadas y públicas se amplía pues se ofertan licenciaturas en línea, maestrías y cursos a través de internet. Los consumidores no son únicamente estudiantes que no han tenido la oportunidad de acceder a estudios a nivel universitario en el sistema presencial, sino que se ofrecen una serie de diplomados y capacitaciones vía internet para personas que se encuentran ya en el

ámbito laboral, o aquellas que no tiene tiempo de acceder a cursos en el sistema tradicional. La regulación de la educación a distancia empieza a ser una asignatura pendiente en el ámbito de la educación a nivel superior.

El desarrollo de programas de instituciones educativas apoyados por internet estuvo a cargo de un organismo denominado RED-MEX. En 1992 se incorporaron paulatinamente algunas IES públicas y privadas: la Universidad de Chapingo, la Universidad de Guadalajara, Universidad de Guanajuato, Universidad Veracruzana, Universidad de las Américas, Universidad Iberoamericana, Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Panamericana, para el desarrollo de acceso a nodos de internet (Barrón, 2004).

Por otra parte se constituyeron paulatinamente redes de colaboración tecnológica y académica. Para fines de 1993 se disponía de las siguientes redes: Mexnet, Red UNAM, Red ITESM, Rutyc, Bajonet, Red total Conacyt y Siracy (Barrón, 2004).

En este contexto, las empresas empiezan a gestionar dominios o nodos de internet, de tal suerte que para 1996 ya existían 13787 servidores. A pesar de este crecimiento, a principios de 2004 se estimaba que en México había millones de personas sin acceso a internet.

A finales de 1990 se transformó la estructura del sistema de Universidad Abierta en la UNAM. Así uno de los distribuidores de nodos fue puntero en el desarrollo e implementación de programas a distancia. Entonces surge el Programa de educación en línea soportado fundamentalmente por internet, un proceso que tiende hacia la

virtualización de la Universidad Abierta. En esa misma década la educación abierta y a distancia fue considerada desde la política gubernamental como una modalidad no escolarizada y es integrada como estrategia en los subsecuentes planes de desarrollo. Esta cuestión se retomará más adelante debido a la importancia que tienen en esta estrategia las recomendaciones de los organismos internacionales para la educación superior, los cuales son agentes en el campo que se erigen como instancias legitimadoras de esta modalidad.

Es importante destacar que desde la década de 1990, y posteriormente se establece un gran cambio cuando el gasto educativo deja de ser conceptualizado en términos de inversión. Por consiguiente, el patrón de crecimiento y regulación hacia la educación se fue transformando en todos los niveles. En la educación superior, esta transformación impacta directamente en el financiamiento y se manifiesta en las políticas de evaluación y control hacia los académicos y los programas principalmente.

En este contexto, la educación a distancia se presenta como una opción viable para la cobertura del nivel superior a bajo costo, difuminando la distancia geográfica que puede existir entre alumnos y profesores. Esta modalidad se ha ido transformando a través de las innovaciones tecnológicas, cuestionando la hegemonía del modelo educativo presencial como el único medio de enseñanza- aprendizaje.

En esta etapa se conceptualiza la figura del docente como facilitador, apoyada fundamentalmente desde la teoría pedagógica se defiende la autonomía e independencia del alumno para lograr un aprendizaje. Se le atribuye una mayor

autonomía al alumno así como responsabilidad, compromiso y control en su proceso de enseñanza aprendizaje. Es decir, no se prevé que el tutor necesite diagnosticar constantemente el progreso de los alumnos, lo cual destaca con fuerza el rol del docente como facilitador del aprendizaje.

La conjetura más positiva acerca del significado de facilitador convierte al maestro en una especie de gestor del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, su función directa no consistiría tanto en transmitir el conocimiento que él posee, sino en actuar como mediador entre las necesidades de aprendizaje del alumno y los conocimientos socialmente disponibles. Otra interpretación, menos optimista y positiva puede asociarse con el debilitamiento del rol del docente en relación con el desarrollo de conocimientos en las personas (Tenti Fanfani, 2002).

Dentro del presente trabajo el foco de atención está dirigido a conocer cómo actúan los docentes en dicho contexto educativo, sus prácticas y disposiciones. Con ello se sugiere que la modalidad a distancia produce cambios notables en la enseñanza, siendo las tecnologías informáticas herramientas y mediaciones donde la construcción de un ambiente de aprendizaje depende de un número mayor de agentes: alumno, docente, diseñador de contenidos, pedagogos, tutores y otros. El rol del docente como facilitador no hace que desaparezca el profesor de la escena, sin embargo, su actuación depende de los niveles de adopción del habitus tecnológico de la docencia en línea.

2.5 Cuarta etapa: Enseñanza virtual.

La revolución tecnológica y digital, surgida en el mundo a partir del desarrollo de la informática con las primeras computadoras de cintas magnéticas, avanza vertiginosamente gracias a la microelectrónica, la interconexión y los avances en optoelectrónica (fibras ópticas y transmisión láser). El conocimiento humano se vuelve una fuerza productiva directa y el propio espacio virtual sustenta dicha revolución.

El contexto educativo ha sido impactado por la conformación de un modelo educativo tecnologizado. La virtualización consiste en representar electrónicamente y en forma digital, objetos y procesos que encontramos en el mundo real. En el caso de la educación superior la virtualización puede comprender la representación de procesos y objetos asociados a actividades de enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión y gestión (Silvo, 1998). Dicho en otros términos, los procesos de enseñanza aprendizaje se realizan en una aula virtual; la investigación, en un laboratorio virtual; la conservación y búsqueda de información, en una biblioteca virtual y la gestión, en una oficina virtual.

Hasta 2012, la educación superior a distancia en México estuvo subordinada a los sistemas universitarios presenciales. Es decir funcionaba predominantemente de forma híbrida, en la generalidad sigue siendo así. Entonces la SEP a través del Subsistema de Educación Superior, crea la primera Universidad que ofrece programas de licenciatura exclusivamente a distancia, la UNADM que tiende a la virtualización.

En esta etapa, se multiplican de forma exponencial en el campo las IES que funcionan como distribuidores y compiten fuertemente por los capitales en disputa. Dada la recomposición del campo, las IES mexicanas públicas y privadas no solo tendrán que competir entre ellas por el capital tecnológico, económico y simbólico sino que se sumará un agente más: corporaciones denominadas mega universidades, con una amplia cobertura demográfica y cognoscitiva, que funcionan sobre la base del uso intensivo de la informática y la telemática. Se han identificado por lo menos once mega universidades situadas en España, Reino Unido, China, Indonesia, Francia, Tailandia, Turquía, Irán, Corea y Sudáfrica (Daniel, 1998), las cuales matriculan un promedio de 100 mil estudiantes.

Ahora, la estructura del campo de la educación a distancia está compuesta por los distribuidores que son el Estado a través de la SEP, las IES particulares y públicas cada una con diversos grados de apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S) para su uso pedagógico con modelos híbridos o virtuales y empresas, nacionales e internacionales; los productores, entre los que se encuentran organizaciones de producción de tecnología educativa como LITE o Telecomunicaciones (TELECOM), diseñadores instruccionales, diseñadores gráficos, asesores de logística, productores de medios, expertos educativos, pedagogos, y docentes en línea; mientras los consumidores son estudiantes, docentes y profesionistas. Las instancias legitimadores son los organismos internacionales que emiten recomendaciones hacia la educación superior, como el BM y la UNESCO.

Si bien la diversidad parece ser la característica de esta modalidad educativa, cabe destacar que los distintos modelos comparten ciertos referentes, tales como: la no

coincidencia en tiempo y espacio de sus estudiantes y maestros, la diversidad en la orientación del diseño de los cursos, los medios de comunicación que utiliza (pc, internet, redes), la heterogeneidad de la población a la que atiende y los equipos de trabajo requeridos.

El conjunto de recursos efectivamente utilizables es decir, la suma del capital tecnológico, económico, cultural, simbólico y social, del que dispone un agente o un conjunto de agentes en el campo de la educación a distancia va a determinar su posición en el campo. Esta posición podría definirse como el lugar ocupado en relación con el capital específico que está en juego. Por tanto, los agentes pueden pugnar por cambiar el valor relativo de sus cartas por medio de estrategias tales como comunicarse con los alumnos por teléfono, pedir que suban a sus correos electrónicos personales las tareas antes de que las envíen a la plataforma, o realizar revisiones previas de los trabajos para que éstos tengan una mejor calificación.

Las Universidades privadas y públicas así como los distribuidores del campo han comprendido que el capital más importante es el capital tecnológico por lo que las estrategias que han generado para conseguirlo requieren alianzas con instancias productoras de tecnología educativa o de enlaces de telecomunicaciones y redes que les permiten “jugar en el campo.” Es importante mencionar que hay jugadores con mejor posicionamiento debido a su caudal de capital tecnológico y su distribución, como el ITESM y la UNAM.

En cuanto al reconocimiento o legitimación de las IES en esta modalidad, instancias como la ANUIES juegan un papel importante, porque reconocen alianzas y luchas

por el capital tecnológico, simbólico y económico producido por la adopción de la modalidad abierta y a distancia entre sus afiliados.

Es importante señalar que la ANUIES así como algunos organismos internacionales aconsejan la adopción de la modalidad a distancia a las IES afiliadas. Estas recomendaciones se acompañan del correspondiente financiamiento a proyectos educativos condicionado a la atención de dichas recomendaciones. En otro apartado se establecen los discursos de los organismos internacionales y la ANUIES sobre esta modalidad educativa en aras de establecer cómo el capital económico juega un papel preponderante en el condicionamiento a la adopción de esta modalidad educativa en México.

3.- Una mirada al ámbito internacional.

Para este apartado se continúa con las etapas o generaciones de García Aretio considerándolas como un esquema explicativo que sirve de base para establecer conexiones y relaciones de fuerza entre diferentes agentes de la educación a distancia a nivel internacional. Se tomará como referencia el continente europeo por ser pionero en esta modalidad, aunque se darán algunos datos de países de Asia y América.

La enseñanza por correspondencia es un hito en el desarrollo de la modalidad a distancia en algunos países de Europa y Estados Unidos a partir de la Segunda Guerra Mundial. Los países que la brindaron fueron Estados Unidos, Francia, Alemania Suecia, URSS, Canadá, Nueva Zelandia y Australia. En Francia, durante este período nace el Centro Nacional de Enseñanza por correspondencia. En

Alemania, los estudios por correspondencia se relacionan a cuestiones de reparaciones técnicas.

En Estados Unidos el auge de esta modalidad se da alrededor de 1930 donde amplios sectores de trabajadores empiezan a cursar estudios por correspondencia. Hasta ese momento, tales estudios en este país se relacionaban con la formación en el hogar; es decir, para pequeños sectores de alumnos que estudiaban bajo la tutela de sus padres o en poblaciones que estaban alejadas de los centros urbanos.

En los países mencionados, esta etapa de la educación a distancia en general consta de distribuidores (el Estado e instituciones privadas) y consumidores (estudiantes, trabajadores).

Se puede afirmar que la población de estudiantes a distancia surge y se consolida en Estados Unidos a partir de la crisis de 1929 y en Europa durante la Segunda Guerra Mundial. La expansión de esta modalidad obedece a la necesidad de una propuesta educativa que permitiese responder a nuevas realidades.

Posteriormente, a finales de 1960, en España, Estados Unidos y Reino Unido principalmente, las IES empiezan a ser un agente más del campo de educación a distancia. El establecimiento de la Universidad Abierta del Reino Unido (OPEN UNIVERSITY) marcó un avance significativo en esta modalidad de la educación ya que se dedica exclusivamente a la educación superior. La Open University del Reino Unido, surgida como una propuesta del partido laborista, tuvo un impacto inmediato en la ampliación del acceso a la enseñanza superior dentro del país. En sus inicios tuvo reacciones en contra por parte de los conservadores, quienes cuestionaban la

calidad que tuviese esta modalidad educativa. Fundada en 1969, sus primeros 24 mil estudiantes fueron admitidos en 1971 (García Aretio, 1999). Desde un principio, para acallar las críticas, se conformó con una planta docente de excelencia, que correspondía a docentes presenciales sin experiencia alguna en sistemas abiertos y a distancia, por lo que se puede considerar que tuvo mucho peso la necesidad de demostrar su calidad frente a las Universidades presenciales.

Otro referente de educación a distancia a nivel superior se encuentra en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) creada en 1970 en España. La UNED marca la institucionalización de una Universidad con una metodología específica para la educación a distancia, cuya población objetivo se centrará en adultos que, por razones de diversa índole, carecían de oportunidades o tenía dificultades graves para seguir estudios universitarios. Para cumplir cabalmente su objetivo fue necesaria la creación de una red de Centros Asociados distribuidos por todo el país.

Las figuras clave para la docencia en la UNED son dos: los de la Sede Central en Madrid con profesores investigadores, y los de Centros Asociados formados por profesores tutores. Los primeros son docentes que desarrollan tareas de investigación en su área de conocimiento, distribuidos por cuerpos y categorías idénticos a las restantes universidades españolas presenciales: Catedráticos, Titulares, Ayudantes, Colaboradores, Contratados y Eméritos (García Aretio, 2006).

Se debe considerar que los agentes contendientes en este campo para hacer valer los capitales simbólicos, tecnológicos y económicos influyen de manera significativa

en el crecimiento de esta modalidad. En algunos países europeos se impulsa la educación a distancia al nivel superior como una política de estado, institucionalizando esta modalidad. A la par son creadas IES que se dedican exclusivamente a la educación a distancia las cuales buscan posicionarse en el campo como universidades de calidad y prestigio en el ámbito internacional en esta modalidad educativa. Por lo tanto, recurren a la contratación de plantas docentes de excelencia y utilizan su capital social para establecer alianzas estratégicas con otras universidades, instituciones y empresas.

A nivel internacional, se reconoce que algunos países del continente europeo son pioneros en la implementación de la enseñanza a distancia y el e Learning. La Asociación Europea de Universidades de Enseñanza a Distancia es una institución legitimadora que clasifica y reconoce a las Universidades por el uso de servicios digitales y nuevas tecnologías, incluido su nivel de cooperación estratégica con otras Universidades locales y extranjeras. Por ejemplo, Suecia y Alemania se distinguen por su cooperación estratégica, mientras España y el Reino Unido se distinguen por incorporar más cursos e Learning (Gamboa, 2013).

En la escena internacional, para el año 2000 Silvio (2000:202-203) reporta una muestra no representativa de unas 293 universidades que ofrecen programas a distancia, de las cuales 29 (9.9%) son totalmente virtuales (existen sólo en internet); el resto corresponde a extensiones virtuales de Universidades con sede física. El 52% de estas universidades (parcial o totalmente virtuales) se localiza en América del Norte y el 23,9% en Europa. En el resto de las regiones destaca Oceanía (10,6%), por la presencia de Australia y Nueva Zelandia; Asia (7.5%), por la

presencia de Japón; América Latina y el Caribe (4.8), y por último África con solo 0.7% de las instituciones.

En América del Norte, región compuesta por Canadá y Estados Unidos (abreviada en lo sucesivo como USA), es donde más han proliferado las universidades virtuales y las extensiones virtuales de universidades territoriales (que en este texto se han denominado híbridas) Las universidades virtuales en USA ofrecen varios servicios, desde capacitación, cursos y diplomados hasta especializaciones, maestrías, y licenciaturas, además de suministrar información sobre oportunidades de estudio en forma también virtual. Cabe mencionar que Estados Unidos es pionero en la implementación de esta modalidad para la capacitación a nivel técnico y militar, además de poseer su propio sistema de acreditación. El reconocimiento de las instancias acreditadoras está a cargo del Gobierno Federal y de una organización no gubernamental denominada Council for Higher Education Accreditation (CHEA).

Existen básicamente dos tipos de organizaciones que otorgan acreditación institucional, regional o nacional: las que supervisan la institución completa y las que otorgan acreditación especializada y profesional supervisando programas específicos. Los Estados Unidos se dividen en seis regiones de acreditación porque la mayoría de las Universidades debe someterse simultáneamente a diferentes acreditaciones. (Korniejczuk, 2003).

Es importante mencionar que la CHEA ha elaborado recomendaciones y parámetros de calidad para la educación a distancia a nivel superior. Tiene un documento denominado “Las Mejores Prácticas,” el cual no propone criterios evaluativos, sino

explicar los principios básicos de la calidad institucional. Es un marco de referencia para la autoevaluación y constituye un elemento de entendimiento común entre instancias acreditadoras en Estados Unidos de Norteamérica. Los elementos relevantes para evaluar y certificar la calidad de las universidades a distancia son, en primer lugar, el contexto y compromiso institucional; en segundo, el currículo, y en tercero, el cuerpo docente (Korniejczuk, 2003).

Finalmente, un tipo adicional de universidad virtual que se está expandiendo alrededor del mundo es el de las universidades corporativas, las cuales poseen una fuerte base tecnológica y se caracterizan por el principio de llevar la educación al individuo y no el individuo a la educación. La mayoría de ellas se localiza en los países desarrollados, pero comienzan a surgir también en países en vías de desarrollo. Las empresas del sistema económico no se han conformado con establecer acuerdos de cooperación con las universidades, sino que han decidido ahora crear sus propias universidades, para satisfacer la demanda de educación permanente de su fuerza de trabajo en diferentes niveles ocupacionales. Ya no se trata de universidades privadas, que provienen también del sector académico como las públicas, sino de prolongaciones educativas de empresas de diferente magnitud, con un alto grado de virtualización.

4.- Discursos sobre la educación a distancia (instancias legitimadoras).

Dentro del marco del principio de la educación permanente, la UNESCO apoya y estimula el uso de la educación a distancia: “Los términos de aprendizaje abierto y a distancia refieren a una tendencia que se centra en ampliar el acceso a la educación y el aprendizaje liberando a los alumnos de las limitaciones tiempo-espacio,

ofreciendo oportunidades flexibles de aprendizaje a los individuos y grupos de alumnos” (Unesco, 1998: 5).

Respecto a retos y oportunidades en la educación superior, esta institución señala su pertinencia debido a problemas tales como el limitado acceso a los servicios educativos de los jóvenes. Se asume que la raíz de este problema se encuentra en el financiamiento, por lo cual se considera imperativo redirigirlo para ser usado de forma adecuada.

