6205

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

FAC. DE FILOSOFIA Y LETRAS
ENE 25 1995
SECRETARIA ACADEMICA DE SERVICIOS ESCOLARES

"LA RELACION MAESTRO-ALUMNO. ESTUDIO ETNOGRAFICO DE DOS GRUPOS EN EL SUAFyL-PEDAGOGIA".

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADAS EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A N :

VIRGINIA AREVALO GUTIERREZ
IRENE GARCIA GALINDO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
MEXICO, D. F.

1994

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

QUEREMOS EXPRESAR NUESTRO

TOTAL RECONOCIMIENTO A:

LA LIC. EN PEDAGOGIA: ROSA MARIA SANDOVAL MONTAÑO Y A LA MTRA. EN PEDAGOGIA: PATRICIA DUCOING WATTY

quienes mostraron durante la asesoría de esta tesis una gran disposición para vencer los obstáculos que todo alumno enfrenta para obtener el anhelado título profesional.

¡¡¡¡ G R A C I A S !!!!

Por todo el tiempo que nos dedicaron y sobre todo por compartir sus valiosos conocimientos.

CON PROFUNDO CARIÑO

A MI COMPAÑERO:

ROBERTO ARIAS MARTINEZ

A MIS HIJOS:

MARIO ALBERTO Y NANCY YAZMIN

A quienes debo la conformación de mi identidad como compañera, madre, educadora y alumna.

CON CARIÑO Y ADMIRACION:

A MIS PADRES

SR. DELFINO GARCIA GOMEZ (+)

SRA. MARIA GALINDO GARCIA

A MIS HERMANOS

PAULA, SABAS, MARTHA(+), ROSA, LUIS, FLOR Y MARTIN.

A GLORIA CORONA SORIANO, quien demostró en el transcurso de los años que la verdadera amistad traspasa los límites de la distancia, el tiempo y el cansancio.

IRENE GARCIA GALINDO.

A MIS PADRES:

EVANGELINA Y ESTEBAN

A MIS HERMANOS:

MIGUEL ANGEL (q.e.p.d.)

DANIEL

MARCO HERMILO

JAVIER

CARLOS

Con todo cariño y gratitud de mi parte, ya que gracias a su guía, consejo, apoyo y constante motivación he culminado el presente trabajo.

VIRGINIA AREVALO GUTIERREZ

INDICE GENERAL

		Página
INTRODUCCION		7
CAPITULO 1.-	EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO EN EL MARCO DE LA EDUCACION SUPERIOR.	
1.1	Panorámica de la educación superior en México	11
1.2	El Sistema Universidad Abierta en la Universidad Nacional Autónoma de México	22
1.2.1	Antecedentes del Sistema Universidad Abierta	22
1.2.2	Creación y objetivos del Sistema Universidad Abierta	24
1.2.3	Desarrollo posterior del Sistema Universidad Abierta	25
1.2.4	Facultades y escuelas que ofrecen estudios a través del Sistema Universidad Abierta.....	26
CAPITULO 2.-	LA CARRERA DE PEDAGOGIA EN EL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS.	
2.1	Cronología y organización académico administrativa en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras	28
2.2	Concepción y modalidad de aprendizaje en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras	33
2.3	Metodología de trabajo en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras	35
2.3.1	Modalidades de tutoría	35
2.3.2	Los materiales de estudio	36
2.3.3	La evaluación	38
2.4	Plan de estudios de la carrera de Pedagogía en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras	39
2.5	Formas de organización y de trabajo en el SUAFyL-Pedagogía.....	45
2.6	Características de los tutores en el	

Página

SUAFyL-Pedagogía 49
2.7 Características de la población estudiantil en el SUAFyL-Pedagogía 50

CAPITULO 3.- MARCO REFERENCIAL DE LA RELACION MAESTRO -ALUMNO..... 53

3.1 Enfoque didáctico 58
3.2 Enfoque Psicoanalítico 60
3.3 Enfoque autogestivo 66
3.4 Enfoque etnográfico 69

CAPITULO 4.- ESTUDIO DE LA RELACION MAESTRO-ALUMNO EN LA CARRERA DE PEDAGOGIA SUAFyL DESDE UN ENFOQUE ETNOGRAFICO.

4.1 Propósito de estudio a partir de una metodología etnográfica 77
4.2 Espacio áulico e institucional en el segundo y octavo semestre 80
4.3 Ritual de la tutoría en el segundo y octavo semestres 85
4.3.1 Ritual de los asientos en el segundo y octavo semestres 86
4.3.2 Ritual del tiempo en el segundo y octavo semestres 102
4.3.3 Ritual del trabajo en el segundo y octavo semestres 112
4.2 Del sujeto individual en el segundo semestre al sujeto social en el octavo semestre 121

CONSIDERACIONES FINALES 143

OBRAS CONSULTADAS 151

GUIAS DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE PEDAGOGIA DEL - SUAFyL..... 160

ENTREVISTAS 161

RELACION DE ANEXOS.

I N T R O D U C C I O N

Los estudios o investigaciones educativas que abordan el tema sobre la relación maestro-alumno, hasta el momento se han centrado preferentemente en el nivel de enseñanza básica en el sistema escolarizado.

El estudio de la relación maestro-alumno a nivel de enseñanza superior en el sistema abierto toma importancia al incursionar en un campo poco explorado. Para tal fin señalamos los enfoques teóricos que inciden sobre el tema, adoptando para el desarrollo del presente estudio el enfoque etnográfico. Este enfoque trabaja la descripción de los sucesos cotidianos de los sujetos motivo de estudio en un período de tiempo prolongado.

Este estudio se compone de cuatro capítulos. En el primero de ellos EL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO EN EL MARCO DE LA EDUCION SUPERIOR, incluye una revisión histórica sobre la educación superior en México, a partir de la década de los 30'S hasta los albores de la década de los 90'S.Lo cual permite destacar los eventos que apuntalaron la educación socialista en México, y que más tarde con el movimiento estudiantil de 1968, abren la posibilidad de crear el Sistema de Universidad Abierta. Así mismo con la creación de este sistema en el año de 1972, dan pauta que mediante sus objetivos guien su acción describiendo cronológicamente su desarroolo en las facultades y escuelas que ofrecen sus estudios a través del sistema abierto.

En el segundo capítulo, se aborda el tema: LA CARRERA DE PEDAGOGIA EN EL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS. En este capítulo señalamos en orden cronológico las aportaciones que realizaron cada una de las autoridades que fungieron como jefes de división del sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras, desde su su creación hasta el año de 1990.

Así mismo se presentan los órganos que conforman este sistema, señalando las funciones correspondientes. Posteriormente incluimos la concepción y modalidad de aprendizaje en el SUAFyL, su metodología de trabajo, y la forma de evaluación que priva en este sistema. Describiendo además el plan de estudios de la carrera de pedagogía, la forma de organización y de trabajo, las características de los tutores y desde luego de los alumnos en su mútua interacción.

En el capítulo tercero trabajamos lo concerniente al MARCO REFERENCIAL DE LA RELACION MAESTRO-ALUMNO. En el cual se menciona que los estudios que se han publicado sobre el tema, en el nivel de enseñanza básica escolarizada, a partir de un enfoque etnográfico sirven como antecedente del presente estudio. Asi mismo describimos los enfoques que abordan la relación maestro-alumno como son: el didáctico, el psicoanalítico, autogestivo y finalmente desarrollamos el etnográfico por ser el método que más se adaptaba a nuestro propósito de estudio.

En el capítulo cuarto ESTUDIO DE LA RELACION MAESTRO-ALUMNO DESDE UN ENFOQUE ETNOGRAFICO, especificamos nuestro propósito de estudio mencionando la metodología en la que se basa. Su revisión se hizo pertinente para comprender la conformación de las categorías de estudio seleccionadas, así fue preciso considerar en primera instancia el contexto físico-espacial en el que los sujetos estudiados formalizaron su relación. Dicha relación está regulada por una serie de rituales a saber como son: el ritual de los asientos, el ritual del tiempo y el ritual del trabajo. Todos estos rituales estuvieron presentes desde el segundo semestre en que empezamos a observar y grabar simultáneamente y se van acentuando en el transcurso de los demás semestres. De ahí que afirmemos que la relación maestro-alumno en el SUAFyL-Pedagogía partía de la formación de un sujeto individual en el segundo semestre y pasaba a ser un sujeto social al concluir su ciclo escolar en el octavo semestre.

En la última parte del trabajo se presentan las conclusiones y sugerencias, así como las obras consultadas y los anexos.

1. EL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO EN EL MARCO DE LA EDUCACION SUPERIOR.

1.1 Panorámica de la educación superior en México.

Antes de revisar el surgimiento del Sistema Universidad Abierta es importante esbozar la trayectoria histórica que determinó su creación, tomando como ejes de análisis la política educativa, la matrícula escolar de ingreso a nivel superior, así como la orientación educativa que imperaba a partir de la década de los treintas hasta los albores de la década de los noventas.

En el año de 1929, se suscita la crisis económica mundial, que acentúa los procesos de depauperización de las masas, el ascenso de la lucha popular, así como los cambios entre el Estado y las incipientes organizaciones de los trabajadores. En México estos acontecimientos apuntalaron la propuesta de una educación socialista, la cual fue reforzada por el triunfo de la candidatura de Lázaro Cardenas en 1933. A él se debe la idea de una reforma socialista, que provocó reacciones de protesta de las fuerzas clericales y conservadoras, lo que desencadenó un escándalo mayor cuando el Congreso de Universitarios, aprobó una resolución en la que se recomendaba a las Universidades adoptar la orientación socialista[1].

El 19 de septiembre de 1933 en el Congreso de Universitarios Mexicanos, el Licenciado Vicente Lombardo Toledano en una de sus ponencias a favor de la renovación de las universidades y de franca orientación socialista, sostuvo un debate con el Licenciado Antonio Caso, cuya postura ideológica representaba al sector católico, conservador y contrarrevolucionario. En el debate, Lombardo Toledano expresó que "el marxismo debía ser la filosofía a

---

[1] E. SEMO. México un pueblo en la historia. Los frutos de la revolución 1921-1938, p. 183.

estudiarse y que la libertad de cátedra era la base de la educación superior"[1].

Por tanto la educación socialista debe su origen a la reforma del artículo tercero constitucional del año de 1934 en el que se estableció "que la educación que impartiera el Estado sería socialista, obligatoria y gratuita". La reforma actuó como detonador de un movimiento sin precedentes en el que participó la población en general, hasta concretarse en el Congreso de la Unión[3].

Cabe señalar que esta reforma tuvo sus orígenes en experiencias educativas alentadas por sindicatos y grupos de obreros antes de la Revolución Mexicana, pero que se vincula principalmente con la escuela racionalista del español Ferrer Guardia, que influyó en la política educativa de los estados de Yucatán y Tabasco en la segunda y tercera décadas de este siglo.

En el período cardenista se dió una modernización industrial que requería de una capacitación superior tendiente a resolver las demandas de ese momento y que la Universidad Humanista, orientada en la formación de la práctica libre, no podía proporcionar. De ahí que surgiera el Instituto Politécnico Nacional, que ofrecía la formación específica de los cuadros técnicos y que cubrió dicha necesidad.

Según Olac Fuentes Molinar, fue a partir del gobierno de Avila Camacho cuando la educación superior adquirió las tendencias centrales que la conducen a su actual situación, al darse la

---

[1] O. FUENTES MOLINAR. "Las épocas de la Universidad Mexicana". En Antologías para la actualización de profesores de enseñanza superior, investigación para evaluar el currículo universitario, p. 95.

[3] G. GUEVARA NIEBLA. La educación socialista en México. 1934-1945, pp. 11-21.

proceso de transformación de la sociedad mexicana, precisamente en los años cuarentas. En esta década la matrícula de educación superior, se conformaba por 15 y 20 mil estudiantes provenientes de la Universidad Nacional y 6 instituciones públicas del interior de la República y del Intituto Politécnico Nacional[4]. En resumen, "México en la década de los cuarenta fue visto como un país semifeudal, agrario, con escuálido desarrollo industrial, colonial o bien como un Estado embrionario"[5]. No obstante, en el Congreso de la Unión, el entonces presidente, otorgó a la Universidad de México su carácter Nacional. Este hecho se ratificó en la Ley de diciembre de 1944 que expresa: "La UNAM es una corporación pública, organismo descentralizado del Estado, dotado de plena capacidad jurídica, que tiene por fines, impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores y técnicos útiles a la sociedad, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura..."[6].

En el ámbito político, para el año de 1949, correspondiente al período presidencial de Miguel Alemán, se dió un gran auge a la industrialización. De ahí que los intereses educativos se inclinaran a favor de una educación tecnocrática que permitiera lograr una modernización del país. Por tanto, la educación superior se utilizó como un instrumento infalible del desarrollo.

En el año de 1950 se reportó una matrícula escolar de ingreso en el nivel superior de 40 mil alumnos. Esta elevación se absorbió en los primeros institutos tecnológicos regionales y en 5 Universidades distribuidas en los Estados, además de las instituciones privadas de élite, como el Tecnológico de Monterrey y la Universidad de

---

4 O. FUENTE MOLINAR, o.c., p. 96.

5 E. SEMO. México un pueblo en la historia. El caso de los mitos 1958-1968. Tomo 6, p. 13.

6 R. CARRANCA. La Universidad Mexicana, p. 83.

Guadalajara[7].

En los siguientes 4 años, la matrícula escolar se eleva considerablemente, dada la nueva funcionalidad de la educación superior, ya que el financiamiento universitario virtualmente congelado en los años treintas adquiere nuevo impulso. El subsidio de la UNAM, de 3 millones en 1940, pasó a 14 millones en 1952. Como prueba del valor que se le otorgó a la Universidad en dicho período se construyeron las instalaciones de Ciudad Universitaria[8].

El período comprendido entre 1958 y 1968 formó los años de crisis que resume el México en transición. La crisis de 1958 se dio como resultado del desplazamiento de las contradicciones políticas hacia la clase obrera industrial, que condensó su empeño por librarse de la burocracia fabril, cuya derrota posibilitó la expansión de la clase media urbana a costa del producto nacional, puesto que sin ella habría pertenecido a los asalariados. En consecuencia, la clase obrera se inmoviliza y facilita el ascenso a la clase media. Esto se dio por el corporativismo del sector obrero del PRI, de ahí que la clase media urbana se ampliara y tuviera un mayor peso social. En ese período se estableció un pacto entre el Estado, la burocracia sindical y la clase media, cuyas expresiones más nítidas se evidencian en el crecimiento masivo de Universidades y la maquinaria estatal[9].

En el año de 1960, la matrícula escolar a nivel superior llegó a ochenta mil, como consecuencia de la acelerada expansión de la enseñanza secundaria y el flujo escolar que significó el plan de

---

7 O. FUENTES MOLINAR. o.c., p. 96.

8 Ibidem. p. 97.

9 A. DIDRIKSON TAKAYANAGUI. "La nueva reforma universitaria en América Latina", En Educación, universidad y cambio tecnológico, p.49.

once años[10]. Así se propició un impulso modernizador y expansivo de las Universidades en los estados y la red de tecnológicos regionales se extiende a nueve. Asimismo se presentaron tres procesos cuyas combinaciones permitieron, por un lado, desarrollar el sistema de educación superior, y por otro facilitan un desarrollo industrial que dio paso a la movilidad social en el mercado de trabajo al formarse los recursos humanos necesarios para las necesidades de ese momento[11]. El primer proceso tiene que ver con el fenómeno de masificación de la enseñanza, ante la creación de nuevas opciones de tercer nivel. La expansión de la matrícula y el crecimiento diversificado mantuvieron la desigualdad en los niveles de ascenso, propiciando un creciente número de mecanismos de expulsión escolar que afectó sobre todo a los sectores mayoritarios de la población.

Segun Axel Didrikson Takayagui, el segundo proceso se relacionó con las innovaciones organizativas, ya que se dio lugar a la departamentalización y esta a su vez propició la burocratización anárquica en el marco de una creciente complejización de las funciones educativo-administrativas en medio de una suma de esfuerzos y sectores difíciles de gobernar[12].

En el terreno académico se dio suma importancia a lo administrativo y a lo jerárquico por encima de los procesos de conocimiento. Así se introdujo un nuevo factor de deterioro de la calidad de la enseñanza. El gobierno de la Universidad actuó como un mecanismo de

---

10 El plan de once años, aprobado el 27 de octubre de 1959, fue la alternativa para combatir el analfabetismo y el grave problema de la deserción de la educación primaria. Para esto se multiplicaron los estímulos, aumentaron los maestros y las aulas, así como la distribución de libros de texto gratuito. Para mayor información veáse: SEP "Obra educativa en el sexenio de 1958-1964", México, D.F. noviembre de 1964, p. 560.

11 A. DIDRIKSON TAKAYANAGUI. o.c., p. 49.

12 Ibidem.

poder, frente al cual había que organizarse, defenderse o resistir, olvidándose de la excelencia académica[13].

Según Elvia Ruiz Teracena, el último de los procesos se centra en las nuevas orientaciones de la enseñanza-aprendizaje, tendiente a la modalidad científico-tecnológica. Esto se originó por el proceso de industrialización y el deseo de desarrollo que van muy ligados al proceso de modernización. Este último, en tanto que discurso y realidad, ha atravesado el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la educación [14]. Al tomar en consideración los procesos ya mencionados, presumimos que en ese período, los intereses de la educación superior se concretan en el fortalecimiento de la formación de recursos humanos en las áreas científico-tecnológicas, los posgrados y la investigación científica como estrategias de apoyo al aparato productivo del país. De ahí que la estructura profesional que prevalecía en las instituciones de educación superior se inclinó a favor de la clase media en expansión que a la polivalencia de roles profesionales o las posibilidades de una popularización de la enseñanza y su democratización[15].

De acuerdo con el autor Pablo Latapí, entre 1960 y 1965, el gasto educativo per cápita se duplicó, al pasar de 52.35 a los 106.59 pesos; se duplicaron también los centros educativos, sobre todo los de nivel bachillerato. Las tarifas de inscripción y exámenes continuaron siendo accesibles, aunque no era fácil concluir una carrera, pues la condición económica de la mayor parte de los estudiantes los obligaba a trabajar durante los estudios. Cabe señalar que en 1964 el 10% de los estudiantes estaba constituído por hijos de obreros calificados; el 60% provenía de las clases

---

[13] Ibidem., p.50.

[14] E. RUIZ TERACENA. "La innovación pedagógica de la ense-ñanza superior, análisis de un caso, psicología Iztaca-la", en: Revista cero en conducta, No. 13-14, p. 92.

[15] A. DIDRIKSON TAKAYANAGUI. o.c., pp. 53-54.

medias; y el 30% restante, de las familias más ricas del país[16].

Respecto al personal docente que impartía cátedra en el nivel superior, Ilán Semo señala que los bajos salarios los obligaban a trabajar en diferentes centros educativos y a descuidar el nivel de estudios. En cuanto a otros recursos para el estudio como bibliotecas, laboratorios, asesorías, etc., eran precarias cuando no inexistentes. Por su parte los estudiantes se percataban de que la Universidad sólo les ofrecía un título, pero que los estudios no sólo no les ayudaban a comprender la realidad circundante, sino que no satisfacían sus necesidades más esenciales de preparación profesional. Esta contradicción entre las reformas globales al sistema y la permanencia de estructuras y formas de enseñanza tradicionales fueron las razones que, sin duda, provocaron el afán democratizador de vastos sectores universitarios y el cambio radical en el carácter de sus luchas[17] que culminó con el movimiento estudiantil de 1968.

"La crisis del 68 fue social y política, las expectativas de la clase media se cerraban y el desarrollo estabilizador no había generado el progreso, los empleos ni la modernización prometida. El movimiento estudiantil surgió por un incidente y creció precisamente por la represión inmediata, lo que generalizó y dio paso a un movimiento social que rebasó los límites de la Universidad"[18].

Las acciones prácticas emprendidas por el Lic. Luis Echeverría Alvarez, a partir de su ascenso a la presidencia, se dan simultáneamente en el plano de las reformas económicas y en el

---

[16] E. SEMO. México un pueblo en la historia. Fin de siglo. Tomo 7, p. 121.

[17] Ibidem, p. 121.

[18] J. CASTREJON DIEZ. "Universidad y conflicto", En Revista de la educación superior, Vol. XVII, No. 4(68), p. 47.

plano político e ideológico. En el plano económico, entre 1971 y 1972, el presupuesto y el gasto público trataban de responder tanto a las necesidades de acumulación y de crecimiento económico como a los gastos de legitimación sociopolítica. A partir 1974, la economía mexicana entra en una fase de abierta crisis y recesión, junto a un acelerado proceso inflacionario y de especulación, desatado por la burguesía como medio para el mantenimiento de sus elevadas ganancias. A mediados de 1976, con la política de apoyo al capital privado, la clase obrera es severamente sacrificada. En tales condiciones el llamado modelo de desarollo compartido sufre un profundo fracaso y pierde credibilidad. El salario real sufre una caída brutal, "regresando quizás a su nivel de 30 años atrás"[19]. Cabe señalar que a pesar de la crisis económica durante ese período de gobierno, el entonces rector de la UNAM, Pablo González Casanova, fundó el Sistema Universidad Abierta y el Colegio de Ciencias y Humanidades. Asimismo se creó la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro de Didáctica, la Asociación Nacional de Universidades, e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), el Centro de Planificación Nacional de Educación Superior y el Programa de Formación de Profesores.

En 1974, se crearon la Universidad Autónoma Metropolitana y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM, con la finalidad de proponer programas innovadores con respecto a los programas existentes en las Universidades. Aunque esta época se caracterizó por una cierta apertura, un objetivo importante fue el control de los movimientos estudiantiles, aspecto que se tomó en cuenta en la decisión de descentralizar las escuelas y facultades de la UNAM, hasta entonces reunidas en la Ciudad Universitaria[20]. Este desarrollo se dió como respuesta de la apertura institucional que se gestó en el período presidencial de Luis Echeverria Alvarez.

---

[19] E. SEMO. México un pueblo en la historia. Fin de siglo Tomo 7, pp. 23-27.

[20] E. RUIZ TERACENA. o.c., pp. 93-94.

La matrícula de un cuarto de millón de alumnos existentes en 1970, llega a 540,000 al final del gobierno de Echeverría y se eleva a 820,000 de 1979 a 1980[21], de esta matrícula la UNAM concentró el 29% en tanto que las instituciones de educación superior y los estados conformó el 47% restante. La matrícula organizada por áreas de conocimiento, presentó la siguiente distribución: el 9% corresponde a las ciencias agropecuarias; el 2.8% a las ciencias naturales y exactas, el 43.8% se conservó en las ciencias sociales y administrativas, el 28% en ingeniería y tecnología[22].

La década de los ochentas fue en general un período de crisis, ya que por primera vez en la historia del país, la economía mexicana sufrió una tasa de crecimiento negativa después del boom petrolero. De 1977 a 1981 se registraron cifras récord en devaluaciones de la moneda nacional al reducir su paridad cambiaria cinco veces. En consecuencia en el año de 1983, la tasa de desempleo se elevó de un 4% al 12% sobre la población activa[23]. Esta crisis general repercutió en la educación, dado que se disminuyó el apoyo económico a las instituciones de educación superior, de tal manera que el presupuesto universitario en 1976 era del 16%; para 1982 se redujo a un 12.7%. Sin embargo se dio un fuerte apoyo presupuestal al bachillerato tecnológico y al nivel medio superior del tipo terminal[24].

El conflicto que estalló en la UNAM en los primeros días de 1987 se generó por una serie de medidas que nacieron de un intento de

---

21 O. FUENTES MOLINAR. o.c., p. 100.

22 J. MENDOZA ROJAS. "Los retos actuales de la educación Superior en México", En Revista de Perfiles Educativos, No. 36, pp.37-38.

23 E. SEMO. México un pueblo en la historia. Fin de siglo. Tomo 7, pp. 118-120.

24 J. MENDOZA ROJAS. et. al. La planeación de la Educación Superior. Discurso y realidad universitaria, p. 68.

reformas, se encuentran plasmadas en el documento "Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México"[25], que consta de treinta puntos, con los que se pretendió dar mayor énfasis a la preparación y en esta forma, elevar el nivel académico.

En respuesta a este documento, el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), en el documento "Renacimiento de la Universidad" apunta: "El método oficial que hemos introyectado para explicar las cosas se queda en el saber que todo se desconoce, el eje que articula nuestros conocimientos, no suele preguntarse para qué conocer o por qué conocer, la apropiación que hacemos y que reproducimos no se diferencia de aquello que encontramos por ser lo que buscamos. En nuestra condición, caminamos ajenos al espacio habitado, solemos adaptarnos a aquella situación que se nos da por hecho de lo que debe ser y cómo debe ser ..."[26].

De hecho, los planteamientos enfrentan abiertamente las dos posiciones. A uno le interesa la competividad y mantenerse como la institución rectora de la educación superior. Al otro, le preocupa la convivencia y el papel de la institución y del intelectual en el mundo convulsionado por la crisis y por un sistema social injusto. El problema de la empleabilidad ha afectado el pensamiento universitario en una forma muy dramática. A la cuestión que planteaba la expansión de la UNAM y de la educación superior, ya no absorbería a los egresados de la educación superior[27].

La matrícula total nacional registrada a nivel licenciatura en 1980

---

25 J. CARPIZO. Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México, p. 14.

26 J. CASTREJON DIEZ. o.c., p. 32.

27 A. GIL y J. FERNANDEZ MARQUEZ. "La educación superior en cifras, estudiantes y profesores en la década", En: Universidad futura. No. 5, 1990, pp. 33-45.

fué de 731,291; para 1989 ascendió a 1'069,565 alumnos, se dio una concentración en las áreas de las ciencias sociales y administrativas, en un 37.2% para 1980 y un 46.4% para 1989. En 1985, una cuarta parte de la matrícula se concentró en la zona metropolitana. Esto se relaciona también con el crecimiento desequilibrado de los subsistemas: las universidades concentran el 72% de la matrícula; los tecnológicos el 16% y las normales superiores el 12%. En 1986, el 25% de la matrícula de educación superior correspondió a instituciones privadas. Esta expansión denota la falta de planeación del desarrollo de la educación superior en su conjunto[28].

En el período comprendido entre 1980 y 1985 disminuye la matrícula; hay una relativa homogenización del alumnado y los datos sugieren que hay una recomposición en cuanto al origen social pues se reduce la presencia de capas medias menos privilegiadas; casi desaparecen los campesinos, crece la proporción de hijos de profesionistas y de hijos de patrones y empresarios y se estabiliza la de hijos de obreros[29].

En cuanto a la planta docente a nivel licenciatura en 1980 fue de 69,219 profesores, y en 1989, de 104,207. El tipo de contratación fue por horas en un 67.15% [30]. En la UNAM en 1989 los sectores medio tiempo y tiempo completo pasó de 500 a cerca de 2,000. Por otro lado, se hace notar que la permanencia en el puesto no dependía de la evaluación de su competencia o rendimiento académico, sino de las condiciones políticas del momento. Para poder vivir de su contrato, el profesor acumulaba horas-clase

---

[28] J. MENDOZA ROJAS. "Los retos actuales de la educación superior en México". En Revista Perfiles Educativos.No. 36, 1987, pp. 37-38.

[29] M. GIL ANTON. "Universidad y sociedad", En Universidad Futura, No. 5, 1990, p. 107.

[30] M. GIL y J. FERNANDEZ. o.c., pp. 48-49.

progresivamente, si era posible en materias afines a las que impartía al inicio de su carrera docente[31].

En este singular recorrido de eventos sobre la política educativa que marcó los rumbos de la matrícula en la UNAM, así como las tendencias u orientaciones sobre la enseñanza, dejamos ver los momentos históricos que dieron lugar a la creación del Sistema de Universidad Abierta en la UNAM.

1.2. El Sistema Universidad Abierta en la UNAM.

1.2.1 Antecedentes del Sistema Universidad Abierta en la UNAM.

En la década de los sesentas se da una vertiginosa expansión de la población estudiantil que requería de una alternativa para satisfacer la demanda de educación superior. De ahí que surga el Sistema Universidad Abierta en la UNAM como la opción que respondía a la necesidad planteada. Esta alternativa educativa requirió de la elaboración de programas específicos, así como la innovación de modelos de enseñanza.

Las modalidades de enseñanza abierta son numerosos. Entre las más relevantes se encuentra la Open University, de Reino Unido. Su creación se debió principalmente a una iniciativa de orden político: en "1963, Harold Wilson postulante a primer ministro, proyectó una nueva oportunidad educativa como parte de su campaña electoral"[32]. El establecimiento de la Universidad Abierta representó una innovación de gran importancia en el campo de la educación superior, y por ello, es considerada pionera y modelo de

---

[31] E. NAVARRO y L. VALDIVIA. "Todo cambio universitario debe de considerar a los académicos", En periódico Uno Más Uno, 2 de abril 1991, p. 9.

[32] SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA. Memoria 1972-1988. p. 9.

los sistemas abiertos a nivel universitario. Este sistema de enseñanza abierta permitió el acceso al estudio universitario de personas que de otra manera no lo hubieran podido lograr; abrió el camino para una educación superior de una sociedad moderna con demandas educativas más difíciles de resolver. Nuestro país no escapó a ese llamado mundial y la Universidad Nacional Autónoma de México acudió a la cita al implantar el Sistema Universidad Abierta.

En cuanto a la distribución de oportunidades de educación superior, de acuerdo a los grupos y estratos sociales, desde 1964 se decía que la educación pública superior podía tener un efecto elitista contrapuesto al impacto igualitario de la educación pública a nivel primario. A este respecto, en 1967, Jesús Puente Leyva observó que el modo de distribución de oportunidades educativas correspondía a estratos sociales cada vez más altos, a medida que iba elevándose en los diferentes niveles educativos.

Los sectores socioeconómicos más bajos habían tenido un acceso más difícil a la enseñanza superior y los sectores mejor acomodados tienen más posibilidades de ingresar a las mejores instituciones.

Todo ello fue confirmado también por diversos estudios realizados por la UNAM en 1967: "para el total de su alumnado, se apreciaron las siguientes cifras: 86% de los estudiantes pertenecian a familias con ingresos superiores al promedio nacional, y el 48%, superiores al promedio del Distrito Federal. Al analizarse las actividades económicas a las que estaban dedicadas las personas que sostenían a los alumnos universitarios, en 1964 se obtuvo que 12.76% de los alumnos de la UNAM eran hijos de obreros y únicamente el 2.55% lo eran de campesinos"[33].

---

[33] J. CASTREJON DIEZ. La Educación Superior en México, pp. 158-159.

Esta panorámica exigía una reforma académica no sólo en la comunidad universitaria, sino con todos los ciudadanos; el Sistema Universidad Abierta se presentaba como un reto para atender a grandes sectores y grupos de la población. Ante esa situación "en la UNAM los investigadores de la educación, con base en las experiencias de otros países como España e Inglaterra, se dieron a la tarea de elaborar un modelo alterno que permitiera, el acceso a la educación superior para aquellos estudiantes que, por una u otra razón, no podían asistir al campus universitario en el sistema escolarizado"[34].

1.2.2 Creación y objetivos del Sistema Universidad Abierta de la UNAM.

Con el propósito fundamental de dar mayores oportunidades educativas a la población que por causas socieconómicas principalmente no podía continuar estudios superiores, se crea el Sistema Universidad Abierta en el año de 1972.

EL SUA en la UNAM se estableció como un sistema de libre opción al ya existente, con la idea de que uno y otro se beneficiaran con sus recursos humanos y técnicos, retroalimentándose con sus experiencias. "El sistema sería dinámico en sus objetivos y operación".

Se planteaba que toda persona interesada en obtener una formación profesional podría ingresar al SUA, una vez que haya cumplido con los requisitos de inscripción.

Este sistema se creó como una alternativa para quienes por falta de tiempo no puedieran asistir regularmente al campus universitario, sobre todo aquellas personas que no habían terminado su carrera, las que trabajan de tiempo completo y mixto.

---

[34] SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA. o.c., pp. 11-12.

EL SUA tiene la misma validez que el sistema escolarizado y otorga los mismos certificados y títulos del nivel correspondiente.

Este sistema se basa en material didáctico y autopruebas; su método de enseñanza se apoya en el diálogo, tanto individual como grupal, en la cátedra, en el seminario, en los talleres y sobre todo en las guías de estudio, vinculados a otros medios de comunicación[35].

1.2.3 Desarrollo posterior del SUA.

Durante el período de 1972 a 1974 el proyecto del SUA se suspende y no ocurre nada, no obstante que el Gobierno Federal había proporcionado presupuesto para este proyecto.

El Dr. González Casanova, veía en el Sistema Universidad Abierta la solución al problema de la demanda educativa a nivel medio y superior que se detectaba principalmente en el área metropolitana. Con el cambio de autoridades en la UNAM, en 1972, se modificó el enfoque del problema; el Doctor Soberón y su administración pensaron que la solución no estaba en ese momento en el SUA, sino en el fortalecimiento y apoyo a las instituciones existentes en ese momento. Se convence al gobierno y a las autoridades involucradas para que apoyen la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana, las Universidades de los Estados y los Institutos de Educación Superior.

En ese momento se enfoca el problema de la demanda educacional en forma diferente y el SUA se ve relegado al no encontrar el camino para el cual había sido creado; sin embargo, como se constituyó por mandato del Consejo Universitario debió proseguir tomando otras direcciones en aquel momento.

---

[35] Véase anexo 1 sobre: "Exposición de motivos y estatutos del Sistema Universidad Abierta".

En la junta de directores de escuelas y facultades de la UNAM que se llevó a cabo en Galindo, Querétaro, en 1978, se establecen los lineamientos que reorientarán los objetivos del SUA: que sea un sistema de apoyo al sistema tradicional; de capacitación de profesores y de personal académico en general; que sea una vía accesible para aquéllos que no concluyeron sus estudios en la Universidad y que puedan terminarlos a través de esta instancia[36].

1.2.4 Facultades y escuelas que ofrecen estudios a través del SUA.

En 1974, se convocó a junta a todos los directores de las escuelas y facultades involucradas en el SUA. En ésta se establecieron los lineamientos temporales bajo los cuales funcionaría dicho sistema ya que paralelamente a los cambios que ocurrirían en rectoría, se habían dado cambios en su funcionamiento.

A la fecha las escuelas y facultades que cuentan con el sistema abierto son: de Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Derecho, de Economía, Enfermería y Obstetricia, Filosofía y Letras, Odontología, Psicología, Medicina Veterinaria y Zootecnia[37].

La oferta educativa que la UNAM ha mantenido a través del SUA puede observarse en el cuadro siguiente:

---

[36] Conferencia dictada en la UPN, el 4 de febrero de 1981, por el Dr. Augusto Moreno M. Coordinador General del SUA.

[37] Ibidem. p. v.

ESTUDIOS QUE OFRECE EL SUA DE LA UNAM

FACULTAD O ESCUELA	NIVELES	ESTUDIOS CURRICULARES
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	Técnico	Técnico en Enfermería
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Licenciatura	Lic. en Administración Pública Lic. en Ciencias de la Comunicación Lic. en Relaciones Internacionales Lic. en Sociología Lic. en Ciencias Políticas
Facultad de Contaduría y Administración	Licenciatura	Lic. en Contaduría Lic. en Administración
Facultad de Derecho	Licenciatura	Lic. en Derecho
Facultad de Economía	Licenciatura	Lic. en Economía
Facultad de Filosofía y Letras	Licenciatura	Lic. en Filosofía Lic. en Geografía Lic. en Historia Lic. en Lengua y Literatura Hispánicas Lic. en Lengua y Literatura Modernas (Inglesas). Lic. en Pedagogía
Facultad de Odontología	Licenciatura	Cirujano dentista
Facultad de Psicología	Licenciatura	Lic. en Psicología
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	Posgrado	Especialización en Prod. Animal: aves Especialización en Prod. Animal: porcinos Especialización en Prod. Animal: bovinos

2. LA CARRERA DE PEDAGOGIA EN EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS.

2.1 Cronología y organización académico administrativa del S.U.A. de la Facultad de Filosofía y Letras.

A partir de la creación del Sistema Universidad Abierta en las facultades y escuelas que incorporan este modelo educativo, se van generando las instancias de organización particulares. En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras, se presenta a continuación una breve cronología que arranca de 1972 hasta el año de 1990.

1972.- Se crea el Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL), a iniciativa del Doctor Ricardo Guerra, entonces Director de la Facultad, quien nombra como primer Jefe de División al Doctor Eli de Gortari.

1974.- Se asigna la Jefatura de la División al Maestro Enrique Moreno de los Arcos. Durante este período se determinan los lineamientos generales para la organización y funcionamiento del SUAFyL.

1976.- Se nombra como Jefa de la División a la Doctora Blanca Jiménez Lozano. En noviembre de este año, por acuerdo del Consejo Técnico, se inician las labores académicas del SUAFyL mediante cursos propedéuticos para las siguientes licenciaturas: Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Modernas (Inglesas) y Pedagogía.

1977 a 1981.- El Doctor Oscar Zorrilla Velázquez ocupó la Jefatura de la División. Durante este período se pusieron en marcha los planes de estudios para las seis carreras, de acuerdo a las características del sistema abierto. Además se realizó una reestructuración académico-administrativa que permitió un mejor

funcionamiento del sistema, acorde con sus objetivos[38].

1979.- El Consejo Universitario aprueba los Planes de Estudio para las seis carreras. Cabe señalar que la División del SUAFyL, entre todas las divisiones del Sistema Abierto de la UNAM, es la única que cuenta con planes de estudio propios para sus licenciaturas.

1981.- Al ocupar el Doctor Zorrilla[39], la Coordinación general del SUA, se nombra como Jefe de la División a la Maestra Laura Benítez, quien desempeña este cargo de julio de 1981 a febrero de 1982.

1982 - 1986.- Se nombra como jefa de la División a la Maestra Graciela Hierro. Durante este período se impulsó la regularización de los profesores en su situación laboral, se concedió mayor autonomía a las distintas comisiones del SUAFyL, se realizaron programas semestrales de cursos para tutores y se evaluaron las diferentes carreras que integran el SUAFyL; también se detectó que la carrera de Geografía no cumplía con sus objetivos, razón por la cual fue suspendida por un tiempo a solicitud de la Dirección de la Facultad. Se reforzó un programa de apoyo con materiales audiovisuales. Se realizaron ciclos de cine para favorecer la

---

[38] R. Ma. SANDOVAL MONTAÑO. Lineamientos para una metodología de trabajo grupal aplicable al SUAFYL, p. 9.

[39] J. E. CORTES. "Oscar Zorrilla (1935-1985)". En Reflexiones, pp. 53 a 54.
En torno a la destacada labor de este profesor, Jaime Cortés nos dice: "El Doctor Zorrilla llevó a cabo diversas tareas en SUA durante ocho años, cuatro como Jefe de la División del SUAFyL y cuatro como Coordinador General. En el primer cargo supo entender los fines y las características de la enseñanza abierta, por lo que buscó una definición acorde, sin descuidar una concepción administrativa necesaria, impulsó consecuentemente la elaboración de planes de estudio propios y respaldó la elaboración del material escrito según el modelo correspondiente. Este serio y responsable trabajo lo condujo a la Coordinación General donde buscó empeñosamente que el Sistema Abierto se ubicara con justa presencia académica en el contexto universitario".

crítica y análisis entre los estudiantes que asistieron. Se fortaleció un sistema de servicio social con los egresados del propio sistema. Se estableció un convenio con el Departamento de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras (DELEFyL) a través de la Maestra Martha Elena Guerra para ofrecer cursos "abiertos" de compresión de idiomas. Se propuso elevar la calidad de los materiales de estudio y se solicitó una evaluación de éstos a profesores destacados en cada área (por ejemplo, en Filosofía, participaron los profesores Adolfo Sánchez Vázquez y Carlos Pereyra). Se realizó intercambio de materiales de estudio con los países más avanzados en el sistema abierto, España e Inglaterra. Se logró la impresión de los materiales de estudio de las carreras del sistema, con la finalidad de tener una mayor difusión. Se organizaron eventos con la participación de tutores y alumnos a través de discusiones en mesas redondas[40].

1986.- Durante seis meses ocupó la Jefatura de la División el Maestro José Ignacio Palencia.

1986-1990.- Se nombra como Jefa de la División a la Maestra Raquel Serur Smeke durante el período correspondiente a noviembre de 1986 a marzo de 1990. En este tiempo se reabre la carrera de Geografía y se resalta el interés por mejorar los programas, planes y materiales de estudio en las seis carreras. Cabe señalar que las carreras de Filosofía, Historia, Geografía y Pedagogía se orientan hacia una evaluación global de su plan de estudios. En las carreras de Letras Hispánicas y Letras Inglesas, se vio la necesidad de introducir algunas modificaciones parciales. Se trabajó en la reestructuración de materiales de estudio, como guías y antologías. Por otra parte, se llevaron a cabo reuniones con las comisiones académicas y se efectuó un "seminario permanente de metodología

---

[40] Información obtenida de la entrevista realizada el 24 de enero de 1991, a las Maestras Graciela Hierro y Griselda Gutiérrez, quienes en el período de 1982-1986 fungieron respectivamente como Jefa de la División SUAFyL y Secretaría Académica.

educativa en el sistema abierto". Este seminario se propuso el permanente desarrollo de la estructura básica de los materiales de estudio. La maestra Serur también propuso un programa para el mejoramiento de los servicios escolares y de la biblioteca, un programa de publicaciones, un programa de impulso al material audiovisual[41].

Organización Académico-Administrativa.

Los órganos que conforman la estructura académico-administrativa del SUAFyL y las funciones que les corresponden se describen a continuación:

Jefatura de División.
Organo encargado de establecer comunicación directa con la Dirección de la Facultad y con la Coordinación del SUA. Sus funciones son "coordinar y vigilar las actividades académico-administrativas que realizan las diversas unidades que integran esta división".

Secretaría Académica.
Colaborar con la Jefatura de la División en la definición de criterios académicos y administrativos que deben regir para una eficaz organización y funcionamiento del SUAFyL. Supervisar el cumplimiento de las tareas asignadas a las diversas unidades que integran el SUAFyL.

Comisiones académicas por carrera.
Organizar, por carrera, la elaboración y reestructuración de los materiales de estudio. Realizar las actividades académico-administrativas que se requieren para el funcionamiento de la

---

[41] SUAFyL Boletín Bimestral del Sistema de Universidad Abierta, No. 2, pp. 2 a 9.

carrera: autorización de inscripciones, propuesta de contratación y recontratación de tutores, elaboración de horarios de cursos ordinarios y de exámenes extraordinarios, apoyo a la titulación, proporcionar información y orientación sobre diversos aspectos de la carrera, apoyo a programas académicos, etc.

Unidad de Asesoría Pedagógica.
Ofrece apoyo en lo relativo a los criterios pedagógicos para la elaboración y evaluación de los materiales de estudio, atención a alumnos de primer ingreso, revisión pedagógica de guías de estudio, elaboración de perfiles de primer ingreso y estudios de seguimiento a los alumnos de los últimos semestres. Por lo general colabora en los proyectos de trabajo académico de la Jefatura de la División.

Unidad de Producción.
En ese Departamento se realiza la reproducción, almacenamiento y venta de los materiales de estudio de las diversas carreras del sistema; ofrece servicio de préstamo de aparatos para la reproducción de videocassettes.

Biblioteca.
Ofrece servicio de préstamo a domicilio de material bibliográfico, además se realizan préstamos interbibliotecarios.

Departamento de Servicio Social y Comprensión de Lectura.
En este Departamento se inician trámites administrativos para la realización del servicio social. En relación con los idiomas, se estableció un convenio con el DELEFyL para ofrecer cursos "abiertos" de comprensión de idiomas.

Departamento de Servicios Escolares.
En Coordinación con el sistema escolarizado se brinda orientación sobre diversos trámites escolares como los siguientes: trámites y fechas de inscripción, archivo de copias de actas de calificaciones, etc.

Delegación Administrativa.
Es la responsable de la organización y administración de los recursos materiales, los recursos humanos (personal docente, administrativo, etc.), y recursos financieros.

Departamento de Cómputo.
En ese Departamento, de reciente creación, se captura y archiva información sobre materiales de estudio, listados de alumnos y de profesores, control de estadísticas y diversos documentos.

Para una ubicación esquemática de los órganos que conforman la Coordinación del SUA, y la División del SUA en la Facultad de Filosofía y Letras adjuntamos los organigramas correspondientes.

2.2 Concepción y modalidad de aprendizaje en el SUAFyL.

El SUA de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, a través de sucesivas aproximaciones teóricas y en el transcurso de su práctica educativa, definió su concepción de aprendizaje sobre la cual sentaría las bases pedagógicas de operación del sistema.

Se caracteriza el aprendizaje "como una actividad psíquica que relaciona el sujeto con el objeto de estudio, en un proceso dinámico de transformación mutua, donde las situaciones nuevas, se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad de la personalidad tanto en los aspectos cognoscitivos y motores, como afectivos y sociales. La implicación fundamental es: acción del sujeto y en modo alguno recepción pasiva"[42].

El aprendizaje, como proceso dialéctico, implica tres componentes fundamentales: emoción, información y producción y supone

---

[42] J. CORTES y A. RODRIGUEZ; "Sistema de Universidad Abierta, estructura y operación", En Perspectivas, No. 3, p. 42.

básicamente modificación de pautas de conducta[43].

A partir de esta concepción de aprendizaje es posible señalar algunos elementos del aprendizaje independiente, propios de un sistema abierto:

- La capacidad progresiva para estudiar en forma independiente y romper con la relación tradicional docente-alumno y de la clase como contexto básico para el aprendizaje.
- Organización del trabajo escolar con predominio de la acción de los estudiantes.
- Evaluación permanente en forma individual y grupal, a través de la información que al respecto brinda el propio material de estudio (ejercicios de autoevaluación y actividades de aprendizaje).
- Acercamiento crítico a la realidad y capacidad para producir conocimientos a través de reforzamiento de metodologías de trabajo.

Cabe señalar que las características antes presentadas no son específicas o exclusivas de un aprendizaje independiente; por ejemplo, en el caso de la Open University, se ha llegado a homologar con el aprendizaje individual o incluso individualizado o personalizado. En el caso del SUAFyL, su concepción es totalmente coherente con una metodología de trabajo grupal, que más adelante explicitaremos[44].

---

[43] En el sentido que lo trabaja A. Bauleo, En Ideología, grupo y familia, pp. 13-20.

[44] Al respecto cabe citar los trabajos de D. Martínez "Grupos de aprendizaje. El grupo operativo: Teoría y Técnica", En Curso para tutores del SUAFyL, Documento de trabajo, No. 5, Octubre de 1977; y de R. M. Sandoval Montaño, o.c.

2.3 Metodología de trabajo en el SUAFyL.

Cualquier metodología tiene que ajustarse a las características de su objeto de estudio. En el caso del SUAFyL, su metodología de estudio es coherente con su concepción de aprendizaje. Esta se basa en tutorías y materiales de estudio.

2.3.1 Modalidades de tutoría.

a) La tutoría grupal.- Consiste en la reunión semanal que se da entre un grupo reducido de alumnos y el tutor de la asignatura correspondiente. Estas tutorías están organizadas de tal forma que permiten al estudiante asistir un día a la semana a un proceso grupal en el que confronta con sus compañeros y el tutor, la información adquirida a través de los materiales de estudio. Además, la tutoría grupal es el espacio en que se plantean dudas, las cuales son aclaradas y enriquecidas por la interacción grupal. Todo esto con el apoyo y bajo la coordinación del tutor.

b) La tutoría individual.- Se lleva a cabo cuando el alumno la solicita previamente al tutor de una determinada asignatura; la relación que se establece entre ambos es más cercana y no necesariamente se desarrolla en el ambiente institucional, ya que puede llevarse a cabo en el lugar y hora que ambos convengan.

Con respecto a la enseñanza tutorial (que otros prefieren llamar tutelar) es una modalidad de instrucción en la que el maestro-tutor proporciona educación personalizada a un alumno o a un grupo reducido.

Generalmente se adopta como una modalidad emergente o complementaria para estudiantes con dificultades para seguir los cursos convencionales. En la educación británica tradicional la

tutoría ha sido el modelo único para los estudiantes de doctorado; en el que se inspiraron algunas universidades de otros países"[45].

En la actualidad la enseñanza tutorial se ha propuesto como una alternativa en la educación superior, tendiente a elevar la calidad educativa en el nivel de la licenciatura, ya que en múltiples ocasiones se han hecho reflexiones sobre los efectos académicos de las crisis por las que atraviesan las instituciones de educación superior; no obstante, las propuestas viables de operación son escasas. De ahí que se propongan algunas sugerencias para una mayor funcionalidad de la enseñanza tutorial[46].

1). El tutor debe tomar las actitudes adecuadas (de aceptación de los estudiantes, sentido positivo, tolerancia, etc.), de modo que inspire confianza y comunique entusiasmo.

2). El tutor estará capacitado en algunas técnicas de estudio, para la revisión y ejercitación práctica, así como en el manejo de grupos pequeños y medianos.

3). El tiempo de la tutoría no debe de ser excesivo.

4). Por parte de la institución conviene hacer un seguimiento, monitoreo o evaluación, con el fin de que los tutores mejoren su desempeño.

2.3.2 Los materiales de estudio.

En un sistema de enseñanza abierta los materiales de estudio adquieren el valor de un instrumento básico para el aprendizaje, y

---

[45] P. LATAPI SARRE, "La enseñanza tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad", En Revista de educación superior, No. 4(68), p.8.

[46] Ibidem, p. 9.

al tutor le sirve como guía para favorecer o conducir el aprendizaje de los alumnos[47].

- La guía de estudio: es el material impreso correspondiente a una asignatura del plan de estudios de la licenciatura, desarrollados ex-profeso por un experto en la materia, que ofrece al alumno lo que va a aprender, cómo lo va a aprender y cuánto ha aprendido. Los elementos que la integran son:

a). Introducción general.- En ella se ubica la materia en el plan de estudios, caracterizándola en sus límites, enfoques y metodología de trabajo. Asismismo, advierte al alumno sobre posibles dificultades en su estudio. La introducción de cada unidad marca el eje específico de los temas a desarrollar.

b). Los objetivos generales.- Condensan contenidos significativos y explicitan conductas relativas a habilidades y actitudes en función del desempeño profesional futuro.

c). Temario general.- Ofrece una visión de conjunto de los contenidos del curso, formalizando la continuidad temática entre unidad y unidad.

d). Bibliografía general.- Ofrece un listado de textos que habrán de consultarse en forma obligatoria y opcional.

e). Unidades.- Cada una de las unidades que integran la guía de estudios, a su vez, contiene: introducción, objetivos

---

[47] En general en los sistemas abiertos el recurso material más usado es la palabra impresa, con poco uso de recursos como video, audio cintas y paquetes de computación, etc. Entre los primeros, los más desarrollados son guías o guiones de estudio, bibliografías, materiales de autoevaluación y exámenes, aunque en instituciones más consolidadas se han desarrollado textos que incluso fueron de utilidad en diversos sistemas escolarizados.

específicos, temario que describe y especifica el temario general, bibliografía básica y complementaria que habrá de consultarse de manera obligatoria y opcional respectivamente.

f). Fundamentalmente las actividades de aprendizaje señalan lo que habrá de realizarse para lograr los objetivos trazados.

g). La autoevaluación presenta cuestionamientos de tipo general sobre los contenidos tratados, que posibilitan la apreciación de los avances y dificultades en el proceso de autoaprendizaje.

- El programa analítico: es un material impreso que, a diferencia de la guía de estudios; presenta únicamente las directrices básicas para el aprendizaje de cada asignatura. Los elementos de un programa analítico son: objetivos generales del curso, temario general y bibliografía básica y complementaria.
- Las antologías: Es el material impreso generalmente fotocopiado que reúne los principales textos que se señalan en la bibliografía de una guía de estudios o de un programa analítico. Estas son facilitadas a los alumnos a tráves de la biblioteca del SUAFyL[48].

2.3.3 La evaluación.

En términos generales, la evaluación educativa se entiende como "aquella que corresponde al rendimiento escolar, así como la que se aplica al currículum y a las características de la institución educativa en cuestión. La evaluación del rendimiento escolar se aplica fundamentalmente al procedimiento de enseñanza y sus efectos sobre el aprendizaje, a los métodos empleados por el docente y sus

---

[48] G. HIERRO. "Informe del financiamiento del SUAFyL"; México, UNAM, 1983, pp. 3-7.

acciones y a la manera como se propician mejores aprendizajes. Finalmente, orienta las acciones mismas del alumno con el propósito de promover su propio aprendizaje que éste puede manejar"[49].

En este sentido la función de la evaluación no corresponde a la distribución de premios o castigos, ni a la clasificación o selección de individuos, mucho menos a conferir valores de verdad al objeto; por el contrario, evidencia información que ayuda a apreciar la adecuación de la construcción de procesos y productos. Esto es, coadyuva continuamente a la corrección, reconstrucción y mejora del sistema que se utilice. En el caso del SUAFyL, la evaluación tiende a propiciar en los alumnos la reflexión sobre los logros del aprendizaje, sus dificultades y no únicamente trata de asignar calificaciones con fines de acreditación. Esta se formaliza a través de los siguientes requerimientos:

- Presentación y acreditación de trabajos escritos, por cada unidad marcada en las guías de estudio.
- Realización de exámenes finales en sus dos modalidades: Oral o escrito. Estos se presentan en las fechas señaladas por el calendario escolar en los períodos ordinario y extraordinario respectivamente[50].

2.4 El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en SUAFyL.

El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía comenzó a

---

[49] C. E. ACUÑA ESCOBAR. "Evaluación educativa: Base de las decisiones pedagógicas", En Perfiles Educativos, No. 45-46, p. 14.

[50] Respecto al tema de la evaluación de los sistemas abiertos, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), en la revista de Educación Superior, ANUIES, vol. VXIII, No. 69, enero-marzo de 1982, p. 142, señala los mecanismos técnicos para evaluar, pero no el número de oportunidades, y aduce que su práctica suele regirse por los reglamentos del sistema escolarizado.

funcionar en la Facultad de Filosofía y Letras en el año de 1959. Este abarcaba un cúmulo de asignaturas, las cuales eran cursadas en tres años. Posteriormente, en 1966, sufre una reforma no sólo en su extensión, sino en cuanto a la estructuración misma de los contenidos. De ahí que el Plan de estudios de la carrera de Pedagogía en el SUAFyL tome como base el del sistema escolarizado y comparta incluso los mismos objetivos, desde su aprobación por el Consejo Universitario en el año de 1979.

En este Plan de estudios de Pedagogía SUAFyL se señala que tradicionalmente la pedagogía ha sido concebida como la disciplina que ofrece las orientaciones que ha de asumir la educación con el objeto de producir una concepción válida sobre los fines y valores de la misma.

A partir de este siglo se inicia de manera sistemática, el análisis científico de la realidad educativa con el propósito de desarrollar la tecnología que permita resolver los problemas de la praxis pedagógica[51].

De acuerdo con el documento citado, la pedagogía aspira así a convertirse tanto en el análisis crítico por excelencia de las orientaciones de la educación, como en la disciplina científica que la estudia y que desarrolla, en consecuencia, técnicas pedagógicas basadas en los resultados de la investigación.

Los objetivos de la Licenciatura en Pedagogía son:

- Formar profesionales de la pedagogía en general.
- Formar al especialista de la pedagogía, lo mismo para la docencia, como para la técnica y la administración de la

---

[51] "Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía". En Facultad de Filosofía y Letras. División del Sistema Universidad Abierta, Plan de estudios para la aprobación por Consejo Universitario. (Mimeo) p.13.

educación.

- Formar al investigador en pedagogía.

- Contribuir a la formación pedagógica de los maestros de las distintas especialidades de la enseñanza media y superior.

- Colaborar con la Universidad en el estudio y resolución de los problemas que el Estado y las diversas instituciones le formulen en aquélla[52].

A fín de lograr los anteriores objetivos el Plan de estudios de esta carrera plantea los siguientes niveles de conocimiento: Filosófico, teórico, metodológico, técnico[53].

Estos cuatro niveles no suponen especialidades dentro de la disciplina, sino que interrelacionados, posibilitan la formación en pedagogía.

Se pretende que el pedagogo, a lo largo de sus estudios, se prepare en cada una de las áreas de conocimientos mencionadas, a fin de contar con las bases teóricas que le permitan posteriormente dedicarse al estudio más profundo de alguna de ellas. Desde esta perspectiva, el profesionista que se pretende formar en el SUAFyL-Pedagogía, está en posibilidad de lograr los objetivos que de manera sintética se presentan a continuación:

- Participar en la investigación educativa, a partir de un marco conceptual e ideológico determinado.