Este organismo considera la potencialidad del aprendizaje abierto y a distancia para generar ventajas, no sólo para los estudiantes, sino también para empresarios y gobiernos como distribuidores de esta modalidad. En el caso del gobierno, se le considera un distribuidor cuyo fin sería incrementar los sistemas de educación y formación para alcanzar a grupos sociales con acceso limitado a la educación convencional. En el caso de los empresarios se les considera un distribuidor avocado a la formación continua para los puestos de trabajo. Es importante considerar que las IES privadas funcionan como empresas que dirigen esta modalidad a estudiantes y profesionistas. Además, algunas empresas ya realizan funciones de universidades, que certifican, capacitan y forman capital humano en el uso y desarrollo de tecnologías. Un ejemplo de ello es la empresa Teléfonos de México (TELMEX) la cual creó Universidad Telmex en línea, con estudios reconocidos por la SEP, se ofrecen cursos, talleres y diplomados a Universidades, empresas y público en general.

La UNESCO reconoce que los principales problemas para el desarrollo de la modalidad educativa a distancia son: la infraestructura tecnológica, la falta de planificación, la insuficiencia de recursos humanos capacitados y la falta de reconocimiento de esta modalidad educativa (UNESCO, 1998).

A pesar de sugerir la incorporación de esta modalidad en las IES públicas, la UNESCO señala que las IES privadas responden con mayor rapidez y eficacia a los cambios. Por ello sugiere que sus programas a distancia respondan a las necesidades específicas del mercado. Tal cosa lleva a pensar que la UNESCO admite diferentes poblaciones objetivo, dependiendo del distribuidor de la educación a distancia de que se trate: IES públicas, privadas o empresas.

Por último, la UNESCO considera que las diversas finalidades de la educación a distancia contribuirán a la diversificación y desarrollo de todo el sistema educativo mexicano: educación básica, media y superior, formación del profesorado, educación superior, educación no formal y educación continua (UNESCO, 1998).

La ANUIES es otra instancia legitimadora, la cual proporciona a sus IES afiliadas oportunidades objetivas y bienes simbólicos, pues se compromete a lograr que tengan el acceso a la red del Sistema de Televisión Educativa (EDUSAT), además de firmar convenios con TELMEX y la Red avanzada de California, Estados Unidos (CENIC).

Para la ANUIES, la adopción de la modalidad abierta y a distancia fue consecuencia del aumento de egresados en los niveles previos, pero también de los requerimientos profesionales actuales de formación y capacitación continúa. Para este organismo,

hasta 1971 el enfoque de la modalidad abierta y a distancia se centró en tres objetivos: La formación y actualización del magisterio del nivel básico, la atención a la demanda del nivel medio básico y la alfabetización de los adultos. Por eso los beneficios de esta modalidad no se vieron reflejados en la educación superior.

La década de 1990 es determinante para la ANUIES en la promoción y oferta de programas de educación a distancia a nivel superior. El diagnóstico realizado en el año 2000 muestra que los parámetros básicos para el desarrollo de esta modalidad aún estaban en ciernes. Un punto importante es que para ese momento aún no se tiene información de la mayoría de las IES afiliadas a la ANUIES sobre tales parámetros, los cuales contemplan, por ejemplo, la cantidad de computadoras instaladas en red, la calidad y cobertura de conexión intracampus e intercampus, el tipo de enlace de telecomunicaciones, la calidad de acceso al servicio de internet y los sistemas de información electrónica. Además, se mostró que los organismos públicos más utilizados por las instituciones para distribuir señal codificada y abierta a través de satélite para los programas de educación a distancia proviene de la red EDUSAT, de la SEP y de la UNAM (ANUIES, 2001).

Por su parte, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) son los organismos internacionales que ejercen una influencia relevante en las políticas educativas de los países subdesarrollados, especialmente en la educación superior.

A partir de 1996, el (BM) ha publicado una serie de documentos en torno a las consecuencias y fines de la reestructuración de los sistemas educativos. El propósito principal ha sido definir ejes y estrategias de acción, entre los que se encuentran:

- Calidad-evaluación, que se traduce en una regulación financiera.
- Diversificación de fuentes de financiamiento.
- Diversificación de la educación superior.

En el último rubro, se sugiere la creación de instituciones de educación a distancia. Es importante recordar que para el BM, las instituciones privadas son los mejores ejemplos de la aplicación de calidad y eficacia, además de que la educación privada permite ampliar "las posibilidades educacionales con *poco o ningún costo para el Estado*" (Maldonado, 2000).

El BID utiliza casi íntegramente los indicadores del Banco Mundial en materia de educación y ciencia; por ello, comparte con este organismo ciertas afirmaciones y recomendaciones generales, en cuanto a la baja cobertura y calidad, así como la urgencia de establecer los exámenes nacionales. Este organismo se ha destacado por otorgar el mayor financiamiento a la educación superior. Hasta 1993, las instituciones más beneficiadas fueron la UNAM, la Universidad de Chapingo y el ITESM (Maldonado, 2000).

Finalmente, el BID advierte sobre el peligro de las universidades híbridas o bimodales, pues para este organismo suponen una forma simplista de ver la educación a distancia. En efecto se puede reducir a un trabajo realizado de forma

aislada y con pequeñas comunidades separadas de la Universidad, que se presentan como una innovación, sin serlo con bajo presupuesto (BID, 2000).

5.- Discursos académicos sobre la educación a distancia.

Uno de los valores que sostienen las Universidades es su pertinencia. A ese respecto, algunos académicos de las Universidades presenciales e investigadores plantean dudas acerca de los aspectos que los organismos internacionales, el gobierno a través de la SEP y las Universidades privadas principalmente, reivindican como objetivos. Se cuestiona si realmente estas modalidades a distancia son aptas para formar recursos humanos de alta excelencia y con pertinencia (Rivera Porto, 2001).

Así, Díaz Bordenave cuestiona la idea de que la educación a distancia pueda resolver los problemas educativos. Su referente de estudio es Brasil, aunque acota que en general la educación a distancia en el mundo tiene ventajas, pero las desventajas no son tomadas en cuenta para un análisis más sistemático y serio del desarrollo de esta modalidad en los países del Tercer mundo. Entre tales desventajas cita la elevada tasa de deserción, la desconfianza de las personas ante la ausencia física de un profesor, la falta de actualización de materiales didácticos, la unificación de los cursos, entre otras.

Por su lado, Guadamuz (1997) señala que esta modalidad requiere inversiones de los estados en tecnología educativa, dispositivos tecnológicos y la ingeniería de esos productos, además de una colaboración y asociación de las IES. Solo así, acota, será posible que estas modalidades respondan a los requerimientos de la sociedad.

Otras voces (García Aretio, 2012, Korniejczuklos, 2003) sostienen que la implementación de esta modalidad educativa en México tiene muy poco tiempo de desarrollo y que deben reducirse brechas digitales y barreras tecnológicas para que la educación superior a distancia sea considerada en el país como una estrategia educativa.

Cabe destacar que en el documento elaborado por el Cinvestav *White paper e Learning México 2013*, Gamboa discute datos interesantes sobre la cobertura de la educación superior. Afirma que ésta se encuentra en un 30% y considera al e Learning como una alternativa para elevarla, aunque reconoce que el desconocimiento de este tipo de modalidad dificulta su desarrollo. A su vez, el documento elaborado por el Cinvestav presenta información a nivel mundial sobre la importancia del e Learning. Por e Learning se entiende aprendizaje generado o mediado por las diferentes tecnologías basadas de una u otra forma en soporte electrónico para realizar parte del proceso formativo. Además ofrece un estudio del uso de las TICs en 2440⁶ instituciones de educación superior en México, públicas y privadas.

Finalmente, la educación a distancia es considerada por los organismos internacionales y algunos investigadores como una vía capaz de atender una demanda creciente de educación superior, se presenta como un recurso que a bajo costo es capaz de actualizar profesionistas y ofrecer educación superior sin embargo

⁶ De 2440 instituciones de educación superior que se contabilizaron entre ellas públicas y privadas, solo el 1% corresponde al ámbito público que ofrece el nivel de licenciatura a distancia con e Learning, mientras el 4% corresponde al ámbito privado. Las instituciones públicas que ofertan el mayor número de licenciaturas a distancia son la UNAM (20) y la UNADM (13). En el ámbito privado 111 cuentan con plataforma e Learning destacando el Tecnológico de Monterrey (Gamboa, 2013)

los discursos provenientes principalmente de la academia cuestionan su calidad y la relegan a la instrucción técnica.

Como puede observarse, las circunstancias presentes durante el proceso de conformación de la educación a distancia en México le asignaron una condición inferior a la de la educación presencial dado que estuvo ligada a los sistemas presenciales desde su implementación como modalidad educativa en la educación superior. Aunado a lo anterior careció de un financiamiento específico hasta la emergencia de la UNADM. Por otra parte, al estar sus parámetros de calidad o certificación muy en ciernes, se la compara siempre con la educación presencial, ignorando que reviste, en sí misma, lógicas y especificidades que la diferencian de esta última. Esta comparación es desventajosa para la educación a distancia pues coloca a la modalidad en una posición de inferioridad respecto a la educación presencial.

En otras palabras, esta condición de inferioridad deriva, en primera instancia de su ambigüedad constitutiva ligada a los sistemas presenciales que le confirió un status inferior a la educación presencial. En segundo lugar, proviene de los discursos que cuestionan fuertemente la capacidad de los sistemas no presenciales para asegurar una educación de calidad, por lo cual restringen esta modalidad a la enseñanza técnica. Tales discursos en su mayoría provienen de la academia, en donde los docentes están legitimados por la misma para que su voz sea escuchada. Son los que tienen “algo” que decir no sólo de su disciplina sino de la educación en general. Esta situación no opera para los docentes en línea, quienes no han tenido una voz para hablar de sus prácticas educativas. En efecto las normas y ordenamientos

institucionales como estructuras estructurantes hacen patente la posición de inferioridad ocupada por el docente dentro de la institución y constriñen su participación y acción dentro del campo.

En tercera instancia, la ausencia de una normatividad oficial vigente en esta modalidad propicia una diversificación de instituciones y programas con opciones supuestamente novedosas. Esto supone un reconocimiento tácito de la existencia de un mercado de educación superior a distancia pero desregulado, lo cual favorece los discursos sobre esta modalidad.

Es posible afirmar que la condición de inferioridad que se le confirió a los sistemas de educación a distancia impactó directamente en la representación de una jerarquía inferior para el docente en línea con respecto al docente presencial. Esto, al menos, en tres planos: Su relación de trabajo con la institución que lo contrata; su condición de facilitador enfrentado a la figura del docente presencial y las nulas posibilidades de crecimiento dentro de la institución.

En resumen, se ha establecido a lo largo de estos apartados que el campo de la educación a distancia consta de productores, distribuidores y consumidores así como de instancias de legitimación, cuyas características, conformación y reglas han variado de acuerdo con la evolución del campo. Se entiende el campo de la educación a distancia como un espacio complejo compuesto por productores, consumidores y distribuidores donde los capitales en juego son el tecnológico, el social, el cultural en estado objetivado, el cultural en estado institucionalizado y el

simbólico, el cual descansa principalmente en el prestigio de los distribuidores del bien en el campo.

Es importante destacar cómo los distribuidores de la educación a distancia en Europa y en Estados Unidos la consideraron desde un inicio como una opción viable para dar educación de una manera rentable, por lo cual incursionan en esta modalidad y norman y regulan sus programas educativos. Otra cuestión importante a resaltar en el campo de la educación a distancia en países como España y el Reino Unido es la importancia que se da a la planta docente, que funciona predominantemente con el acompañamiento de los académicos, los cuales establecen los programas junto con un equipo de trabajo.

En el caso de Estados Unidos, vale la pena resaltar que en la normatividad de las modalidades a distancia es un requisito que los estudiantes estén capacitados en el uso de tecnologías. Por otro lado, en la mayor parte del mundo que incursiona en la enseñanza educativa a distancia la planta docente está compuesta por docentes en línea denominados facilitadores. Esto incluye a México, el cual incursiona en el sistema virtual total con la Universidad Abierta y a Distancia de México en el año 2012, casi 50 años después de que las primeras universidades a distancia nacieran en Europa.

Capítulo 3 La organización de la UNADM.

Las instituciones de educación superior son organizaciones sociales que cuentan con una estructura de gobierno a la cual compete formalmente la toma de decisiones institucionales, es decir, el ejercicio del gobierno y la autoridad. Tal estructura de gobierno reviste diversas modalidades en las distintas IES de nuestro país, las cuales, en términos generales forman profesionales y desarrollan el conocimiento (López, 1998).

La estructura de la organización viene determinada por el nivel de las relaciones de fuerza entre los agentes. El poder que cada agente posee confiere a la organización una estructura específica en un contexto determinado donde el estado de fuerzas está en función de las especies de capitales: el cultural en estado objetivado, el cultural en estado institucionalizado, el social y el simbólico.

La estructura dice Clark, (1993), citado en López, 1998, da voz a ciertos actores y la retira a otros, determina quién da las órdenes, quién toma las decisiones, delimita las opciones decisorias y las no toma de decisiones (López, 1998).

Para poder establecer la estructura de gobierno dentro de la UNADM serán tomadas en cuenta algunas variables mencionadas por López, considerando que pueden incidir en los patrones de interacción institucional.

a) Historia

La UNADM tiene dos años de ser una institución creada por decreto presidencial como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, con autonomía en las áreas técnica, académica y de gestión. Inició como el Programa Educación Superior Abierta y a Distancia (ESAD) en 2009. En cuanto proyecto nacional de la SEP tiene como propósito ofrecer Licenciaturas e Ingenierías sin costo, con opción a cursar los programas de Técnico Superior Universitario (TSU), y está dirigida a mexicanos radicados dentro y fuera del país. Hoy tiene convocatorias para extranjeros.

Oferta educativa de la UNADM.

La institución ofrece seis licenciaturas, seis ingenierías y trece carreras técnicas.

Las características de su modelo son:

Flexibilidad.- La organización es responsabilidad del alumno, fomentada por la autogestión, dotándolo de elementos para que planifique su trabajo y lo dosifique de acuerdo a sus necesidades.

Personalización.- El modelo toma en cuenta que su población de alumnos son primordialmente adultos con experiencia laboral, pero también jóvenes recién egresados del nivel medio superior.

Interacción.- La cooperación entre alumnos y docentes es la clave del proceso educativo, con él se pretende una interacción multidireccional y constructiva.

Se espera que los estudiantes terminen sus estudios en un periodo de dos años, para los programas de Técnico Superior Universitario (TSU), y de cuatro años para

las Licenciaturas e Ingenierías. Un año escolar equivale a un módulo de tres cuatrimestres.⁷

Técnico Superior Universitario, Ingenierías y Licenciaturas.

La estructura del plan de estudios es flexible, el alumno puede escoger cuántas asignaturas cursará en cada período (mínimo dos, máximo cuatro). La UNADM ofrece un cuatrimestre propedéutico que incluye cuatro asignaturas con carácter de requisito para iniciar las actividades curriculares. Se pretende que los estudiantes tengan un primer contacto con el modelo educativo para posteriormente acoplarse progresivamente.

En el siguiente cuadro se muestra la oferta educativa la UNADM. Quienes cursan dos años se gradúan como técnicos superiores universitarios, los que cursan cuatro años se gradúan como licenciados o ingenieros.

Licenciaturas/ TSU	Ingenierías/ TSU	TSU Técnico Superior Universitario
Seguridad pública Desarrollo comunitario Matemáticas Gestión y administración de	Logística y transporte Desarrollo de software Tecnología ambiental Biotecnología Telemática	Seguridad pública Desarrollo comunitario Matemáticas Gestión y administración de PYMES

⁷ Documentos internos de la UNADM.

<p>PYMES</p> <p>Mercadotecnia internacional</p> <p>Administración de empresas públicas</p>	<p>Energías renovables</p>	<p>Mercadotecnia internacional</p> <p>Administración de empresas públicas</p> <p>Logística y transporte</p> <p>Desarrollo de software</p> <p>Tecnología ambiental</p> <p>Biotechnología</p> <p>Telemática</p> <p>Energías renovables</p> <p>Paramédico</p>
--	----------------------------	--

8

El objetivo del programa se propone:

“Enriquecer el sistema público de educación superior a través de un modelo educativo flexible e innovador que aproveche las Tecnologías de la información y la comunicación para desarrollar el potencial social e individual de jóvenes y adultos que se encuentren en situación de vulnerabilidad o en zonas de alta marginación, bajo los principios de equidad, calidad y pertinencia superando las restricciones de tiempo y espacio que caracterizan la educación presencial.”⁹

El programa define a su población objetivo como: Grupos sociales de jóvenes y adultos en desventaja que no han podido acceder a servicios escolarizados de

⁸ En mayo de 2015 la UNADM amplió su oferta educativa a Posgrados, iniciando con La especialidad en la enseñanza de la historia.

⁹ Documentos internos de la UNADM. Presentación del programa a facilitadores, supervisores y personal en México.

educación superior como son las mujeres, personas con alguna discapacidad auditiva o motriz, adultos mayores, personas en situación de alta y muy alta marginación, que cuenten con certificado de bachillerato.¹⁰

Es importante destacar que, desde la expedición del Decreto de creación la población objetivo se extendió a todos aquellos mexicanos o extranjeros que deseen cursar la educación superior y tengan su certificado de bachillerato, aunque se privilegia a aquellos en una situación de vulnerabilidad.

b) Cobertura

Para 2010 el Programa ESAD reportaba atender usuarios de más de 30 años de edad. Los estudiantes que cursaron los primeros cuatrimestres (primera y segunda generación) sumaban 7,540; de ellos 579 tenían alguna discapacidad que no se especifica. El 40% de la población atendida se concentraba en el Distrito Federal y su área Metropolitana; los otros estados con mayor participación eran Jalisco, Chihuahua, Veracruz, Michoacán y Puebla;¹¹ no hay datos entre el número de alumnos que desertaron ni de los índices de reprobación o abandono del programa.

En los documentos internos se menciona que cada facilitador atenderá a un máximo de 30 alumnos, cuestión incierta a partir de las entrevistas con facilitadores, quienes reportan atender, en los primeros cuatrimestres, entre 75 y 90 alumnos y, en los últimos, a grupos entre 30 a 60 individuos. El último dato disponible señala que existen 2940 facilitadores en servicio (ESAD, 2009).

¹⁰ *Ibíd.*

¹¹ Documentos internos de la UNADM, "El ESAD y la UNADM" presentación a 2 años de funcionamiento del programa en México.

Para cumplir su objetivo, la UNADM estableció Centros de Acceso y Apoyo Universitario (CAAU), los cuales también son conocidos como planteles, para alumnos que no contaran con facilidades de cómputo y conectividad. Los centros tienen básicamente equipo de cómputo disponible para los alumnos. Todo lo referente a trámites administrativos o exámenes es realizado de manera virtual. Los CAAU suman 134, con una sede central en el Distrito Federal.

El Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV) reporta que la UNADM ha atendido a un total de 105,842 alumnos desde el inicio de sus actividades en 2009, como un Programa de la Secretaría de Educación Pública, hasta 2013, ya como Universidad a distancia (White paper México, 2013).

En el Decreto de creación se establece que el rector será nombrado y removido por el Presidente de la República, a propuesta del Secretario de Educación Pública¹² y ofrecerá servicios educativos de nivel superior, en la modalidad no escolarizada; será abierta y a distancia, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, respaldados con redes de conocimiento, tecnológicas y administrativas, cuyas características serán la flexibilidad, la calidad y la pertinencia.

Cabe señalar que la UNADM ha tenido dos rectores hasta ahora.

c) La participación de los estudiantes en los órganos de gobierno.

¹² Decreto de creación de la UNADM pág. 19.

Es notable la ausencia de representación estudiantil en la UNADM, siendo esta una Universidad Pública con órganos de gobierno colegiados, como lo es el Consejo Universitario.

En las IES públicas autónomas se cuenta con la figura del profesor de tiempo completo y con cuerpos académicos consolidados. En la UNADM esa figura no existe: los profesores son contratados como docentes-facilitadores de tiempo parcial y entre sus funciones no está la investigación.

Las siguientes actividades docentes se encuentran establecidas en los documentos normativos de la UNADM:

Ayudar de manera personalizada y continua a los estudiantes en su proceso de aprendizaje vigilar el avance de los estudiantes en la consecución de sus objetivos, guiar y potenciar las capacidades de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, aplicar acciones didácticas para que los alumnos se involucren en su proceso de enseñanza-aprendizaje; conocer las asignaturas y contenidos prediseñados, mantener una comunicación asertiva con los alumnos, emplear la metodología de enseñanza de la asignatura así como rúbricas de evaluación¹³.

La figura de tutoría, que se encuentra establecida en los documentos oficiales del Programa ESAD desaparece en los documentos de la UNADM.¹⁴ En cuanto al ingreso de profesores a la Universidad, los facilitadores fueron contratados al inicio

¹³ Documentos internos de la UNADM

¹⁴ Se ha relacionado la ausencia de tutor en la UNADM con el presupuesto que se le asigna. En el año 2010, el monto original fue de \$274.51 millones, pero luego fue modificado a 167.46 millones; para 2011, se otorgaron \$55 millones de pesos. Como puede verse, entre 2010 y 2012 el presupuesto se redujo un 67.2%. Informe de la evaluación específica de desempeño 2010-2011, Programa: Atención educativa a grupos en situación vulnerable a través del programa ESAD, CONEVAL.

con grado de licenciatura y experiencia docente en sistemas presenciales; actualmente se les requiere con grado académico de maestría y experiencia docente en sistemas universitarios presenciales.

3.1.-Órganos personales y colegiados en la UNADM.

Con respecto al rector, órgano personal dentro de la institución, éste tiene especificado un conjunto de facultades que pueden agruparse en: administrativas, representativas, ejecutivas y de iniciativa. Las tres primeras pueden considerarse como obligatorias y se cumplen a través de un aparato administrativo que el funcionario elige con mucha libertad (López, 2013).

En el caso de la UNADM, el rector tiene la facultad de:

- Representar a la Universidad,
- Dirigir y coordinar las actividades académicas y administrativas de la Universidad.
- Dictar las políticas generales para la organización y funcionamiento académico, administrativo y tecnológico.
- Expedir los planes y programas de estudio de la Universidad que hayan sido aprobados por el comité académico.
- Presidir el consejo universitario.

- Celebrar los convenios, contratos y demás instrumentos jurídicos relacionados con el objeto de la Universidad, informando sobre dichos compromisos al Consejo de manera trimestral.
- Formular y ejecutar los programas de trabajo de la Universidad e informar al Secretario de Educación Pública sobre su cumplimiento.
- Elaborar e integrar el programa de presupuesto anual y presentarlo oportunamente al Secretario de Educación Pública previa opinión del Consejo.
- Conocer y resolver los conflictos que se presenten entre los órganos de la Universidad.
- Nombrar y remover al secretario general y a los coordinadores.
- Nombrar y remover a los demás funcionarios y personal académico y administrativo de la Universidad, de conformidad con las disposiciones aplicables.
- Establecer cuando lo considere necesario comités técnicos consultivos.
- Ejercer los recursos asignados a la Universidad y vigilar su adecuada aplicación.
- Acordar con el Subsecretario de Educación Pública los asuntos que así lo requieren (Decreto de creación de la UNADM, 2012: 19).

3.2.-El rector y sus características.

Entre las condiciones que aparecen en el Decreto de creación para ser rector, se encuentran:

- Requisitos administrativos: Edad mínima de 35 años de edad el día de su designación, poseer al menos grado de maestría, no desempeñar algún otro empleo cargo, o comisión oficial.
- Requisitos subjetivos: Gozar de un sólido prestigio académico y profesional.

Sobre la permanencia en el cargo, no está especificada en el Decreto de creación.

El primer rector de la UNADM fue Manuel Quintero Quintero, Ingeniero en Aeronáutica por la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del Instituto Politécnico Nacional, con Maestría en Administración por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Ocupó diversos cargos en el IPN, donde fundó la Educación a Distancia. Fue Director General de Televisión Educativa de la SEP y Director General del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). Ha desarrollado y coordinado proyectos de la SEP entre los que se encuentran la Red Nacional de Videoconferencias para la Educación Superior, el Sistema de Educación Satelital (EduSat), el programa de Telesecundaria, el sistema de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), el sistema Campus Virtual Politécnico, la Plataforma Multipantalla para la Educación y Cultura en Iberoamérica, así como la coordinación de los estudios para la creación de la Universidad Abierta y a Distancia de México, la cual fue puesta en operación a partir de octubre de 2009.

Con respecto al actual rector, el Dr. Francisco Cervantes Pérez empieza su gestión un año después del inicio del gobierno del Presidente Peña Nieto. Cervantes Pérez obtuvo el título de Ingeniero Mecánico Electricista por la UNAM; la maestría la realizó en la misma institución, el doctorado lo realizó en la Universidad de Massachussets, Estados Unidos. Colaboró en el sector de Telecomunicaciones con el actual Gobierno y en el área de Ingeniería Biomédica de la UAM Iztapalapa. Actualmente es investigador nacional nivel II. Fue Director de la Maestría de Tecnologías de la Información del Instituto Tecnológico Autónomo de México. En 2004 se integró como coordinador de la Universidad Abierta y a Distancia de México, y desde 2013 es rector de la misma.

Como puede observarse, en la figura del rector se pueden ubicar funciones relativas a formular, establecer, nombrar, ejercer, y ejecutar. El rector se encuentra con una capacidad de decisión mayor que la de los órganos colegiados, situación que difiere de las otras Universidades públicas. Esta estructura conlleva a una forma de gobierno de tipo jerárquico burocrática:

“La cual se distingue por tener como autoridad máxima institucional a una persona que deriva su poder de una delegación del Ejecutivo federal. Se trata de un representante del Poder Ejecutivo que se hace cargo de una amplia gama de decisiones que comprenden aspectos académicos, administrativos, financieros, laborales, de representación y de designación de funcionarios. Las órdenes, disposiciones y lineamientos son transmitidos verticalmente con una reducida posibilidad de modificarlos” (López, 1998:10).

3.3.-El consejo Universitario.

El Decreto de creación establece la instalación de un Consejo Universitario en la UNADM. Este fue instalado el 6 de noviembre de 2013 en una sesión extraordinaria. Cabe mencionar que en dicha sesión, el rector hizo notar la ausencia de los representantes de sedes y los representantes académicos, pues aún no habían sido nombrados. Además, señala que la principal función del Consejo es la realización de propuestas en aras de mejorar la UNADM. Así establece tres comisiones permanentes:

1.-Comisión de trabajo académico, encargada de aprobar las normas pedagógicas y autorizar los perfiles docentes.

2.-Comisión de Administración y presupuestos, encargada de la gestión.

3.-Comisión de normatividad y legislación, encargada de los lineamientos y normatividad de la UNADM.

El Consejo Universitario está integrado por:

El Rector.

- El Secretario General.
- Un representante de la Subsecretaría de Educación Superior.
- Los Coordinadores.
- Los Directores de la Divisiones académicas.
- Hasta cinco representantes de todos los planteles.

- Hasta cinco representantes del personal académico.

Como institución no autónoma de educación superior la UNADM no cuenta con un Consejo Universitario conformado de manera representativa y elegido democráticamente; en todo caso se ha conformado como órgano consultivo, pero no resolutivo. Entre sus funciones se encuentran:

- Aprobar las normas pedagógicas y de uso de tecnologías de la información de la Universidad.
- Autorizar las propuestas de planes y programas de estudio que sean sometidos a su consideración por el rector, previa opinión que formule el Comité Académico.
- Aprobar los perfiles del personal académico.
- Emitir su opinión respecto a la estructura orgánica de la Universidad, a propuesta del rector.
- Vigilar el desarrollo de las actividades de la Universidad en conformidad con su objeto, planes y programas de estudio.
- Proponer la ejecución de propuestas y proyectos en los ámbitos académico, tecnológico, administrativo.
- Autorizar los criterios y lineamientos conforme a los cuales se otorgarán becas y apoyos a estudiantes.
- Aprobar el calendario académico.

- Formular al rector propuestas sobre los proceso de organización y reorganización académica y administrativa de la institución.
- Emitir su opinión sobre el anteproyecto de presupuesto anual de la Universidad elaborado por el rector.
- Aprobar el reglamento interno para su funcionamiento.

Como puede observarse, entre las competencias y funciones del Consejo no se encuentra la designación del rector ni cualquier otra autoridad; los asuntos de carácter laboral no son de su competencia; no posee representantes de alumnos ni personal administrativo ó sindical. La permanencia en el Consejo de los representantes académicos es de 2 años; no se especifica el lapso de permanencia de las autoridades. Además requiere la intervención previa del rector o el comité académico para autorizar planes y programas.

Cabe señalar que la UNADM no tiene conformados grupos académicos de docentes en línea.

3.4.-El Comité Académico.

En la página electrónica de la UNADM se menciona que el Comité Académico está integrado por expertos en contenidos, quienes trabajan de forma colegiada. Son docentes pertenecientes a los tres subsistemas de Educación Superior de la SEP, como los Institutos Tecnológicos, Universidades Tecnológicas, y Universidades Politécnicas, así como la colaboración especial de la Universidad Pedagógica Nacional y el CINVESTAV.

Este Comité está integrado por

- El Rector (quien lo preside).
- Hasta tres representantes de la Secretaría de Educación Pública, a invitación del rector que cuenten con experiencia pedagógica o en educación a distancia.
- Hasta seis representantes de IES públicas invitados por el rector, que presten servicios de educación abierta o a distancia.
- Un representante designado por los coordinadores y los directores de las Divisiones Académicas.

El Comité tiene la función de desarrollar los contenidos teórico- prácticos del programa de cada asignatura, apoyados por expertos en diseño instruccional y de producción multimedia.

El Comité académico no se encuentra físicamente dentro de la UNADM. Es importante mencionar que la estructura formal descrita en el Decreto no fue observada en el trabajo de campo. A pesar de mencionar que hay representantes de la Universidad dentro del Comité, éste se conforma solo por expertos académicos.

3.5.-El Secretario General.

Entre las facultades del Secretario General se encuentran acordar, apoyar, planear, y presidir los comités técnicos, si el rector lo propone. Sus funciones se remiten a desempeñar las comisiones que el rector le asigne.

3.6.-Coordinaciones.

La UNADM cuenta con tres Coordinaciones: de Apoyo docente y evaluación del Desempeño académico, de Calidad y evaluación y de Diseño y desarrollo curricular.

Entre sus facultades se encuentran organizar actividades, cumplir las determinaciones del Rector y del Consejo, proponer el nombramiento de los titulares de unidades administrativas, rendir informes al rector y atender las recomendaciones del Comité Académico. Sus funciones son de tipo político-administrativas. La Coordinación de apoyo docente y evaluación del desempeño académico se encarga de seleccionar a los docentes que serán contratados nuevamente con base a su desempeño.

3.7.-Directores de las Divisiones Académicas.

Hay cuatro divisiones académicas: de Investigación y posgrado, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Sociales y Administrativas y Ciencias Exactas, Ingeniería y Tecnología.

Los Directores tienen las siguientes facultades: planear, dirigir, coordinar, evaluar las actividades académicas, dirigir los trabajos para la formulación de propuestas de planes y programas de estudio, elaborar y presentar al Consejo, previa autorización del rector, propuestas sobre la organización de su área.

Una consideración importante es que los Docentes en línea entrevistados no reconocen la figura de los Directores. No se trata de un agente a quién la asignen un poder mayor que a los coordinadores de carrera, aunque éstos últimos aparezcan en la estructura formal en un menor nivel jerárquico. El poder y la toma de decisiones

con respecto a la calificación del desempeño docente que se manifiesta en la permanencia de los docentes en línea dentro de la institución, está concentrada en dos agentes: El Coordinador de Carrera y la Coordinación de Apoyo docente y evaluación del desempeño académico.

Los Directores de las Divisiones Académicas dependen del Comité Académico y del rector para su organización y funcionamiento. No tienen una posición de decisión pues sólo organizan, planean, coordinan y atienden. Con respecto a los planes y programas de estudio, quienes tienen el poder de decisión son el Comité Académico y el Rector.

3.8.-Coordinadores de carrera.

En la División de Ciencias Sociales y Administrativas, hay Coordinadores para las licenciaturas en Desarrollo Comunitario, Seguridad Pública, Administración de Empresas Turísticas, Gestión y Administración de PYMES y Mercadotecnia Internacional.

En la división de Ciencias de la Salud, Biológicas y Ambientales hay coordinadores para Técnico Superior Universitario (TSU) en Paramédico, Ingeniería en Biotecnología, Ingeniería en Energías Renovables, y Tecnología Ambiental.

Para las carreras de Ciencias Exactas, Ingeniería y Tecnología, hay un Coordinador por cada licenciatura e ingeniería.

Los Coordinadores se encargan de dirigir las actividades académico- administrativas de cada carrera. Sus funciones se centran en lo relativo a dirigir, supervisar y evaluar alumnos y docentes a su cargo. Están dotados de un capital menor que los miembros

del Comité Académico en lo relativo a planes y programas de estudio, pues, en ese rubro, sus funciones se limitan a participar o sugerir en procesos de revisión y validación de los mismos. Sin embargo, ostentan un capital mayor en lo relacionado a la supervisión y evaluación docente.

En el subcampo de la educación a distancia de la UNADM, el capital en juego define las relaciones de poder. El área académica y los coordinadores de carrera son los que tienen el poder para supervisar y evaluar a los docentes en línea, asignarles una calificación, valorar sus actitudes y disposiciones hacia la tecnología, la tutoría y la entrega de formatos. Así de ellos depende remover, habilitar ó deshabilitar a los docentes de la institución.

3.9.-Asesores.

En cuanto al Asesor sus funciones se centran en la vigilancia del cumplimiento de las actividades docentes. En consecuencia se encarga de administrar, identificar, observar, registrar y analizar las actividades académicas que desarrolla el docente dentro del aula virtual, así como de proponer soluciones a los problemas derivados de la interacción docente en línea-alumno. El Asesor centra sus actividades académicas en la función que realiza el docente; puede sugerir, pero carece de la capacidad para remover, habilitar o deshabilitar docentes.

El Asesor posee un capital simbólico derivado de la legitimidad que le otorgan la institución y los docentes en el control y seguimiento de las actividades de estos. Sus prácticas son producto de principios de percepción y apreciación del rol profesional docente. Debido a su posición, está en poder de incidir en las trayectorias docentes.

Una serie de disposiciones lo hacen apreciar ciertos comportamientos docentes y rechazar otros, es decir, valorar en distintos grados el capital cultural en estado objetivado e institucionalizado que poseen los docentes. El capital simbólico es una forma de poder que no es percibida como tal, sino como exigencia legítima de reconocimiento, deferencia, obediencia o servicio a otros (Bourdieu, 1989).

El peso de los Asesores depende del capital simbólico, esto es, el reconocimiento, institucionalizado o no, de quienes desarrollan el habitus adecuado para participar en el juego.

En el subcampo de la UNADM se delimitan claramente dos posiciones de agentes: quienes detentan capacidades decisorias (Rector, Comité Académico, Coordinaciones y Coordinadores de carrera) y quienes no las poseen (Secretario General, Consejo universitario, Directores, Asesores, y Docentes en línea). Sin embargo, los diversos agentes que participan en el subcampo ocupan una posición en el espacio donde se juegan los capitales.

En el subcampo tenemos diversas categorías de docentes (Fundadores, Herederos y Docentes nuevos) así como diseñadores de contenidos, pedagogos, asesores, coordinadores, directores, órganos personales y colegiados, que tienden a diferenciarse por el capital del que son poseedores (capital político, capital simbólico, capital cultural en estado institucionalizado, capital cultural en estado objetivado). Además, existe un sistema de normas y mediaciones que organizan y sancionan el subcampo (para los docentes, por ejemplo, no conectarse 4 horas diarias por cinco días a la semana, no lograr el porcentaje de retención de alumnos), pues el capital

especifico en juego en el campo, el capital deseable para los agentes que juegan en subcampo de la UNADM está representado en el reconocimiento de los estudiantes a su labor.

4.-Docentes en línea.

Cabe señalar que el subcampo de la UNADM tiene relación con el campo de la educación a distancia y con el campo de la educación superior, por lo que experimenta diversas tensiones y conflictos expresados en la legitimidad de su actuación como IES, la calidad de su servicio y en el presupuesto asignado.

Las diversas posiciones dentro del subcampo de la UNADM dota a los docentes de una capacidad diferente de participación y negociación en la estructura del subcampo y del campo de la educación a distancia.

Los docentes en línea son agentes que comparten con otros docentes en línea el ejercicio de la docencia en plataformas virtuales como actividad de trabajo adscritos a una organización pública o privada. En la UNADM los docentes en línea ejercen su actividad pedagógica en una institución de carácter público donde cubren 4 horas diarias durante 5 días de trabajo en plataforma en las cuales deben calificar y retroalimentar a los alumnos.

No obstante hay una diferencia en las prácticas de los docentes en línea de la UNADM, los docentes denominados Fundadores y Herederos comparten una serie de visiones, concepciones y percepciones producto de un trabajo de inculcación y de asimilación que requiere tiempo y que han construido paulatinamente que orienta sus prácticas.