- Aplicar sus conocimientos teóricos en la solución de

---

[52] Ibidem, p. 1.

[53] Ibidem p. 14.

problemas educativos en general.

- Analizar el fenómeno educativo apoyendose en el contexto sociopolítico y económico del país.

- Trabajar interdisciplinariamente en planes y programas tendientes al desarrollo educativo integral.

- Revisar la legislación educativa y analizar su funcionalidad de acuerdo a la problemática del país[54].

El Plan de Estudios de esta carrera está estructurado por un elevado número de asignaturas: 45 obligatorias y 32 optativas, distribuidas en ocho semestres. Los alumnos deben acreditar 11 optativas, que sumadas a las obligatorias hacen un total de 56 asignaturas a cubrir[55]. Esta situación propicia una excesiva parcialización del conocimiento aunada a las dificultades operativas que implica cursar 7 asignaturas por semestre, en un sistema en el que la asistencia está prevista sólo una vez a la semana.

A continuación presentamos el Plan de Estudios de esta carrera (aprobado por Consejo Universitario en 1979). En éste se indican: el nombre de la asignatura, el número de créditos que se asigna a cada una de ellas, así como el número de asignaturas obligatorias y optativas que los alumnos cubren para concluir los estudios correspondientes a esta carrera. Cabe señalar que las posibilidades de elección de las materias optativas se redujeron por limitaciones presupuestales y de espacio.

---

[54] Véase anexo 2 referente a objetivos, plan de estudios, asignaturas y créditos de la Licenciatura en Pedagogía.

[55] "La carrera de pedagogía en SUAFyL", ponencia presentada por la Comisión de Pedagogía, para los Seminarios de Diagnóstico de la Facultad de Filosofía y Letras en junio de 1968.

P L A N D E E S T U D I O S D E L A L I C E N C I A T U R A[56]

DURACION: 4 AÑOS

ASIGNATURAS DEL I Y II SEMESTRES	CREDITOS POR SEMESTRE
INTRODUCCION A LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION I Y II	4
INTRODUCCION A LA PEDAGOGIA I Y II	4
PSICOLOGIA DE LA EDUCACION I Y II	4
FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACION PEDAGOGICA I Y II	4
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION I Y II	8
PSICOLOGIA EVOLUTIVA I Y II	8
TECNICAS BIBLIOGRAFICAS, HEMEROGRAFICAS Y DOCUMENTAL I Y II	2

ASIGNATURAS DEL III Y IV SEMESTRES	CREDITOS POR SEMESTRE
HISTORIA DE LA EDUCACION Y LA PEDAGOGÍA I Y II	4
ESTADISTICA EN LA INVESTIGACION PEDAGOGICA I Y II	6
DIDACTICA GENERAL I Y II	4
CORRIENTES DE FILOSOFIA DE LA EDUCACION I Y II	4
ANTROPOLOGIA PEDAGOGICA I	8
COMUNICACION EDUCATIVA I Y II	4
PSICOTECNICA PEDAGOGICA I Y II	4
OPTATIVAS IV SEMESTRE	
TEORIAS DE APRENDIZAJE	6
ELABORACION DE PRUEBAS DE RENDIMIENTO ESCOLAR	6

[56] Para mayor información véase anexo2, correspondiente al Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía en el SUAFyL.

ASIGNATURAS DEL V Y VI SEMESTRES	CREDITOS POR SEMESTRE
HISTORIA DE LA EDUCACION EN MEXICO I Y II	4
PEDAGOGIA CONTEMPORANEA DEL SIGLO XX I Y II	8
LEGISLACION EDUCATIVA (V sem)	4
POLITICA EDUCATIVA (VI sem)	4
ORIENTACION EDUCATIVA I Y II	4
ORGANIZACION EDUCATIVA (VI sem)	4
ADMINISTRACION EDUCATIVA (VI sem)	4
LABORATORIO A ELEGIR:	
a) LABORATORIO DE PSICOPEDAGOGIA I Y II	8
b) LABORATORIO DE SOCIOPEDAGOGIA I Y II	8
c) LABORATORIO DE DIDACTICA I Y II	8
d) LABORATORIO DE FILOSOFIA E HISTORIA DE LA EDUCACION I Y II	8
O P T A T I V A S	
a) EDUCACION ESPECIAL I Y II	6
b) ESTADISTICA INFERENCIAL I Y II	6
c) DESARROLLO DE LA COMUNIDAD I Y II	4

ASIGNATURAS DEL VII Y VIII SEMESTRES	CREDITOS POR SEMESTRE
SEMINARIO DE FILOSOFIA DE LA EDUCACION I Y II	4
SEMINARIO DE TESIS I Y II	6
PEDAGOGIA EXPERIMENTAL I Y II	4
ECONOMIA DE LA EDUCACION (VII sem)	4
PLANEACION EDUCATIVA (VIII sem)	4
TALLERES A ELEGIR:	
a) TALLER DE DIDACTICA I Y II	8
b) TALLER DE COMUNICACION I Y II	8
c) TALLER DE INVESTIGACION PEDAGOGICA I Y II	8
d) TALLER DE ORIENTACION EDUCATIVA I Y II	8
e) TALLER DE ADMINISTRACION I Y II	8
O P T A T I V A S	
a) LEGISLACION UNIVERSITARIA I Y II	4
b) EDUCACION DE ADULTOS I Y II	4
c) EDUCACION PEDAGOGICA I Y II	4

CUADRO DE CREDITOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA-SUAFyL

	MINIMO		MAXIMO	
	CRED.	ASIG.	CRED.	ASIG.
Obligatorias	204	45	204	45
Optativas	70	11	74	11
Sub-totales	274	56	278	56
Tesis	28		28	
Totales	302	56	306	56

2.5 Formas de organización y de trabajo en el SUAFyL-Pedagogía.

La carrera de pedagogía en el SUAFyL-Pedagogía funciona con base a dos instancias principales: la Comisión de Pedagogía y las tutorías en sus modalidades: grupal e individual[57].

En el año de 1988, la Comisión de Pedagogía del SUAFyL estaba integrada por trece profesores que impartían tutorías. En ésta se desarrollaban formas de trabajo colegiado con vías de comunicación permanente para mantener la participación de todos y lograr un mejor desempeño en su conjunto, así como una mayor colaboración en su trabajo. De estos trece profesores, uno de ellos fungía, además, como coordinador de la carrera en este sistema y tres más realizaban tareas de apoyo académico-administrativo[58].

---

[57] "La Carrera de Pedagogía en el SUAFyL". o.c.

[58] La Comisión de Pedagogía se integraba en ese año por: Lic. Rosa María Sandoval M. (quien fungía como coordinadora), Lic. María del Refugio Barrera, Lic. Ileana Rojas Moreno, Maestra Leticia Moreno Osornio; tutores: Lic. María de la Luz Hernández, Lic. Yolanda Pascual Blanco, Lic. Irma Piña

El trabajo de los tutores en la carrera de pedagogía comprende las siguientes actividades:

- Tutorías grupales impartidas semanalmente,
- Tutorías individuales,
- Seminarios de tesis, revisión de tesis y participación en exámenes profesionales,
- Elaboración y reestructuración de guías de estudio,
- Reuniones de trabajo,
- Tareas administrativas, especialmente para los profesores miembros de la Comisión,
- Preparación de antologías.

En cuanto al trabajo que se realiza en el SUAFyL-Pedagogía, como ya se ha dicho, las tutorías representan el eje central de la forma de trabajo docente más representativo para este modelo de enseñanza-aprendizaje.

Las tutorías grupales en el SUAFyL-Pedagogía.

Están organizadas para que los alumnos acudan una vez por semana, previa calendarización, con un horario que va desde las 18:00 hasta las 21:00 horas. El tiempo designado para cada asignatura oscila entre 30 y 90 minutos. Durante este tiempo tutores y alumnos realizan ciertas actividades como son:

El tutor:

- Proporciona al alumno orientación respecto a los materiales de estudio, tanto en lo que se refiere al manejo de sus contenidos, como lo correspondiente a las actividades de aprendizaje.

Jiménez, Lic. Margarita Vera Carreño, Lic. María Teresa Yurén Camarena, Lic. Susana Aguirre y Rivera, Mtra. Patricia Ducoing Watty, Lic. Rafael López Gaitán y Lic. Flor Marina Pérez López.

- Aclara dudas, facilita el aprendizaje grupal, mediante la utilización de técnicas específicas[59].

- Funge como coordinador y su rol puede ser traspolado a otro integrante del grupo.

- Propicia la autoevaluación para que los alumnos conozcan su progreso académico en determinada disciplina o área.

- Promueve criterios de evaluación formal, los cuales son puestos a consideración del grupo, a fin de cubrir requisitos de acreditación.

Para el desarrollo óptimo de la tutoría se requiere que los alumnos:

* Desarrollen hábitos de estudio para este modelo de aprendizaje.

* Previamente realicen las lecturas señaladas en sus guías de estudio o las sugeridas por los tutores.

* Desarrollen las actividades de aprendizaje, marcadas en la guía de estudios con el propósito de identificar dudas.

* Expongan las dudas ante el grupo para que éstas sean el punto de partida de la tutoría grupal.

A partir de las consideraciones anteriores, es necesario mencionar que si bien es cierto que las tutorías grupales promueven la independencia de los alumnos con respecto al tutor, se presenta la dificultad de romper con los estereotipos de la relación

---

[59] Sobre la utilización de estas técnicas véase: E. CHEHAYBAR Y KURY, Técnicas para el aprendizaje grupal, pp. 15-19.

tradicional docente-alumnos, y en ocaciones al iniciar esta modalidad de trabajo, los alumnos se llegan a presentar a la tutoría sin la lectura previa de la bibliografía correspondiente a la unidad que se va a tratar o bien sin desarrollar las actividades de aprendizaje señaladas, repitiéndose así la actitud pasiva en demanda de que el tutor sea quien proporcione la información a través de la tradicional cátedra.

Otras de las dificultades que impiden romper del todo la relación tradicional docente-alumno, son las características físicas de las aulas como son: bancas fijas al piso, tarimas y escritorios de un nivel más elevado, así como también limitaciones técnicas para poder apoyarse en otros recursos didácticos mas apropiados para el aprendizaje grupal[46].

Para evitar en lo posible que el tutor responda y fomente la esteriotipia de la relación vertical profesor-alumno, requiere de la capacitación sobre los lineamientos pedagógicos propios del sistema abierto, además de:

- Información sobre la organización académico-administrativa del sistema,

- Conocimiento de los planes de estudio,

- Estructura de los materiales de autoaprendizaje y función de los elementos que lo integran,

---

[46] Con respecto a este punto se señala que en los seminarios de tutoría el papel del profesor es el de un "compañero mayor"; el ejercicio de su autoridad se suaviza hasta casi desaparecer; el ambiente es mucho más relajado y amigable. Asimismo, las condiciones del espacio físico, en donde tiene lugar la relación pedagógica, son distintas, pues el lugar debe ser más acogedor. El ritmo de aprendizaje lo determina el propio grupo de alumnos y los métodos docentes son los que propician una mayor participación: P. LATAPI SARRE, o.c., pp. 8-9.

- El papel del tutor en la elaboración de los instrumentos de evaluación,

- Análisis de la función de la tutoría y de la relación tutor-alumno[61].

2.6 Características de los tutores en el SUAFyL-Pedagogía.

En 1988, año en el que se desarrolló el presente estudio, la Comisión de Pedagogía del SUAFyL estaba integrada por trece profesores, diez de los cuales fueron contratados por hora-asignatura y sólo dos eran profesores asociados de tiempo completo (uno de ellos por contrato), además de una profesora que fungía como coordinadora del Colegio de Pedagogía que además impartía una asignatura para la Licenciatura en el SUA. De los profesores de asignatura, en su total interinos, dos de ellos pertenecen a la propia Comisión de Pedagogía y dos más a la Unidad de Asesoría Pedagógica del SUAFyL.

Respecto a la antiguedad en la UNAM de los tutores de pedagogía, el 30% tienen diez años o más de trabajo, en tanto que el 70% cuenta con un promedio de seis años[62].

Dada la fecha de apertura de la carrera de pedagogía en el sistema abierto y los diferentes movimientos que se han dado en la contratación de profesores, la antiguedad de los mismos no rebasa los diez años; el 53% ha trabajado más de ocho años, en tanto que el 47% restante tiene un promedio de tres años de trabajo.

En cuanto a la preparación académica de la planta de tutores, se

---

[61] J. CORTES y A. RODRIGUEZ. o.c. p. 46.

[62] Veáse anexo 3, correspondiente a gráficas sobre: tipo de contratación y antiguedad en la UNAM de los tutores en el SUAFyL-Pedagogía.

tiene que el 76% obtuvo la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM. Todos los maestros han realizado estudios de posgrado. El 61% de los tutores es egresado de la Maestría en Pedagogía de la UNAM; el 7% es egresado de la maestría en ciencias de la educación (DIE); el 38% tiene estudios de especialización; el 23% tiene el grado de maestro y el 15% tiene también estudios doctorales.

Además de los estudios de posgrado, los tutores han participado en diversos cursos de superación académica, con un promedio de tres cursos por año.

La experiencia que los tutores van acumulando es muy valiosa, ya que han desempeñado su actividad docente por los diferentes niveles educativos que van desde el elemental, medio básico, medio superior y superior, la cual se nutre todavía más con la puesta en práctica de los elementos metodológicos en los que se basa el Sistema Abierto para impartir las tutorías.

En el área de investigación un 90% de los tutores han participado en distintas investigaciones realizadas por instituciones públicas y privadas; algunos han publicado libros, artículos y materiales de estudio principalmente[43].

2.7 Características de la población estudiantil en el SUAFyL-Pedagogía.

Desde el año de 1978, la Unidad de Asesoría Pedagógica aplica una encuesta para conocer las características de los alumnos que ingresan a este sistema. De ahí que a continuación presentamos las características más relevantes que encontramos en dos períodos de tiempo. El primero presenta los datos recogidos en dicha encuesta de 1986 y por último los obtenidos en el año de 1988, tiempo en el que realizamos el presente estudio.

---

[43] Ver "La carrera de pedagogía en el SUAFyL", o.c. pp. 15-17.

CARACTERISTICAS[44]	AÑOS 1986	1988
EDADES MAS FRECUENTES	18 A 31 AÑOS	21 A 24 AÑOS
SEXO	FEMENINO 75 %	FEMENINO 66 %
ESTADO CIVIL	CASADO 51 %	SOLTERO 56 %
LUGAR DE PROCEDENCIA	DISTRITO FEDERAL 72 %	DISTRITO FEDERAL 61 %
TRAMITE ADMINISTRATIVO DE INGRESO	ADMISION ----	ADMISION 63 %
EXPERIENCIA EN SISTEMA DE EDUCACION ABIERTA	12 %	12 %
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LAS QUE PROVIENEN	----	NORMAL SUPERIOR 28% PREPARATORIAS 25% BACHILLERATO 19% VOCACIONAL 17%
TRABAJAN	72 %	77 %
RELACION DE SU TRABAJO CON ACTIVIDADES DOCENTES	41 %	54 %
INGRESO AL SISTEMA POR FALTA DE TIEMPO	EN SU MAYORIA	72 %
TIEMPO QUE PENSABAN DEDICAR AL ESTUDIO	10 A 12 HRS. SEMANALES	7 A 9 HORAS SEMANALES
POSIBILIDAD DE ACUDIR A TUTORIA SEMANALMENTE	76 %	70 %

Con base a los datos expuestos, podemos señalar que algunas características tienden a mantenerse, en tanto que otras se modifican. Los rasgos de la población que se mantienen son: edad, sexo, lugar de procedencia, trámite administrativo de ingreso, la escasa experiencia que se tiene en el Sistema Abierto, así como la

[44] Véase anexo 4 relativo a: perfil de la población estudiantil del SUAFyL-pEDAGOGÍA en el año de 1986-2.

escasez de tiempo que se tiene para estudiar, ser trabajador(a) en actividades que mantienen relación con la docencia. Esta situación tal vez se relaciona con el deseo de superación que estos sujetos muestran al prepararse específicamente en el área de conocimiento que requiere para tener ascenso escalafonario y contar con mayores ingresos económicos en sus centros de trabajo. Es importante señalar que pese a la escasez de tiempo, el alumnado manifiesta la posibilidad de acudir a tutoría semanalmente, hecho que puede relacionarse estrechamente con la valoración que le otorgan al docente, al grupo de compañeros y a la institución misma, ya que en este sistema la asistencia no es obligatoria.

El rasgo que se modificó fue el estado civil, ya que en 1988 este sistema admitió al 56% de la población soltera, lo cual indica que el SUAFyL-Pedagogía no sólo cubrió las expectativas de las personas casadas que deseaban continuar sus estudios por razones de tiempo principalmente, sino que actualmente este sistema abre sus puertas a la población soltera que desea realizar estudios superiores. Este dato va muy unido al hecho de que las edades de la población estudiantil que ingresa sea cada vez menores y, tal vez, en un futuro el SUAFyL-Pedagogía deje de ser una carrera eminentemente femenina como hasta ahora.[65]

[65] Véase en anexo 5. Gráficas sobre resultados de la encuesta aplicada a los alumnos de nuevo ingreso a SUAFyL-Pedagogía en el año de 1988.

3. MARCO REFERENCIAL DE LA RELACION MAESTRO-ALUMNO.

Los estudios que existen sobre la relación maestro-alumno incluyen numerosas investigaciones empíricas. En estas se señala cómo las expectativas del maestro respecto a sus alumnos determinan el rendimiento escolar[66]. Asimismo muestran los mecanismos mediante los cuales los maestros generan ciertas expectativas acerca de sus alumnos y cómo llegan a realizarse en el ámbito del salón de clases hasta producir, mediante la actitud del propio maestro, lo que este ya esperaba[67].

Dentro de esta línea de investigación tenemos la efectuada por Rosenthal y Jacobson en 1968, publicada en español en 1980, con el título Pigmalión en la escuela[68]. Se diseñó para probar la proposición que dentro de un salón de clases, los niños que contaban con mayores expectativas por parte de sus maestros acerca de su desarrollo intelectual, tendían a mostrar dicho desarrollo. De ahí que aplicaron una prueba de inteligencia a más de 500 niños de una escuela primaria en California, con el supuesto fin de comunicarle a sus maestros quienes eran los niños con mayor potencial intelectual. Al iniciar el año escolar, se proporcionó a los maestros una lista de los niños que supuestamente habían calificado más alto en la prueba, los cuales mostraron un mayor desarrollo intelectual. En realidad estos alumnos se habían seleccionado al azar. El tratamiento experimental consistió, únicamente en habérseles identificado como niños que mostraría un gran lógro. Ocho meses después se les volvió a aplicar la misma prueba de inteligencia a todos los alumnos; las calificaciones

---

[66] M. CORESTEIN ZASLAV. "Las expectativas del maestro y rendimiento escolar: análisis de algunas investigaciones en el salón de clases". pp. 19-51.

[67] Ibidem, p. 21.

[68] Véase R. ROSENTHAL y L. JACOBSON. Pigmalión en la es-cuela. Citado por M. CORENSTEIN ZASLAV, o.c.

mejoraron en todos, pero especialmente en aquellos en los que el maestro había puesto mayores expectativas[69].

Posteriormente en el año de 1973[70] Roy Nash profundizó en este tipo de estudios, al mostrar cómo la percepción que tenían los maestros respecto a la clase social de sus alumnos determinaba en buena medida su desempeño. Este utilizó la técnica de constructos de Kelly[71] que consistía en realizar una observación lo más objetiva posible de cada niño, para que finalmente se interpretara la conducta en términos de cómo era percibida por su maestro. Este test se aplicó por separado a maestros de una misma escuela (posteriormente se aplicó en las otras escuelas) y en la secundaria se solicitó que clasificaran a sus alumnos con base en la percepción que tenían los maestros de la clase social a la que pertenecian. Finalmente Nash encontró que no había relación estadísticamente significativa entre "la clase social real" (tomada de los expedientes de las escuelas) y la "habilidad" de coeficientes de lectura y juicio de los maestros, pero que sí había correlación significativa entre "la clase social percibida" (tomada de los conctructos de los maestros) y "habilidad". De lo anterior concluyó: Que las ideas subjetivas del maestro respecto a los antecedentes del hogar, son más poderosos en la conducta de los alumnos que su clase social.

En 1985 Rubén Cervini y Emilio Tenti[72] realizaron un estudio

---

[69] M. CORENSTEIN ZASLAV. o.c., p.26.

[70] R. NASH. Classroms observed. The teachers perception and pupils performance. Routledge and Kegan Paul, London, 1973, p. 21. Citado por: M. CORENSTEIN ZASLAV, o.c.

[71] G.A. KELLY. The psichology of personal constructs Norton, New York, 1955. p. 46. Citado por: cORENSTEIN ZASLAV, o.c.

[72] E. TENTI. "La estructura perceptiva del maestro en relación con sus alumnos: Un estudio exploratorio". En Cuadernos de cultura pedagógica, pp.84-117.

semejante al de Nash, a partir de los planteamientos de la teoría de la reproducción de Bordieu. Esta investigación se llevo a cabo en la ciudad de Aguascalientes y consistió en entrevistar a 59 maestros de primaria y 57 de secundaria a partir de la técnica de constructos de Kelly, mediante los cuales los maestros clasificaron a sus alumnos. Al comparar los resultados de los constructos presentados por los maestros de primaria y secundaria, se encontró que estos últimos emplean mucho menos constructos referidos a características cognocitivas que los referidos a la personalidad y a la disciplina, a diferencia de los de primaria para quienes ambos tipos de constructos tienen la misma relevancia[73]. Esto implica que, en secundaria, el comportamiento escolar y social es lo que más influye en la formación de las percepciones del maestro acerca del alumno y en concecuencia se determinan las expectativas de éxito o fracaso en función de estos criterios, lo que a su vez repercute en la autoimagen que se forman los alumnos de sí mismos, de tal modo que terminan convirtiéndose en lo que los maestros esperan.

Desde un punto de vista etnográfico también se han desarrollado investigaciones a nivel de enseñanza básica[74] en las que se ha revelado una serie de acontecimientos que se dan entre el maestro y los alumnos a partir de su mutua relación en el aula. Todas ellas describen con detalle la cotidianeidad de los sujetos a partir de ciertas categorías de análisis, las cuales son explicadas a la luz

---

[73] Ibidem, p. 102.

[74] Veánse las siguientes investigaciones:
R. MERCADO. La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana. Tesis de maestría en ciencias de la educación, México, DIE, IPN, 1983.
G. GALVEZ. "El uso del tiempo y de los libros de texto en la escuela primaria", En: Cuadernos de investigación educativa,No. 1, México, DIE, 1981.
R. PARADISE. Socialización para el trabajo. La interacción maestro-alumno en la escuela primaria, México, DIE, IPN, 1979.

de las teorías existentes.

A nivel de enseñanza media, en Inglaterra, durante los años 1972 y 1973 se realizó un estudio sobre la relación maestro-alumno a partir de un "análisis de interacción". La técnica se basó en la observación de una serie de categorías previamente especificadas para "cifrar" o clasificar el comportamiento de maestros y alumnos[75].

Desde una perspectiva psicosocial se realizó una investigación con estudiantes madrileños. El esquema metodológico que se utilizó consistió en realizar una encuesta a 500 chicos de COU en colegios e institutos madrileños en los que se planteó el tema de la relación profesor-alumno mediante escenificaciones, la fabulación-ensoñación en grupo y mediante el dibujo. Se observaron los rasgos que percibían de sus maestros con la finalidad de llevar a cabo, mediante los resultados, una profilaxis social[76].

En México se llegó a abordar indirectamente el tema de la relación maestro-alumno a nivel de enseñanza superior, desde el año de 1988, mediante un estudio que se realizó en torno al proceso enseñanza-aprendizaje en el salón de clases universitario[77]. Estos estudios se han centrado en el sistema escolarizado tradicional resaltando que dada la expansión de la matrícula escolar a partir de la década de los setentas que las instituciones de educación superior han supeditado la calidad a la cantidad, lo cual a su vez ha modificado el vínculo pedagógico en el aula.

---

[75] Ver M. STTUBS y S. DELAMONT. Las relaciones profesor-alumno.

[76] J. L. ALVAREZ, Investigación psicosocial sobre profesores.

[77] Entre estos estudios se encuentra:
M. A. CAMPOS, "La problemática del proceso de aprendizaje en el aula". En La investigación educativa en el salón de clases universitario.

Esta apreciación sugiere que la relación maestro-alumno se vea afectada en virtud de que el docente atiende a grupos cada vez más numerosos que lo llevan a impartir una enseñanza masificada y por ende despersonalizada. Por su parte, al alumno le será cada vez más difícil contar con un aprendizaje efectivo o de calidad[78]; se lleva a cabo lo que en palabras de Freire, se denomina una educa-ción "bancaria", es decir, el profesor es el que tiene la última palabra y los alumnos sólo pueden recibir y aceptar pasivamente lo que el profesor dice. Así, los estudiantes tienen la única misión de recibir los depósitos que el profesor hace de los conocimientos que él posee.

Esta concepción bancaria de la educación se ve reforzada por las características arquitectónicas y el mobiliario que se encuentra en la mayoría de las aulas universitarias como son: la tradicional tarima y la distribución de bancas rígidas colocadas frente al maestro, quien se muestra como una figura inalcanzable que inhibe el diálogo y determina la primera estratificación social en la "clase", que consiste en la división entre los aplicados y las "vasijas" que esperan ser llenadas por el educador. Esta situación impide el diálogo y propicia que el discurso del docente parezca un monólogo[79].

A diferencia de lo anterior se presentan otras perspectivas de relación en donde se resalta que el docente le asigna un valor más alto al alumno cuando pugna por llevar a cabo un aprendizaje significativo[80].

---

[78] G. DELGADO. "La problemática del proceso de enseñanza aprendizaje en el salón de clases", En La investigación educativa en el salón de clases universitario, p. 22.

[79] M. ESCOBAR, (comp.). Paulo Freire y la educación liberadora, p. 156.

[80] "El aprendizaje significativo se basa en la forma de aprendizaje que va más allá de la acumulación de información. Es una manera de aprender que señala una diferencia en la conducta

Para continuar con la revisión sobre la relación maestro-alumno es preciso presentar algunos enfoques que abordan este tema: el enfoque didáctico, el psicoanálitico, el auto-gestivo, y el etnográfico. Cada uno de ellos aporta elementos de análisis que permiten contar con un panorama más amplio sobre el tema.

3.1 Enfoque didáctico.

Señala que los docentes necesitan asirse de ciertos requerimientos instrumentales relacionados con el "don de enseñar", a partir de la materia que enseñe. De ahí que en su preparación profesional, el docente se va apropiando de dichos requerimientos, que conjugados con sus rasgos psicológicos, le harán enfrentar su profesión con una mayor preparación teórico práctica.

Otro de los aspectos a considerar en este enfoque es el relativo al modelo de didáctica que el docente asuma ante el grupo de alumnos que le asignen.

Si el docente se ubica en el modelo de la didáctica tradicional, la responsabilidad de la aprehensión del conocimiento de los sujetos cognoscentes recae exclusivamente en él. Esto no es casual si reflexionamos sobre el modelo de educación capitalista que marca una autoridad en el docente como un servidor público al servicio del Estado, quien de manera sutil tiende a reproducir en el salón de clases una estratificación social y de relaciones de poder. En este contexto "la transmisión de conocimientos hacia el alumno se reduce como acción, a una búsqueda fácil del saber, de modo que estos converjan en un sólo aspecto, que el alumno imprima de la

---

del individuo, en sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad; es un aprendizaje penetrante, que no consiste en un simple aumento del caudal de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de su existencia", citado por C. ROGERS La educación centrada en la persona, p.34.

manera más fiel los modelos, conceptos y nociones de la teoría a través del ejercicio constante"[81]. El papel del alumno visto en el modelo de la didáctica tradicional es el de un sujeto pasivo cuya consigna será la de memorizar el discurso del maestro para obtener la recompensa de contar con una calificación que le ratifi-que al docente su saber.

En resumen, la didáctica tradicional enfoca el problema de la trasmisión del conocimiento en terminos de una transferen-cia[82], exaltando las cualidades del docente para llegar a mostrar, del mejor modo posible, el cúmulo de ese saber, en detrimento de una revisión del objeto de conocimiento que no necesariamente tenga que ver con la realidad.

La práctica de un modelo didáctico alternativo que considera al alumno como un sujeto cognoscente que construye el conocimiento y consecuentemente transforma su realidad, se basa en una concepción dialéctica del conocimiento.

Este modelo didáctico hace referencia a la interacción entre el sujeto y el objeto a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se generan vínculos específicos entre los protagonistas, es decir: docente y alumnos. Ambos sujetos de aprendizaje, a partir de las situaciones problematizadoras, interactúan, se socializan y

---

[81] V. CABELLO BONILLA. "Consideraciones generales sobre la trasmisión del conocimiento y el problema de la didáctica". En Perfiles Educativos, No. 49-50, p. 30.

[82] La transferencia, en sentido psicoanalítico, se refiere al "proceso en virtud del cual los deseos inconcientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determina-do tipo de relación establicida con ellos y de modo espe-cial, dentro de la relación analítica". J. LAPLANCHE y J.B. PORTALIS. Diccionario de psicoanálisis, p. 459.

concientizan bajo una concepción didáctica del aprendizaje grupal[83].

Esta concepción a su vez se basa en la relación educando-educador con el proceso enseñanza-aprendizaje y en la relación de ambos con el conocimiento no se da de manera contemplativa sino a través de una acción y participación transformadora.

El método que se utiliza en el aprendizaje grupal puede ser similar a la investigación-acción. En este contexto investigar significa problematizar, cuestionar la realidad, para descubrir las condiciones sociales reales que nos llevan al logro de una conciencia crítica.

En el aprendizaje grupal, las técnicas que se utilizan comúnmente son: el grupo operativo, el diario de campo y los talleres. Cabe señalar que en el grupo operativo a través de la participación colectiva centrada en una tarea, se trata de vivir una experiencia integradora de afectividad y pensamiento para, como dice Bauleo, "dar racionalidad a la experiencia y pasión al pensamiento", conectando lo vivido con lo pensado. Esta técnica permite indicar, señalar e interpretar la vinculación entre lo afectivo y lo racional del acontecer humano en grupos.

3.2 Enfoque psicoanalítico.

En la actualidad no cabe la menor duda sobre la utilidad de la teoría psicoanalítica para el estudio de los fenómenos educativos.

---

[83] El trabajo grupal significa un intercambio de experien-cias entre un conjunto de individuos, que reconociéndose dentro de las mismas necesidades y problemas, optan por acrecentar cualitativamente las experiencias necesarias para una transformación de la realidad. Citado por A. BARARTARLO y M. THEESZ. "La metodología participativa en la formación de profesores". En Perfiles educativos, No. 27-28, p. 76.

Desde el punto de vista general, Freud aporta sus bases a partir de las relaciones entre el individuo y lo que éste denominó "cultura o civilización". En el año de 1908 Sandor Ferenci impulsado por las aportaciones de Freud en la clínica médica, imparte la conferencia "psicoanálisis y pedagogía"[84] donde menciona que la educación represiva es el "caldo de cultivo para las neurosis". Para el año de 1909 Freud se interesa por aplicar el psicoanálisis a la pedagogía[85] y a partir de entonces se gestan cada vez más trabajos tendientes a aplicar la teoría psicoanalítica al ámbito educativo, pero siempre tomando como causa a la neurosis. Es en 1933, en la sexta conferencia sobre introducción al psicoanálisis, cuando el mismo Freud abandona su idea sobre las neurosis en los problemas educativos y sostiene que el psicoanálisis pude ayudar a que la educación alcance un máximo de beneficios y un mínimo de daños, a partir del conocimiento de la vida psíquica de los niños. Incluso propone la conveniencia de que los maestros se sometan a análisis como una medida benéfica en su práctica.

En el año de 1963, surge en Francia un movimiento denominado "pedagogía institucional", cuyos principales exponentes son Lobrot, René Loureau y George Lapassade. Estos hacen un análisis crítico de la institución escolar a partir de la vinculación entre ésta y los aspectos sociopolíticos en los que basan su crítica sobre el problema escolar. Por otro lado, la orientación psicoanalítica es la heredera del movimiento de "psicoterapia institucional"; surge así la implementación de nuevas técnicas de abordaje institucional psiquiátrico como el psicodrama y las terapias grupales de orientación psicoanalítica, con las que se intentó transformar las relaciones interpersonales de la institución, enfatizando el carácter social de los trastornos mentales.

---

[84] J.C. FILLOUX. "Psicoanálisis y educación: puntos de referencia", En: Revista Cero en Conducta, No. 10, pp. 47-57.

[85] S. FREUD y O. PEISTER. Correspondencia, pp. 47-57.

Aída Vázquez y Fernando Oury critican a la escuela denominándola "escuela cuartel"; retoman los planteamientos y técnicas de Celestine Freinet para transformar las relaciones interpersonales en el aula; toman de la teoría psicoanalítica los conceptos de transferencia, super Yo, fantasma e identificación para aclarar y explicar lo que sucede en una clase. Advierten que la introducción del psicoanálisis a la clase requiere de una mínima formación por parte de los maestros[86].

Cabe destacar que estos autores mencionan que la enseñanza tradicional se establece entre el maestro y el alumno en una relación dual transferencialmente se asemeja a la relación de dependencia que se da en el ambiente familiar entre la madre y el hijo. En este sentido es de suma importancia la historia familiar del alumno, ya que supone que lo que el individuo haya introyectado como positivo o negativo en su comportamiento, será proyectado así en el salón de clases. Para romper con la relación de dependencia entre el alumno y el maestro y propiciar así mismo una interacción diferente, proponen las técnicas de Freinet. La impresión de textos libres, el consejo de cooperativa como formas de "mediación" tendientes a romper la relación dual maestro-alumno, al propiciar la interacción de los alumnos entre sí y con los profesores, aniquilando así los vínculos de dependencia.

Con la influencia de la psicoterapia y la pedagogía institucional, proliferaron en Francia trabajos de esta línea en el campo educativo encabezados por autores de renombre como: G. Michaud, Francois Dolto y Maud Mannoni[87]. Sin embargo, la crítica no se hizo esperar y en el año de 1979 Catherine Millot en su libro Freud anti-pedagogo, después de un riguroso análisis de la obra de Freud en torno a la educación concluye: "no hay pedagogía analítica en el

---

[86] F. OURY y A. VAZQUEZ. Hacia una pedagogía del siglo XX, p. 238.

[87] G. MICHAUD. Análisis institucional y pedagogía.

sentido de que el educador no podría adoptar frente al educando una posición analítica y al mismo tiempo ocupar frente a aquél una posición de educador"[88].

Frente a esta crítica es necesario reflexionar sobre la aplicación del psicoanálisis de la educación y de la interpretación teórica de los procesos educativos. Las investigaciones de este estilo han seguido principalmente dos modalidades: el análisis del discurso y el análisis de observación en el aula. Respecto a la primera modalidad, Bohoslavsky destaca que una cuestión importante a nivel universitario es la interacción maestro-alumno, la cual es mediatizada por la vía del lenguaje de manera velada o abierta. La forma de mensaje velado es denominada por otros autores como "curriculum oculto", que pude traducirse como "lo que no se ve, ni se dice, pero que se enseña por vías más sutiles, ideologizadas, subconscientes y frecuentemente más efectivas... Lo que se dice por el hecho de no decirlo". En general el docente o el intelectual tiende a convertirse en perpetuador de lo dado, de ahí el carácter represivo de la educación. Una evidencia de agresión se destaca cuando el docente emplea un doble mensaje, al demostrar su sabiduría, al manejar una información inaccesible ante los alumnos que inician sus estudios: "el profesor exhibe antes que sus dudas, su certidumbre y se rige por lo tanto, en un modelo parcial y pretendientemente omnisapiente"[89].

En el año de 1981, Daniel Gerber publica "El papel del maestro. Un enfoque psicoanalítico"[90] donde explica que el maestro es visto

---

[88] C. MILLOT. Freud antipedagogo, p. 208.

[89] R. BOHOSLAVSKY. "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante". En R. GLAZMAN (comp.). La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad, pp. 53-54.

[90] D. GERBER. "El papel del maestro un enfoque psicoanalí-tico" En R. GLAZMAN (comp.). La docencia entre el autori-tarismo y la igualdad, pp. 43-51.

como criterio de verdad en función del saber que se le adjudica, de tal modo que la información que provenga de él será considerada verdadera. Este saber es reconocido por el alumno a través de la transferencia. El maestro existe en la medida en que el otro (el alumno) lo reconozca como tal, de manera que los lugares de uno y otro son indisociables y la relación entre ambos se caracteriza por su mútuo reconocimiento. Gerber señala que es importante que el maestro analice sus reacciones contratransferenciales ante sus alumnos como una forma de mejorar la práctica docente. Este autor en 1990 continúa su reflexión entorno al saber y la relación maestro-alumno en su trabajo; "Lo que el educador debe saber", en el que analiza la vinculación del deseo del saber del alumno con la pulsión epistemofílica del niño en torno de la sexualidad y la ambivalencia que este saber le genera.

Una de las exposiciones más claras y completas del empleo de la interpretación psicoanálitica en el proceso educativo es la de Marcel Postic en su libro: La relación educativa, publicado en 1979[91] en el que dedica la tercera parte del mismo a exponer este tema en tres apartados: en el primero trabaja "El registro inconsciente de la relación educativa"; aquí analiza los fantasmas presentes en la relación maestro-alumno y los conflictos inconscientes que estos generan. En el segundo trata sobre "la comunicación inconsciente"; aquí analiza brevemente la transferencia del alumno y la forma en que estas transferencias repercuten en las contratransferencias que presenta el maestro. En el tercero aborda "la dinámica educativa"; en la que analiza el papel de la identificación con el enseñante y el peligro del establecimiento de una relación dual maestro-alumno que puede generar un vínculo de dependencia y sumisión. Por último, señala algunos mecanismos inconscientes que emplean tanto el maestro como el grupo de alumnos y que marcan la dinámica de un grupo de aprendizaje.

---

[91] M. POSTIC. La relación educativa.

En México a partir de los ochenta se ha generado un interés cada vez mayor por retomar algunas de las aportaciones de la teoría psicoanálitica al campo de lo educativo, tanto desde el punto de vista teórico (comprensión de lo educativo) como de intervención psicoanalítica. Su aplicación ha despertado polémicas, ensayos y algunas investigaciones que fundamentalmente se han centrado en la identidad del maestro[92] y el vínculo pedagógico. Estas producciones se han presentado en dos "Encuentros Nacionales de Psicoanálisis y Educación" organizados por la ANUIES y el Colegio de Pedagogía de la UNAM, realizados en los años de 1988 y 1989. Es de esperarse que en los próximos años los estudiosos del fenómeno educativo, tendrán presente que el desempeño de los alumnos está asociado a factores complejos y subjetivos relacionados con la transferencia y contratransferencia del maestro y del alumno, y que estas, a su vez, tiene su origen en el tipo de vínculo que previamente han sido aprendidos en el seno familiar por ser éste el primer contexto socializante. Estos vínculos de acuerdo a Bohoslavsky son:

1.- Vínculo de dependencia (cuyo modelo es intergeneracional: padres-hijos),

2.- Vínculo de cooperación o mutualidad (cuyo modelo es intersexual: pareja, y fraterno: hermano-hermana),

3.- Vínculo de competencia comparable con la competencia o rivalidad intergeneracional, competencia o rivalidad sexual y competencia o rivalidad fraterna.

Independientemente del tipo de vínculo que prive en la relación con los demás, el vínculo que se supone "natural" es el vínculo de dependencia, cuando menos en la relación pedagógica entre el

---

92 P. ARISTI y E. REMEDI. et. al., "La libertad y el censor. Dos imágenes en la identidad del maestro". En Perfiles Educativos, No. 37, pp. 37-42.

maestro y el alumno[93].

3.3 Enfoque autogestivo.

La teoría y la práctica de la autogestión pedagógica[94] fueron elaboradas en la década de los sesenta. En los primeros tiempos, algunas experiencias fueron realizadas por el grupo de pedagogía institucional en todos los niveles de enseñanza francesa. Se registró que el grupo de pedagogía institucional en el coloquio pedagógico de Royaumont, celebrado en 1964, definía la autogestión pedagógica: "Como un sistema de educación en el cual la relación de formación se halla, en principio, abolida. Los educandos son quienes deciden en qué debe consistir su formación y ellos la dirigen"[95].

La educación vista de esta manera plantea numerosos problemas técnicos y teóricos. No obstante, súbitamente en Mayo de 1968 la idea de la autogestión pedagógica alcanzó una difusión generalizada, que se transformó en una consigna revolucionaria que en los ámbitos escolares ha logrado imponerse y compartir elementos teóricos con la corriente llamada pedagogía institucional. Su práctica tiene como finalidad cuestionar el sistema actual de las instituciones sociales, a partir de la creación de contrainstituciones, las cuales funcionan como autoanalizadores que expresan los elementos ocultos del sistema. La práctica educativa bajo esta

---

[93] R. BOHOSLAVSKY. o.c., pp. 56-57.

[94] La noción de autogestión pedagógica fue hecha pública, por primera vez, durante un coloquio sobre el psico-sociólogo en la ciudad, que se desarrolló en Royaumont, en diciembre de 1962 y cuyas actas fueron publicadas por las "Editions del'Epi", en 1967. Véase en dicha pu-blicación: G. Lapassade, A. Lhotelier y B. This: Les Séminaires de formatión.

[95] G. LAPASSADE. Autogestión pedagógica: ¿La educación en libertad?. p. 9.

corriente supone una modificación de la relación tradicional entre el docente y el alumno; y con respecto al problema del poder y de la autoridad que el profesor cede en un proceso autogestivo de educación. De ahí que resulte útil reflexionar sobre lo que puede sucitarse en los docentes, en torno al poder en los procesos educativos.

- Una corriente de pedagogos considera que en la autogestión el profesor no cede el poder a sus alumnos, la labor de la educación autogestiva es que, tanto profesores como alumnos, recuperen el poder perdido en aras de las instituciones burocráticas.

- Una segunda corriente afirma que el profesor comparte el poder con sus alumnos porque corre el riesgo, en la actualidad, de que los alumnos se lo quiten por la fuerza. Lo único que se hace entonces es cambiar la tónica del poder por uno más sutil, más difícil de percibir.

- Los teóricos de la autogestión ubicados en la línea de Lobrot, se refieren más bien a la supresión del poder: en el momento en que el profesor renuncia a ejercer el poder, éste desaparece. Mientras que en la pedagogía tradicional el poder del maestro es mantenido, en la autogestión es transferido, repartido o abolido frente a los alumnos.

- Una última posibilidad refiere a la transformación del poder y ésta, según algunos críticos, opera en el seno de la educación autogestiva. El poder, este caso, sería encubierto y difuso y así posibilitaría una mayor manipulación del grupo de clase[96].

---

[96] P. FONTAN JUBERO. "El problema del poder en la clase y análisis de cinco alternativas". En R. GLAZMAN (comp.). La docencia entre el autoritarismo y la igualdad., pp. 123-126.

De lo anteriormente expuesto podemos inferir el problema del poder en este vínculo pedagógico es todavía material de discusión, ya que algunos autores como Cécile Delannoy señala que el profesor jamás ha estado en condiciones de ceder un poder que en realidad nunca ha tenido. Sin embargo, otro grupo de pensadores como J. Bresson, apunta que alumnos contemporáneos están a punto de arrancarlo por la fuerza. En este caso la cesión del poder encubriría la habilidad del profesor de manipular más facilmente a los alumnos.

Desde el punto de vista técnico según G. Lapassade, la práctica autogestiva plantea problemas en función de los individuos y del trabajo que deben realizar, por lo cual se ha logrado acordar sobre los siguientes puntos:

. En los casos en que recientemente se instituya la autogestión, es necesario, primer lugar, recordar en la clase las exigencias de la institución externa, explicando que paulatinamente se irán modificando los programas, exámenes, trámites administrativos, etc. El encargado de la clase debe definir sus actitudes y los límites de su intervención. Sin embargo, acepta participar en el trabajo en la medida que se le solicite.

. Se intervendrá antes de que el grupo formule una solicitud explícita. Esto crea angustia y pánico, pero es una etapa necesaria de resolver.

. El grupo pasa de un estado informal a una estructuración que mejora progresivamente, se plantean problemas de funcionamiento y debe de solucionar conflictos interpersonales, en cuyo caso el propio grupo tomará las soluciones. Todo lo que puede hacer el pedagogo es un trabajo de facilitación que consiste en proponer análisis del grupo por sí mismo.

. Las propuestas en cuanto a la organización, deben proponer opciones posibles evitando hacer propuestas valorizadas, apoyadas

emocionalmente, que puedan tomarse como órdenes o amenazas.

. La intervención del pedagogo en los contenidos de aprendizaje será discreta, bien definida y lo más breve posible. Para lo cual tendrá que poseer una gran experiencia para limitar sus intervenciones y hacerlas oportunamente.

Todas estas conductas se inscriben en una dinámica de grupos en las que atraviesa las etapas de cualquier otro grupo[97].

3.3 Enfoque etnográfico.

Actualmente las investigaciones etnográficas en el campo educativo cada día más se popularizan. Sin embargo, a pesar de su uso, causa confusión la metodología en la que se apoya. De ahí que consideramos pertinente aclarar que de acuerdo a sus raíces etimológicas, el término etnografía se deriva del griego: ethos-pueblo y graphein-describir. Por tanto "es la ciencia que tiene por objeto el estudio y descripción de los pueblos". La aplicación que se le da en el área educativa se deriva de la tradición antropológica al permitir la descripción de las situaciones cotidianas que ocurren cuando alumno y maestro se relacionan a través del objeto de estudio que abordan en el aula. Esta relación enfatiza el significado de la conducta y además pretende la comprensión del significado que dan los protagonistas involucrados. En un sentido más amplio del término, la utilización de este enfoque requiere de una "actividad intelectual constante por parte del investigador", que trata de describir e interpretar de manera detallada, profunda y analítica las conductas, creencias, prácticas educativas y sociales, "... en el medio natural donde ocurren y desde una visión

---

[97] G. LAPASSADE. o.c., pp. 24-25.

cultural y social más amplia"[98].

Los estudios realizados sobre un ámbito específico como el aula y que describen la interacción de los "eventos educativos" de cualquier tipo a través del registro observacional (escrito, grabado o de video), suelen denominarse MICROETNOGRAFIA. En estos estudios de poblaciones pequeñas se intenta analizar el material y a partir de éste reconstruir el "código" que rige y genera la interacción verbal y no verbal de los actores o sujetos motivo de estudio. Estos códigos varían de contexto a contexto, de cultura a cultura, según diferentes pautas de socialización[99].

Un problema general que se plantea en la corriente etnográfica es la definición y el recorte de lo "educativo" y su relación con el contexto social, ya que plantea la posibilidad de estudiar "la escuela como una pequeña sociedad", o bien de aislar a la "estructura educativa" como una descripción alternativa de la sociedad. Si se plantean relaciones entre lo educativo y "lo social", es mediante los valores de la sociedad; son excepcionales los intentos de relacionar lo que sucede en la escuela con la estructura social, aunque sí lo abordan los estudios clásicos de Rist y de E. Leacock[100].

El problema teórico de fondo de la investigación etnográfica es ¿cómo lograr una descripción de la escuela como institución

---

98 M. CORESTEIN Z. "El sentido de la investigación etnográfica en educación" En La investigación educativa en el salón universitario, p. 53.

99 E. ROCKWELL. "Etnografía y teoría en la investigación educativa". En Enfoques, cuaderno del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación, pp. 42-43.

100 R. RIST. "Student social class and teacher expectations the self fulfilling prophesy in the classroom", Hardvard educational Review, vol. 40 No. 3, 1979, y E. LEACOCK, "Teaching and learning in city school a comparative study", New York, basic books, 1969, citado por E. ROCKWELL, oc., p. 47.

articulada orgánicamente a la estructura de determinada formación social?. Dicho problema sugiere delimitar en tiempo y espacio lo que se pretende estudiar de tal forma que se puedan observar y documentar directamente situaciones y procesos concretos. Por otro lado, la noción de "curriculum oculto" permite describir una serie de reglas implícitas de la interacción escolar; mediante éste se han detectado estrategias de sobrevivencia y resistencia de los alumnos. Esta perspectiva ha conducido a nuevos análisis de los procesos curriculares en el salón de clases para aproximarse a la compleja relación que se da entre la práctica docente y la experiencia escolar[101].

La etnografía se propone construir la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular; por eso la comunidad y la escuela o cuando mucho el barrio y la micro-zona, son el universo natural de este tipo de investigaciones:

> "... trascender esta escala, en la tradición antropológica, significa desarrollar una "etnología educativa", es decir, construir categorías de procesos educativos y determinar relaciones y estructuras constantes, a través de estudios comparativos"[102]

Esta forma de aproximarse a la realidad no requiere que todo estudio sea "macro" y cubra la totalidad social, ya que invalidaría cualquier estudio de este enfoque. Lo importante es interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones en el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas. Metodológicamente esto implica completar la información de campo con información referida a otros órdenes sociales, (por ejemplo: a la

---

[101] M. STUBBS y S. DELAMONT. "Las relaciones profesor-alumno" En Enfoques: cuadernos del tercer seminario nacional de investigaciones en educación, p. 43. Citado por E. ROCKWELL, o.c. p. 43.

[102] H. DELL (ed.). Reinventing antropology, New York, Randon House 1974, citado por E. ROCKWELL. o.c. p. 48-52.

estructura política educativa del país) y, por otra parte, buscar interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan. Un estudio desde esta perspectiva requiere tener presente la dimensión histórica en la que se ubica y para lograrlo es necesario integrar la información histórica local (documental y oral) en general de análisis etnográfico. Bajo esta línea es válido cuestionar la concepción antropológica de "categorías culturales", limitada a una esfera ideacional. En su lugar se trabaja con una concepción de categorías sociales, explícitas o implícitas, cuyo sentido se puede establecer sólo al reconstruir los procesos y las relaciones sociales que la sustentan[183].

> "Usamos el término "categoría social" retomando el análisis de vinculación entre la realidad histórica y la construcción social de categorías para pensar y/u ordenar la realidad. En nuestro uso son expresiones del ordenamiento social, no siempre explicitadas formalmente, que puede revelar, pero también ocultar, las relaciones sociales existentes"[184].

Este enfoque metodológico constituye un método óptimo para vincular la investigación empírica al proceso de construcción teórica; es decir mientras se conoce una realidad concreta, necesariamente, se requiere la elaboración conceptual y al ajuste de la relación entre los conceptos generales y los fenómenos observables, lo cual permite el avance teórico.

En el proceso de investigación etnográfica no se requiere de un modelo teórico acabado a manera de marco como lo requieren las investigaciones cuantitativas y experimentales, sino que las categorías se van construyendo en el desarrollo mismo de la investigación etnográfica:

---

[183] E. ROCKWELL. o.c. pp. 48 - 52.

[184] Ibidem. pp. 54-55.

"El investigador observa e interpreta paralelamente; selecciona lo significativo del contexto en relación a la elaboración teórica que realiza al mismo tiempo; selecciona en función de categorías sociales y teóricas sobre la realidad a la que se aproxima"[185].

Para poder llegar a la construcción de categoría sociales es necesario apoyarse en las herramientas metodológicas propias de la investigación etnográfica y que a continuación pasamos a describir.

La investigación etnográfica presenta varias alternativas metodológicas que permiten compilar una serie de datos y que más tarde se traduce en el material de análisis de donde se obtienen las categorías de estudio. Las técnicas cualitativas en las que se apoya este tipo de investigación son:

I. Observación participante: Se ha dicho que la observación en sí es el procedimiento más antiguo para recopilar datos, que consiste en "ver y oir hechos y fenómenos que se desean estudiar", a partir de la finalidad del estudio, adopta ciertas modalidades y se apoya en una serie de medios e instrumentos que le son propios. Una de las modalidades es la observación participante, denominada también antropológica. Esta implica la interacción del investigador con el objeto de estudio, abierta o veladamente en una comunidad, llámese escuela, hospital o centro de trabajo, durante un período largo de residencia permanente o temporal que va de seis meses a tres años. Esta interacción se vuelve única en cada caso y la tarea fundamental del observador consiste en darse cuenta de cuáles son los datos que registrará para formular estrategias de acceso a dicha información.

A lo largo de su estancia en la institución o escuela motivo de estudio, el investigador desarrolla una identidad con la que los participantes están dispuestos a compartir: información, actitudes,

---

[185] Ibidem. p. 52.

sentimientos, etc. Su incorporación a la comunidad le permite conocer los aspectos más relevantes del comportamiento del grupo que está estudiando, lo cual hace necesario que el investigador se apropie de los códigos de acción y comunicación de aquellos para que más tarde los reinterprete, respetando en lo posible su identidad[106]. Estephen Wilson señala que el investigador, además de sus observaciones, tomará en cuenta otros datos como escenario físico, forma y contenido de la interacción verbal y no verbal entre los participantes y los patrones de acción y de no acción, así como indicios de archivo, instrumentos y documentos[107]. Así el proceso de investigación implica contar con una gran cantidad de datos en los eventos registrados.

Esta técnica de recolección tiene por objeto la reconstrucción de la realidad a partir de la internalización del investigador en la cultura estudiada. Así puede observar, describir, explicar y valorar la interacción de los participantes. Las formas que adquiere la investigación dependerán en gran medida tanto de una evaluación temprana de la situación (en cuanto a informantes, acontecimientos y conductas significativas), como la reflexión y análisis de los marcos teóricos en los que se apoya el investigador. Durante la observación, el invesigador registra datos o claves de lo que está sucediendo y posteriormente son desarrollados en el diario de campo.

Asociado a la observación participante se utiliza también el diario de campo.

---

[106] M. CORESTEIN ZASLAV. "El sentido de la investigación etnográfica en la educación". En La investigación educativa en el salón de clases universitario, p. 50.

[107] S. WILSON. The use of etnographic techniques in educational research (El uso de técnicas etnográficas en la investigación educacional). Review of educational research, vol. 47 No. 1, winter 1977, Tr. S. Heck Austin, 1980, p.19. Citado por E. ROCKWELL. o.c., p. 30.

II. El diario de campo: es un instrumento de recopilación de datos, con cierto sentido íntimo, recuperado por la misma palabra "diario", que implica la descripción detallada de acontecimientos y se basa en la observación directa de la realidad (por eso se denomina de campo). En éste se anota todo lo que sucede a lo largo del período designado para esta actividad, que es a su vez la rutina cotidiana de lo investigado. De este modo el diario de campo se considera como una fuente de extracción de datos, los cuales pueden clasificarse después, reanimando la cultura de la comunidad al suministrar un relato de las experiencias personales en torno al trabajo de investigación. Esto hace posible considerar al investigador en los problemas planteados por sus propias concepciones del mundo y de la vida ante el acontecimiento de una nueva realidad[188].

Mediante el diario de campo se pueden obtener ciertos tipos de información confidencial que un individuo se resistiría a expresar por escrito. El diario de campo como técnica de investigación, si bien no contempla un registro sistemático y riguroso, debe siempre conducirse cuidadosamente con un propósito definido y siguiendo una línea de trabajo que permite distinguir entre los aspectos significativos de la situación y los factores que tienen poca importancia.

III. La entrevista: como técnica metodológica para obtener información general requiere, por parte del investigador, que realice hacia sí mismo y hacia la realidad que investiga, una permanente interrogación de su objeto de estudio a partir de las categorías sociales de la realidad institucional.

En la investigación etnográfica, la entrevista asistemática o no estructurada es la que ofrece mayor ventaja, por ser un instrumento flexible que el investigador adecúa a las características

---

[188] Idem.

socioculturales del entrevistado. Aquél inicia la conversación y durante su desarrollo obtiene los datos que requiere. Por tanto, el investigador deberá contar o en su defecto desarrollar una gran habilidad para conducir el hilo de la conversación hacia el punto que se requiera. Para asegurarse de registrar los datos más importantes, es conveniente apoyarse en el uso de la grabadora, el film o el video en forma simultánea. De esta manera el investigador puede analizar la información y extraer lo que le sea más útil a su objeto de estudio[109].

De lo anteriormente expuesto, podemos concluir que el enfoque etnográfico fue el que más se adecuó a nuestro propósito de estudio, ya que la metodología en la que se apoya permite contar con numerosos registros que al ser analizados y explicados mediante las teorías existentes enriquecen la investigación educativa, al aportar nuevos elementos sobre la relación maestro-alumno.

---

[109] H. SWATZ y J. JACOBS. Sicología cualitativa, p. 33.