Sobre las particularidades de los docentes en línea de la UNADM, producto de las encuestas que se realizaron para la presente investigación es posible decir que se encuentran en un rango de edad de 27 a 39 años, aunque la mayoría de los entrevistados y los encuestados son varones, no es posible generalizar estos datos o decir que hay un rango mayor de docentes en línea varones, aunque el dato es sugerente. Los docentes en línea encuestados reportan trabajar en 2 o 3 instituciones, de los 60 encuestados 50 de ellos trabajan para Universidades particulares entre las que destacan la Universidad del Valle de México (UVM) y la Universidad Tecnológica (UNITEC) donde son contratados como profesores de asignatura.

Respecto a la trayectoria académica de los 60 encuestados 35 de ellos tienen el grado de maestría, 10 tienen especializaciones y 15 de ellos tienen el grado de licenciatura. Respecto a su experiencia docente, ésta, se centra en Universidades particulares.

El conjunto de encuestados si bien no mencionan tener experiencia previa como docente en línea si refiere tener un componente del habitus relacionado al capital tecnológico pues los 60 encuestados refieren manejar la plataforma moodle, software educativos, y otras herramientas tales como skype, foros o chats, sin embargo solo Fundadores y Herederos utilizan dicho capital para tutorar o motivar a sus alumnos.

Finalmente respecto a la referencia constante de los encuestados de ser “maestros distintos” y no facilitadores pues reconocen las necesidades y particularidades de los alumnos puede mencionarse que en los docentes entrevistados y encuestados

aparece de manera constante una diferenciación de su trabajo respecto a los docentes presenciales; un orgullo por la profesión docente lo cual, hace evidente la apropiación de un habitus no solo porque los docentes comparten trayectorias, prácticas y disposiciones sino porque externalizan percepciones comunes de su trabajo como docentes y toman posiciones respecto a otros espacios académicos como los presenciales.

Capítulo 4 El rol del docente en línea.

En el presente capítulo se reportan los resultados de la investigación sobre el habitus del docente en línea. La información se obtuvo a partir de entrevistas semiestructuradas a docentes en línea de la UNADM, aplicadas entre febrero y mayo de 2014. Las entrevistas proporcionaron un conjunto de variables que aportan elementos importantes para analizar el cambio de rol del docente en los modelos de educación superior en línea.

La hipótesis que guió la presente investigación sugiere que los modelos de educación superior en línea plantean cambios significativos en el rol docente; que estos cambios afectan su rol pedagógico (desplazamiento de la figura del profesor del proceso de enseñanza- aprendizaje, toma de decisiones y autoridad académica), su status profesional (de académico o catedrático a facilitador) y su condición laboral (contratación de profesores de asignatura, por horas). Estos tres factores lo marginan de las posibilidades de una carrera académica y producen una devaluación de su identidad docente.

Las dimensiones que se utilizaron (status profesional, rol pedagógico y contratación laboral) sirvieron de marco para indagar las siguientes subdimensiones:

- Status profesional (de académico o catedrático a facilitador, percepción de su posición como docente en línea dentro de la institución así como prospectiva en cuanto a potencial de desarrollo, oportunidades e interés).

- Libertad académica, entendida como la asignación de facultades expresas para intervenir en la planeación, evaluación, y desarrollo de materiales, la selección de cursos y métodos de enseñanza así como la facultad de determinar parámetros de evaluación y acreditación.
- Rol pedagógico (Actividades significados y prácticas).
- Carrera Académica, vista como la posibilidad de desarrollar proyectos de investigación dentro de la institución, acceder a la posibilidad de becas y estímulos, así como la construcción de una trayectoria de enriquecimiento académico progresivo como docente en línea.
- Contratación laboral (Condiciones de contratación).

Para establecer la diferencia entre los distintos docentes en línea de la institución se denominan Fundadores y Herederos a los docentes de la UNADM¹⁵ que han permanecido un mayor tiempo en la institución. Los primeros, denominados Fundadores llegaron a la institución siendo ese todavía un Programa que dependía de la Subsecretaría de Educación Superior: El programa Educación Superior Abierta y a distancia (ESAD). En cambio, los Herederos fueron contratados cuando el proyecto educativo ya tenía el estatuto legal de Universidad (UNADM). Fundadores y Herederos han interiorizado ciertas prácticas de acuerdo a sus condiciones de vida lo cual implica acercamientos, vivencias, frustraciones y anhelos con respecto a la

¹⁵ Monique Landessman utiliza la denominación de Fundadores y Herederos para distinguir a los docentes en dos momentos de conformación de la carrera de Psicología en la ENEP Iztacala. Dicha denominación nos es útil como categoría conceptual para distinguir la construcción del habitus de los docentes que han permanecido más tiempo en la UNADM, a diferencia de los que fueron contratados posteriormente y los de reciente ingreso.

tecnología, además de percepciones sobre la educación a distancia, como producto de su trayectoria dentro de la UNADM.

Tales prácticas de Fundadores y Herederos los han llevado a aceptar la desposesión de ciertos capitales (facultades expresas para intervenir en la planeación, evaluación, y desarrollo de materiales, la selección de cursos y métodos de enseñanza así como la facultad de determinar parámetros de evaluación y acreditación) como parte de su posición en la estructura, lo cual acota sus funciones centrándolas en la motivación, el asesoramiento, tutoría y retención de alumnos aunque ellos no se consideran en desventaja respecto a quienes sí poseen dichos capitales.

Los docentes de la UNADM a los que se denominará Docentes nuevos, son los recién llegados a la institución, tiene menos de un año laborando. Algo característico de estos docentes es su rechazo a ciertas actividades y una pugna constante con los asesores.

4.1.-Status profesional.

El grado de reconocimiento y legitimidad social de los docentes en línea no solo involucra el aspecto material y ocupacional del mercado de trabajo, sino la valoración de una sociedad determinada. El significado de una profesión, su identidad social, legitimidad, valores y función se otorga por las formas específicas de formación, certificación, exclusión y reproducción. En otras palabras depende de las condiciones en que nace y desenvuelve, los intereses de quienes la promueven y del poder de sus miembros (Bourdieu, 1996).

El habitus como un sistema de esquemas de producción de prácticas, de apreciación y percepción permite a los docentes en línea dar sentido a su posición, ubicarse en una categoría “diferente” con respecto a los docentes presenciales: una posición donde la cercanía con los alumnos es muy grande, centrarse en la motivación, “atender a cualquier hora”, “ser un mediador entre el contenido y los alumnos” les permite esa percepción de diferenciación, mostrar su valor dentro del campo. Ello les permite mostrar un perfil distinto al de docentes presenciales, asumir una actividad profesional con valores propios en el campo de la educación a distancia.

A la pregunta: ¿Cuál es la posición que usted ocupa en el conjunto?, los docentes en línea hacen referencia a su posición poniendo énfasis en sus funciones, producto de la distribución del capital en juego: motivar a los alumnos, retroalimentar actividades, acompañar el proceso de enseñanza- aprendizaje, tutoría. A la par, reconocen posiciones diferenciadas y jerarquizadas tales como asesor, coordinador de carrera y docente en línea.

“La incorporación de las jerarquías sociales por medio de los esquemas del habitus, inclinan a los agentes, incluso a los más desventajados, a percibir el mundo como evidente y aceptarlo como natural, más que a rebelarse contra él, a oponerle mundos posibles, diferentes y aún antagonistas”: El sentido de la posición como sentido de lo que uno puede o no permitirse implica una aceptación tácita de la propia posición, “un sentido de los límites o, lo que viene a ser lo mismo, un sentido de las distancias que se deben marcar o mantener, respetar o hacer respetar” (Bourdieu, 1990: 289).

La posición de docente no sólo se compone de estructuras objetivas sino también de representaciones, percepciones, visiones de la educación a distancia y del rol del docente en línea que dota de sentido a las prácticas. Al hacer referencia a una posición determinada (docente en línea) también se atribuyen capitales a los demás agentes. El habitus de los docentes en línea, producto de la interiorización de procesos (estructurados) y la estructuración de prácticas, genera un conjunto de acciones y principios que les permiten crear planes de acción dirigidos a diversas situaciones problemáticas a las que se ven enfrentados, permitiendo la construcción de una respuesta adecuada para cada situación.

En palabras de docentes Fundadores y Herederos, la función del docente en línea:

Facilitar el conocimiento hacerlo más digerible para el alumno (mandarle datos, mapas) ayudarlo, y calificar estar en plataforma, y en comunicación constante eso te lleva al éxito; bueno eso hago yo y funciona (FM30L¹⁶).

Dar asesorías, ya sea vía correos o chat o skype, buscar todos los medios para llegar al alumno, que te sienta presente. Solo así mantienes su participación constante; si no te comunicas, los pierdes y ese no es el objetivo: hay que trabajarle para ganarlos (HF29M).

A la pregunta ¿Qué posiciones existen en la institución donde labora? los docentes en su mayoría, identifican posiciones superiores provistas de capitales que constituyen un poder. La mayor parte de los entrevistados identifica a los asesores y coordinadores como los más cercanos a ellos en la estructura. La percepción que los

¹⁶ El código refiere si el docente es F (Fundador) H si es (Heredero) o N si (Docente Nuevo), el género (M) Masculino y (F) Femenino, la edad del docente y su grado académico L (Licenciatura) M (Maestría).

docentes hacen de su propia posición los ubica a final de la estructura, al hacer referencia a una serie de posiciones determinadas por las diferencias en la distribución de capitales.

Varias: [posiciones] los coordinadores de carreras, que son los que están al frente de las licenciaturas que hay; los asesores, que son los que revisan el trabajo de los docentes y pasan los avisos al área que evalúa y los docentes que somos los que retroalimentamos, calificamos, y estamos en la plataforma y pendientes de los alumnos y todas las actividades que realizan (NM39M).

Asesores, coordinadores, y docentes en línea. Los coordinadores son de carrera; quiere decir que cada coordinador está a cargo de una carrera; de ahí siguen los asesores que tienen a su cargo un grupo de docentes en línea, y el docente (HM35L).

Docentes en línea, asesores o supervisores, coordinadores de carrera y de ahí las áreas. Pero lo que nos corresponde saber son los que están cercanos a nosotros, que son los que te digo (NM33M).

Respecto a la pregunta sobre las funciones asignadas a cada posición, los docentes en línea reconocen que las relaciones de los agentes están mediadas por normas y jerarquías institucionales. La UNADM es una estructura que posee áreas específicas, las cuales delimitan las funciones y capitales que poseen los agentes.

El coordinador académico es el que supervisa las actividades de los docentes asignados a su área; quien supongo mantiene comunicación con la parte directiva,

acompaña al docente en línea y al alumno un poco. También se encarga de la evaluación de los docentes y de asesores. El asesor académico le da seguimiento a todas las funciones realizadas por el docente en línea y es el puente de comunicación entre el área de evaluación docente y el coordinador académico. El docente en línea es el que acompaña el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos; retroalimenta y evalúa, motiva a los alumnos, se encarga de dar información administrativa que solicitan los asesores y también se encarga de hacer material didáctico para la mejor comprensión de los temas. El rector es la máxima autoridad de la universidad, quien supervisa, planea y evalúa las actividades de la universidad donde hay diversas áreas por ejemplo, la de evaluación revisa la asistencia de los docentes, que cumplan con la actividades, la parte técnica etc (HM34E).

Los asesores son la parte que califica el trabajo docente, que cubra los requerimientos y funciones asignadas; los coordinadores de carrera se dedican al trabajo de contenidos de materia, y los docentes en línea nos dedicamos a asesorar, guiar, apoyar, ayudar, cubrir horas (4 en específico), hacer seguimientos administrativos, sacar adelante la mayor cantidad de alumnos posibles, facilitar el proceso, trabajar en dudas y volverlos a asesorar; también darles ánimo, echarles porras para que sientan el acompañamiento (FM28E).

A los asesores, a pesar de tener formalmente funciones relacionadas a la asesoría y acompañamiento de docentes y alumnos, los docentes en línea los ubican en funciones relativas a la supervisión o control y no al asesoramiento. Así en su concepción:

Los asesores revisan y checan al docente, además de checar la plataforma, o cubrir a los docentes que no se conectan y que se van (NF30M).

Coordinador: seguimiento y control de material y contenidos, asesor trabaja con docentes en la evaluación de ellos y los facilitadores o docentes en línea, que sostienen al alumno (FM31M).

Con respecto a las funciones de los coordinadores, los docentes en línea los ubican dentro de la estructura ligados a actividades y funciones de tipo administrativo, de control, supervisión y seguimiento de las carreras, en cuestión de contenidos.

Como te dije: control y administración, el asesor y coordinador de carrera, que tiene que estar en la UNADM porque trabaja más de cerca con los equipos de la institución y docentes en línea (FM32L).

Al cuestionar a los docentes sobre las posiciones superiores y su motivación para acceder a ellas, los docentes claramente delimitan su posición con respecto a sus funciones y actividades que los alejan de esas posiciones. En consecuencia, afirman que:

No me interesa, no son puestos directivos lo que estoy buscando, sino posicionarme en la docencia; para ello mi curriculum debe ir enfocado a la docencia. Si quisiera o me motivara otra área, tendría que hacer otro tipo de curriculum enfocado en gestión o manejo de personal e incluso en diseño instruccional o algo así, pero como te comento no estoy buscando eso (HM35L).

Si eres docente, trabajas con alumnos en línea y tu perfil no te da para otras funciones de otro puesto de trabajo dentro de la UNADM, por eso, no (FM32L).

El subcampo de la UNADM se presenta como un espacio de fuerzas donde los agentes intervienen dotados de un capital específico: capital cultural en estado objetivado, capital cultural en estado institucionalizado, capital cultural en estado incorporado y capital social.

El capital cultural en estado incorporado se expresa en ideas, valores y habilidades ligadas al cuerpo. Supone un trabajo del docente sobre sí mismo que se ha transformado en hábitos por lo cual ha incorporado ciertas prácticas producto de su estancia dentro de la institución. Entre éstas, se pueden mencionar la experiencia en el uso pedagógico de las plataformas virtuales y su propia percepción de la educación a distancia, lo que le permite incorporar ciertas actitudes y disposiciones hacia la tecnología y la tutoría en línea.

Los docentes representan en sus funciones un elemento central que es la tutoría, encaminada a la retención de los alumnos la cual se presenta como un capital deseable para ellos. Además, tienen la representación de hacer “más” de lo que dictan sus funciones. Por ello consideran que:

Las funciones asignadas para el docente en línea son: retroalimentar actividades, calificar, mandar correos, hacer formatos administrativos, y cubrir su tiempo en plataforma además de la retención a los alumnos; pero hacemos más: somos los que motivamos, asesoramos, facilitamos las cosas. Por eso somos facilitadores y docentes. Además somos compañeros bueno acompañamos al alumno, lo guiamos

(HF27L).

Docentes: asesorar, mandar correos, hacer acompañamiento a los alumnos, guiarlos, hasta comprenderlos para ser flexible y no sólo lo que te permite la plataforma sino más allá todo lo que puedas, porque el proceso no es igual para todos. Hacer los formatos que te piden, cubrir las horas de trabajo y la motivación a los alumnos es lo más importante, para que no deserten (NM33M).

Los docentes en línea son los que se conectan con los alumnos, los que están al pendiente de su trabajo: asesoran, coordinan actividades entre los alumnos, hablan por teléfono, mandan correos, checan el foro y el chat, dan retroalimentaciones, y ayudan y apoyan al alumno (HF29M).

El docente tiene funciones de todo tipo, hacemos mucho y además retenemos alumnos, son tantas funciones: entregar reportes, brindar asesorías, cubrir 4 horas de plataforma, checar tareas, correos, motivar alumnos, retroalimentarlos; dar asesorías, ya sea vía correos, o chat, o skype; entregar reportes. Te dije de los que se conectan y los que no, y contestar correos asertivamente, y en menos de 24 horas (HM28L).

El capital cultural en estado incorporado es fundamental en el campo para disputar una mejor posición dentro del mismo. De hecho, las diferentes categorías de agentes: Fundadores, Herederos y Nuevos docentes, se relacionan con el capital social incorporado, objetivado e institucionalizado requerido para participar en una mejor posición. Así, las distintas categorías de docentes movilizan sus capitales (conjunto de aptitudes, conocimiento, uso pedagógico de las plataformas virtuales,

experiencia en cuestiones de tutoría y motivación) que les permite o los dota de una categoría diferenciada de docente, con disposiciones distintas, que se manifiestan, en el caso de Fundadores y Herederos en la disposición para revisar varias ocasiones las tareas de los alumnos así como para apoyarlos, escucharlos y buscar materiales más sencillos para la mejor comprensión de los contenidos.

En efecto, desde la percepción de los Fundadores y Herederos:

Los docentes en línea somos los que hacemos toda la chamba con los alumnos; de estar al pendiente de ellos que suban tareas, que participen en los foros, que se apresuren cuando ya va a acabar el ciclo, que vuelvan las subir las tareas si las hicieron mal, que se comuniquen contigo si tienen dudas. Ellos casi no preguntan, sólo si tienen algo muy específico de duda porque como van haciendo las actividades y les surgen problemas, entonces se comunican. O cuando las suben y no entienden la calificación, ahí tú en línea les explicas puntos buenos y puntos que cojean de actividades y su calificación pero tienen la oportunidad de mandarlo varias ocasiones y das el seguimiento. Somos como médicos pero también tenemos algo de psicólogos y de hermanos mayores al apoyarlos (FM31M).

Docente: calificar, retroalimentar, conectarse, checar tareas, trabajos, foros, cuestiones técnicas a veces, mandar correos, checar correos, ver videos para saber si les mandas algo más sencillo o ver la forma de explicarles un contenido que sea más entendible, comunicarte con los alumnos, y estar con ellos. Mantenerte cerca es la clave (HF29E).

Según los Docentes nuevos:

Los docentes somos los que retroalimentamos, calificamos, y estamos en la plataforma, y pendientes de los alumnos y todas las actividades que realizan (NM39M).

Docente en línea es el que trabaja directamente con el alumno en su construcción, lo apoya, lo orienta, y facilita el aprendizaje, califica y retroalimenta (NF38M).

Asimismo, una de las características principales del campo es que establece diferentes áreas con funciones distintas. De hecho, le otorga legitimidad a algunas áreas en la administración de capitales, cuestiones relativas a la supervisión, control de actividades y evaluación de docentes; y asigna a otras áreas la legitimidad para asignar parámetros de evaluación, rúbricas, materiales y contenidos, de manera que establece su propio sistema de orden y reglas.

Al preguntar sobre la motivación para acceder a puestos superiores, se habla del campo de fuerzas, se establece la tensión, las fuerzas que van y vienen, así como los problemas alrededor de los cuales se articulan las posiciones.