4. ESTUDIO DE LA RELACION MAESTRO-ALUMNO DESDE UN ENFOQUE ETNOGRAFICO.

4.1 Propósito de estudio a partir de una metodología etnográfica.

El propósito del presente estudio fue describir las formas de relación que se dieron entre tutores y alumnos inscritos en una modalidad de aprendizaje independiente, durante los semestres segundo y octavo de la carrera de pedagogía en el SUAFyL, en el ciclo escolar 1988-2. Para este fin fue preciso conformar categorías de estudio a partir de nuestra incorporación en los salones destinados para tutorías. Durante su desarrollo, registramos mediante la observación y grabación una gran cantidad de eventos a partir de cuyo análisis pudimos detectar los hilos conductores de la relación alumno-maestro y que finalmente concretamos en categorías de estudio. Estas fueron desarrolladas a través de la descripción de los eventos que se sucitaron y que posteriormente se interpretaron a la luz de las teorías existentes, permitiendo así develar una realidad inexplorada y que da la pauta de enriquecerse con otras investigaciones sobre esta línea: la relación maestro-alumno.

Con este estudio pretendemos aportar mínimamente elementos de análisis sobre la relación dual entre tutores y alumnos en el nivel de enseñanza superior del sistema abierto, campo hasta ahora estudiado. Por lo tanto, el conocimiento sobre las formas de relación, permitirá que otros profesionistas involucrados en el Sistema Universidad Abierta reflexionen sobre su práctica educativa al llevar a cabo nuevas investigaciones en otros escenarios.

Por otro lado, el estudio de este tópico abre las posibilidades de difundir la modalidad educativa sobre la que opera el sistema de enseñanza abierta a nivel superior, donde precisamente se forman los profesionales en cuyas manos está perpetuar o modificar los

roles en tanto estudiantes y en tanto docentes al egresar del recinto universitario.

El período en el que desarrollamos el trabajo de campo, a través de las observaciones y grabaciones con los alumnos y tutores de los semestres estudiados, inició el 16 de abril y concluye el 17 de agosto de 1988, según el calendario escolar autorizado por el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras, y bajo la programación realizada por la Comisión Académica de Pedagogía, durante el ciclo escolar 1988-2[119].

SEMESTRE	OBSERVACIONES	GRABACIONES
Segundo	45 Horas	30 Horas
Octavo	42 Horas	30 Horas
Total de tiempo:	87 Horas	60 Horas

En los registros observacionales para ambos semestres se consideraron los siguientes datos: nombre de la asignatura, el semestre al que correspondía, el horario oficial de la tutoría y la hora real en el que iniciaba y concluía la tutoría grupal, así como la representación gráfica de la ubicación que tenían los alumnos y el tutor dentro del aula.

Para simplificar el registro de lo que ocurría en la tutoría grupal utilizamos las siguientes claves:

T	Tutor
Al	Alumno
al 1	Alumno uno, etc.
G	Grupo

[119] Véase anexo 6 correspondiente a los calendarios escolares del segundo y octavo semestres del ciclo escolar 1988-2.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

S	Silencio
R	Ruido
Hr	Hora
A1E	Alumno expositor uno, dos, etc.

Aun cuando nosotros tuvimos cierto acercamiento con los alumnos y tutores en dos asignaturas, la presencia de la grabadora proporcionó un cierto desconcierto por parte de las tutoras, situación que se normalizó posteriormente. Sin embargo, fue necesario hablar con cada uno de los tutores y con los alumnos sobre este proyecto, justificando así nuestra presencia dentro de su espacio geográfico, político, académico, etc. Se les informó que usaríamos la grabadora y que además registraríamos algunos datos para esta investigación que sería nuestro tema de tesis. De ahí que paralelamente a las observaciones se fueron registrando sus diálogos en la grabadora. Esto fue muy útil para reconstruir posteriormente párrafos de discursos que dieran cuenta de las categorías de análisis que se fueron conformando, las que posteriormente abordaremos.

Además de los registros de interacción entre tutores y alumnos en las aulas, fue necesario realizar algunas entrevistas con personas clave para obtener la información oral que no estaba documentada en archivos; así mismo se nos permitió consultar con encuestas de alumnos inscritos durante el año que estudiamos, mismas que tabulamos para presentar los datos estadísticos consernientes a las caracterís-ticas de los alumnos. Otras fuentes documentales en la que nos basamos fuerón las guías de estudio utilizadas en ambos semestres, así como algunas antologías y sobre todo en las publicaciones y documentos internos del SUAFyL-Pedagogía.

Todo el material ya mencionado resulta muy valioso para la interpretación a partir de las categorías sociales que se construyeron en el proceso de investigación y que en el siguiente capítulo presentamos.

4.2 Espacio áulico e institucional en el segundo y octavo semestres.

Si tomáramos en cuenta lo que acontece en el interior del aula, como espacio físico de concreción de concepciones, propósitos, lineamientos operativos derivados de las propuestas socio-educativas, tendríamos presente que su construcción arquitectónica, ubicación espacial y mobiliario juegan un papel importantísimo en las relaciones que ahí se inician, desarrollan y perpetúan.

De ahí la necesidad de dedicar estas líneas para ubicar el contexto de los hechos ocurridos en los salones, en donde los tutores y alumnos del segundo y octavos semestres se relacionaron y dieron una caracterización especial a su encuentro. De esta manera, el análisis posterior se presenta con base en otras categorías con las que guardan relación, dado que la práctica educativa tiene lugar en un espacio y tiempo identificable en el que ocurren rituales de diferentes tipos a través de la indisoluble dualidad tutor-alumno.

Desde una perspectiva muy amplia, la escuela en cualquiera de sus niveles tiene características que tienden a ser constantes: "el aula cerrada, el maestro único frente al grupo de alumnos, la serie de conocimientos especialmente armados, los grados, las jerarquías, los reglamentos"[111], etc., que tienen que ver con la puesta en escena que es el aula. En ella, el docente de algún modo se encuentra aislado del mundo exterior y hecha mano de sus propios recursos para enfrentar a un grupo de alumnos, con experiencias diversas obtenidas en su desempeño familiar y laboral, que pueden enriquecer al grupo y al tutor o incluso confrontarlo. Por lo tanto, es preciso considerar que tutores y alumnos se constituyen como protagonistas del proceso educativo al entablar relaciones en el salón de clases. De ahí que sea útil tener presente que su

---

[111] E. ROCKWELL. Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente, p. 11.

relación está regulada por las historias previas que estos sujetos tengan a partir de sus relaciones más tempranas. Dichas historias al ponerse en interjuego llegan a reflejar en el aula: angustias inquietudes, ansiedades y anhelos. Estos son proyectados en el grupo a tráves de mensajes verbales o actitudinales, que acontecen en este espacio concreto"[112]. Este espacio físico al ser dotado de otros artefactos como butacas, pizarrón, escritorio, etc., constituye el entorno ambiental donde los protagonistas practican un determinado estilo de comunicación.

La ambientación del aula por sí sola comunica ciertas cosas acerca de lo que se espera por parte de los usuarios, como puede ser el mantener un orden, guardar cierta distancia entre el maestro y los alumnos o bien mantener la atención hacía quien se encuentra frente a los alumnos.

El trabajo en el aula implica tomar en cuenta todos los factores que intervienen en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Durante este proceso podemos identificar aceptaciones, rechazos, agrados y desagrados, que ponen de manifiesto los alumnos con su participación o indiferencia; también el docente establece con los alumnos relaciones o vínculos que están determinados

---

[112] E. GOFFMAN. Con respecto al espacio físico, señala: el individuo, a diferencia de los animales emplumados, debe comprometerse a andar sobre un piso, sea cual sea su tipo. Además casi siempre está cerca de paredes y de algun techo. Generalmente en los recintos que habita habrá cosas materiales de diversos tipos. En resumen, el individuo se pasa el tiempo en un marco amueblado o físico. Este fondo físico tiene determinadas propiedades, concecuencia de la convención y la práctica.
Las paredes, el techo y el piso, tienden a establecer los límites externos a un entorno, a partir del supuesto de que esas barreras son lo bastante firmes para dejar fuera las cosas que pueden ser motivo de alarma; establecen un "dentro y un fuera". Además se supone que los materiales de dentro ten-drán por sí mismos determinadas propiedades tranquilizantes. Veáse Relaciones en público: micro-estudios de orden público, 1979, p. 282.

fuertemente por la ambientación física del salón donde se lleva a cabo la práctica educativa.

A continuación ubicaremos a la Facultad de Filosofía y Letras dentro del ámbito de la Ciudad universitaria, el espacio institucional que ocupa el SUAFyL, y las aulas donde se imparten las tutorías.

Espacio institucional:

La Facultad de Filosofía y Letras[113] se encuentra ubicada en Ciudad Universitaria, al fondo del valle que hoy se usa como estacionamiento, oculta por la Torre de Humanidades I. Colinda por un lado, con la Facultad de Derecho y, por el otro, con la Biblioteca Central.

El edificio escolar[114] de la Facultad, cuenta con aulas, laboratorios, talleres, biblioteca, instalaciones sanitarias, jardines y zonas verdes. Su estructura arquitectónica es lineal; las aulas puestas unas a continuación de otras, de forma que las puertas dan a un pasillo central.

Las oficinas del SUAFyL se encuentra ubicado en la Torre de Humanidades I, en el séptimo piso y parte de los pisos sexto y octavo. En el séptimo piso se encuentran la Jefatura, la Secretaría Académica, las Comisiones de Letras Hipánicas, Historia, la Biblioteca y la Unidad de Producción de Material. En lo que respecta a los salones o aulas el SUAFyL comparte el espacio físico

---

[113] Ver anexo 7 correspondiente a fotografías panorámicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

[114] "Edificio escolar: local o conjunto de locales específicamente construídos para tal finalidad o adaptandolo, en los que, de forma continuada cumplen los requisitos legales, se realizan actividades educativas", En Diccionario de la Ciencias de la Educación, p. 473.

de la Facultad de Filosofía y Letras, del sistema escolarizado.

A continuación describimos el espacio áulico[115] donde se llevaron a cabo las tutorías: en el salón 201 las de segundo semestre y en el salón 109 las de octavo semestre.

S A L O N 2 0 1.

En el salón 201[116] se encuentra en el segundo piso de la Facultad de Filosofía y Letras. Las dimensiones del salón son: ancho 7.80 m., largo 10.50 m. y altura 3.10 m.

En el muro lateral derecho se encuentra la puerta con una ventanilla; en la parte superior de ese muro se encuentran 9 rejillas. En la esquina inferior izquierda se encuentran dos contactos y un cesto para la basura. En el muro lateral izquierdo se encuentra un ventanal con seis divisiones con 24 ventilas. El ventanal da al jardín de la explanada central y por él entra bastante luz natural. En el muro frontal se encuentra el pizarrón, de color verde obscuro y mide 4.62 m. de largo por 1.30 m. de alto. En el techo se encuentran cinco tiras de lámparas cada una con cuatro divisiones distribuídas a lo largo del salón. Los muros tienen un acabado de cerámica vidriada de color amarillo pálido, a excepción del muro lateral izquierdo que abarca el ventanal que da al jardín. El techo tiene un acabado de tirol blanco. El piso es de mosaico color amarillo pálido.

El salón cuenta con 91 pupitres fijos, atornillados al piso, elaborado de estructura de acero; el respaldo y el asiento de madera y

---

[115] A. HELLER. El espacio áulico e institucional es un espacio formativo que propone e impone, por la vía de la cotidianeidad, pautas y formas de comportamiento a los sujetos de la práctica docente. "Etnografía y formación docente", En El aula univesitaria. Aproximaciones metodológicas. p. 316.

[116] Ver Anexo 8 correspondiente al plano del salón 201.

la paleta cubierta de formaica; del lado derecho tienen un espacio para los útiles. También se cuenta con un escritorio de lámina de acero, el cual se encuentra sobre una plataforma, así como la silla del maestro.

El salón 201 es el primero de esa área; frente a él se encuentran las oficinas de servicios escolares y a un lado se localizan los baños de hombres, frente a las escaleras principales. Esta aula, por su ubicación, tiene mucha interferencia de ruidos, motivo por el cual, una vez que inicia la tutoría, se mantiene cerrado.

Una de las razones principales en las que se basa el departamento de servicios escolares, para signar al grupo de segundo semestre este salón es el número de alumnos inscritos.

S A L O N 1 0 9.

El salón 109[117] se encuentra en el primer piso y tiene las mismas características tanto estructurales como de ubicación del mobiliario que el anterior salón, sólo se deferencian en el tamaño y el número de pupitres que son 43. Su puerta de eentrada da a un pasillo, sitio por el que los alumnos transitan durante el tiempo que no tienen clases o antes de iniciar la tutoría. En el puede observarse que los alumnos en pequeños grupos hacen diversos comentarios, que van desde los problemas triviales sobre lo que les ocurre en sus trabajos, hasta el compartir preocupaciones relacionadas con sus estudios. Por ello también se cerraba la puerta con la finalidad de eliminar el ruido que ahí se generaba y que interfería la tutoría.

Como se puede observar en los planos que se anexan, el espacio destinado para el tutor, se realza por la tradicional tarima, lo

[117] Ver Anexo 9 correspondiente al plano del salón 109.

cual propicia que al levantarse frente al grupo, los alumnos lo vean desde un plano inferior, limitado por el espacio tan reducido que se mantenía entre una y otra butaca. En cambio, el tutor se muestra en un plano superior en el que domina a cada uno de los alumnos. Asimismo tiene la posibilidad de desplazarse sobre la tarima y tener acceso al pizarrón, los ventanales, el pasillo y el espacio entre los alumnos. Su espacio esta bien delimitado y asi es reconocido por los alumnos.

Una vez expuesta la descripción de los salones incluidos en nuestro estudio, es posible comprender que la categoría "espacio aúlico" resulta central, ya que abre la interrogante de lo ahí ocurre, al describir parte de los diálogos registrados en un contexto delimitado por las paredes, el techo y el pasillo[118]. En su interior tutores y alumnos inician, desarrollan y concluyen una relación marcada por un tiempo, según veremos en los siguientes apartados, que describe lo que ocurre en la tutoría grupal.

4.3 El ritual de la tutoría en el segundo y octavo semestres.

En el marco de las tutorías del segundo y octavo semestre, se observaron ciertas situaciones que regulaban la relación entre los sujetos estudiados. Estas situaciones se presentaban sobre todo al interior de las aulas destinadas para tutoría grupal y su frecuencia ocurría independientemente de la personalidad de los tutores, de la personalidad de los alumnos y de los contenidos académicos de las asignaturas.

Dada la repetición de estas situaciones, las consideramos como las categorías de análisis planteándonos la siguiente interrogante: ¿CÚales son los elementos que regulan la relación maestro-alumno en

---

[118] Ver Anexo 10 correspondiente a la fotografía del aula universitaria.

el contexto del Sistema Universidad Abierta, en el segundo y octavo semestres del ciclo escolar 1988-2?

Al revisar el material registrado apreciamos que en el uso y distribución de los asientos, en el empleo del tiempo, así como en el desarrollo del trabajo académico, la relación que se da entre tutores y alumnos, está regulado por una serie de rituales[119], que a continuación explicitaremos.

4.3.1 El ritual de los asientos.

La pedagogía ambiental señala que toda relación educativa se ve influenciada notablemente por el ambiente institucional; este hace referencia a la estructura arquitectónica que constituye el espacio fijo y, por otra parte, a los elementos móviles o semimóviles que normalmente llamamos decoración. Los objetos decorativos en el aula son por ejemplo: los asientos, los estantes, el escritorio, el pizarrón, etc.

El conjunto formado por la estructura arquitectónica y la disposición de los elementos móviles o semimóviles configuran el escenario en el que tutores y alumnos sostienen sus encuentros durante un semestre. De acuerdo con lo ya señalado estamos en disposición de estructurar el campo actuacional del presente estudio a partir de:

---

[119] El rito es antes que nada, una dramatización, una puesta en escena; es la ejecución de un guión que establece pautas de conducta. Incluye por lo menos tres formas de comportamiento: acción (gestos, movimientos corporales), recitación (plegarias, oraciones, oraciones, salmos, etc.) y utilización de instrumentos, vestidos y cosas en general, pero siempre se trata de conducta preescrita por normas y fórmulas preestablecidas. Citado por: B. ROMERO. "Ritual pedagógico y poder" En Revista de Educación e investigación en el sistema de institutos tecnológicos regionales, p. 49.

1. Ambito de la educación formal toma en cuenta:
   - el estudio de estructuras fijas como es la arquitectura,
   - el estudio de los elemtos móviles o semimóviles como son los accesorios que se encuentran en el salón de clases.

2. Ambito de la educación informal como:
   - espacios contiguos al aula como: pasillos, banquetas, áreas verdes, cafetería, espacios informativos, salas de cine, etc.
   - espacios genéricos internos y externos como son: las calles, los comercios cercanos, etc.

Los elementos antes mencionados cobran importancia en el estudio de la relación maestro-alumno desde un enfoque etnográfico, que considera los espacios cotidianos a los que acceden maestros y alumnos. Por ello revisamos uno de los elementos que no pueden faltar en el ámbito escolar como son los asientos. Estos al ser ocupados tutoría tras tutoría llegan a consolidar un ritual que describiremos.

Al inicio del curso, el grupo del segundo semestre, dispuso de 91 asientos distribuidos en el área rectangular del salón 201. Estos eran excesivos en relación a la población asistente. Un pasillo dividía los asientos en dos subgrupos, uno del lado derecho que guardaba relación directa con el escritorio y el asiento del tutor y, el otro, izquierdo que daba frente al pizarrón y cerca de la puerta del aula.

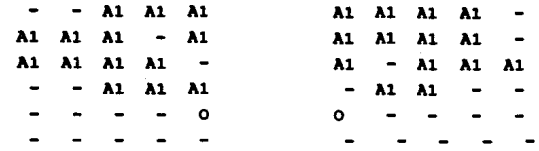
De manera general se apreció que los alumnos inicialmente no mantenían un lugar fijo para sentarse ya que en las primeras tutorías sus asientos fueron diferentes, tal como lo representamos a continuación:

E S C R I T O R I O					P I Z A R R O N					
A1	A1	A1	-	A1	-	A1	A1	-	A1	PSICOLOGIA DE LA
-	A1	-	A1	-	-	-	A1	-	-	EDUCACION II
A1	-	A1	-	A1	A1	-	A1	-	A1	4 de mayo de 1988
A1	A1	-	A1	-	-	A1	-	A1	A1	
-	A1	-	A1	A1	-	A1	A1	-	-	
-	-	A1	-	O	O	-	-	-	-	

E S C R I T O R I O					P I Z A R R O N					
-	A1	A1	-	A1	-	A1	A1	-	-	TECNICAS BIBLIO-
-	A1	A1	-	-	A1	-	-	-	-	GRAFICAS Y DOCU-
-	-	A1	-	A1	A1	-	A1	-	-	MENTALES II
A1	-	A1	A1	A1	A1	A1	-	A1	A1	11 de mayo de 1988
-	A1	-	-	A1	A1	A1	-	-	-	
A1	A1	-	-	O	O	-	-	-	-	

E S C R I T O R I O					P I Z A R R O N					
-	A1	A1	A1	A1	-	A1	A1	A1	A1	INTRODUCCION A
A1	-	A1	-	A1	A1	A1	-	-	-	LA FILOSOFIA DE
A1	-	A1	-	A1	A1	-	A1	-	-	LA EDUCACION
A1	A1	A1	A1	A1	A1	-	A1	A1	-	11 de mayo de 1988
A1	-	A1	A1	A1	A1	A1	-	-	-	
-	-	-	-	O	O	-	-	-	-	

A medida que transcurría el tiempo de convivencia entre tutores y alumnos apreciamos una fase de reacomodo en los asientos, propiciado tal vez por el ausentismo o deserción temporal de algunos estudiantes. En concecuencia, los alumnos definieron sus asientos en función de la simpatía recíproca entre compañeros, propiciada probablemente por su mutua identificación o afinidad en edad, ocupaciones o desempeño cognoscitivo. Por ejemplo, en la tutoría de Psicología de la Educación y psicología evolutiva II, fecha 18 de mayo de 1988, se localizaban sentados de la siguiente manera:



Los alumnos que llegaron a la hora de inicio de la tutoría sólo fueron 14. Estas se colocaron a partir de la mitad del salón hacia adelante; preferían ocupar las dos primeras filas. El clima que prevalecía en tanto llegaba el tutor era de libertad, ya que en ese tiempo los alumnos realizaban diversas actividades como dialogar, revisar notas, fotocopiar materiales, etc. En general se apreciaba un nivel de ruido escaso. Durante el lapso de 20 minutos poco a poco se fueron ocupando otros asientos ubicados despues de las dos primeras filas del lado que se localiza frente al pizarrón y cerca de la puerta.

A las 18:20 hrs. llega la tutora, se coloca cerca del escritorio, en donde deposita sus objetos personales y desde ahí se dirije al grupo. Durante el desarrollo de esta tutoría observamos que la tutora sólo se desplazó sobre los límites de la tarima. Desde ahí formulaba preguntas a los alumnos, quienes se dedicaron a anotar las respuestas rápidamente en sus cuadernos sin hacer comentarios entre los compañeros de las bancas contiguas.

A las 19:30 hrs. se encontraban 28 alumnas, 5 llegaron con retraso éstas se fueron incorporando paulatinamente después de las dos primeras filas; al entrar bajaban la vista y no establecían contacto ocular con el tutor, como si se apenaran de llegar después del horario establecido. Por su parte, el tutor desviaba mínimamente la atención cada vez más que alguna alumna entraba sin

llegar a hacer algún comentario sobre su retraso[120].

En otra de las tutorías del segundo semestre correspondiente a la asignatura de: Fundamentos de la investigación pedagógica II, fecha 22 de junio de 1988, en el horario de 20:00 a 21:00 hrs, los alumnos se localizaban sentados como se presenta en el siguiente diagrama:

E S C R I T O R I O					P I Z A R R O N				
-	A1	A1	A1	-	-	A1	A1	-	-
A1	A1	A1	-	A1	-	A1	A1	A1	-
-	-	-	A1	A1	A1	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	O	O	-	-	-	-

En esta tutoría observamos que a medida que transcurría el semestre, la sistencia de los alumnos se redujo casi en un 50% en relación con el mes anterior; los asientos ocupados se reducían y los desocupados aumentaban. Al iniciar la tutoría se encontraban 13 alumnos y al concluirla sólo se habían incorporado dos alumnos más.

La actitud de la tutora anterior en relación con la de esta asignatura no variaba mucho, ya que también desde que entraba al salón hasta concluir la tutoría, permaneció cerca del escritorio. Desde ahí saludaba a los alumnos, los nombraba para que recojieran sus trabajos y desde ese mismo lugar desarrollaba su actividad tutorial. Por su parte, los alumnos colocados en fila frente a la tutora mantenían una actitud pasiva y sólo se desplazaban hasta el escritorio cuando la tutora los nombraba. En el escritorio cruzaban su mirada brevemente, regresaban a sus lugares y procedían a revisar las anotaciones que se localizaban en las carátulas de sus folders.

---

[120] Veáse del anexo 11 correspondiente a los registros observacionales sobre el "ritual de los asientos".

El grupo del octavo semestre estaba distribuido en una área rectangular con las mismas características de mobiliario que las del aula 201. El número de asientos era de 43 y el espacio físico en comparación con la del segundo semestre era más reducido.

En este semestre los asientos ocupados disminuían, en tanto que los asientos vacios ivan en aumento. Esto podemos evidenciarlo en la tutoría: Taller de didáctica II y pedagogía experimental II, del día 14 de junio de 1988 en el horario de reposición de tutoría de 20:00 a 22:00 hrs.:

E S C R I T O R I O					P I Z A R R O N				
-	-	$A1_1$	$A1_2$	-	$A1_6$	-	-	-	-
-	-	-	$A1_3$	$A1_4$	$A1_7$	$A1_8$	$A1_5$	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	O	O	-	-	-	-

En esta descripción podemos comentar, primeramente, que el ritual de los asientos en este último semestre adquiere características particulares ya que con el paso de semestres los asientos ocupados van disminuyendo paulatinamente hasta reducirse a un promedio de 10 alumnos. Esto podemos ratificarlo en el siguiente comentario:

$A1_3$ "Nosotros vamos a quedar excentos ¡verdad! éramos 130 alumnos cuando iniciamos el primer semestre y ahora sólo quedamos 10".

Este comentario sobre el número de alumnos que llega a concluir en un plazo regular la licenciatura, abre la posibilidad de explicarnos los motivos por lo que los alumnos prefieren el sentarse en las dos primeras filas manteniendo contacto del lado izquierdo frente al escritorio del tutor, lugares que generalmente son ocupados por las alumnas más puntuales y participativas, en tanto que el lado derecho es utilizado por los alumnos que llegan

después del horario establecido[12].

Esta afirmación la basamos en que la $A1_1$ durante esta tutoría intervino en 9 ocasiones, la $A1_2$ en 4 ocasiones, la $A1_3$ en 4 ocasiones, 1 a $A1_4$ en 2 ocaciones. Esta participación y puntualidad propicia que el tutor tenga más presente sus nombres y sus rostros ya que se ubican cerca de su escritorio.

Los alumnos que se ubican cerca de la puerta del aula generalmente lo hacen porque llegan después de la hora de entrada establecida y permanecen sentados junto a la puerta para evitar cruzar el pasillo y distraer la atención del tutor y del grupo.

A pesar que el aula del octavo semestre disponía de sobrantes de asientos en relación con los asistentes para que estos se ocupasen indistintamente no ocurrió así, porque siempre ocupaban los mismos que elegían desde el inicio. Esto lo relacionamos con la cohesión que se logra dar en los pequeños grupos y en ese sentido de permanencia e identificación de cada uno de sus integrantes. Por tanto podemos aseverar que en el octavo semestre se dió la fase terminal del ritual de los asientos.

Mientras que en los primeros semestres usualmente el tutor ocupaba el escritorio que se le asignaba, en el último semestre se observó que en tanto los alumnos subían a la tarima para exponer desde ahí temas o trabajos organizados por equipos, el tutor llegaba a ocupar el asiento de algún alumno. Esto se facilitó por las técnicas de trabajo grupal que se incluían en el plan de estudios como son: el seminario y el taller. Estas técnicas requerían de la integración

---

[12] Antes que entrara la tutora al salón, sólo se encontraban 4 alumnas, las cuales estaban ubicadas en las dos primeras filas del lado izquierdo manteniendo cercanía con el el escritorio del tutor. Los alumnos que se localizan en el lado derecho iban incorporándose paulatinamente. Sus nombres correspondían a: $A1_1$ (alicia), $A1_2$ (Irene), $A1_3$ (Paty), $A1_4$ (Aida).

de grupos de trabajo, lo cual se dificultaba por que los asientos se fijaban al piso e impedian la movilización de los mismos, limitando a la vez que los integrantes de los subgrupos se relacionaran cara a cara. Esta distribución rígida del mobiliario y la arquitectura del inmueble por sí solos propiciaba en los usuarios una determinada forma de relación.

Pese a esta situación observamos que la relación maestro alumno, a diferencia del segundo semestre, se daba de manera más abierta y con un tono que denota mayor confianza y cercanía afectiva con el tutor. Esto lo podemos evidenciar en esta misma tutoría en los fragmentos de diálogos que a continuación presentamos:

$A1_4$ "Oye Paty, pero en el marco teórico podemos retomar algunos autores que ya hemos trabajado. Yo los retomo porque me ubican. Por ejemplo, retomo a Piaget porque me puede permitir analizar lo que hay detrás de lo aparente".

T "Alicia, los indicadores van a salir de tu marco teórico, se derivan de la hipotesis teórica, los indicadores están por niveles".

En estos diálogos se muestra que los alumnos al dirigirse a la tutora rompen con las formalidades y le hablan de tú. Por su parte el tutor les llama por su nombre al dirigirese a ellos para aclarar algunas de sus dudas, las cuales exponen libremente en un ambiente de camaradería.

En cuanto a la relación alumno-alumno diremos que a pesar de que su encuentro formal es cada ocho días, se mantiene una relación más estrecha sobre todo con el compañero de la silla contigua. Su relación está dada de esta manera quizá por la misma cotidianeidad de sus encuentros o porque se ubican en un mismo nivel jerárquico

dentro del aula, a pesar de que muchos juegan el rol de docentes en sus ámbitos laborales. Por tanto al compañero que está junto a ellos lo han elegido en función de alguna afinidad como puede ser la puntualidad, el estado civil o la ocupación. Antes de entrar al aula pueden hacer comentarios de cualquier tipo y dentro del aula, en el transcurso de la tutoría llegan a hacer comentarios sobre el tema que se está tratando como a continuación se describe:

20:10 hrs. Tocan a la puerta y piden hablar con la tutora; mientras la tutora regresa, los alumnos comentan que otra maestra les brindó una explicación sobre los indicadores y lograron comprender; por lo que le dicen a Alicia, que si sigue preguntando puede provocar confusión. Señalan que es dificilísimo y que incluso hay contradicción en las explicaciones. El $A1_2$ dice: "Lo que creo que sí debemos hacer es que en el análisis se haga otra descomposición y al final intentemos cerrar con una reconstrucción resaltando lo que es más importante, incluso señalando problemas".

20:22 hrs. Llaman nuevamente a la puerta, sale la tutora y los alumnos nuevamente hacen ruido.

$A1_7$ "Yo completé mis grabaciones en preescolar, pero me siento como loquita, porque al revisar la grabación se escucha el ruido de los niños, de los padres; dicen que ya se quieren ir ... etc., y no se escucha claramente lo que dicen por separado".

$A1_8$ "Yo tengo algunos problemillas, pero son de carácter técnico, los botones de la grabadora se botan y me ví forzada a estar oprimiendo el botón con mis dedos".

En la descripción de estos diálogos puede apreciarse que sus preocupaciones como alumnos son similares. Estos comentarios no se los plantean al tutor, sólo al compañero de la silla contigua con quien se relacionan de manera más cercana y profunda.

Interpretación de las observaciones.

La disposición de los asientos en la aula, dividida por un pasillo, da idea de que frente al tutor se encuentran dos grupos de alumnos: unos, situados frente a su escritorio y, otros, colocados cerca de la puerta. Cabría preguntarse sobre las razones que tiene cada uno de los grupos para situarse así.

Mediante la observación cotidiana y en el transcurso del estudio, inferimos que los alumnos más puntuales y participativos que asistían con regularidad, preferían sentarse junto al escritorio del tutor; en tanto que los alumnos que tenían una asistencia irregular que llegan después de la hora asignada y que eran menos participativos se localizaban cerca de la puerta. Esta división del grupo marcada por un pasillo y delimitada geográficamente por el escritorio, por el asiento del tutor, el pizarrón y la puerta bien puede semejarse en la división que se hace en la escuela primaria donde el profesor divide al grupo entre los que saben y no saben, entre los "burros y los aplicados". En el caso del SUAFyL-Pedagogía la diferencia es que los puntuales y participativos se colocaban frente al tutor para que en un momento dado los identificara de los que llegaban tarde. Por tanto los que se retrazaban para llegar se colocaban cerca de la puerta y más distantes del tutor para evitar distraer al grupo de los puntuales. En este sentido, presentarse tarde a la tutoría puede significar no cumplir con las expectativas del tutor en cuanto a lo que generalmente se espera de un buen alumno. Recuérdese que el aprendizaje en el sistema abierto aún cuando mayoritariamente se lleva a cabo en el aislamiento, exige de los alumnos las siguientes características: "disciplina mental,

capacidad de investigación, de abstracción, interés y dedicación, posibilidades de organización personal que tiene que ver con la distribución de su tiempo ..."[122]. Por tanto, no hacerse presente a tiempo y sentarse lejos del tutor puede denotar desinterés por parte de algún alumno con su proceso de aprendizaje y sobre todo con el tutor.

El asiento que se le asignaba al tutor, realzado por la tarima y colocado frente al grupo, adquiere un valor simbólico que denota en su ocupante un lugar privilegiado, de mayor jerarquía que el sujeto que se encuentra frente a él en un nivel más bajo[123]. Esta posición realzada frente al grupo, encierra un mensaje para los estudiantes quienes estan expuestos a que la mirada del tutor esté pendiente siempre de lo que ocurre enfrente de él y que a su vez ignore todo cuanto suceda a su alrededor. El tutor colocado de esta manera se presenta como única referencia omnipresente. En consecuencia, el grupo de alumnos sentados frente a aquél mostrarán una actitud sumisa. Esta actitud la encontramos presente en las tutorías ya que éstas se inician formalmente cuando el tutor marca la pauta a través del saludo; marca el final cuando éste se despide.

El ritual de los asientos esta marcado por tres fases: una inicial; la segunda de reacomodo y la última terminal. La fase inicial ocurre a partir de la ubicación física que elegían los alumnos al iniciar el segundo semestre. Recuérdese que en este semestre, el salón 201 estaba dotado de 91 asientos, en tanto que los usuarios que se presentaban no llegaban a 50. Tal situación, aunada al poco

---

[122] Veáse SUAFyL; Material de discusión para la reunión de tutores. p. 5.

[123] Sommer afirma que el aula tradicional se caracteriza por su planta rectangular, con la serie de bancos o sillas dispuestas en filas o hileras para así lograr una mejor ventilación, luminosidad, o facilitar la entrada o salida de los alumnos de la clase; se trata en concecuencia, de posibilitar la vigilancia y el orden. Para mayor información Véase: J. SUREDA y A. J. COLOM. Pedagogía ambiental. p. 205.

conocimiento de los alumnos entre sí, propiciaba en un principio que no se sentaran en un lugar fijo. Incluso llegaron a cambiar de asiento en la siguiente tutoría. Algo notorio fue que los alumnos tendían a ocupar las seis primeras filas, fundamentalmente del lado del tutor. El promedio de alumnos asistentes fue de 25. Al comparar esta cifra con el número de alumnos inscritos podemos señalar que los asientos ocupados en el segundo semestre se reducen considerablemente.

Ahora bien, si formuláramos una hipótesis de las posibles causas del ausentismo, estaríamos obligados a señalar que sobre todo en los dos primeros semestres, el impacto que sufren los alumnos al enfrentar una metodología de estudio diferente a la que han experimentado en el sistema regular, los lleva probablemente a enfrentar un desajuste que en algunos de ellos tiende a desadaptarlos del grupo y prefieren retirarse del sistema.

El estudiante al ingresar al SUA enfrenta experiencias distintas en cuanto a:

- La relación alumno-tutor.
- La relación alumno-materiales de estudio.
- La relación alumno-alumno[124].

Por lo tanto el alumno del segundo semestre se encuentra en una etapa de transición en que trata de abandonar sus viejos hábitos de estudio para adoptar mayor responsabilidad con su proceso de aprendizaje; poco a poco va rompiendo con la dependencia del tutor y trata de asirse más a sus materiales de estudio y a su grupo de iguales. Esto lo podemos evidenciar en la tutoría de la asignatura Psicología evolutiva II y Psicología de la educación II, fecha 18 de mayo de 1992. La tutora dice a los alumnos: "... pero lean los materiales, por favor, no me dejen solita". A lo que los alumnos preguntaban: "¿lo tenemos que leer completo?". En esta descripción

---

[124] SUAFyL. o.c., p. 17.

podemos darnos cuenta de las resistencias que tienen los alumnos para leer los materiales de estudio soliciatados, por lo que la tutora tiene que quitar dos capítulos para que poco a poco los alumnos se vayan adaptando a lo requerido por el sistema.

Dentro de la fase inicial, al tutor también le es difícil asumir un rol diferente al acostumbrado. La actitud del grupo le demanda el papel de profesor tradicional. Si el grupo no lee el material solicitado, si no se realizan las actividades de aprendizaje marcadas en los materiales de estudio, el tutor caerá en la vieja trampa de desarrollar la tan tradicional cátedra.

La fase de reacomodo de los asientos se ubica tanto en el segundo semestre como en el octavo a partir de la segunda quincena de mayo y se hace más evidente en el mes de junio. En esta fase tienen que ver las siguientes situaciones: el número de alumnos es más estable; sus lugares, por tanto, tienden a reducirse ya que aquellos se sentaban preferentemente en las dos primeras filas; sus ocupantes se conocían más entre sí y los tutores identificaban ya dónde se colocaba cada uno de los alumnos. Por ejemplo, en la tutoría de Fundamentos de la investigación pedagógica, del 22 de junio de 1988, la tutora dice: "Finalmente nos encontramos de nuevo. Por fin nos vemos las caras". Efectivamente verse las caras en el SUAFyL-Pedagogía no es tan frecuente, si recordamos que la tutoría tiene una duración de hasta una hora treinta minutos, cada ocho días. Sin embargo, la reunión de los alumnos y el tutor puede ser muy gratificante, ya que este tiempo es aprovechado para tratar dudas, aclararlas en grupo y favorecer la retroalimentación.

En el encuentro tutorial, el rostro del tutor es bien identificado por cada uno de los alumnos. Por su parte, el tutor puede identificar más fácilmente a los que tiene cerca de sí; es decir a los que se localizan frente a su escritorio en las dos primeras filas. Su reconocimiento se debe también a la disminución de alumnos, lo cual indica que aquellos que continúan asistiendo con

regularidad, van fortaleciendo los lazos de amistad y cooperación. Esta cooperación entre los alumnos es indispensable, si recordamos que ausentarse de una tutoría implica desconectarse del proceso. Esta situación se minimiza al recurrir al compañero de estudio para que le ponga al tanto de lo visto. Así, el alumno ausente en una tutoría puede seguir el curso de las actividades cuando se presenta nuevamente al salón de clases y ve el rostro de sus compañeros y el tutor.

Se dice que "los encuentros sociales, comprometen contactos cara a cara. En cada uno de esos contactos se dan actos verbales y no verbales, por medio de los cuales expresa su visión de la situación, y por medio de ella su evaluación de los participantes, en especial de sí mismo (...) de tal manera que el término cara, puede definirse como el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí por medio de una línea que los otros suponen que ha seguido durante determinado contacto"[125].

La fase terminal del ritual de los asientos se presentó en el octavo semestre donde el número de sus ocupantes en relación al segundo semestre era mucho más reducido. Precisamente en la tutoría de taller de didáctica y pedagogía experimental II de los casi 100 alumnos que se habían inscrito en el primer semestre sólo asistían 10 alumnos; situación que denota una marcada reducción de los asistentes. Asistir a un grupo reducido de alumnos dentro de la enseñanza tutorial propicia un conocimiento más estrecho y profundo entre el grupo de alumnos y entre éste y el tutor. De ahí que los alumnos prefieran sentarse en las dos primeras filas cercanas al escritorio del tutor.

Es posible que la razón por la que los alumnos más participativos se ubiquen frente al escritorio del tutor tenga que ver con el

---

[125] E. GOFFMAN. "Ritual de la interacción", En Biblioteca de Ciencias, colección análisis y perspectivas, p. 13.

ritual positivo. Por tanto realizan un ritual negativo los alumnos que se ubican cerca de la puerta del aula. De acuerdo con Durkheim el ritual positivo consiste en las formas en que se puede rendir homenaje mediante ofrendas de diversos tipos[126]. En este sentido, los alumnos ofrecen un homenaje presencial ante aquel actor principal: el tutor; formalizan así un ritual positivo que en este caso tiene que ver con la cercanía que puede representar respeto o agradecimiento del otro a quien reconocen como poseedor de conocimientos y que desean asimilar también. Por tanto sentarse lejos del tutor o al menos más retirados que otros, constituye un ritual negativo, caracterizado por prohibiciones, evitación y distanciamiento.

La ubicación física del tutor es privilegiada, ya que encontrarse frente al grupo de alumnos tiene la ventaja de contar con un panorama general de lo que ocurre ante él. En cambio, los alumnos solo pueden ver a quien se encuentra frente a ellos. Es imposible darse cuenta de lo que ocurre entre los compañeros que se encuentran detrás. De igual manera ocurrirá con quienes tengan delante otra fila de compañeros, sólo verán su cuello, mas no sus gestos. Por otra parte, las paletas en las que se apoyan los alumnos para escribir, son un límite de territoriedad geográfica entre alumno y alumno. El pasillo existente en medio del aula así mismo funciona como límite pues divide al grupo en dos lados: el derecho, físicamente más cercano al tutor; el lado izquierdo, será accesible a la salida del salón.

---

[126] El término ritualización es utilizado en la etología (tras la labor inicial de Julian Huxley). En sentido derivativo se usa para referirse a una pauta de comportamiento de adaptación física que ha quedado algo alejada de su función inicial, ha adquirido una forma rígida a la que se le da importancia como señal o ligerador para los que se comparten las propias especificaciones. Veáse: D. Best; "El concepto de ritualización", En W. H. Thorpe y O. L. Zonqwill, comps., Current problems in behavoir, pp. 102 a 124.

Medinate el uso del mobiliario fijo se posibilita la localización de cada individuo; el espacio entre butaca y butaca en el salón de clases evita la organización por grupos, propicia la pluralidad confusa, masiva o huidiza. El espacio dividido en filas de alumnos anula los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa; se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar individuos, instaurar las comunicaciones útiles e interrumpir las que no lo son para que el tutor pueda vigilar constantemente la conducta, apreciándola o sancionándola[127].

La disposición física de los asientos en el espacio geográfico, su distribución y el material del que estan hechos, juegan un papel importante en la relación cotidiana que se da entre el tutor-alumno. El hecho de que el mobiliario esté fijo, impide tajantemente la posibilidad de establecer una relación diferente entre el tutor y los alumnos, situación que obstaculiza el funcionamiento ideal del sistema abierto, que pretende romper con la relación tradicional maestro-alumno, y por otro lado, éste tiene que llevarse a cabo en las mismas aulas y con el mismo mobiliario del sistema tradicional.

Por tanto, en la tutoría grupal, los estudiantes debieran trabajar en grupo, contar con un mobiliario movible y sin embargo tienen que mantenerse rígidos, aislados por los límites de otra butaca, un pasillo u otra fila, esperando pacientemente a que inicie, se desarrolle y culmine la tutoría. Cuando el tutor saluda, les nombra para que acudan a su escritorio o bien se despida del grupo, marcando así el final de su encuentro. En estas condiciones los alumnos practican una "sumisión arbitraria respecto a la autoridad y en cierta medida también aprenden a sufrir en silencio"[128].

---

[127] M. FOUCAULT. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, p. 145.

[128] H. GIROUX. Los profesores como intelectuales, p. 75.

4.3.2 Ritual del tiempo en el segundo y octavo semestres.

Otro de los rituales que se identificó en el transcurso del estudio de campo con la población estudiada fue el del tiempo, el cual definiremos como "espacio cronológico"; "es también un ámbito de la acción, pero visto como una sucesión de hechos. El manejo o usufructo del tiempo es asimismo diferenciado según posiciones diferentes que se refuerzan por la disponibilidad del tiempo; el disponer de tiempo permite construir posiciones de poder"[129].

Este concepto está asociado con el de espacio que se entiende como "lugar donde se vive y se reproducen los bienes para la subsistencia; en el sentido de extensión es el lugar donde se habita, en el sentido de la tierra, es, al mismo tiempo, lugar de sobrevivencia y medio de producción ..."[130].

Este ritual tiene que ver de alguna manera con los motivos por los que estos alumnos ingresan al sistema abierto. Recuérdese que uno de los problemas que enfrentan se relaciona precisamente con la falta de tiempo para acudir al sistema escolarizado. Los alumnos que asisten al sistema abierto, por su condición de adultos que trabajan además de enfrentar otras responsabilidades familiares y sociales, utilizan esta opción para estudiar una carrera.

Por estas razones el ritual del tiempo fue considerado como la segunda categoría de análisis en el estudio de la relación maestro-alumno en el 2º y 8º semestres del ciclo escolar 1988-II.

A medida que fuimos avanzando en la investigación fuimos comprendiendo que el tiempo en toda relación educativa es uno de los elementos que estructuran y regulan la vida de un grupo de

---

[129] B. ROMERO. o.c., p. 52.

[130] Ibidem.

aprendizaje. El tiempo al interior del aula se emplea de diferente manera de acuerdo al lugar que se ocupe, es decir, como alumno o como tutor, independientemente de la personalidad de los sujetos, de los contenidos académicos o de las técnicas de estudio que se utilizan. Esta aseveración, la basamos en los registros observacionales y en las grabaciones que hicimos durante un semestre en los grupos objetos de estudio.

Así, por ejemplo, en el segundo semestre, con frecuencia escuchábamos que los tutores y alumnos hacían referencia a este tópico y llegando a expresar: "Si nos queda tiempo ...", "Si nos da tiempo", o porque "no alcanza el tiempo".

En ambos semestres se evidenció desde el principio del semestre que una de las actividades a la que los tutores daban prioridad, era la programación de las unidades de trabajo que se indicaban en la guía de estudios, a partir del número de tutorías que se sostendrían durante el semestre.

Esta situación la podemos ilustrar a través de las descripciones registradas en las tutorías:

Introducción a la pedagogía y Sociología de la educación correspondiente al 2º semestre, con fecha 4 de mayo de 1988. Salón 201.

T "... Vamos a planear el semestre. Tenemos seis tutorías programadas en las siguientes fechas:
En el mes de mayo el día 18; en el mes de junio el 1o., 15 y 29; en julio, día 27 y en el mes de agosto sólo el día 10".

En esta tutoría se hizo referencia al factor tiempo y antes de concluir la misma se procedió a programar el semestre, indicando las unidades que se verán en cada fecha como se ilustra a continuación:

el 18 de mayo y 1o. de junio ---------- Unidad I

el 15 y 29 de junio ---------- Unidad II

27 de julio y 10 de agosto ---------- Unidad III

T Agrega: "En la unidad II, una parte no va a quedar expuesta".

Esta misma situación se presentó en la tutoría: Educación de adultos II, fecha 3 de mayo de 1988, salón 109, correspondiente al 8º semestre, donde se registró lo siguiente:

T Dirigiéndose al grupo les dice: "En este semestre contaremos con 7 sesiones de tutoría grupal. Descontando la de este día nos quedan 6 solamente en las que veremos lo siguiente:

17 y 31 de mayo veremos ---------- Unidades I y II,

14 y 28 de junio veremos ---------- Unidades III y IV,

27 de julio y 7 de agosto veremos ------- Unidad V.

Posteriormente una de las alumnas, lee en su guía de estudios las actividades requeridas para la primera unidad, a lo que la tutora agrega: "Se lee muy rápido, pero nos lleva mucho tiempo".

En lo antes expuesto podemos apreciar que el ritual del tiempo esta presente desde las primeras sesiones de tutoría grupal y que el

tiempo regula a manera de encuadre[131] las actividades de aprendizaje que tutores y alumnos llevan a cabo para cubrir su programa de estudio. Al respecto cabe señalar que tanto los calendarios escolares, espacio físico, mobiliario e incluso algunos tutores son compartidos por el sistema regular y el abierto en esta licenciatura. La diferencia entre ambos sistemas radica precisamente en la utilización de los materiales de estudio y sobre todo en la optimización del tiempo que regula la relación entre tutores y alumnos.

En el transcurso de la tutoría Introducción a la Pedagogía y Sociología de la educación II, desde la segunda sesión se discutió sobre las formas de trabajo, deficiencias en la impresión de los materiales de estudio e incluso la ausencia de algunas páginas de las antologías. Así mismo es importante resaltar que en las primeras sesiones también se tomaron acuerdos sobre el sistema de evaluación al que se someterían los alumnos. Por ejemplo en esta sesión se dió lo siguiente:

Una alumna al darse cuenta que en la programación de las actividades de aprendizaje en las fechas respectivas sobraba una unidad temática pregunta:

$A1_3$ "¿dos actividades las desarrollaremos en una sóla tutoría?".

---

[131] Encuadre es un especie de contrato entre participantes y coordinador, y que ambos se comprometen a cumplir. Este encuadre se plantea en dos niveles:
a) Institucional: se refiere a horario, número y duración de las sesiones, asistencias, criterios de acreditación, etc.
b) Grupal: discusión del programa, explicación de la teoría, metodología del trabajo, responsabilidad de los participantes y del coordinador, criterios y momentos de evaluación, etc.
Véase: P. MORAN OVIEDO. "Propuesta de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal", En Perfiles educativos, No. 27-28, p 16.

Al discernir sobre la propuesta de trabajar con base en el temario o a partir de las actividades de aprendizaje, esta misma alumna propuso:

$A1_3$ "¿Porque no vemos sobre la marcha que pasa?".

$A1_4$ Basada en experiencias pasadas, dió un ejemplo sobre lo benéfico que resultó desarrollar las actividades y no el temario, porque no alcanza el tiempo.

$A1_5$ "Es lo mismo porque las actividades de aprendizaje se basan en el temario y de todos modos tendremos que haber leído"[132].

En estos párrafos podemos apreciar que el tiempo también es utilizado por los alumnos de manera importante. Sin embargo, el control del tiempo lo tiene el tutor, quien da la pauta para plantear o restringir las preguntas. El exceso de preguntas llega a alterar el tiempo estimado por el tutor al reforzar o aclarar algunos puntos que considera confusos.

El hecho de que en los primeros semestres el tiempo sea controlado sobre todo por los tutores, se relaciona posiblemente con que esta población escolar se mostró más dependiente del tutor por la escasa experiencia desarrollada en este sistema, ya que las experiencias más arraigadas en ellos fueron las transmitidas por el sistema escolarizado de que provenían. Por esta misma razón los tutores se ven en la necesidad de llegar a exponer las unidades temáticas que corresponde al programa escolar, cuando el grupo manifiesta resistencias para hacer suyo el programa de estudios, realizar las lecturas sugeridas en las guías de estudio y debatir sus puntos de vista ante los demás. Esta actitud del tutor se da con frecuencia

---

[132] Ver anexo 12, correspondiente a registros observacionales del "ritual del tiempo en el segundo y octavo semestres".

en los primeros semestres para evitar atrasos en el tiempo estimado para desarrollar su programa.

En esta misma tutoría pueden advertirse las modificaciones, recortes y ajustes que se le hacen al programa de estudios, al no contar con el tiempo necesario para desarrollar todas las unidades temáticas. En este caso el tutor se vió en la necesidad de suprimir la IV unidad, que correspondía a la última parte del programa; elemento que se discutió con los alumnos. Estos a su vez aceptaron tácitamente la propuesta en complicidad con el tutor, ya que en ningún momento se objetó esta situación, por lo que suponemos que el tutor con base en su experiencia, selecciona lo más importante del programa y elimina lo que a su criterio no lo es. Los alumnos por su parte, al carecer de dicha experiencia, aceptan pasivamente que el programa se modifique, incluso al discutir sobre la propuesta de desarrollar las actividades de aprendizaje planteadas en la guía de estudios o bien basarse en el temario, se abre la posibilidad de ver qué sucede y hacer los cambios pertinentes sobre la marcha.

Esta situación se va modificando conforme avanzan los semestres. Generalmente en el octavo semestre los alumnos toman a su cargo la organización de las unidades de estudio y se ponen de acuerdo en pequeños grupos para investigar y preparar el tema que corresponda ser expuesto ante sus compañeros. El tutor sólo interviene cuando lo considera pertinente o cuando el alumno así lo demande. En la tutoría de Educación de adultos II, también se da un encuadre del curso en razón del número de sesiones que tendrán y el número de unidades a desarrollar. Este encuadre a nivel grupal, se plantea desde la primera sesión de trabajo. En este semestre el compromiso que se establece entre tutores y alumnos es más formal. Esto posiblemente se deba a que los alumnos han asimilado tanto la metodología de trabajo, como las rutinas y formas de organización que cada tutor tiene. Su compromiso se manifiesta cuando de manera voluntaria se organizan para responsabilizarse de la exposición de

los temas que integran una unidad temática; pero cuando esto no ocurre el tutor distribuye las unidades. Esta distribución se hace en funsión de la autoridad que representa éste ante el grupo. Por ejemplo cuando el tiempo de tutoría grupal se toma para platicar entre compañeros con la finalidad de distraer la atención del tutor. Este al darse cuenta controla la falta de atención al asignar una tarea y manifestar la actitud de las alumnas que platican cuando dice: "¿Quién puede traer pinole para la siguiente clase?". El ocupar el tiempo asignando a una actividad específica para tratar asuntos diferentes es sancionado por el tutor, si nos percatamos que su principal actividad es la tarea. En esta sesión la tarea consiste en planear las actividades de aprendizaje y distribuir su preparación por parte de los alumnos. Recordemos que un grupo de aprendizaje "cada uno de los miembros tiene una función propia e intercambiable para el logro de los objetivos de aprendizaje"[133].

Por otro lado, el tiempo oficial que se estipula para la tutoría grupal es sumamente valioso para los usuarios, ya que carecen de tiempo para acudir diariamente a las aulas dado que sus características sociales son diferentes a los alumnos que acuden al sistema escolarizado. De acuerdo con lo anterior, la actitud del tutor fue comprensible, ya que permitió que las alumnas que platicaban fueran integradas a la tarea que el grupo tenía en ese momento.

En términos generales, el tiempo oficial en que los alumnos y el tutor desarrollaban actividades propias a sus objetivos se llama tiempo productivo[134]. Este se marcaba cuando el tutor y los alumnos

---

[133] R. SANTOYO. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje". En Perfiles Educativos, No. 11, p. 4.

[134] L. DAN C. "Las condiciones del trabajo en el aula", En E. Rockwell(comp.). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, p. 95. Este autor considera que: "el tiempo potencialmente productivo, es el que el docente ocupa para la

desarrollaban la actividad planteada en una fecha específica, en la que los alumnos exponían algún tema y el tutor aclaraba las dudas con ellos. Cuando el tiempo es aprovechado óptimamente se considera tiempo potencialmente productivo. El tiempo es el recurso más valioso tanto para el tutor y los alumnos. Durante éste el grupo busca la eficacia y gratificación a su trabajo.

Para el alumno el tiempo productivo, puede ser considerado como el espacio cronológico en el que puede comprender contenidos que por sí solo no logra. Además de ser el tiempo institucional que se destina para adquirir y desarrollar habilidades y destrezas propias de su profesión, también suele ser el espacio donde puede fomentar una relación amigable con otros compañeros con quienes comparte un objetivo común tanto dentro de la institución, como fuera de ella. Recuérdese que el alumno del SUAFyL-Pedagogía en su mayoría trabaja en actividades relacionadas con la docencia. Su encuentro con una persona con quien se identifica puede propiciar que llegue a comentar situaciones personales al interior del aula.

En este mismo semestre, en la tutoría de Taller de didáctica y pedagogía experimental II, con fecha 17 de mayo de 1988, nuevamente se hace referencia al tiempo que se ilustra con la descripción que a continuación se hace sobre las dificultades que surgen cuando el tiempo programadoes alterado por situaciones imprevistas.

T Les explica a los alumnos el motivo por el cual tendrá que retirarse del aula antes de lo previsto:

"Fuí a Monterrey y el avión en que viajé se descompuso el sistema de presión y se me reventaron los oídos; después el doctor me indicó que tomara una pastilla para el

---

enseñanza directa. El tiempo inerte se refiere a las ocaciones en que ese potencial esta ausente o muy bajo, porque la actividad del maestro no es de enseñanza".

dolor, advirtiéndome que sólo así podría subirme al avión para regresar a México. Anoche llegué, fuí nuevamente al doctor y me indicó tres días de reposo. También me recomendó que me hiciera unos análisis de laboratorio y salí mal en la audiometría. Por eso hoy sólo vengo a recoger los trabajos".

En esta narración podemos apreciar que el hecho de modificar el tiempo programado trae consigo serias repercusiones para reajustar el programa.

Cabe señalar que la tutora en cuestión, enfrentó esta situación porque además de impartir esta tutoría, también fungía en ese entonces como coordinadora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, y por razones propias de su función, se vió en la necesidad de hacer un viaje a la ciudad de Monterrey. Mientras ella estuvo ausente fue necesario hacer modificaciones en el tiempo designado para abordar cada unidad temática. Esta situación se resolvió al solicitar a otras tutoras que ocuparan este tiempo para desarrollar sus actividades con los alumnos con la finalidad de que a su regreso le cedieran el tiempo para concluir con la tutoría en cuestión. En este caso podemos apreciar que cuando existe una sobrecarga de trabajo por los diferentes roles que se tienen que cubrir, el tiempo es un factor que llega a presionar tanto que puede causar un desequilibrio en el estado de salud, producto del agotamiento físico.

Por otro lado es necesario resaltar que cuando el tiempo programado se altera por situaciones como las aquí planteadas, generalmente se toman otros tiempos, fuera del tiempo oficial e incluso se intercambian tiempos con otros tutores que acceden a hacerlo, lo cual no es tan fácil, si consideramos también que la mayoría de los tutores que acuden a este sistema, están contratados por horas y cuentan con otros compromisos laborales.