De allí la percepción que:

No se promueve acceder [a otros puestos] desde la institución. Nunca dicen cuál es el perfil que buscan. Sólo sé que te aceptan o no. No hay lineamientos claros; yo me enteré que hay muchos despidos. Por eso no me siento motivado, por lo volátil de la situación (HM34E).

Pues la estructura debe decirte según el área las habilidades que requieres o

funciones que debes cumplir. Hay áreas que tienen que ver con supervisión, seguimiento, trabajo técnico y de eso son tus requisitos de ingreso. No accedes si no perteneces por las habilidades (NM31M).

A partir de la pregunta ¿Qué se necesita para acceder a las posiciones superiores? los docentes en línea tienden a hacer una representación de su propia posición con atribuciones, funciones y distribución de propiedades específicas. Esto manifiesta la adquisición de ciertas disposiciones producto de las prácticas, lo que les permite distinguirse de las demás posiciones. Se trata de disposiciones adquiridas que generan y clasifican percepciones, sentimientos y pensamientos en los docentes. En otras palabras, es el sentido práctico (relación del agente con su acción), por el cual el docente ha generado la disposición de trabajar en entornos dinámicos y fronteras difusas donde la afectividad y la tutoría juegan un papel central. Además, se ha generado la disposición para ayudar, apoyar, retroalimentar de manera continua a los estudiantes, lo que les permite mostrar el valor de su posición.

Fundadores y Herederos han interiorizado dichas disposiciones. Mediante sus prácticas hacen referencia a su posición (docente en línea) con una distribución de capital a la que le asignan una apreciación distinta a la concedida a las demás posiciones.

Por consiguiente, de los docentes Fundadores y Herederos piensan que:

Para acceder a otras posiciones se requiere mucho valor. No es cierto. Pues tener habilidades de supervisión evaluación, gestión, coordinación en el caso de los

asesores; y los coordinadores, supongo que ser pedagogos y saber de estructuras y diseños de contenidos. No es estar cerca de los alumnos, hacer algo por ellos como nosotros los docentes en línea (FM38L).

Tiene que ver con funciones para dónde vas a trabajar: si eres docente, tienes una convocatoria específica; si eres asesor, pues manejo de personal, y si eres coordinador de carrera, tener experiencia en supervisión, contenidos (HM28L).

Los Docentes nuevos se refieren a las posiciones superiores cuestionando la jerarquía y organización. Esto hace evidente un antagonismo entre Docentes nuevos y Asesores. Es habitual que al interior del campo aparezcan una serie de antagonismos los cuales conducen a rupturas tendientes a cuestionar las jerarquías o las posiciones de otros agentes dentro del campo.

En sus palabras:

No, claro que no los asesores ni hacen nada y porque parece que solo hay puestos de ese rubro (asesor), no me interesa checar personal nada más (NF38L).

Nunca quise acceder a otro puesto de la estructura. Nunca sería mi intención permanecer ahí; de ser directivo o tener otro puesto. Por muchas cosas, desde institucionales, como que la UNADM aún con decreto no cuenta con plazas, ni es nada seguro para sus trabajadores; su organización me parece muy mala (NM28M).

Respecto a la interrogante ¿Le motiva el acceso a las posiciones superiores?

La concepción de los docentes en línea desde su habitus da la oportunidad de reconocer elementos tales como la relación que establecen con el tiempo de trabajo y las posiciones superiores relativas a la estructura académica de la UNADM. Ellos atribuyen a esa variable una significación específica que los aleja de la motivación necesaria para acceder a las posiciones superiores. En efecto el tiempo en la plataforma permite a los docentes en línea establecer movimientos sobre los horarios en los que deciden trabajar (mañana, tarde, noche, madrugada). Éste es un elemento que no poseen las demás posiciones en la UNADM. Ello le permite realizar otras diferentes actividades, de acuerdo a sus propias exigencias. El docente en línea, si bien no está habilitado para determinar el tiempo de trabajo (4 horas diarias), sí posee la capacidad para administrar dichas horas, diferencia que percibe con relación a las demás posiciones, las cuales, además de cubrir una jornada de trabajo con horario completo preestablecido (de 10 a 14hrs. y de 15 a 19hrs.) lo tienen que realizar dentro de un centro de trabajo.

Esto lleva a los docentes a expresar:

No, jamás, no me motiva el acceso a posiciones superiores. Los supervisores deben cubrir su trabajo y si un docente no entra a la plataforma o deja su trabajo el supervisor debe realizar su labor; además de la entrega de formatos, estar no sé cuántas horas fijas en la UNADM y jamás progresará ¿entiendes? (HM35M).

No, tanto tiempo y llenado de formatos, revisando si se conectan los docentes; no me motiva algo así (HM30L).

La exigencia en cuanto al cumplimiento de horarios preestablecidos es una condición estructurante de las prácticas de los asesores y/o coordinadores, pues requiere su disposición para trabajar jornadas de trabajo inamovibles. El manejo del tiempo es parte del habitus del docente en línea.

En las entrevistas se muestra que el docente en línea atribuye al asesor y al coordinador ciertas prácticas que implican una responsabilidad sobre los equipos de trabajo, a la que atribuyen una significación específica (manejo de personal, cubrir a los docentes que no se conectan o dejan de trabajar en la institución).

En palabras de los docentes en línea.

No lo sé; bueno es mucho relax, ya tienes otras actividades; por ejemplo, estar cubriendo lo que no hacen los docentes en línea. Si alguno renuncia, debes cubrir su lugar. No eso no quiero (FM28E).

No, claro que no. Yo no he trabajado en empresas y no sé cómo manejar personal y eso. Aquí en la UNADM, depende de lo que vayas a hacer (FM27L).

Otro elemento involucrado en la falta de motivación de los docentes en línea para acceder a posiciones superiores, se da en aspectos que los docentes consideran relevantes de su rol profesional, tales como la relación que establecen con los alumnos, cuestión que no se observa según ellos, en las demás posiciones.

En sus palabras:

Me gusta mi trabajo como es, me da oportunidad de conocer a mis alumnos, de tener un contacto personal con cada uno (NF38M).

El trabajo de docente en línea es muy arduo: tienes que estar conectado, tienes que retroalimentar, tienes que dar ánimo a los alumnos y estar en contacto con ellos. Las otras actividades tanto de superior como coordinador o lo que sea, se alejan de los alumnos, es más administrativa o de tipo de supervisar o estar en contenidos, planes y programas. Eso no es docencia, por lo que no me interesa (FF29M).

El docente en línea percibe desde qué lugares (virtuales o no) puede retener a los alumnos. La disposición de los docentes (Fundadores, Herederos o Docentes nuevos) es la que determina cuan cercana o lejana es la comunicación establecida con los alumnos.

Para los docentes Fundadores y Herederos la relación producida es un elemento esencial que incide en la retención y depende de la motivación. La disposición que muestra el docente para promover la comunicación con sus estudiantes no sólo repercute en la retención; es un factor clave para lograr un posicionamiento dentro del subcampo de la educación a distancia.

Lo anterior redundando en ideas como:

Si, como docente, inviertes tiempo, esfuerzo, tu “coco” te dice cómo generar estrategias para apoyar. Siempre estás ideando cosas porque ya sabes que esto es distinto; si debes pensarle y trabajar, pones parte de ti mismo (FM30L).

En un juego es necesario tener claras todas las posibilidades: los jugadores, estrategias, reglas, normas, sanciones. Fundadores y Herederos, para jugar en el

subcampo de la educación a distancia, han interiorizado que la permanencia en el juego está ligada a la retención, y la entrada al mismo para las diferentes posiciones está reglamentada de acuerdo a determinados procesos, condiciones, y posibilidades.

Por lo tanto, los docente en línea consideran que.

En la UNADM, los programadores tienen que manejar lenguajes de programación Java, desarrollo web con PHP, aplicaciones sobre Linux; y no importa si tiene maestría, sólo requieren ser ingenieros en sistemas y son muy jóvenes. Te lo digo porque mi hermano trabaja en la UNADM y está en la parte de soporte de la plataforma y apenas tiene 27 años. Como docente tienes que tener ahora mínimo maestría, o es deseable que la tengas (desde que se conforma la UNADM como tal y ya no es ESAD); aunque hay compañeros que no la tienen, pero tienen mucha experiencia docente como profesores presenciales como 6 años, bueno para mí eso es mucha experiencia (FM27L).

Si eres docente, trabajas con alumnos en línea y tu perfil no te da para otras funciones de otro puesto de trabajo dentro de la UNADM (FM32L).

4.2.-Libertad académica.

La libertad de cátedra tiene un ámbito variable de aplicación determinado fundamentalmente por la naturaleza pública o privada de la Universidad y por sus orientaciones pedagógicas. Puede entenderse como la asignación de facultades para poder intervenir en la planeación, evaluación y desarrollo de materiales, la selección

de cursos y métodos de enseñanza así como la facultad de determinar parámetros de evaluación y acreditación.

El modelo de Universidad en la UNADM, rompe con la idea de una institución organizada con base en la autoridad y el prestigio académico. Su organización tiene como eje el uso intensivo de las TICs al tiempo que las relaciones de poder están ancladas en departamentos, divisiones, secciones administrativas y pedagógicas. El objetivo de esta forma de concebir la Universidad no es ni la investigación ni la extensión; no se fundamenta en valores tales como la autonomía o la libertad de cátedra. En cambio enarbola valores tales como la colaboración, la interdependencia y la participación creativa (Fresán, Comás y Buendía, 2010).

La facultad para sugerir cambios ó ajustar planes o programas de estudio, así como la de precisar los parámetros de evaluación y acreditación de los alumnos, son dos especies de capital que organizan la posesión y distribución de poder en el subcampo de la UNADM.

La percepción que tienen los docentes con respecto a su capacidad para seleccionar los cursos o programas que les han tocado impartir se expresa como:

En la Unadm en línea no; ninguna entonces (NF38M).

No puedo, aquí no (NM39M).

No se puede seleccionar cursos o materias (NF36M).

Se observa en algunos docentes un reconocimiento a la desposesión de capitales con respecto a su capacidad para seleccionar los cursos y programas que le han tocado impartir. La desposesión de tales capitales implica su aceptación de que el tránsito por la UNADM establece ciertos capitales en diferentes áreas. Sin embargo, la mayoría de los docentes no asume este hecho como una desposesión o un desplazamiento de su figura del proceso de enseñanza- aprendizaje, sino que lo concibe como una característica de la educación a distancia a nivel superior.

En palabras de los docentes:

Habría que aceptar que dentro de la educación en línea hay metodologías, las que la Universidad maneja, y el papel del docente en ellas no requiere un lugar predominante y así lo acepté y realmente no me genera nada, lo que quiere decir que para mí eso no está mal. El papel del docente en la UNADM está delimitado.... nosotros somos distintos, algo especial, jugamos otras cartas, quiero decir nuestra labor es otra, de acompañamiento, tutoría, guía (NM28M).

No, porque no están en mis funciones (HM35L).

Sé que si preguntas puedes decir en cual asignatura te gustaría quedarte pero sólo eso; sugerir lo demás corresponde a otra área (HF29M).

La percepción de estos docentes implica que su capacidad respecto a poder incidir en la selección de los cursos a impartir es nula. Se consideran con mucho menor margen de acción que los docentes Fundadores y Herederos. Los Docentes nuevos no perciben que las especies de capitales que poseen (capital cultural en estado

objetivado y capital cultural en estado institucionalizado) se relacionan con dotaciones de conocimientos, capital social y de poder que pueden proporcionarles mayores beneficios.

A la pregunta ¿Qué capacidad tiene para seleccionar los cursos que le ha tocado impartir? *Fundadores y Herederos* responden:

Depende el tiempo que tengas y si conoces ya a tu asesor, y él o ella han visto un buen desempeño, sí te dan a elegir entre dos opciones de las materias que has dado, o te preguntan si quieres una nueva (FM28E).

No es tan fácil pero sí se puede seleccionar, si tienes contacto con el asesor y si haces bien las cosas (FF37L).

Pues depende del asesor y de los de la parte académica, pero sí puedo sugerir y si tú le hablas bien, estás en mejores condiciones (HF27M).

Al cuestionamiento sobre su capacidad para seleccionar los cursos y programas que les ha tocado impartir, los Docentes nuevos responden:

No, no hay opciones (NF27M).

No se puede, el asesor se la pasa pidiendo formatos y estás muy acotado en todo, no está mal pero no tienes margen de acción. No podemos seleccionar cursos; como te digo, estamos acotados, así es (NF38L).

Con respecto al desempeño docente, la acumulación de capital cultural exige una incorporación, un trabajo de inculcación y de asimilación que requiere tiempo, se construye paulatinamente. El capital que posee cada uno de los docentes Fundadores y Herederos no puede ser transmitido a otros (uso pedagógico de las plataformas virtuales, experiencia en la detección de alumnos con mayores requerimientos de motivación, elaboración de correos motivacionales eficientes, etc.). Esto se debe a que los docentes no tienen contacto entre ellos. No se promueven desde la institución repositorios donde se guarde ese conocimiento para ser consultado por los Docentes nuevos (material didáctico, reportes de experiencia). Fundadores y Herederos asignan así un valor al capital social que los ubica en un mejor posicionamiento para seleccionar los cursos o programas que les ha tocado impartir.

En relación a la facultad para sugerir cambios o ajustes en los programas de estudio, los Herederos y Fundadores han percibido que el reconocimiento de la acumulación de capital cultural disciplinario y tecnológico por parte de los docentes se corresponde con la dotación de una mayor libertad académica. Ello implica que la constatación del dominio creciente de las prácticas inherentes a los modelos a distancia por parte de los docentes permite a la coordinación del área académica y a los coordinadores, expresarles mayor confianza respecto a la facultad para sugerir cambios o ajustes a los programas de estudio. Los docentes que han permanecido más tiempo en la institución han incorporado ciertas prácticas, y han interiorizado que su margen de acción radica en el incremento de capital cultural en estado

objetivado y de capital cultural en estado incorporado, que se expresa en una condición de reconocimiento de coordinadores y/o asesores a su labor.

Estos docentes han interiorizado, además, la disposición para trabajar con asesores y /o coordinadores; utilizando esa disposición como capital que les permite romper y mantener al mismo tiempo la situación dominante/dominado.

En cuanto a la facultad para determinar los parámetros de evaluación y acreditación, los docentes con mayor antigüedad en la institución habitualmente realizan actividades designadas como gratuitas o desinteresadas, pero que también pueden ser interpretados como acciones intencionadas, dirigidas a la obtención de beneficios tales como la retención de alumnos:

En la concepción de los docentes, Fundadores y Herederos.

Sí puedes hacerlo, pero por fuera, cambiar parámetros de acreditación, porque por dentro las rúbricas ya están establecidas, te dicen el porcentaje exacto que valen las actividades y lo que deben tener para tener cierto porcentaje de calificación. Si te digo por fuera, me refiero a que antes de que suban las actividades a la plataforma puedes asignar una calificación previa tú y así advertirle al alumno que no está muy bien su trabajo, él decide si lo repite o si te pregunta y se asesora (FF29M).

No se puede en teoría; en la práctica, yo si he cambiado actividades porque está mal la rúbrica pero no lo informo. Sólo les digo a los alumnos que me la manden a mi correo personal y listo (FM28E).

Si tú quieres apoyar a tus alumnos, lo haces aunque la plataforma te diga las calificaciones que debes poner; les reenvías la tarea para que la vuelvan a hacer y les das asesoría vía skype y listo, no le veo el problema: para eso es la tecnología (FM27L).

En cada campo pueden distinguirse por lo menos dos tipos genéricos de intereses: uno general compartido por los integrantes del campo, y otros específicos, relacionados con la posición que cada sujeto ocupa dentro del campo y su disposición para mantenerla o modificarla (Gutiérrez, 1997).

En el caso del subcampo de la UNADM, el interés general se representa en la retención de los alumnos, y los específicos están ligados a buscar un mejor posicionamiento dentro del campo. En el caso de los docentes, por medio del capital social, muestran su valor en el campo. Los docentes Herederos y Fundadores parecen moverse en el campo con la intención de aumentar su capital conforme a las reglas de valoración imperantes como viene a ser conseguir un alto porcentaje de retención. Los Docentes nuevos parecen moverse más mediante la desacreditación del capital de terceros (asesores) y la pugna por aumentar el valor propio.

La estructura del subcampo de la educación a distancia se determina de acuerdo al capital que ha logrado ser acumulado por sus integrantes: docentes Fundadores, Herederos y Docentes nuevos así como asesores y coordinadores. Tal acumulación configura las relaciones de fuerza y poder entre los distintos agentes. Así los coordinadores de carrera y la coordinación académica, a diferencia de los docentes

en línea, poseen la facultad para hacer cambios o ajustar el programa, seleccionar programas o cursos, y asignarlos a los docentes. Además pueden determinar los parámetros de evaluación y acreditación: están legitimados por la institución para administrar esa posesión.

4.3.-Rol pedagógico.

En la descripción del trabajo como docente en línea, Fundadores y Herederos se consideran “maestros distintos,” pues se dedican al ejercicio de una tarea tutorial, anteponeen cuestiones de tipo motivacional y tutorial en el ejercicio de su trabajo en línea. Han interiorizado que su labor no se centra en la trasmisión del saber, ni están encargados de dictar cátedras a los alumnos. El eje de su acción consiste en cumplir tareas asociadas a facilitar la comprensión y asimilación de los contenidos por parte de los alumnos, además de establecer una relación que les permita asegurar la continuidad de los estudios.

Expresado en sus palabras:

Motivo a los estudiantes para evitar la deserción de la materia durante el cuatrimestre, por medio de llamadas telefónicas, chat en línea y correos electrónicos; también realizo los informes que me sean solicitados para informar de la actividad semanal (HM34E).

Comunicación asertiva a través del correo institucional, seguimiento a dudas de los estudiantes, ya sean dudas técnicas o académicas, calificar actividades y foros, mandar formatos de seguimiento a los alumnos por semana; o sea, quién se conecta, quien no, etc.(FF30E)

Mandar evidencias de las comunicaciones que mantienes con los alumnos, leer las actividades que se proponen y cambiarlas si crees que no logran cubrir los aprendizajes esperados (eso es por tu cuenta). Tutoría en el sentido de dar seguimiento a por qué los alumnos no se conectan, si se les dificulta una materia o si tienen problemas personales y tratar de ayudarlos en lo que requieran de ti, esto es dar todo de ti para que a ellos se les dificulten menos las cosas en cualquier sentido, afectivo, o académico. (HM35M).