De ahí que cuando la tutora regresó de su viaje a Monterrey, los alumnos presentaran señales de confusión, ya que olvidaron presentar los proyectos, o bien aún cuando los llevaban, se justificaron para no entregarlos dando excusas como "están en borrador". Por tanto, fue preciso establecer nuevos convenios para entregar los proyectos en fechas posteriores en el cubículo que ocupaba la Coordinación.

Cuando el tutor por situaciones diversas tiene la necesidad de ausentarse del horario asignado para llevar a cabo la sesión de tutoría grupal variando el tiempo oficial impuesto, se llega a propiciar un caos. Para recuperar el tiempo perdido, se ve forzado a disponer de otro tiempo no programado por los alumnos, quienes llegan a negociar con el tutor de acuerdo a sus mutuos intereses el tiempo que se recuperará en fecha posterior.

Además de lo expuesto, hay que tener presente que existen otros factores de tipo circunstancial que pueden llegar a modificar el tiempo destinado a la tutoría grupal como pueden ser: marchas, manifestaciones, paros y huelgas.

Queremos concluir señalando las dificultades que se tienen al tomar otros tiempos para cumplir con el programa de estudios y advertir que el tiempo oficial desperdiciado o alterado por diversas razones, se le denomina tiempo inerte. Cuando los individuos se sienten presionados internamente ante la sensación de no concluir un trabajo, el tiempo inerte es aún más irritante[135].

Esto nos explica que cuando se veían en la necesidad de acordar nuevas fechas para reponer alguna tutoría, llegaba a suceder que sólo se presentaba una minoría de alumnos, por las situaciones de carácter social de esta población. Por lo tanto aún cuando tutores y alumnos se esforzaban por atender sus mútuas necesidades,

---

[135] L. DAN C. o.c., p. 95.

finalmente sus situaciones particulares les impedian aprovechar totalmente el tiempo que se reprogramaba.

4.3.3 El ritual del trabajo en el segundo y octavo semestres.

Sin duda alguna las instituciones educativas ejercen una gran influencia socializadora al preparar a los alumnos con el bagaje de conocimientos y habilidades necesarias que requerirá en un futuro para desempeñar su actividad profesional. En este sentido, en las aulas destinadas para las tutorías de los semestres estudiados en el SUAFyL-Pedagogía, tenía lugar la relación educativa que de acuerdo a Postic se define como "conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relaciones que poseen características cognocitivas y afectivas identificables que tienen un desarrollo y viven una historia"[136].

Esta relación educativa se manifiesta a través del trabajo académico que los sujetos realizan a partir del rol que jueguen en el aula, ya sea como tutor o como alumno. Por tanto, identificamos que las tareas que éstos desarrollan en el aula están reguladas por una serie de rutinas presentes al inicio, durante el desarrollo y al término de la tutoría grupal.

La rutina que se identificó durante el inicio de la tutoría, está representada por:

El saludo.- Los docentes y los alumnos formalizan su encuentro a través del tradicional saludo. Este se expresa en una amplia gama de verbalizaciones como: ¡buenas tardes!, ¡que tal! ¡ya están listísimos!, u otras expresiones como: ¿llegaron todos?..., ¡por fin nos vemos las caras!, etc. La modalidad del saludo depende de

---

136 M. POSTIC. La relación educativa, p. 15.

las características de personalidad del tutor y aún cuando algunos no expresan formalmente un saludo, de alguna manera los alumnos captan ciertas formas de comportamiento que indican un equivalente de este saludo.

Una vez que el tutor saluda a los alumnos, estos se reacomodan en sus asientos para tomar posturas correctas[137], si se encontraban platicando dejaban de hacerlo y centraban su atención hacia el tutor. Cuando esto no ocurría se dió el caso que el tutor se mantenía en silencio hasta que los alumnos que platicaban o estaban distraídos se percataban de esto y ponían atención. Este saludo se hacía desde el escritorio del tutor e indicaba que la tutoría daba inicio. Tanto el saludo como el contacto visual con el otro funcionan como señales de cambio y son considerados como "actos o acontecimientos que funcionan para establecer y significar un cambio de relación. Esto es las señales de cambio constituyen un conjunto especial de signos de vinculación. Ejemplo: uso inicial de formas familiares al dirigirse a otro y penetración de su espacio personal"[138].

De antemano sabemos que el saludo socialmente hablando es el protocolo del que se hecha mano para iniciar una relación. En un encuentro en el que dos o más personas se ven involucradas puede presentarse una serie de fenómenos como la aceptación, el rechazo, con todos los matices imaginables, los cuales tienen sus orígenes en las primeras experiencias concretas, en las que el individuo construye una escala de valores, un código que será utilizado constantemente en su intento de evadir la soledad y reconstruir su vínculo con el mundo. En este sentido, el contacto visual que

---

[137] Se habla de una "tecnología política del cuerpo", de la importancia del sometimiento del cuerpo y de las maneras que esto se lleva a cabo. Véase M. FOUCAULT. "El cuerpo de los condenados", En Vigilar y castigar, pp. 28-37.

[138] E. GOFFMAN. Relaciones en público, microestudios de orden público, p. 282.

reclama el tutor cuando otro u otros no han notado su presencia es de suma importancia, ya que "una persona se nos hace presente, primero a través de la mirada: el encuentro es antes que nada, un encuentro de miradas"[139]. La mirada tiene la fuerza suficiente para atraer la atención, evocar y comunicar.

La devolución de trabajos.- Tal situación puede apreciarse en la tutoría de: Técnicas biibliográficas, hemerográficas y documental II, fecha 11 de mayo de 1988.

19:35 hrs. La tutora llega al salón trayendo consigo dos bolsas de plástico que contienen los trabajos que previamente los alumnos habían entregado. La tutora los deposita sobre el escritorio y desde ahí procede a entregarlos; va nombrando a cada alumno para que se acerque a recogerlo.

G Por su parte, los alumnos a medida que son nombrados, acuden a recoger los folders de manos del tutor y al llegar a sus pupitres revisan las anotaciones hechas por la tutora, hacen comentarios con sus compañeros contiguos sobre las observaciones marcadas y la calificación otorgada.

Los trabajos escolares son las evidencias de aprendizaje que se solicitan en cada curso. La revisión de éstos por parte del tutor es una medida de control que le permite conocer de manera individual la evolución de cada alumno. Estos trabajos son elaborados por el alumno a partir de la lectura de los materiales bibliográficos que se sugieren en la guía de estudios para cada asignatura, bajo los requisitos de elaboración que se establezcan, como puede ser la elaboración de un ensayo, de un resúmen,

---

[139] R. SANTOYO S. "En torno al concepto de interacción". En Revista de Perfiles Educativos, No. 27-28, p. 62.

elaboración de cuadros sinópticos o la resolución de cuestionarios, etc. Conforme el tutor revisa el trabajo, le hace observaciones por escrito, mismas que el alumno toma en cuenta en trabajos posteriores para obtener una mejor calificación. Uno de los aspectos que más llamó nuestra atención fué el hecho de no comentar en grupo las dificultades de comprensión en los materiales que se leían, sólo algunos alumnos se comentaban entre sí las observaciones que el tutor les anotó al margen de sus trabajos; de lo que sí se hablaba era de los requisitos metodológicos que éstos tenían que cubrir, incluso se llegó a comentar sobre el número de cuartillas de que constarían los trabajos.

La elaboración de trabajos en sus diferentes modalidades sin que se de una retroalimentación grupal de los aciertos o fallas generales, nos hace pensar que su ejecución esta encaminada a la incorporación de hábitos que el alumno más adelante quizá reproduzca en otra institución en donde también realice un trabajo rutinario en el que no se cuestione por que se hace, misión especial del currículum oculto propio de las instituciones. En ellas, la ideología dominante enmascara la realidad a través de prácticas y rutinas que suelen estar profundamente arraigadas en las estructuras de personalidad humana, que se congelan en lo que Russell Jacoby ha llamado una segunda naturaleza . "La ideología que se ha endurecido hasta formar parte de la naturaleza... se acumula y se sedimenta en la historia. En una ideología que tanto tiempo ha necesitado ser liberada que, de tan monótona, resulta opresiva, congelada... Se convierte en historia que aparenta ser naturaleza"[140].

Bajo esta óptica los trabajos escolares no tienen sentido en sí mismos, sino en el resultado. Se trabaja para construir tal objeto, para conseguir tal o cual cosa, para alcanzar un objetivo. El

---

[140] H. A. GIROUX. "Más alla de la Teoría de la Correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa". En P. de Leonardo (comp.). La nueva sociología de la educación, p. 64.

objetivo que todo alumno persigue está centrado en el canje que éste hace de su trabajo intelectual, por la asignación de una calificación que le acredite qué tanto trabajó. La función social de un sistema de enseñanza es la legitimación de las calificaciones. "Los ejercicios escolares en sus diferentes requerimientos, se dan de manera simple y análoga, como un trabajo. El trabajo escolar, que es al mismo tiempo presentado, (nombrado y por eso mismo impuesto) como un deber. Ese trabajo no vale en sí mismo, ni para quien lo hace; lo escencial es tener una calificación"[141].

La organización del trabajo.- Otra de las rutinas que se llevarón a cabo al iniciar el semestre estuvo dada por la división que se hace de las unidades temáticas a partir del número de sesiones que se tendrían durante el semestre. Así por ejemplo, en la tutoría Introducción a la Filosofía de la educación II, fecha 28 de abril de 1988, se estableció la siguiente programación para el desarrollo del semestre:

T Rápidamente procede a programar las sesiones que tendrían a lo largo del semestre, advirtiendo: "La última fecha señalada en el calendario escolar no podré venir, nos pondremos de acuerdo sobre la fecha en que la repondremos. Esta última sesión será la integradora de todo lo que se haya visto".
17 de agosto se verá la actividad integradora.
3 de agosto se verá la 4a. unidad.
20 y 22 de julio la 3a. unidad.
8 de junio la 2a. unidad.
11 y 25 de mayo la 1a. unidad ("Esta es facilita, podremos empezar con la 2a. unidad)[142].

---

141 C. BAUDELOT y R. ESTABLET. La escuela capitalista, p. 242.

142 Ver Anexo 13, correspondiente a registros observacionales sobre "El ritual del trabajo en el segundo y octavo semestres".

Una vez que se hace esta programación de las unidades a tratar tal como se señala en la guía de estudios, por lo general también se les solicita a los alumnos que se integren en equipos de dos o tres alumnos para que se responsabilicen de la preparación de alguna de las unidades. Cuando a un determinado equipo de trabajo le corresponde preparar una unidad temática, los integrantes a su vez se dividen los puntos que tendrán que abordar ante el grupo, ya que por limitaciones de tiempo sólo se concretan a preparar la parte que les corresponde presentar.

Esta práctica de la división del trabajo académico corresponde a la concepción de que la tarea no es un proceso completo, sino algo fragmentado. Esta rutina no conduce al aprendizaje del contenido académico, se realiza sin darle importancia a las conexiones de todas las partes. En la gran mayoría de los trabajos de fábrica y oficina esta capacidad de desligarse del contenido es un atributo importante, ya que se tiende a sustituir el interés en el contenido y dar mayor importancia a la organización, en el orden por seguir un procedimiento detallado. Así por ejemplo, cuando al iniciar el semestre se dividen las 4 unidades temáticas que se plantean en la guía de estudio entre los 7 días marcados para tutoría, la distribución se hace de manera arbitraria, ya que mientras que para la 1a. unidad que se supone es fácil se asignan dos días, para tratar la 4a. y la 2a. unidades sólo se les asigna un día. Esta distribución parece hacerse sólo cómo una rutina formal que da idea del orden y organización que se llevarían según fines prácticos de los usuarios, más no se basa en el grado de dificultad de cada unidad temática o del interés que el grupo manifestó sobre los contenidos académicos.

Esta misma situación se reproduce en los alumnos, quienes preparan una unidad temática de manera fragmentada, distribuyéndose las partes para que entre los tres presenten todos los subtemas que conforman la unidad de aprendizaje. El tiempo que utilizó el primer alumno fue mayor que último, de ahí que éste expusiera el tema de

manera apresurada, pues lo que en ese momento interesaba era cubrir oportunamente la unidad temática y cumplir con el tiempo programado para ello; el contenido se deduce en función del tiempo, dándose así la rutina del apresuramiento. Si algún alumno aun tenía dudas, no las plantea para abrir una discusión y obtener conclusiones valiosas, éste pospone sus deseos a fin de no desorganizar el trabajo, puesto que lo más importante es llevar un orden y que éste se cumpla fielmente.

Lo que sucede en el desarrollo de la tutoría grupal puede equiparse a lo que acontece en el nivel de enseñanza básica, donde la maestra pasa gran parte del tiempo dando instrucciones y vigilando que se cumplan los requisitos que se solicitan para realizar las actividades escolares, tales como: utilizar márgenes, subrayar con bicolor, espacios, las palabras o bien permanecer sentados durante mucho tiempo, copiando de los libros de texto mecánicamente las lecciones sin que se comprenda lo que se escribe. Fue frecuente observar que al terminar pasaban al escritorio de la maestra (jefe de oficina o capataz) para que ella revisara su trabajo. Al respecto señala Braverman: "para muchos trabajos de oficina es mejor que el empleado copie el trabajo mecánicamente sin ver el significado y sin comprenderlo, para que cometan menos errores. Se concentran en los elementos superficiales de orden y organización los que proporciona el jefe. Esto representa el producto que se espera en muchos trabajos de oficina"[16].

Consecuentemente los alumnos no evalúan su trabajo; es la maestra quien evalua todo. Si se fomenta el hábito de trabajar no por los resultados en sí, sino sólo para poder terminarlo y entregarlo. Lo importante es producir lo que la maestra quiere. Por tanto, aún cuando por la falta de tiempo no se presenten los contenidos de

---

[16] Citado por: PARADISE RUTH. "Socialización para el trabajo: La interacción maestro-alumno en la escuela primaria". En: Cuadernos de investigación educativa, México, DIE, 1979, Cuaderno No. 5, p. 99.

manera más analítica y enriquecedora la tutoría grupal se concluye en el tiempo planteado. Estas rutinas de trabajo académico se presentan como actitudes positivas deseables que el tutor exhibe, fomenta y perpetúa.

El equipo de trabajo funciona aisladamente para la preparación del trabajo solicitado y se restringe a la organización de quiénes van a realizar cada una de las partes del contenido, quién va a seguir a quién en la presentación, etc. No trabajan juntos realmente, ni conocen todos los elementos del tema; cada uno se concreta a estudiar y a resumir la parte que le corresponde; tampoco se discute, sólo se hacen acuerdos unos minutos antes de la preparación del tema. Los medios didácticos para impartirlo se imita al tutor y sólo se llegó a utilizar el pizarrón, en donde se anotaban las ideas centrales sobre el tema o bien se plasmaban en cartulinas los contenidos que más tarde servían como puntos de referencia en los que se apoyaban los alumnos para brindar una explicación al resto del grupo. Asimismo se imita una forma de conducción en el aula. Ellos interiorizan que el autor se coloca frente al grupo preferentemente y desde ahí presentan los contenidos. Este comportamiento tan arraigado en los primeros semestres obedece muy probablemente al comportamiento que estos alumnos han adoptado en los estudios previos al ingreso de este sistema. Por tanto, este comportamiento se modifica paulatinamente al pasar de semestre a semestre. De ahí que en el octavo semestre fue grato observar que en el tratamiento de la mayoría de los temas que conformaron sus programas en el año de 1988, los alumnos y tutores tienden a abandonar sus roles tradicionales y adoptar una postura más abierta para abordar su trabajo academico, como fue el caso de la tutoría del Taller de orientación educativa II, fecha 19 de julio de 1988. En ésta corroboramos que el alumno incorpora su experiencia cotidiana en el tratamiento de los temas señalados en su programa de estudios. De esta manera el grupo se retroalimenta con las experiencias de los expositores transmiten al discutir un tema y que a la vez despiertan el interés de los demás

alumnos, quienes intervienen para hacer aportaciones o para realizar preguntas que abren nuevamente la posibilidad de enriquecer el conocimiento. Cuando los alumnos no pueden contestar alguna pregunta entonces recurren al tutor como en el caso en el que una alumna exponesolicita ayuda de la tutora para esclarecer los síntomas de la esquizofrenia. Esta sólo refuerza lo que ya se había comentado.

Cabe señalar que en la mayoría de las tutorías del octavo semestre, se trabajan los temas mediante las técnicas de taller o seminario de ahí que se de una participación más activa por parte del alumno, como fue el caso de la tutoría ya mencionada en la que se dieron 8 intervenciones por parte de los alumnos más de la tutora, quien sólo intervino cuando los propios alumnos lo solicitaban o cuando era preciso realizar alguna aclaración. Cabe señalar que las técnicas ya citadas se practicaban con ciertas limitaciones, ya que si bien es cierto que su utilidad se sugiere para grupos pequeños, también es preciso mencionar que el mobiliario con el que estaban dotadas las aulas limitaba llevar a cabo estas técnicas cabalmente.

En resumen, en el trabajo académico que desrrollaron los alumnos del SUAFyL-Peagogía se evidenciaron dos momento: el primero de ellos se asemeja más al trabajo tradicional que se realiza en la mayoría de los sitemas tradicionales de enseñanza superior, el cual se presentó en el segundo semestre, el segundo momento donde se advierte un aprendizaje más eriquecedor se presentó en el octavo semestre. Tal situación no es casual ya que es necesario tener presente que "el modo de producción capitalista crea una población trabajadora de acuerdo a sus necesidades (...) Todo paso en el proceso de trabajo está divorciado lo más posible del conocimiento o entrenamiento especial y reducido a trabajo simple"[144].

Por tanto poco a poco introyectan posturas deseables ante el grupo,

[144] Citado por: R. PARADISE. o.c., p. 103.

asi como la adquisición de rutinas que más tarde serán útiles en su desempeño como docentes.

La despedida.- Con esta los tutores están indicando actitudinal o verbalmente el cierre o conclusión temporal de su relación. Las expresiones verbales que utilizarón son por ejemplo: "¡nos vemos!", "¡bueno, si ya no queda ninguna duda la proxima tutoría nos vemos!", "¡hasta luego, no olviden traer sus actividades!", "¡bueno yo creo que no tenemos nada más que hacer!", "¡entonces nos vemos a las seis!". Otros tutores generalmente se despiden haciendo recomendaciones sobre los siguientes trabajos, solicitando la entrega de actividades de aprendizaje que quedan pendientes o bien haciendo convenios sobre las fechas de entrega. Si la tutoría se concluye antes del tiempo estipulado, la despedida puede darse de manera más directa. Si los alumnos se acercan al escritorio para hacer consultas o aclaraciones sobre sus trabajos o algunos aspectos sobre cómo organizarlo, será orientado individualmente sobre cómo hacerlo o bien tendrá la oportunidad de reconsiderar la calificación si el trabajo es corregido en las partes indicadas por el tutor, de lo contrario se acepta tácitamente la calificación otorgada. Al despedirse el tutor con la consigna de nuevos trabajos también se está aceptando que el trabajo académico suele ser el objeto central de su relación.

4.4 Del sujeto individual en el segundo semestre al sujeto social en el octavo semestre.

Desde una visión antropológica, se dice que la escuela funciona como un organizador social, por ser la primera institución oficial que interviene en la educación del individuo. Esta tiene la responsabilidad de trasmitir las habilidades y destrezas necesarias para la incorporación laboral en nuestra sociedad. Las instituciones educativas funcionan como agentes socializantes, independientemente del nivel educativo en que el individuo se desenvuelve

y lo que al interior de éstas se enseñe.

La socialización del individuo se inicia en el hogar y se va ampliando paulatinamente a través del paso por los diferentes niveles educativos. En el caso del SUAFyL-Pedagogía podemos señalar que el alumno al cursar el segundo semestre tiende a realizar trabajos académicos de manera individual. Esta situación la propicia el propio programa de estudios que marca la realización de determinadas actividades de aprendizaje, mismas que los alumnos ejecutan en el tiempo que tienen disponible para cubrir los requisitos de acreditación de cada una de las asignaturas que conforman el plan de estudios para el segundo semestre. Otra de las razones que detectamos se basa en la escasa información que los alumnos tienen sobre el modelo de aprendizaje en el que se apoya el SUA, y las pautas de comportamiento adquiridas en el sistema de enseñanza tradicional que tienden reproducir sobre todo en los primeros semestres. Dicha situación se va modificando paulatinamente a través del paso por los demás semestres, en que el alumno incorpora poco a poco un modelo de aprendizaje independiente.

Lo anterior lo podemos apreciar en la tutoría registrada del 2o. semestre de la asignatura Técnicas bilbiográficas, hemerográficas y documental II, fecha 22 de junio de 1988.

En la tutoría previa, la tutora había solicitado a las alumnas que desarrollaran un trabajo de investigación documental, en el que se aplicaran por un lado los pasos metodológicos de este tipo de investigaciones lo que implicaba además elaborar fichas bibliográficas, de revistas, periódico, etc., y ocurrió lo siguiente:

A1e "Bueno, había que desarrollar tres preguntas:

1. Mencionar las dificultades que habíamos tenido para desarrollar el tema.

2. Señalar por que lo elegímos,

3. Exponer los problemas que enfrentamos ante la elección y desarrollo del tema".

Mientras la alumna exponía estas preguntas, dirigía su mirada hacía el lugar donde se encontraba la tutora. Entre tanto una de las demás alumnas leía y otra tejía.

T "Me permites tantito. ¿Oigan, están escuchando?", mientras expresa esto voltea a verlos.

T "¿Por qué escogiste este tema?".

Ale Mi tema se titula: La importancia del ritmo en niños de nivel medio bajo a través de la educación física. Me intereso el tema porque soy maestra de educación física y llevó 16 años de trabajr el ritmo con acompañamiento del piano. Cuando empecé a trabajar no sabía absolutamente nada del ritmo en educación física, pero a través de los años, he visto que los niños muestran mayor agilidad y facilidad en expresarse corporalmente de manera coordinada si se utiliza acompañamiento musical además de las indicaciones para lograr uniformidad en el ejercicio. Hay un mayor réndimiento en los alumnos, menor esfuerzo y un ambiente armónico. Porque tenemos un ambiente único, incluso en una parte del programa tuvimos un concurso de etapas interdinámicas deportivas. En ese concurso los alumnos aplican el 50% del trabajo, el otro 50% entre el maestro de educación física y el piano. La música que empleamos va desde marchas hasta las más complicadas composiciones musicales que abarcan desde rock and roll, música méxicana y la clásica. En fin, yo creo que tengo muchos logros en mi escuela y me guataría que se dieran a conocer ante otros compañeros que aun no llevan a cabo este trabajo. El deporte, no es juego, es todo un concurso que se hace para

lograr efectivamente la práctica de una educación física óptima, como debe ser.

En esta descripción mostramos la importancia que esta alumna encuentra en su experiencia como maestra de educación física y que le sirvió de punto de partida para realizar un proyecto de investigación documental, cuyo resultado se tradujo en la calificación que la tutora responsable de esta asignatura le otorgó con fines de acreditación. Mediante la iniciación a la investigación, los alumnos del SUAFyL-Pedagogía van rompiendo paulatinamente con relación de dependencia hacía el docente. Por otro lado la ejecución y exposición de trabajos individuales aporta elementos valiosos, cuando los alumnos presentan sus experiencias y amplían el conocimiento de los otros, en un incesante interjuego que se da entre el tutor y los alumnos y entre los mismos alumnos. tal como lo señala Paulo Freire: " Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador"[145].

Al respecto, es conveniente señalar que un grupo de alumnos que cuentan con un bagaje de conocimientos obtenidos en su desempeño laboral, el aprendizaje es enriquecedor, puesto que no sólo cumplen con los requisitos de acreditación que se plantean en el plan de estudios de la carrera de Pedagogía en el SUAFyL, sino que también se presentan los componentes de información, emoción y producción. Por ejemplo, cuando el alumno o el tutor brindan una determinada información referente a su objeto de estudio, éstos le imprimen cierta emotividad que también comunica al grupo mensajes de rechazos o afectos. En tal caso, el aprendizaje grupal constituye "un medio para hacer manifiesto las contradicciones que genera el conocimiento y la naturaleza de los conflictos, así como sus fuentes, que se presentan como parte de la dinámica de los procesos mismos de aprender. La importancia o significatividad de los

[145] P. FREIRE. Pedagogía del oprimido, p. 86.

aprendizajes tiene aquí un sentido social"[146].

En el relato de la tutoría ya descrita, podemos inferir que aún cuando el contenido de la asignatura tiende a ser de carácter técnico en su tratamiento, el tutor y los alumnos aportan material que los relaciona con su historia de vida, de la que han extraído experiencias personales. En el encuentro con otros sujetos se da una transformación del conocimiento a partir de su conformación grupal como a continuación veremos.

Otra de las cuestiones que la tutora solicitó a los alumnos fue exponer ante el grupo sobre los problemas que enfrentaban al desarrollar sus trabajos. La alumna comentó:

Ale Los problemas a los que me enfrenté principalmente se debieron a la carencia de material bibliográfico sobre el tema de educación música1. El material biliográfico que conseguí fue de origen argentino y español. En el área de educación física, tenemos que recurrir a libros de educación musical, ya que son los que más llegan a abordar el tema que me interesó..."[147].

Durante la presentación de su proyecto, esta alumna también justificó su trabajo, planteó el objetivo general, particular, así como el planteamiento de la hipótesis.

T Señala que su trabajo era de tipo documental y que sí lo modificaba tomaría en cuenta el desarrollo del niño. Este tema puede desarrollarse como tema de tesis.

---

146 E. C. PEREZ JUAREZ. "Problemática general de la didáctica", En Fundamentación y operatividad de la didáctica, p. 110.

147 Veáse anexo 14, correspondiente a registros observacionales de la categoría "del sujeto individual en el segundo semestre al sujeto social en el octavo semestre".

En esta descripción podemos apreciar que la experiencia individual al ser compartida permite ampliar el bagaje de conocimientos mediante los comentarios de otros compañeros, quienes han experimentado otras realidades producto de su interrelación con otros sujetos. En la interacción de los sujetos que comparten la tutoría grupal, el conocimeinto no es estático, sino siempre en proceso de reconstrución. Esto es posible si tomamos en cuenta que en la relación grupal se aprende a pensar en grupo; con otros se afrontan procesos de esclarecimiento, tanto de situaciones relacionadas con la asignatura de estudio como de las dificultades que los alumnos enfrentan en su ejecución.

En la tutoría antes descrita,detectamos que uno de los papeles que el tutor jugó fue problematizar en cierta medida los contenidos, para propiciar un constante cuestionamiento sobre el objeto de estudio, de tal suerte que el alumno intenta buscar alternativas de solución ante el problema planteado. Por tanto, la participación de los alumnos en este proceso es de suma importancia para incidir en el proceso de aprender del tutor, quién también tiende a buscar la capacitación individual sobre aquellos aspectos que no domina, para enfrentar su práctica con seguridad, entusiasmo y ser también un sujeto en proceso de aprendizaje. Esta situación probablemente se dé gracias a la interacción que sostiene con un grupo de alumnos adultos cuyas aportaciones y cuestionamientos sugieren que se prepare y actualice constantemente.

En el primer año del SUAFyL-Pedagogía, se sientan las bases técnicas de la investigación, de ahí que la asignatura a la que hacemos alusión, sea fundamental para que los alumnos utilicen las herramientas metodológicas indispensables para la elaboración de proyectos de investigación, de trabajos documentales que en los semestres posteriores se les van solicitando. Una de las limitaciones que detectamos es respecto a la escasez de tiempo que se programa para ésta asignatura, ya que sólo se da en 30 minutos. Tal situación tiene que ver probablemente con el carácter técnico

que se le da a ésta asignatura, restándole importancia en relación a las asignaturas de carácter intelectual en las que se programa un tiempo mayor para la tutoría grupal que va desde 60 minutos hasta 90 minutos. Por tanto aún cuando resaltemos la importancia que tiene la interacción grupal, en especial en esta asignatura encontramos que la tutora tendía a apresurar al grupo para administrar lo mejor posible el tiempo y poder abordar su programa en las 4 horas con 30 minutos de tiempo asignado para dicha tutoría, distribuido en las 9 sesiones que conformaba el calendario escolar durante el año de 1988[168].

Durante el desarrollo de la tutoría también fue común observar que los tutores con frecuencia ejercían cierto apresuramiento a las actividades académicas. Los alumnos respondían a esta presión. al exponer más rápido los contenidos o bien resumiendo los mismos. A continuación ejemplificamos esta situación:

El apresuramiento en esta tutoría lo ejemplificamos en el siguiente diálogo:

Ale "¿No tienen dudas o alguna pregunta?"