Me conecto a la plataforma, ese es mi trabajo en parte de las horas en que estoy en línea. Además, la retención de los alumnos, les envío correos, estoy en contacto con ellos, soy guía y los acompaño en su proceso de enseñanza aprendizaje. Me intereso por las actividades, las califico y retroalimento de manera sincrónica y asincrónica. Y además los formatos, es como la parte administrativa. Las asesorías y tutorías son lo más importante que realizas. Por ejemplo, no sólo estar en plataforma sino además comunicarte realmente con los alumnos, estar cerca para cualquier duda o problema que surja (HF27L).

“El buen funcionamiento y la perpetuación armoniosa de la institución descansan casi completamente sobre la homogeneidad de los habitus que ella produce y que, automáticamente concertados, en el instante y a lo largo del tiempo, es decir, más allá de la diferencia de edad, concuerdan entre sí de manera inmediata, intuitiva y práctica, en la euforia de las evidencias compartidas y por fuera de cualquier codificación expresa por contrato, regla o control burocrático” (Bourdieu, 2013).

Fundadores y Herederos hacen referencia a acciones anticipadas pues buscan maximizar sus posibilidades de retención procurando que sus alumnos asimilen los contenidos con ejercicios, videos o material es realizado por ellos.

En consecuencia explican:

Doy asesorías en línea vía chat, skype, o por teléfono a veces; califico tareas y actividades, mando correos a los alumnos que no se conectan por más de tres días, reviso los pdf de las actividades de las materias, reviso que las actividades estén abiertas para los alumnos, busco material que les pueda apoyar y se los mando vía correo. Eso hago (FF39M).

Trabajo 4 horas de tiempo en la plataforma, me conecto en el chat y a veces uso otras herramientas como el skype o video chat para ayudar a los alumnos si tienen dudas; soy asertivo en el envío de correos y en la contestación de los mismos, trabajo los materiales para ver que contenidos tienen y así ver las dudas, estoy en los foros para orientar y retener a los alumnos. (HM30L).

Tengo que estar conectada en la plataforma 4 horas; enviarles calificaciones de sus actividades, retroalimentarlas y resolver dudas, estar en el chat y revisar los foros de participación, subir las actividades. Si hay problemas, proponer otro ejercicio; si no entienden, explicar, ya sea vía video chat o por correo y enviarles videos para que puedan tener otra forma de ver actividades y llamarlos por teléfono si no se han conectado (FF37L).

A propósito de las actividades que les gustan más, los docentes Fundadores y Herederos expresan una fuerte identificación con la función de tutoría y motivación.

Por su lado, en general los Docentes nuevos toman mayor distancia respecto a esas funciones; suelen estar más consagrados a las actividades de tipo académico como calificar y retroalimentar.

Los Docentes nuevos señalan

Me gusta retroalimentar actividades (NF36M).

Me gusta la revisión de actividades (NF27M).

Me gusta retroalimentar actividades y calificar (NM31M).

La mayoría de los Docentes nuevos dejan en libertad a sus estudiantes respecto a las fechas o la frecuencia de entrega de actividades, pues consideran que una de las características del modelo de educación a distancia tiene que ver con la flexibilidad de horarios y tiempos de entrega. Es evidente que ellos aún tienen interiorizadas las acciones pedagógicas que ejercen en los sistemas presenciales.

De esta manera precisan:

Dar atención a los problemas que puedan existir es importante, pero no presionar; la educación es flexible (NM28M).

La Universidad es un nivel donde tú, como alumno, te dedicas a trabajar por tu cuenta. Como alumnos deben de autogestionarse, no es responsabilidad del docente (NF38L).

Fundadores y Herederos se inclinan por estar en contacto permanente con los alumnos. Consideran esto como una parte central de su acción pedagógica, lo que constituye una respuesta adaptada a una situación objetiva.

Fundadores y Herederos señalan

Nuestra función esencial es que culminen con éxito sus estudios y que sientan el acompañamiento siempre, ahí y 4 horas de estar en chat, plataforma, visible; ya sabes: estar presente para ellos (HF29M).

Lo más importante del trabajo es la asesoría y la comunicación continua y constante con los alumnos (FM28E).

Al hablar sobre las actividades que les gustan menos, Fundadores, Herederos y Docentes nuevos expresan malestar con los formatos y el cómputo estricto del tiempo de trabajo (4 horas diarias). Son cuestiones extraacadémicas, consideran, que los aleja de su función docente o tutorial y sólo establecen una serie de controles y constricciones.

En este punto los docentes Fundadores, Herederos y Docentes nuevos coinciden.

El tiempo de trabajo reglado, porque a veces ya terminaste y tienes que seguir ahí; no pueden contarte 5 horas un día por ejemplo y otro 1 y así, porque son 4 horas diarias (FM28E).

Formatos y bitácora no me gustan, eso no es docencia (NF30M).

El tiempo que tienes que estar conectado (FM28E).

Sobre las actividades que les producen mayores satisfacciones, Fundadores y Herederos señalan las disposiciones para tutorar, asesorar, y realizar material. Esto revela una propensión pragmática a maximizar sus posibilidades: siendo un principio de disposición, es también un principio de acción. El arte de movilizar todos los recursos disponibles para impactar en la retención hace que centren su acción pedagógica en el ejercicio de la tutoría.

En palabras de los docentes las actividades que les producen mayores satisfacciones provienen de:

Asesorías con los alumnos, tutoría: son muy agradecidos y nos comunicamos bien (FF39M).

Definitivamente la tutoría (HM35M).

Chatear, me gusta estar en contacto con los alumnos, hacer una docencia humana (FM28E).

Los Docentes nuevos señalan como las actividades que les producen mayores satisfacciones las relacionadas con calificar y retroalimentar. Dichos docentes reportan dedicarse al ejercicio de una tarea pedagógica. Su acción fundamental es anteponer la revisión de los trabajos, la retroalimentación, el proporcionar

conocimientos e información para el curso, corregir los trabajos, y controlar los avances de aprendizaje a la tutoría y motivación.

Los Docentes nuevos prefieren:

Leer trabajos y retroalimentar, manda correos para que se conecten y asignar calificaciones con las rúbricas (NF30M).

Ver actividades y mandarles mis comentarios (NF38M).

Resolver dudas de las actividades (NM31M).

Las diferencias sistemáticas que contraponen las formas de acción pedagógica tienen explicación por un lado, por las diferencias de experiencia en línea, y del otro por la propia trayectoria docente. Fundadores y Herederos parecen rechazar prácticas que los harían parecer profesores presenciales, lo cual relacionan según ellos con el desapego y desinterés por los alumnos. En consecuencia, Herederos y Fundadores aluden a la relación con los alumnos, a la cercanía conseguida y al contraste establecido con el sistema presencial con énfasis en que ellos “Hacen una docencia distinta sin tener contacto presencial” y que realizan “Una docencia humana.”

En palabras de Fundadores y Herederos:

Considerar a mis alumnos, no solo es eso, sino tenerlos cerca, apoyarlos, interesarme por ellos: eso me produce satisfacción (FM27L).

Chatear, me gusta estar en contacto con los alumnos, hacer una docencia humana (FM28E).

Entender que este tipo de educación es distinta y que somos docentes distintos; que somos tutores y apoyos más allá de lo presencial y que no necesitamos estar presentes físicamente para estar con los alumnos (FM30L).

Apoyar a mis alumnos, estar cerca de ellos, ser una maestra en línea realmente profesora aunque nunca vea a mis alumnos porque nosotros los docentes en línea no somos profesores normales y comunes (HF29M).

Los Docentes nuevos perciben esa diferenciación del sistema a distancia con el sistema presencial al hacer alusión a una relación pedagógica menos autoritaria. Sin embargo, no enmarcan la motivación y la tutoría como acciones centrales de su práctica docente ni tampoco una relación más personalizada.

Los Docentes nuevos señalan:

Las fallas que puedan existir se resuelven comunicándose y apoyando; así es a distancia (NM33M).

Trabajar en conjunto con mis alumnos y lograr metas (NF36M).

Fundadores y Herederos consideran que su acción pedagógica puede suscitar un “cambio:” recuperar alumnos, lograr que entiendan un texto, motivarlos en un momento clave. Conseguir el cambio es el resultado de una serie de prácticas; representa para ellos la idea de ser partícipes de una distinción, un logro que implica haber establecido un contacto con los alumnos. Fundadores y Herederos han interiorizado el sentido del juego, han interiorizado la diferencia con la educación presencial. Por ello, cada práctica que realizan en la UNADM es producto de una disposición a reconocer, motivar, orientar a través de las retroalimentaciones, correos, videos, chats, o llamadas telefónicas (por celular o a teléfonos fijos) el trabajo de sus alumnos, comunicarse con ellos constantemente, motivarlos, mandarles material y apoyarlos de manera reiterada.

Fundadores y Herederos comentan

No había experimentado un contacto tan cercano con los alumnos hasta que fui docente en línea. Y parece contradictorio, ¿verdad? Eso me motiva a superarme mucho. Generalmente los alumnos de las escuelas donde he trabajado, por ejemplo, van a clase y ya no los vuelvo a ver hasta las siguientes horas el próximo sábado; ese es un ejemplo. Hacemos ejercicios y explico y ya. En la Universidad presencial doy mi clase, si me saludan y a veces me comentan algo, casi siempre es que debo ponerme de acuerdo con ellos para que pasen y darles oportunidad etc. y de ahí no pasa. A distancia, es diferente, suben sus actividades, te mandan correos si no entienden o te piden ayuda por alguna razón. Te comentan que están enfermos o cansados. Tú les mandas material para ayudarlos, o ejemplos de cómo pueden hacer las cosas mejor y ellos te vuelven a mandar actividades y te comentan, por ejemplo, que ya le están

entendiendo o que si puedes apoyarlos en otra cosa y así. Después te envían correos en donde te dicen que están muy contentos porque ya entendieron cómo hacerlo, y te agradecen tu tiempo y paciencia. Luego ves que cada vez necesitan menos tu ayuda y eso te da mucho gusto como docente. Porque el contacto ya no es académico solamente sino que es motivacional. Te dicen que su trabajo está muy pesado y tú los motivas a que no dejen las clases, y así es esto (HM35M).

En la docencia en línea puedo motivar a mis alumnos, ayudarlos, sé que para ellos es más difícil así que hay que comprenderlos, ayudarlos, llamarles y platicar con ellos que te comenten su vida, por eso es un orgullo esta profesión (FM34M).

El habitus puede explicar la disposición de los profesores a estas prácticas. De acuerdo con Bourdieu (1988), son producto de un sistema de principios de percepción y de apreciación que es, a su vez, el producto incorporado de una condición, haciendo referencia a una posición determinada en las distribuciones de las propiedades materiales y del capital en juego.

La combinación de virtudes y capacidades que los docentes en línea incorporan al hablar de sus prácticas pedagógicas reivindican un reconocimiento, producto de situarse a sí mismos en una jerarquía mayor en un status simbólico de ser “realmente docentes”. Sin embargo, reconocen que, en el campo de la educación superior, el prestigio se sitúa en los docentes de las universidades presenciales.

En palabras de Fundadores y Herederos.

Yo creo que uno debe ayudar al país. Me refiero contribuir de alguna manera con la educación, y creo que esta modalidad en línea le da acceso a otras personas, es como una oportunidad y nosotros como docentes somos la pieza clave aunque socialmente nos valoren como facilitadores. El docente es lo más cercano, para los estudiantes a la experiencia de la Universidad, es el que se compromete a ayudar al alumno, a darle las herramientas para entender un problema, es un guía. Nosotros los docentes en línea trabajamos primordialmente para guiar, ayudar, acompañar, cuestión que no hacen los docentes presenciales; ellos no tienen tiempo. Si ves los problemas de las Universidades presenciales, es la falta de acompañamiento, la dichosa tutoría es lo que más falta (HM32M).

No hay una oportunidad en educación a distancia para docentes como nosotros, que estamos apoyando a los alumnos, no se conoce nuestro trabajo, no somos los que valemos más como los que trabajan en las Universidades de prestigio (FF29E).

Desde la percepción de los docentes, existe un desdén profesoral, institucional y social hacia sus prácticas y su rol profesional. Los docentes en línea sugieren que no hay un reconocimiento institucional a su labor docente. Estas percepciones tienen que ver con la posición que ocupan en el campo la cual opera al mismo tiempo como esquema clasificatorio de funciones donde la regulación y el control interno se expresan en la jerarquización.

En lo social, tienen la percepción de ser valorados en un status menor que el de los docentes presenciales. Esa condición de inferioridad está ligada a las características

que revistieron los procesos de conformación de la educación a distancia en México, así como en los discursos que cuestionan fuertemente la capacidad de los sistemas no presenciales para asegurar una educación de calidad y la restringen a la enseñanza técnica (Cfr. Capítulo 2).

Sobre el desdén profesoral, los docentes fundadores tiene la percepción de que su trabajo no es conocido, lo ignoran los docentes presenciales, en consecuencia, no pueden valorarlo.

Por eso opinan:

Me parece que trabajar en lo que te gusta debe ser primordial en tu vida. No todos tenemos que salir a la calle y estar encerrados en un salón. Esto es muy freelance, aunque debes buscar para tener trabajo. Algunos podemos, si queremos, trabajar desde casa. No por eso es menos el trabajo. Lo que pasa es que no nos valoran ahí afuera; en el mundo docente piensan que sólo damos clics y ya. Y nosotros somos aparte, somos otra cosa otros docentes, no nos parecemos a los que conocen, por eso no nos entienden. Bueno eso pienso yo. A mí me encanta mi trabajo, pero a mi juicio no es valorado. Estoy segura que trabajo mucho más que un docente presencial y que entrego mejores resultados, porque a mí sí me importa que los alumnos se sientan motivados, yo tengo afecto por ellos (FF29M).

El conocimiento práctico activa esquemas generadores que organizan la percepción y estructuran la práctica. Estos esquemas, se adquieren en y por la práctica y se activan en estado práctico. Funcionan como operadores de transformación por cuyo intermedio las estructuras objetivas de que son

producto adquieren una existencia eficiente y tienden concretamente a reproducirse o transformarse (Bourdieu, 2013).

Al responder sobre las actividades que les resultan poco atractivas, los docentes Fundadores y Herederos acotan, como se vio, que los formatos y la permanencia obligada de cuatro horas son actividades que los alejan de la docencia. Sin embargo reconocen que es parte de la inversión en el juego, se trata de una sumisión voluntaria suscrita por cada docente (Fundadores y Herederos y Docentes nuevos) debido a la creencia en las recompensas del juego.

Lo cual redundo en considerar:

El tiempo me parece exagerado, el de estar en la plataforma, pero es un requisito (HM35L).

El tiempo de la plataforma, que a veces ya terminas y no sabes qué hacer, pero así es (NF38M).

No me agrada las horas que debes pasar obligatoriamente en la plataforma, pero tengo que hacerlo (FM28E).

El habitus está ligado genéticamente (y también estructuralmente) a una posición. Siempre tiende a expresarse mediante esquemas que constituyen su forma incorporada al espacio de las posiciones diferentes y opuestas constitutivas del campo y, a la vez, son una toma de posición práctica sobre ese espacio (algo por el estilo de estoy arriba, o abajo, y tengo que mantenerme allí) Su propensión a

perpetuarse según su determinación interna, afirmando su autonomía respecto de la situación, es una predisposición a perpetuar una identidad que constituye diferencia. Igualmente, reside en el principio de estrategias de reproducción tendientes a preservar las brechas, las distancias, las relaciones de orden, cooperando así en la práctica (y no de manera consciente y deliberada) con la reproducción del sistema entero de diferencias constitutivas del orden social (Bourdieu, 2013).

Los esquemas de percepción y apreciación de los docentes en línea funcionan también como esquemas generadores que estructuran toda práctica. Al hablar de su trayectoria como docentes en línea, Fundadores y Herederos en particular, se representan a sí mismos alejados de las prácticas de los docentes presenciales, dispuestos a invertir su tiempo, a tutorar, apoyar, hacer seguimiento y proporcionar material. La motivación y el seguimiento a los alumnos se presentan así como prácticas propias de su labor docente que los hacen distintos de los docentes presenciales.

En palabras de Fundadores y Herederos:

Los docentes en línea estamos hechos con otra madera una madera de flexibilidad, apoyo, comprensión, orientación y tutoría. ¿Te pueden decir eso los docentes de las Universidades presenciales? No lo creo, por eso el orgullo ja ja ja (FM38L).

Sí, porque siempre hago un extra, busco material de apoyo, les llamo por teléfono; de eso se trata esto de estar en línea, de encontrar las vías de

motivación y apoyo a los alumno. Cosas que no se dan en otros ámbitos; por eso se requiere docentes que estén dispuestos a invertir sobre todo su tiempo, cuestión que ya no existe en los maestros actuales de las universidades presenciales (FF37L).

La recompensa en este sistema es palpable: tus alumnos te la dan y eso te hace sentir orgullo, si a eso te refieres. Y si te refieres a la persona, considero que el ocuparme de mi trabajo y centrar a los alumnos en un terreno real donde se puedan desarrollar, compartir tu experiencia, comunicarte con ellos, motivarlos, acompañarlos, tener un seguimiento con cada uno de ellos. Aunque parezca mentira que podemos seguir a tantos alumnos, pues sí, sí podemos y nos comunicamos con 50 y mandamos correos a 50 si te tocan. Eso si te tocan menos como me ha pasado, también. Pero estás ahí; no hay nada de se acabó mi horario y por eso ya no contesto el correo al día siguiente o si me voy del salón ya no reviso; o entregaste a destiempo, ya no quiero nada, como lo hacen los otros docentes flojos de lo presencial (HF29E).

Respecto a la construcción de un futuro profesional, los docentes en línea se visualizan trabajando siempre en la docencia virtual, aunque se lo representan como un lugar de llegada, donde esperan tener más opciones, más herramientas didácticas, prepararse y establecerse en la educación a distancia, aunque reconocen que por el momento las posibilidades no los favorecen.

Su concepción es

En la chamba como docente en línea; aunque en esto de educación distancia hay mucho futuro, es mal entendido, por eso hay que seguir en ambos rubros aún (presencial y virtual) (HM35L).

En mis dos terrenos presencial y en línea, pero si me das a escoger, en línea mil veces siempre (FM38L).

Si hubiera la oportunidad de estar en línea en todas las Universidades, yo estaría ahí. No tienes que trasladarte a ningún lado ni vestirse para la ocasión, eres más libre, ni tienes que lidiar con toda la burocracia; eres tú y tus alumnos (NM39M).

Aprendiendo y mejorando en lo que me falla tomando cursos a distancia (HM30L).

Con este proceder, los docentes enmarcan su preferencia por el trabajo en la educación a distancia, más que en la educación presencial. Al enunciar las diferencias entre ambas formas de ser docente destacan las condiciones que no les permiten, desde su percepción, establecerse en la educación a distancia. Las percepciones y prácticas no cobran pleno sentido si no se detecta también la génesis social de las estructuras cognitivas que involucran. Sin duda, los docentes en línea forman parte de la realidad social, entran en luchas y transacciones en donde pretenden imponer su visión, pero siempre lo hacen con puntos de vista, intereses y principios de visión determinados por la posición que ellos mismos ocupan en el campo que pretenden transformar o conservar.

Son producto de la operación práctica del habitus, de esquemas generadores de clasificaciones y de prácticas clasificables que funcionan en la práctica y son producto de la incorporación, bajo la forma de disposiciones, de una posición diferencial en el espacio social (Bourdieu, 2010).

Al relatar un día habitual de trabajo, los docentes señalan que sus actividades diarias involucran urgencia, una carrera contra el reloj pues trabajan en la enseñanza presencial y en la docencia en línea. Con respecto a su trabajo en esta última señalan una propensión y disposición a trabajar en horarios diversos, los que les permitan realizar también sus otras actividades. Al interiorizar que no requieren horarios preestablecidos para trabajar con los alumnos a distancia, dedican el tiempo reglado a la docencia presencial. Sin embargo, ante la necesidad de responder a sus estudiantes y estar en contacto con ellos, Fundadores y Herederos han adquirido la disposición para trabajar incluso los fines de semana.

En palabras de los docentes en línea Fundadores y Herederos:

Trabajo en el CUDEC todo el día de 8 hasta casi las 4 en lo que califico y termino de arreglar mis cosas. Y luego en la tarde lo de la UNADM. Puede ser que algunos domingos en la tarde revise si no han enviado correos o si no hay actividades, para que no se me junten el lunes; porque hay que estar en contacto con los alumnos, se conectan mucho el fin de semana (HM37L).

En la prepa, en la mañana casi hasta la 1 y luego en la tarde, en la Universidad. Llego a casa como las 7, y de ahí me conectó las 4 horas seguidas para cubrir bien y que no haya problemas, y mi material lo busco el fin de semana o realizo yo los videos el fin de semana también (FM27M).

En la Universidad, depende el horario pero casi siempre son 3 horas si es de lunes a miércoles; y si no, voy a otra sede en la tarde y son 3 horas más por la tarde no diario, y en la UNADM depende si no tengo tanto trabajo pero casi siempre me conecto diario aunque sean 2 horas en mañana y 2 en la tarde. Pero

si no puedo las 2 horas de la mañana, ya no me las cuentan, pero no importa si no me las cuentan yo trabajo al final sábado y domingo (FF37L).

Con respecto a las actividades habituales que describen los docentes Fundadores y Herederos, se observan prácticas que muestran que han interiorizado la disposición de trabajar en entornos virtuales. En términos generales los docentes despliegan habilidades cuyo dominio les permite incidir en la retención de alumnos (mandar videos, hacer videos, blogs y chatear).

En palabras de los docentes:

Me levanto tarde porque me desvelo (risas) como a las 10. Inmediatamente me conecto es lo primero que hago. Veo qué actividades hay en la plataforma mientras desayuno, ando con mi lap de aquí para allá en toda la casa; califico, y subo materiales en el transcurso del día y me la paso chateando y construyendo mi blog, hacerlo mejor. Cuando me doy cuenta ya son las 4 o 5 y veo qué voy a comer y me vuelvo a conectar en la tarde, leo un rato los materiales y chateo de nuevo. En la noche veo diseños por computadora y luego me da la madrugada. Y así (FF29M).

Me conecto el fin de semana y preparo clases los domingos de ambas, o sea el material que voy a sugerir en línea, o leo el material que envían. A eso me refiero.

En el SAT en la mañana todos los días, de lunes a viernes, las clases de la UVM son en la tarde por supuesto (HM32M).

Entre las actividades que reportan los docentes nuevos se observan prácticas relacionadas con calificar y conectarse las 4 horas reglamentarias:

En la Universidad calificar y conectarme mis 4 horas reglamentarias (NF38L).

Resolver dudas, estar en la plataforma, ver actividades, calificarlas, retroalimentar, asesorar y revisar foros e ir haciendo mi formato (NF36M).

4.4.-Carrera académica.

Por lo general, en la carrera académica de las Universidades públicas mexicanas se identifican tres elementos centrales: la existencia de un tabulador, que jerarquiza y ordena; la regulación participativa, cuya existencia teóricamente garantiza los valores de institucionalidad e imparcialidad en el ingreso, promoción y permanencia del personal académico; y la definitividad, sustentada en la figura del profesor investigador, brinda certidumbre laboral a quienes consagran su vida al quehacer universitario (Fresán, Buendía y Comas, 2010).

En el modelo de la Universidad virtual de la UNADM no existe un tabulador, ni categorías o niveles que jerarquizen u ordenen al personal académico. Las categorías de Fundadores, Herederos y Docentes nuevos sirven para entender las disposiciones que han generado los docentes con mayor antigüedad en la institución. Dichas categorías operan de forma simbólica y permiten observar cómo, mediante la inculcación y la incorporación de ciertas prácticas, los Fundadores y los Herederos obtienen una mejor posición. Esto último además impacta en su permanencia en la

institución, en su participación en proyectos, o en la elaboración de material. Pero también, muestran una forma peculiar de ser docente.

Con respecto a la institucionalidad o imparcialidad en su ingreso, los docentes acotan ser partícipes de procesos diversos. Algunos de ellos señalan un proceso poco claro, incluso discrecional; otros señalan la influencia del capital social.

Por otra parte, en lo referente a la definitividad, ésta no existe en el modelo de Universidad de la UNADM. Las contrataciones operan por cuatrimestre y dependen de evaluaciones periódicas realizadas por los asesores, además de una evaluación final realizada por asesores, coordinadores y alumnos. Cada semana los docentes deben elaborar un reporte de sus actividades, entre las cuales destaca la retención que han logrado mantener, siendo un requisito importante informar sobre las estrategias implementadas para lograrlo.

Reclutamiento:

Aunque en las Universidades existen diversos esquemas para reclutar al personal académico, en general el mecanismo más utilizado es a través de convocatorias públicas que establecen los requisitos del perfil del profesor, en cuanto a su nivel de formación, experiencia, producción, las funciones a desempeñar en la institución, el tiempo de dedicación, la categoría, el nivel y el salario de la plaza convocada de acuerdo con el tabulador de la institución, así como otro tipo de prestaciones que en su caso, se ofrezcan para atraer al personal del más alto nivel y experiencia (Fresán, Comás y Buendía, 2010: 302).

En la UNADM para reclutar al personal académico se emplea una convocatoria, publicada en la página electrónica de la UNADM, la cual es de acceso público. En cuanto al nivel de formación requerido, se pide el grado académico de licenciatura terminada, experiencia en la educación presencial a nivel universitario; documentos que sustenten dicha práctica, cartas de recomendación (institucionales y personales), así como cursos, diplomados en educación, y familiaridad con el uso de dispositivos tecnológicos (plataforma Moodle). Otro requisito para los aspirantes consiste en realizar un curso de inducción al modelo en línea, donde deberán realizar actividades en la plataforma, así como utilizar herramientas tipo Office, Skype, además de construir blogs y videos; todo ello para evaluar su conocimiento en las TIC'S.

Respecto a las funciones del docente en línea, éstas son divididas en tres rubros: académica, administrativa y de tutoría. El tiempo contratado obligatorio es de 4 horas diarias, durante cinco días a la semana, sin excepción, y por el tiempo que dure un ciclo escolar (un cuatrimestre). El salario ronda los \$6,800 pesos mensuales, los cuales se pagan finalizado el cuatrimestre. Entonces los docentes reciben en una sola exhibición un monto de alrededor de 25 mil pesos. Sin embargo, el pago de dicho salario puede tardar de 2 a 3 meses para ser cubierto. Por otra parte, no hay prestaciones de ningún otro tipo.

Este modelo laboral supone nuevas formas de vinculación entre la Universidad y sus profesores. Esto se produce mediante proyectos o la realización de videos y material, o a través de los resultados conseguidos por el docente (evaluación a través del desempeño representada por una mayor retención de estudiantes).

Es importante destacar que las participaciones de los docentes en videos están previstas como parte de las funciones asignadas a los docentes en línea. Por lo tanto, no hay un reconocimiento económico o de algún otro tipo que acredite dicha participación.

Por lo que toca al cuestionamiento sobre la duración y distribución de sus horarios de trabajo, que está relacionada con el tiempo que tienen los docentes para tomar cursos, capacitaciones o certificaciones los docentes reportan

Cuando no doy clases presenciales, doy docencia en línea 4 horas o 5, dependiendo de la carga de trabajo y en el SAT voy en la mañana hasta las 2 (de las 8 a las 2). Y el sábado doy clases en la UVM en la mañana como 6 horas, y luego en la tarde, en línea me quedo 5 horas. Y mis 4 horas en la tarde en la UNADM, de lunes a viernes; y 3 veces a la semana en la UVM doy clases también en la tarde noche. Me duermo como a las 12 o 1 de la mañana dependiendo el trabajo (HM32M).

De las 8 a las 4 de la tarde, para la Bancaria, y en la UNADM depende los clics que haga, pero pueden ser hasta 6 horas de lunes a viernes y el sábado también estoy en la UNADM y a veces tengo que ir a juntas en la Bancaria (NF38M).

16 horas en la Universidad de Ecatepec; entro a las 7 de la mañana y salgo a las tres; me tardo en llegar, y ya te comente, y luego me conecto mis horas de la plataforma (HM30L).

En lo que toca a las horas dedicadas a la docencia los docentes en línea dividen su tiempo entre 2, 3 o hasta 4 empleos, donde trabajan por la mañana principalmente, aunque algunos reportan trabajar en la tarde o los

fines de semana, en las licenciaturas ejecutivas que ofrecen los distintos programas de las Universidades de absorción de la demanda. Las jornadas laborales oscilan entre 10 a 44 horas efectivas de clase por semana en las instituciones presenciales aunadas a las 20 horas por semana en la UNADM.

A ese respecto los docentes en línea dicen.

En la Universidad Abierta por reglamento son 4 horas diarias. Soy administrador y doy clases de administración en la UNITEC; ahí tengo 8 horas. Y también doy clases en la Universidad del Distrito Federal ahí tengo otras horas, doy 10 horas porque hay varios grupos de administración (NM39M).

Estoy en una Universidad privada; la del Valle de México ahí doy 10 horas, en una prepa incorporada a la UNAM cerca del trabajo doy 12 horas, ah y la UNADM (FM38L).

En la UNADM doy 4 horas; bueno me conecto las 4 horas. En la Universidad Mexicana la materia de administración en Polanco, 14 horas, y en otra sede de la misma Universidad doy 10 horas más (FF37L).

En una prepa y en una Universidad privada, además de la UNADM. En total doy 44 horas a la semana (FM27M).

Fundadores y Herederos reportan trabajar 20 horas en la plataforma de la UNADM durante la semana, haciendo énfasis en prácticas que consideran importantes, como la comunicación constante con los alumnos. Incluso, admiten dar un poco más de su

tiempo para ello. Por lo tanto, es evidente que han interiorizado una disposición, un hábito.

El testimonio de Fundadores y Herederos menciona

Toda mi vida, es que es mucho tiempo. Dicen que 4 horas diarias, pero hay quienes hacemos 5 o 6; no todos los días pero si estamos trabajando en calificar o dar asesorías y eso toma tiempo. Quiere decir que estas conectado calificando, y a la vez chateas con los alumnos, y a la vez revisas foros, y luego revisas y lees el material y las actividades programadas; subes videos para ayudar a entender mejor tal o cual cosa y de pronto hablas por teléfono para ver por qué no se conectan (FF29M).

Son 4 horas frente a las plataforma 5 veces a la semana, aunque leo material y eso, y checo videos o pdf y entonces puedo decir que me toma como 1 o 2 horas más por día, y en la mañana soy docente de una preparatoria privada, aunque también me han asignado grupos de secundaria. Tengo 20 horas (HF27L).

A la pregunta sobre la posibilidad de hacer una carrera académica, Fundadores, Herederos y Docentes nuevos reconocen que no existe tal posibilidad de hacer una carrera académica ni de pertenecer a un cuerpo académico o de realizar proyectos de investigación.

Dicho por los docentes en línea:

Pues obvio no, porque la carrera académica se da en las Universidades públicas autónomas como tal y quizá en algunas privadas, pero es otra lógica (FM32L).

No, investigar no (NM31M).

Investigación no está en nuestras funciones (NM33M).

No pertenezco a ningún Cuerpo Académico (HM28L).

Sobre la posibilidad de ingresar o acceder a programas de estímulos ó becas, los docentes en línea relacionan las actividades de formación y actualización docente que les proporciona la UNAM a través de la UNADM, mediante un diplomado, como una posibilidad de actualizarse de manera gratuita. Por eso lo relacionan con una beca. Sin embargo, reconocen que no pueden acceder a algún estímulo extra o a concursar para obtener otro tipo de beca.

No tenemos becas (NM33M).

No, no hay beca; estamos cursando un diplomado. Ese nos mandaron un correo de que nos becaban, ¿eso cuenta? (HM35M).

No hay becas; bueno manejaron como beca el que nos den el diplomado (HM34E).

En la UNADM (modelo de Universidad virtual) no hay una carrera académica concebida como tal, pues no se requiere institucionalizar la permanencia de los

agentes (Fresán, Comas, Buendía, 2010). El sistema favorece el recambio del personal académico, por lo cual no propicia el compromiso a largo plazo.

La edad de los docentes entrevistados oscila en un rango de 27-39 años; su experiencia se centra en instituciones particulares de educación superior, donde su trayectoria ha estado enmarcada por discontinuidades: no han permanecido en tales establecimientos por un largo periodo. Su contratación es por horas, y está sujeta a evaluaciones internas (alumnos y coordinadores) para su permanencia o recontractación, la cual será eventual (un cuatrimestre).

Por lo tanto, los docentes reconocen que, al ser parte de la UNADM, coexisten con personas de diferente formación y experiencia que mantienen un tipo de relación con la institución vinculado a proyectos específicos o a resultados de evaluación para hacerse acreedores a un periodo más de contratación. En lugar de un campus universitario, han interiorizado la disposición para trabajar en plataformas virtuales, lo cual les permite gestionar su tiempo. Pero además eso define nuevas formas de articulación entre los estudiantes y los docentes en línea.

4.5.-Contratación laboral.

En todo espacio social existen reglas; el espacio laboral de la UNADM las involucra también así como otras normas y estatutos, condiciones laborales que actúan como ejes ordenadores del espacio.

El hablar de condiciones laborales y procesos de contratación en el subcampo de la UNADM implica hablar de un “concepto ampliado de trabajo” (De la Garza, 1997).

La especificidad de cada trabajo no proviene de las características del objeto sobre el que interviene, ni de las actividades mismas realizadas, ni del tipo de producto, sino de la articulación de este proceso de producir con determinadas relaciones sociales, ampliadas, ubicadas en ciertas estructuras impregnadas de significación (De la Garza, 1997).

En la Universidad a distancia, el espacio de trabajo de los docentes en línea no se encuentra confinado a un lugar físico específico con horarios preestablecidos. El control y la regulación se dan en formas tales como el tiempo obligatorio de trabajo (4 horas diarias) y la supervisión constante del cumplimiento del horario y de las funciones por parte de los asesores, así como las evaluaciones cuatrimestrales por parte de alumnos, asesores y coordinadores. Las interacciones del docente con los alumnos, coordinadores y asesores no son cara a cara.

El uso del espacio y del tiempo permea incluso las formas de contratación. No se requieren entrevistas personales ni firma de contratos previos: los procesos son virtuales.

Sobre el proceso de contratación los docentes describen

Al principio, informal; solo entras con un mail que te confirma tus grupos hasta meses después de haber terminado; firmas un contrato en un lado y te pagan y depositan (NM28M).

Te das de alta y haces los procedimientos, subes tu documentación en línea, cubres el perfil, que es tener experiencia docente y seguir los procesos en línea; al final te invitan a participar en línea. Todo es por internet, menos la paga

(FF29M).

Revisas la convocatoria, envías tus papeles y haces el curso de inducción y te envían una invitación si es que acreditas (NF27M).

A propósito de los requisitos exigidos para acceder al puesto, los docentes señalan una serie de condiciones vinculadas a la experiencia en la docencia a nivel superior presencial, manejo de recursos tecnológicos y los grados académicos.

Según esto se manejan.

Título mínimo de licenciatura, preferentemente posgrado: cartas de recomendación de una institución presencial y personales; experiencia docente de dos años y habilidades digitales que forman parte del propedéutico: ahí muestras qué sabes (HM34E).

Yo accedí con licenciatura. Soy de los viejos, desde la fundación del ESAD antes de ser Universidad. Ahora piden maestría preferentemente, experiencia docente, recomendaciones, habilidades de manejo de recursos en internet, no te hacen un examen o eso, pero si no la tienes, no puedes hacer el curso de inducción (FF36L).

Te piden experiencia como docente, nivel maestría preferentemente, el manejo de ciertos programas y todo lo que puedas mandar probatorio de experiencia y recomendaciones (FF39M).

Experiencia en la docencia a nivel superior, cartas de recomendación, grado de licenciatura y varios documentos de comprobantes (NF36M).

La contratación no sólo supone habilidades, experiencia y grados académicos: fundamentalmente implica modos de ser globales, hábitos. Tales facultades se encuentran menos formalizadas, pues requieren tiempo de inculcación.

Es por medio de la ocupación de las posiciones que se determinan los capitales y el poder. En el subcampo de la UNADM no se ubica a los detentadores de poder con base en la edad, ni en los grados académicos, sino en un “saber hacer” requerido para cada posición, ya sea en la administración, la parte técnica, contenidos, diseño o docencia. Por lo tanto, las posibilidades de acceso a los puestos son restringidas, hay un orden jerarquizado con competencias y funciones por áreas o departamentos, de modo que los docentes en línea no pueden formarse expectativas razonables para “subir de puesto o categoría.”

Al describir el proceso de contratación, los docentes señalan que la experiencia es un requisito deseable para la contratación de docentes en línea. Aún cuando la trayectoria de los docentes es heterogénea, la mayor parte de ellos trabaja como docente presencial a nivel superior en instituciones particulares.

Los docentes observan reglas poco precisas o claras; algunos otros consideran el proceso como algo discrecional y otros reportan haber accedido a la Universidad por medio de su capital social.

En su opinión

La verdad un amigo me metió; parece que se llevaba bien con el asesor o el coordinador, ya no recuerdo con cual, y les faltaban docentes, así que me dijo que metiera mis papeles y así me quedé (FM28E).

Estuve pendiente de la página de la convocatoria y subí mis papeles en línea; al principio me dijeron que no había lugar, y después, al segundo intento me contrataron (NF38M).

Me recomendó un compañero de trabajo de la UVM y así entré. Él tiene contacto con el asesor y también ha platicado con el coordinador, tiene buenos contactos (NF38L).

El capital cultural en estado institucionalizado les ha permitido incursionar en la educación a nivel superior, en Universidades particulares de contención de la demanda (entendidas como aquellas instituciones privadas en donde se encuentran en su mayoría alumnos rechazados de las instituciones públicas) sin que medien para ello mejores condiciones de trabajo o beneficios salariales.

Al averiguar sobre la firma de contrato con la institución para la cual laboran.

Los docentes, mencionan que:

No, es informal; bueno de buena fe. Uno acepta sus grupos y trabaja y meses después de que terminas, firmas tu contrato y pago en un lado, y te pagan, te depositan en el banco (NM28M).

No, te lo dan al final y lo firmas. Te mandan llamar cuando tienes que firmar. Te

dan una semana y luego te extienden tu pago. Ha cambiado: iniciaron con cheques y luego depósitos (NF38M).

Sí lo firmas, pero cuando se acaba el cuatrimestre. Firmas por algo que ya hiciste (NM31M).

Sobre la duración del contrato laboral, se observa que no está sustentado en la definitividad o la estabilidad laboral.

Entonces la permanencia comprende:

Sólo un cuatrimestre (FM38L).

Un cuatrimestre (HM35M).

Sólo te dura un cuatrimestre (FM27M).

En la Universidad virtual desaparece la definitividad como elemento estructurante entre la institución y los profesores (Fresán, Comas y Buendía, 2010).

Sobre las actividades que estipula el contrato, además de las horas clase, los docentes reconocen que el trabajo realizado no sólo involucra herramientas (computadoras, tablets, minilap) sino la interacción frecuente con otras personas (asesores, coordinadores, alumnos) y ocasionalmente con algunas otras (técnicos, desarrolladores de contenido), un número N de agentes que juegan en el campo con

distinta distribución de capital, quienes pueden nunca conocerse personalmente y, sin embargo, participar en el juego.

Así docentes en línea afirman:

Pues sí; tienes otras actividades, y te mandan correos para decírtelo, no sólo en el contrato al final cuando lo firmas. Sabes que tienes que estar conectado las 4 horas, entregar todos los formatos y hacer las bitácoras, además de asistir a capacitaciones, en línea, juntas o todo lo que se requiere en línea. Incluso si eres llamado para apoyo de material o conectarte con asesores (FM38L).

Son 3 fundamentales: docencia, administrativas y de disposición para lo que requieran ya sea materiales, hechura de videos o revisión de materias. Lo que se necesite. Y con quien debes trabajar en línea (FM27L).

Los docentes Fundadores y Herederos reconocen que, a consecuencia de su posición, deben realizar ciertas actividades, que han interiorizado producto de su estancia en la UNADM.

Han comprendido que establecer un programa de trabajo, distribuir sus horarios de modo que exista una comunicación constante con sus alumnos, además de reportar formatos, es parte de su labor como docentes en línea aunque no esté especificado en su contrato.

Por otra parte, los profesores que aún no han comprendido el juego pretenden que su función se centra en retroalimentar, calificar y entregar formatos, y parecen ignoran las demás funciones.

Según los Docentes nuevos, sobre las actividades que estipula el contrato:

Sí, de administrativas y docentes, además de apoyo al asesor o al área que se te requiera (NM39M).

Sí, es docencia que tiene que ver con las horas laboradas y que debes contestar correos a los alumnos, trabajar las cuatro horas y entregar los formatos (NF38L).

Los formatos y bitácoras que debes realizar y tu disponibilidad, si te requieren (NF27M).

5.-Conclusiones.

El campo de la educación a distancia, como espacio de juego, se fue constituyendo y reconfigurando sin un perfil claro de los docentes que requiere dicha modalidad, la cual nace subordinada a los sistemas universitarios presenciales; aunado a lo anterior, la concepción del docente como facilitador tiende a asociarse con el debilitamiento del rol del docente.

A lo largo de este trabajo se sugiere que el rol del docente como facilitador no hace que desaparezca el profesor de escena; sin embargo su actuación depende de los niveles de adopción del habitus profesional del docente en línea. La tarea del docente en línea es un trabajo que se encuentra en símbolos; por ello halla dificultades para ser controlado a través de prediseños (rol definido y estructurado); depende en gran medida del habitus expresado en las disposiciones, valores, creencias de los docentes, es realizado a través del uso intensivo de las TICs y promueve un modo de ser docente. Las Universidades virtuales promueven nuevas formas de vinculación entre la institución y el docente, operan con contrataciones temporales del personal docente (un cuatrimestre) lo que permite a la institución constatar el desempeño y vinculación con los requerimientos, en este caso, de la UNADM.

En el capítulo 4 se percibe que existe un distanciamiento en la percepción del docente en línea con respecto a las prácticas de los docentes presenciales y el trabajo a distancia. Ello muestra una representación del trabajo del docente y a la par

construye un conjunto de disposiciones para apreciar o hacer ciertas cosas, a la que denominamos habitus.

El nivel de interacción personal y la actitud del docente con los alumnos son parte del habitus del docente en línea y son fundamentales para la retención de sus alumnos asignados. Los resultados parecen indicar que los estudiantes a distancia tienden a establecer más vínculos con los docentes que con los compañeros por lo tanto se observan diferencias metodológicas en el trabajo docente de los Docentes nuevos que no han adquirido el habitus de los profesores más experimentados. Se advierte que los docentes experimentados adquieren prácticas y disposiciones producto de su pertenencia al campo, dichas prácticas las han incorporado y son necesarias para ocupar un lugar dentro del subcampo UNADM.

En el presente trabajo, las variables utilizadas para sugerir que los modelos de educación a distancia plantean cambios significativos en el rol docente fueron: el cambio en el rol pedagógico (desplazamiento de la figura del profesor del proceso de enseñanza-aprendizaje, toma de decisiones, y autoridad académica), el status profesional (de académico ó catedrático, a facilitador) y la condición laboral (contratación como profesor de asignatura, contratado por 20 horas).

De este análisis resultaron tres tipos de docentes: Fundadores y Herederos, que por su antigüedad han interiorizado el juego, con una movilización de su capital social, capital cultural en estado incorporado y capital cultural en estado institucionalizado; y Docentes nuevos, con nulo capital social, escaso capital cultural en estado

incorporado y un capital cultural en estado institucionalizado similar al de los Fundadores y Herederos.

Fundadores y Herederos tienden a movilizar sus capitales para obtener un capital deseable en el juego: la mayor retención posible de los alumnos. En cuanto al capital social, su contacto con asesores y coordinadores se representa en la asignación de grupos con menor cantidad de alumnos, o la asignación de materias por cuatrimestre en las cuales ya tienen experiencia. Han generado la disposición para utilizar los recursos tecnológicos (elaboración de videos blogs y material, uso didáctico de las plataformas virtuales) para trabajar con los alumnos y lograr la comprensión de los contenidos lo que se representa en su retención.

Tabla 1 Disposiciones docentes

Disposiciones docentes Fundadores y Herederos	Disposiciones Docentes nuevos
Tutorar y motivar a los alumnos como actividades centrales	Calificar, retroalimentar y entregar formatos como actividades centrales
Dedicar un tiempo de trabajo mayor a cuatro horas , incluso reportan trabajar los fines de semana	Limitar exclusivamente al tiempo reglado: cuatro horas cinco días a la semana
Mantener una comunicación constante	Mantener comunicación con los

con sus alumnos utilizando cualquier medio (plataforma, skype, correos y teléfono)	alumnos mediante la plataforma
Trabajar con asesores y coordinadores	
Estar al pendiente de sus inquietudes o dudas con respecto a los materiales de las plataforma	
Aprender a detectar la perdida de interés del alumno	
Establecer una relación empática y respetuosa con los alumnos que genera confianza en ellos.	

En cuanto al rol pedagógico, los docentes en línea asumen que su tránsito por la UNADM involucra la desposesión de ciertos capitales tales como facultades expresas para intervenir, planear, evaluar y realizar materiales, seleccionar cursos, sugerir cambios o ajustar programas de estudio, así como determinar parámetros de evaluación y acreditación de sus alumnos; esto representa para ellos una característica de la educación a distancia a nivel superior y no un desplazamiento de la figura del profesor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante mencionar que Fundadores y Herederos concentran su rol pedagógico en la tutoría y la motivación. Respecto a la toma de decisiones y autoridad académica, al asumir que la Universidad virtual es una estructura poseedora de áreas específicas, lo cual delimita las funciones y capitales poseídos por los agentes, los docentes perciben que su labor y su rol consisten en prácticas encaminadas al acompañamiento, motivación, y tutoría de los alumnos que se manifiesta en su retención.

Tabla 2 Prácticas docentes

Prácticas docentes Fundadores y Herederos	Prácticas Docentes nuevos
Mandar material extra a los alumnos o dar asesorías en línea para apoyar a los alumnos	
Realizar material (videos principalmente)	Utilizar el material de la plataforma
Revisar las tareas y entregas por correo antes de que los alumnos las suban a la plataforma	Revisar las tareas y entregas que han sido subidas a la plataforma únicamente
Proporcionar material adicional o realizar videos que ayuden al alumno a la comprensión cabal del tema	

Dar seguimiento al desempeño del alumno y detectar la presencia de problemas.	
---	--

Con respecto a su status profesional, los docentes muestran una percepción de su rol en la cual se asumen a sí mismos en un status docente superior por ser “realmente docentes.” Sin embargo, tienen la representación de ser valorados en un status menor por los docentes presenciales.

Sobre su condición laboral, se observa otra forma de vinculación de los docentes con la institución UNADM que implica otras lógicas para cooptar docentes, renovar contratos o evaluar la disposición existente para trabajar en entornos virtuales. Se puede afirmar que las posibilidades de una carrera académica, como se construye en las Universidades públicas presenciales, es nula en la UNADM.

Es interesante notar que los Docentes nuevos sí perciben este hecho como una diferenciación que los ubica en una condición inferior con respecto a la contratación laboral de los docentes de las universidades públicas presenciales. Fundadores y Herederos asumen esta condición como parte del trabajo; en consecuencia utilizan otras vías (capital social) para poder ubicarse en una mejor posición dentro de la institución. Además, presentan una tendencia a perpetuar su identidad docente, reivindicada al marcar la distancia que tienen con los docentes presenciales.

De la revisión realizada se pueden ubicar dos aspectos importantes a tomar en cuenta en el perfil profesional del docente en línea:

El capital tecnológico: Representado en el uso pedagógico de los dispositivos tecnológicos, programas y recursos tales como skype¹⁷, chat, webEx¹⁸, foros, etc.).

El proceso de inculcación: a la modalidad en línea y a distancia es clave para consolidar un perfil profesional. Fundadores y Herederos han adquirido un volumen importante de dominio del campo, esquemas mentales que muestran una interiorización de su rol, ello no garantiza que puedan transmitir su conocimiento. Sería necesario promover la construcción de cuerpos organizados de docentes que se conformen como una comunidad de aprendizaje en la UNADM.

Finalmente, el presente trabajo ha querido contribuir al conocimiento de los docentes en línea, sin embargo una línea sugerente de investigación sería conocer quiénes son los actores estudiantes de la educación superior a distancia. La definición e indagación de perfiles educativos es un tema por demás sugerente y relevante pues permite generar información y conocimiento sobre los estudiantes de educación a distancia, ¿Cuáles son sus representaciones?, ¿Cómo viven desde su percepción la educación superior a distancia? A pesar de ser la educación superior a distancia una opción para elevar la cobertura, no se tienen aún datos ni el conocimiento sobre la población potencial ni sobre el tipo de alumnos que requiere este sistema.

¹⁷ Aplicación de internet cuyo uso es gratuito con ciertas restricciones, se utiliza para hacer videollamadas por internet, mandar mensajes, enviar archivos, realizar llamadas a celulares o teléfonos fijos. Los docentes en línea reportan realizar a través de skype videollamadas exclusivamente.

¹⁸ Es una herramienta de software para el trabajo colaborativo, permite reuniones en cualquier lugar y tiempo real en la red, elaborar y trabajar con presentaciones, revisar documentos, compartir archivos, compartir escritorio o presentaciones (El recurso pertenece a las Universidades y es usada por los docentes y alumnos).

El subcampo de la educación a distancia es una red en cuyo interior las relaciones se definen también a partir de la visión y representación que los agentes (docentes) hacen de su propia posición. Esas visiones circulan como interpretaciones, sistemas de proyección. Es la visión del docente en línea sobre su función y rol docente la que interpreta, selecciona, incluye o excluye criterios y parámetros de validación de una determinada posición, al tiempo que construye el habitus y dota de sentido sus prácticas.

Bibliografía.

Altbach, P. (2000). Libertad académica. Realidades y cambios en el ámbito internacional. En: *Perfiles educativos*, abril-junio Núm. 88. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Bosco, M.; Barrón, H. (2008). *La educación a distancia en México: Narrativa de una historia silenciosa*. México, Sistema de Universidad Abierta, UNAM.

Bourdieu, P. (1987). "Los tres estados del capital cultural" En: *Revista Sociológica*, Volumen 2, pp. 11-17

----- (1988). *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

----- (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

----- (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

----- (1997). *Razones prácticas*, Barcelona: Anagrama.

----- (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*: México, Siglo XXI editores.

----- (2000). *Intelectuales política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

----- (2013). *La nobleza del estado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Bourdieu, P., y Waqquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.

Capdeville, J. (2011) El concepto de habitus: “Con Bourdieu y contra Bourdieu”, Anduli. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, pp.31-45.

Curran, C. (1999). Costes y beneficios sociales de la enseñanza a distancia. En: *Revista Iberoamericana de educación a distancia*, Madrid: UNED, Volumen 2, pp. 10-27.

Cebrián, M. (2003). Análisis, prospectiva y descripción de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información. En: *Pixel Bit Revista de medios y educación*, 20 enero. pp. 73-80.

Coneval. (2011). Informe de la evaluación específica de desempeño 2010-2011, Programa: Atención educativa a grupos en situación vulnerable a través del Programa ESAD. México CONEVAL.

De la Garza, E. (2006). Del Concepto ampliado de Trabajo al de Sujeto Laboral Ampliado. *En Teorías Sociales y Estudios del Trabajo*. Barcelona: Anthropos.

De la Garza, E. (1997). Trabajo y mundos de vida. *En Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Madrid: Anthropos.

Decreto de creación de la Universidad Nacional Abierta y Distancia de México. Diario Oficial de la Federación (2012).

Fresán, M; Buendía, A; Comas, O. (2010). Recambio generacional, oportunidad de innovación de la carrera académica. En: *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. México, UNAM pp. 291-334.

García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. En: *Revista Iberoamericana de la educación a distancia*, RIED, Volumen 2, pp. 8-27 Madrid: UNED.

García Aretio, L. (2006). La Universidad Nacional de educación a Distancia (UNED). En: *Revista Iberoamericana de la educación a distancia*, Volumen 2, pp. 17-52. Madrid: UNED.

García, V; Fabila, M.(2012). Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje. En: *Revista Apertura*, Volumen 3, México: UDGVirtual Disponible:

<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/indez.php/apertura3/article/view/205/220> Fecha de acceso: 16 de Febrero de 2014.

Gutiérrez, A. (2012). *Las prácticas sociales, una introducción a Pierre Bourdieu*, Editorial Eduvim. Córdoba.

Gutiérrez, A. (1997). *Bourdieu y las prácticas sociales*. Argentina: Universidad de Córdoba.

Gutiérrez, Catalina. (2012). La representación del buen maestro: Un acercamiento a partir del habitus de los formadores de docentes. En: *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*. México, ISUE. pp. 85-125.

Korniejczuk, A. (2003). La acreditación en la educación superior presencial y a distancia en Estados Unidos y México. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/7/acredit.pdf>. Fecha de consulta 12 de enero de 2014.

Landesmann, M. (2001). Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina de la UNAM, *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. VI, N° II, enero-abril, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 33-62. México: UNAM.

Landesmann Monique, Hortensia Hickman y Gustavo Parra (2009). *Memorias e identidades institucionales*. Fundadores y herederos en psicología Iztacala. México: Juan Pablos Editor-UNAM.

Lehman, R. (2006). The role of emotion in creating instructor and learner presence in the distance education experience. Oxford College, *Journal of Cognitive affective learning*, pp.12-26. Oxford College.

Marcelo, C. (2001) Rediseño de la práctica pedagógica: factores condiciones y procesos de cambio en los teleformadores. En Reunión Internacional sobre el uso de la información en el nivel de formación superior avanzada. 6-8 junio Sevilla, España.

Miranda, A. (2012). Antecedentes y consideraciones para una visión de la educación a distancia. En: *Veinte visiones de la educación a distancia*, México: UDG Virtual.

Disponible:

http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/eureka/pudgvirtual/20_visiones_web.pdf Fecha de acceso 20 de febrero de 2014.

Moreno, M. (2011). Por una docencia significativa en entornos complejos, UDG VIRTUAL, México. Disponible:

http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/eureka/pudgvirtual/Por_una_docencia.pdf

Programa ESAD. (2009). Inducción al modelo educativo, comunicativo y tecnológico de, Programa de Educación superior abierta y a distancia de México.

Rivera P. (2001). Las problemáticas de la educación a distancia: de la conceptualización a la implementación. En: *Revista Alternativas*, Núm.14.pp.45-56

Silvo, J. (2000). La virtualización de la Universidad. *Colección Respuestas*. Núm. 13, UNESCO.

Tedesco, J. C. (1993). Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Cuadernos sobre educación superior*: UNESCO.

Tenti Fanfani, E. (2002). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes, Representaciones y temas de agenda política, Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación en América Latina y el Caribe, México. En la Habana, Cuba, 2002.

Yee, M. (2012). La educación a distancia como un bien público: una visión. En: *Veinte visiones de la educación a distancia*, UDG Virtual.

Disponible:

http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/eureka/pudgvirtual/20_visiones_web.pdf

Zárate, R. (2010). Normatividad, formas de gobierno y gobernabilidad en las Universidades públicas mexicanas: ¿Será posible su transformación? En: *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. México, UNAM. pp. 203-234.