G Nadie contesta.

T "¿Patricia, está?"

Al "Sí, pero no vengo preparada".

Ale_2 Otra alumna que no estaba programada para presentar su proyecto ese día, pregunta si puede presentarlo, a lo que se le contesta:

---

[168] Veáse anexo 6, correspondiente al calendario escolar del segundo semestre, durante el ciclo escolar 1988-2.

T "Sí puedes exponer en 5 minutos adelante".

Ale_2 Procede a presentar su proyecto sobre: "El proceso de adquisición de la lengua escrita".

Al concluir con el tiempo otorgado se da a lo siguiente:

T "¿Tienen alguna pregunta rápida?"

G "Se mantiene en silencio"

Ale_2 "Para la próxima sesión termino de exponer".

T "La próxima vez traen su ejercicio, guarden esto en su memoria porque nos vemos después de vacaciones".

El apresuramiento observado en la tutoría multicitada debe su origen a las siguientes situaciones:

1. Por un lado, el alumno inscrito en el SUAFyL-Pedagogía carece de tiempo para asistir al sistema tradicional por las razones ya comentadas en capítulos anteriores.

2. El calendario escolar contempla un reducido número de sesiones de tutoría grupal, en el que el tutor y los alumnos se ajustan para poder desarrollar un programa de estudios saturado de contenidos.

3. El tiempo real en el que lleva a cabo la tutoría grupal, también es acotado por otras circunstancias como; interrupción de la tutoría para brindar información formal o informal, o bien porque el tutor y los alumnos se retrazan algunos minutos por otros factores.

Además de lo ya comentado es importante tener presente que otros autores señalan[149]. En las escuelas primarias el apresuramiento que el profesor ejerce en los alumnos, tiene que ver con la preparación para el trabajo. El condicionamiento que se práctica en las aulas escolares de trabajar sobre presión se hace con la finalidad implícita de propiciar que los alumnos realicen una tarea con rapidez y en el tiempo solicitado.

El docente en su papel disciplinario revierte una imagen constituida a partir de las prescripciones que rigen su accionar, es decir el docente a su vez es regulado por las autoridades institucionales superiores para que planifique un semestre, subdivida en unidades los contenidos; además debe organizar su día distribuyendo las tareas en un horario que adjudicará una parcela de tiempo a cada actividad. Este ejercicio del disciplinamiento no es una opción o una vocación del maestro, sino una prescripción institucional a su rol...[150].

El plan de estudios del octavo semestre básicamente incluye técnicas de estudio centradas en el aprendizaje grupal como el seminario y el taller. Estas son un recurso valioso en el que se apoyan las instituciones universitarias y, cuyas finalidades específicas son:

- Incorporar activamente a los alumnos a los estudios monográficos.

- Iniciarlos en la colaboración intelectual.

---

149 R. PARADISE, "La vida cotidiana en el aula" En Socialización para el trabajo: La interacción maestro-alumno en la escuela primaria, p. 33.

150 S. BARCO. "La situación del maestro en el régimen burocrático-autoritario". En E. ROCKWELL Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, p. 82.

- **Prepararlos para la investigación.**

Cabe destacar que el trabajo grupal a través del taller, permite que los alumnos identifiquen problemas, los delimiten en sus trabajos de investigación y busquen estrategias de solución. De ahí que el proceso mismo del desarrollo de los temas que seleccionan los alumnos se aporten conocimientos muy valiosos producto de sus experiencias cotidianas. Estas al ponerse en contacto con otros, da paso a la discusión, la reflexión, concientización y transformación de la realidad[151]".

Bajo esta perspectiva podemos señalar que las tutorías grupales en el octavo semestre, mediante el seminario y el taller , fomentan un proceso de socialización reforzado por el trato continuo que se da entre el tutor y el grupo de alumnos. Estos al ir pasando de semestre en semestre fueron retroalimentando sus relaciones afectivas mediante el trabajo académico. Esta situación la podemos apreciar en la tutoría: Taller de orientación educativa II, fecha 24 de mayo de 1988 en el horario de 18:00 a 19:00

18:05 Antes de presentarse el tutor, los alumnos platican entre sí sobre sus respectivos centros de trabajo. Por ejemplo, una alumna comenta que trabaja en la empresa Tequila Cuervo impartiendo cursos a secretarias, obreros y gerentes, motivo por el cual ya no le da tiempo de llegar a las tutorías. Otro de ellos comenta que trabaja en Banca Cremi. La primera señala que el trabajo lo consiguió a través de una amistad de su papá; su sueldo lo considera bueno. Otra alumna, trae a la tutoría a su hija de aproximadamente cuatro años, aprovecha el tiempo para conseguir los materiales que necesita fotocopiar.

---

[151] A. BARABTARLO y ZEDANZKY. " Aprendizaje grupal e investigación-acción; hacia una construcción del conocimiento" En Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa: Método de la investigación-acción, p. 41.

Los tres alumnos colocados en la última fila del lado izquierdo comentan que su compañera Susana próximamente se casará con un doctor soltero, como de 35 años de edad, mientras que otras tres alumnas sentadas en la primera fila del lado derecho hablan sobre el trabajo que les solicitó la tutora de didáctica y pedagogía experimental II[152].

En esta descripción podemos ver que en los 17 minutos de retraso de la tutora surgieron varios comentarios relacionados con su vida personal. En ellos plasman situaciones laborales, intereses comunes y preocupaciones académicas relacionadas con el fotocopiado de materiales o trabajos solicitados por otros tutores. La socialización que muestran los alumnos la han venido consolidando con base en el trato iniciado desde los primeros semestres. Esta camaradería que se dió mientras la tutora se presentaba es interrumpida en el momento en que la tutora inicia formalmente la sesión de tutoría grupal y da paso a lo que oficialmente se tiene que abordar, es decir, los contenidos académicos. En esta sesión, se presenta la siguiente dinámica entre los integrantes del grupo y la tutora:

T Reparte trabajos calificados, mientras dice: "¿a quién le toca presentar?".

Ale "Yo creo que tenemos que abreviar por el tiempo..."

18:30 hrs. El alumno da inicio a su tema y dirigiéndose al tutor le dice: "Me dices sí voy bien o me regreso".

T Le responde: "Sí claro".

[152] Véase anexo 14, en el que se describe la tutoría del Taller de orientación educativa II.

A1e Para apoyarse su exposición hace anotaciones en el pizarrón. Durante el desarrollo del tema observamos que el alumno colocado frente al grupo, sostenía en sus manos su cuaderno en el que había resumido el tema. Así mismo, la tutora se mantenía a la expectativa ya que cuando el alumno no se sentía muy seguro para contestar alguna pregunta, con la mirada buscaba la aprobación o intervención de la tutora para las aclaraciones pertinentes como a continuación se muestra:

18:35 hrs. El alumno expositor pregunta: "¿Queda alguna duda sobre los diferentes modelos de psicosis?". Agrega que uno de los tipos de psicosis sería el autismo. Cuando dice ésto se dirige hacia la tutora buscando su aprobación.

En la descripción completa de esta tutoría apreciamos que una buena parte de las preguntas que formularon los alumnos sobre el tema de la psicosis la basaron en su experiencia extraescolar; de ahí que el contenido oficial se modifico sustancialmente.

Los contenidos señalados en esa unidad temática se modificaron por razones fundamentales; la primera de ellas se debió a la información que brindó la alumna expositora, quien despertó el interés entre sus compañeros; la segunda se dió por qué los mismos alumnos contribuyeron a enriquecer la tutoría aportando experiencias con un sello humorístico que propició a su vez que un tema poco conocido y de contenido desagradable se desarrollara en un clima agradable la interacción que se dió entre alumnos y tutor desde un enfoque fenomenológico denominado también como la "nueva Sociología" apunta que: "Toda teoría válida de la socialización ha de verse como una "teoría de la construcción de la realidad social, si no de una particular ordenación histórica"[153].

---

[153] H. A. GIROUX. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, p. 67.

Los nuevos sociologos presuponen un modelo de socialización en el cual el significado es producto de la interacción. Es decir, el significado viene dado por las situaciones, pero también es creado por los estudiantes en sus interacciones dentro del aula. Además, la construcción social del significado por parte del profesor y los alumnos plantea una vez más cuestiones acerca de la naturaleza objetiva del conocimiento mismo. En este enfoque, la visión de los estudiantes como actores con una identidad fija está reemplazada por un modelo dinámico de la conducta de los estudiantes.

Apoyándonos en lo anterior y en los supuestos que rigen al aprendizaje grupal a través de los talleres, sintetizaremos la tutoría Taller de didáctica y Pedagogía experimental II, de fecha 3 de mayo de 1988 en el horario de 20:00 a 21:00, que se desarrolló en el salón 109, correspondiente al octavo semestre:

T Al llegar al grupo la tutora pregunta: "¿Ya empezaron a hacer las observaciones en las escuelas?".

$A1_1$ Comenta que tiene problemas para realizarlas, ya que no encuentra alguna escuela en el que le permitan hacerlas.

T Les sugiere que recurran a sus amistades que trabajen en escuelas primarias. Al escuchar que en las escuelas privadas era difícil la autorización para llevar a cabo el proyecto les propone:

"Sí les interesa una escuela primaria, les puedo relacionar con una amiga que tiene a su cargo un grupo de sexto de primaria"[154].

---

[154] En la sesión previa a esta tutoría se les solicitó a las alumnas buscar una escuela primaria en donde les autorizaran desarrollar un proyecto de investigación desde un enfoque etnográfico. Este enfoque requiere de la realización de observaciones y grabaciones durante un período de tiempo

Durante el desarrollo de la tutoría la tutora se da cuenta que algunos alumnos desconocían el enfoque etnográfico, por lo que les propone facilitarles material bibliográfico. Así mismo, les sugiere que consulten en la biblioteca la tesis de Abrego Salazar Ma. de la Luz. y los trabajos de esta línea de Elsie Rockwell.

$A1_4$ "Maestra, para los próximos años te sugerimos que les des a los alumnos una amplia explicación sobre lo que nos estas solicitando, porque es muy complicado y terminamos por no enteder".

T "Todavía tenemos tiempo para repasar, de esta fecha hasta el día 3 de junio en que terminan las clases. Lo que les estoy solicitando que hagan es estudiar sobre una realidad concreta, en la que ustedes puedan aprender mucho más porque tendrán la necesidad de investigar sobre las categorías que haya considerado pertinentes en su estudio".

En la anterior descripción podemos percatarnos que mediante este taller los alumnos tienen la opción de vincular la teoría con la práctica al investigar sobre una realidad concreta como es la escuela primaria, tal como los señala la tutora. No obstante, los alumnos al tratar de hacer algo diferente a lo acostumbrado manifiestan ciertas resistencias basadas en la falta de información que tienen sobre este tipo de estudios. Este aparente obstáculo puede ser vencido mediante la propuesta que la propia tutora les hace al proponerles que acudan con una de sus amistades para que les autorice llevar a cabo su proyecto y al darles opciones de las fuentes bibliográficas en las que puedan resolver sus dudas. En este sentido la teoría Piagetiana señala que la acción constituye "la condición previa y necesaria para toda la enseñanza. La tarea

---

prolongado. Sin embargo, sólo se les dijo que grabaran 6 sesiones de 40 minutos o de una hora.

básica de todo estudiante es organizar lo real, desde el punto de vista lógico, a través de la experiencia. Esta tarea va asociada a la espontaneidad y a la creatividad, actitudes que se verán favorecidas en la medida en que el docente modifique su rol de poseedor del conocimiento y devuelva al alumno la responsabilidad que éste tiene como sujeto cognoscente"[155].

En cuanto al papel del educador, señalamos que es indispensable que permita el cuestionamiento por parte de los alumnos e incluso que los incite a hacerlo para analizar y superar su postura como probable profesor autoritario y estar en posibilidad de superarse al abandonar su papel como único poseedor del conocimiento. Al compartir con otros su poder y sus roles, los profesores estarán en mejor situación para romper con viejas posturas antisocializantes que les impiden compartir y exáminar su teoría y prácticas pedagógicas con los alumnos y los demás colegas.

Para poder analizar el funcionamiento de los seminarios es preciso tener presente que cada uno de los participantes juega dos papeles: el de expositor y el de auditor. Por tanto, algunas veces escuchan y otras comunican. Con anticipación se establece un horario, lugar, y tema a tratar para que se documenten en las fuentes bibliográficas pertinentes, seleccionan y reelaboran los contenidos, mismos que son vertidos en el seminario. La conducción del seminario se hace mediante un moderador, que promueve la discusión y análisis del tema que promueve la discución y análisis del tema por parte de todos los participantes de manera ordenada, regula lo tiempos, registra las intervenciones para obtener conclusiones y posteriormente evaluar los resultados.

---

[155] Citado por M. A. CAMPOS y S. GASPAR. "Los conceptos de educación y aprendizaje en la teoría Piagetiana, algunas implicaciones", En Perfiles Educativos, No.43-44, p. 98.

A continuación presentamos la narración abreviada de la tutoría: Seminario de Filosofía de la educación II, día 21 de junio de 1988, en el horario de 18:00 a 19:30.

T Dirigiéndose a una alumna que había iniciado su trabajo le dice: "A ver Aída ¿y tú traes algo?, ¿has avanzado en tu trabajo?".

$A1_1$ "Tere yo pensaba sacar en tarjetas (fichas de trabajo), aquello que me vaya interesando".

T "... a mí me interesa ver la congruencia del trabajo, su redacción".

$A1_3$ "Yo no encontré los materiales que me dijiste ..., ¿qué otro material me sugieres?".

T "Bueno quizá podrías trabajar sobre el problema de la educación femenina".

(Esta sugerencia se le hace en función del conocimiento que la tutora tiene sobre la ocupación laboral de la alumna, quien trabaja como profesora en una academia de secretarias.)

$A1_3$ "No me gusta este marco de la educación técnica".

En esta narración podemos deducir que la mecánica de trabajo entre el taller y el seminario es semejante ya que ambas requieren del trabajo individual por parte de los alumnos. Este trabajo constituye un proyecto de investigación que posteriormente puede formalizarse en la elaboración de su tesis profesional. En el caso específico del seminario antes citado, la metodología a seguir la conforman las siguientes etapas:

1. Elección del método científico,
2. Definición de la relación filosofía-ideología,
3. Elaboaración de un proyecto de trabajo que se pueda incluir en el tema: "La filosofía de la educación en el México contemporáneo".

   Durante esta etapa, el estudiante deberá realizar las siguientes tareas:

   a) Elaborar un cuadro en el que se destaquen los fines, principios y criterios axiológicos de la educación en el México contemporáneo y mencionar los problemas más relevantes en torno a éstos.
   b) Elaborar un proyecto de trabajo que contenga los siguientes elementos:
      - Exposición de motivos.
      - Planteamiento del problema.
      - Formulación de la hipótesis.
      - Temario (tentativo), indicando temas y subtemas.
      - Bibliografía básica.

4. Realización del trabajo. Esta etapa, la más larga y difícil, es también la parte medular del seminario. En ella el estudiante habrá de construir una argumentación coherente y rigurosa a partir de un arduo trabajo en bibliotecas y, sobre todo, de un serio esfuerzo de análisis crítico al que deberá sumarse una buena dosis de creatividad[156].

Una vez que el alumno ha elaborado su proyecto de trabajo tomando en cuenta los requisitos metodológicos ya señalados, en las sesiones de seminario los alumnos tienen la posibilidad de exponer

---

[156] Véase Orientaciones para el desarrollo del Seminario de Filosofía de la Educación I Y II, elaborado por la Mtra. Ma. Teresa Yurén Camarena, pp.4-6.

ante los otros alumnos cada uno de los elementos que conforman su trabajo, los participantes incluyendo el tutor escuchan atentamente la presentación y cuando consideran conveniente detienen la exposición para hacer al expositor algún comentario o crítica sobre lo expuesto; es decir, la presentación individual de un proyecto da pie a la retroalimentación. Lo verdaderamente importante del trabajo grupal, es que los miembros (participante y coordinador), a partir de ciertas condiciones de indiferenciación inicial, construyen un espacio de discusión y análisis que les permite intercambiar experiencias, confrontar puntos de vista y con ello, movilizar y enriquecer sus esquemas referenciales[157].

En la narración de esta tutoría podemos resaltar también que los alumnos muestran empatía hacia la tutora ya que se dirigen a ella con la confianza suficiente para dirigirse a ella llamándola "Tere ", como si se tratara de una compañera más. Esta actitud de compañerismo y disposición es básica para lograr la motivación de los alumnos[158].

La esencia del aprendizaje a través del seminario puede ser incluido en la teoría de reproducción y transformación, ya que considera a maestros y alumnos tanto como productores, como consumidores de conocimientos; de una forma limitada pero importante, ha servido para redifinir la relación entre poder y conocimiento en términos dialécticos, o sea, que demuestra que el

---

[157] MORAN OVIEDO, Porfirio: "Propuesta de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal" En Revista de Perfiles Educativos, No. 27-28, p. 15.

[158] F. L. GONZALEZ REY. Motivación moral en adolescentes y jovenes. p. 87.

El autor plantea que los subsistemas de regulación motivacional, reunen sólo aquellos motivos que tienen más peso en la orientación consciente del hombre hacia su realidad, es decir, en la orientación de la personalidad, la cual representa la jerarquía de un determinado tipo de motivos.

conocimiento es una construcción social y al hacerlo sienta la base teórica para comprenderque la realción entre el poder y el conocimiento no es necesariamente una que garantice la hegemonía o la dominación[159].

Una de las grandes limitaciones que encontramos para que se de un proceso dialéctico entre la teoría y la práctica; y entre el tutor y el grupo de alumnos tiene que ver directamente como ya se señaló en su momento, con el diseño de las aulas y con un mobiliario dispuesto rigidamente y que imposibilita el movimiento y reorganización de las sillas y evita que las relaciones entre los ocupantes sean menos estrechas. Asimismo es preciso anotar una vez más que el escaso tiempo destinado a la tutoría grupal tiende a interrumpir el momento más productivo del grupo. El concepto de tiempo restringe el desarrollo de las relaciones sociales e intelectuales sanas entre estudiantes y profesores. El horario normal de la mayoría de las aulas actúa como un freno sobre la participación y los procesos democráticos. Por tanto es imprescindible que a los estudiantes se les ofrezca la oportunidad de trabajar solos y en grupos pequeños a un ritmo de aprendizaje acomodado, de tal forma que rápidamente sean capaces de desarrollar un estilo de aprendizaje que los capacite para avanzar más allá de las pedagogías fragmentadas y ateóricas que actualmente caracterizan la educación. Otra conveniencia que encontramos cuando el reloj deja de configurar el ritmo y el carácter de la tutoría, y la tiranía de una distribución rígida del tiempo, es el hecho de propiciar el liderazgo de condiscípulos para erradicar algunas de las propiedades organizativas y estructurales del aula tradicional, puesto que en la mayor parte de ellas los estudiantes trabajan de forma aislada e independiente, lo cual excluye el desarrollo de las relaciones sociales entre compañeros de la misma edad e incluso con

---

[159] H. A. GIROUX. "Más alla de la teoría de la correspondencia. Notas sobre dinámica de la reproducción y la transformación educativa". En P. de Leonardo (comp.). La nueva sociología de la educación. p. 51.

la misma meta.

El taller y el seminario son dos modalidades de trabajo grupal, que propician la retroalimentación grupal. El rol de coordinador en el tutor y la práctica del aprendizaje independiente del cual parte el SUAFyL-Pedagogía. Asimismo ponemos a consideración las siguientes propuestas con el propósito de dar mayor funcionalidad a este sistema:

1. Que el SUAFyL-PEDAGOGIA, tenga un esapacio aúlico propio, dotado de mobiliario adecuado para el trabajo grupal y en pequeños grupos, erradicando la tradicional tarima, de manera que el tutor asuma la labor de coordinador del aprendizajey no de maestro tradicional. Es decir, tendrá que abandonar viejas posturas para avanzar dialécticamente con el grupo.

2. Así mismo, que el calendario de tutorías funcione de manera convencional, ya que cada grupo tiene su propio ritmo de aprendizaje, sobre todo al iniciar cualquier actividad académica se requiere de un mayor tiempo en el que se expliciten las reglas del juego. Una vez que el grupo haya arrancado se observará que los líderes naturales del grupo acelerarán el proceso de aprender en aquellos que les cueste más trabajo.

3. Propiciar que a través de los talleres y seminarios, los alumnos reconstruyan el conocimiento a partir de sus experiencias, las cuales pueden ser plasmadas en un proyecto de investigación que les permita transitar entre la práctica y la teoría.

4. Dar lugar a la interdisciplinariedad, es decir, donde a partir de intereses individuales sobre diversas áreas de conocimiento, los alumnos y los tutores puedan retro-alimentarse en la presentación y discusión de temas o

problemas planteados.

5. Que la base y el desarrollo de los temas seleccionados para su investigación tengan que ver con problemas relacionados al momento histórico en el que se viva.

A manera de conclusión señalaremos que el octavo semestre, se presenta como el momemto más rico de la tutoría grupal. En el aula se han consolidado grupos pequeños de trabajo, se han definido los rechazos y las aceptaciones, tanto del grupo como del tutor hacia el grupo y esto posibilita y enriquece el trabajo académico. Por tanto el conocimiento se facilita a través de los seminarios y talleres. En ellos los alumnos trabajan en dos planos: En un plano individual, cuando a partir de sus motivaciones plasma su objeto de estudio en un proyecto de investigación, que van enriqueciendo a través de las críticas y aportaciones de los otros sujetos con los que convive y han venido conviviendo desde los primeros semestres. También, los alumnos trabajan en un plano eminentemente social, al presentar sus ideas e intereses a aquellos sujetos que lo escuchan y que también son escuchados. Los participantes expresan sus opiniones, reconstruyen entre sí el conocimiento de manera incesante y siempre de manera dialéctica. Este proceso es posible, gracias a la coexistencia que se desarrolla y se realiza junto con otros, que también quieren ser alguien frente al individuo o que invita a ser alguien delante de él. Porque el hombre no es solamente comunidad, sino también sociedad. En ella se manifiestan "afectos, acciones sociales y políticas para construir finalmente un mundo más humano, en que el otro pueda ser verdaderamente hombre y realizarse plenamente"[160].

---

[160] J. GEVAERT. El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica. p. 57.

CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo "La relación Maestro-Alumno. Estudio etnográfico de dos grupos en el SUAFyL-Pedagogía" se inició con la presentación panorámica de la trayectoria histórica de la educación superior en México a partir de la década de los treintas hasta nuestros días. La explosión demográfica estudiantil que actualmente enfrenta la educación superior en México, de acuerdo a Olac Fuentes Molinar, tiene sus antecedentes en el período de gobierno de Avila Camacho en la década de los cuarentas. La acelerada expansión de la matrícula en el nivel superior obedeció a su vez, al "Plan educativo de once años", aprobado en 1959. Hacia 1960 esta matrícula se eleva considerablemente, propiciándose serias repercusiones como son la burocratización, el deterioro académico y la supeditación de lo científico por lo tecnológico.

Las anteriores situaciones, aunadas a razones políticas y sociales, llegan a su más alta manifestación con la crisis del 68. La expansión estudiantil, por un lado, y la poca accesibilidad de la educación superior para grandes sectores de la población, por otro, fueron las causas principales para que la UNAM proyectara abrir las puertas a quienes por diversas razones no podían ingresar al sistema tradicional, mediante una nueva opción: el Sistema Universidad Abierta.

Así, en febrero de 1972 se aprobó el establecimiento del SUA y a partir de esta fecha se reguló en las once escuelas y facultades que incorporaron este modelo.

En la Facultad de Filosofía y Letras, unas vez determinados los lineamientos generales para el funcionamiento de la división SUA, dieron inicio en el curso de 1976-1977 las labores académicas de las licenciaturas de Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras modernas y Pedagogía.

El modelo pedagógico del SUAFyL se ha sustentado en un concepto de aprendizaje definido como una actividad psíquica que relaciona el sujeto con el objeto de estudio, en un proceso dinámico de transformación mutua, donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrado a la totalidad de la personalidad en los aspectos cognocitivos, motores, afectivos y sociales. Para cumplir los objetivos, se ha instrumentado una metodología del trabajo que se basa en tutorías en sus modalidades grupal e individual y en los materiales de estudio.

Para abordar el tema sobre la relación maestro-alumno, en el caso específico de la carrera de Pedagogía que se imparte en el SUA, fue preciso revisar algunos enfoques que aluden al mismo y que son:

Enfoque didáctico. Señala que los docentes en su práctica se apoyan en ciertos requerimientos instrumentales relacionados con el "dón" de enseñar. Así mismo hace referencia a la interacción entre el sujeto y el objeto, mediante el proceso enseñanza-aprendizaje en el que se generan vínculos específicos entre el docente y el alumno.

Enfoque psicoanalítico. Su revisión se hizo pertinente por el creciente interés de intentar comprender el fenómeno educativo a partir de una lectura psicoanalítica. Una de las exposiciones más claras y completas en esta línea es la de Marcel Postic en su libro La relación educativa. Este enfoque lo podemos considerar en la serie de interpretaciones que se le dieron a las observaciones registradas y que permitieron enriquecer este trabajo.

Enfoque autogestivo. La teoría y la práctica de la autogestión pedagógica fueron enunciados desde hace más de tres décadas. La autogestión en los ámbitos escolares es denominada actualmente pedagogía institucional. En todos los niveles de enseñanza francesa. Se registró que el grupo de pedagogía institucional en el coloquio pedagógico de Royaumont, celebrado en 1964, definía la

autogestión pedagógica. Su práctica tiene como finalidad cuestionar el sistema a partir de la creación de contrainstituciones, las cuales funcionan como autoanalizadores que exponen los elementos ocultos del sistema.

Enfoque etnográfico. Actualmente su utilidad en investigaciones educativas tiene grandes alcances ya que se apoya en largos períodos de observación, entrevistas no estructuradas, grabación, film o video. De esta forma se recopila una gran cantidad de datos en un tiempo prolongado. Requiere de una actividad intelectual constante por parte del nvestigador que trata de describir e interpretar de manera detallada, profunda y analítica la práctica educativa y social en el medio natural donde ocurre y desde una visión cultural y social más amplia. Una vez registrados los eventos se analizan y formulan las categorías sociales que permitiran reconstruir los procesos y relaciones sociales que las sustentan.

Entre los estudios antecedentes sobre la relación maestro alumno con este enfoque se cuentan numerosos trabájos que abordan los niveles de educación primaria y de educación secundaria; sin embargo, son escasos a nivel superior. A partir de 1988 se iniciaron en México estudios etnográficos en torno al salón de clases universitario, en los que aborda parcialmente el tema sobre la relación maestro-alumno aunque limitándose al sistema escolarizado tradicional. De ahí nuestro interés por investigar sobre el tema y con este enfoque.

Para tal efecto, se analizó el perfil de la población con la que se iba a trabajar, a saber, tutores y alumnos de esta carrera en el ciclo escolar 1988-2.

Estos antecedentes nos permitieron incursionar en la observación de las tutorías grupales, apoyándonos en las heramientas metodológicas del enfoque etnográfico, principalmente la observación

participante, la grabación y registro de sucesos, el diario de campo, y la entrevista no estructurada. Estas arrojaron una gran cantidad de datos, los cuales depuramos para seleccionar lo más significativo del contexto y construir las categorías sociales que a continuación mencionamos:

Con la categoría Espacio áulico e institucional mostramos las dimensiones espaciales, tipo y material de construcción de las aulas, el mobiliario y su ubicación y en las aulas donde se desarrollaron las tutorías del octavo y segundo semestre. Enfatizamos su importancia, ya que lo instituido genera en los usuarios condiciones ambientales que determinan en buena medida el tipo de relación entre el tutor con el grupo de alumnos. Así por ejemplo, señalamos que la tarima y el asiento del profesor se encuentran en un nivel más alto en relación a los asientos de los alumnos, lo cual denota que el tutor en el SUAFyL-Pedagogía, mantiene una jerarquía mayor. Por otro lado, el diseño arquitectónico de las aulas y la dotación de su mobiliario indican por sí mismos que en ellas se practica una enseñanza tradicional, cuya preocupación básica no es otra que la de dar cabida a un máximo número de alumnos.

En la categoría ritual de los asientos, mostramos a través de la representación gráfica cómo los alumnos durante el segundo semestre en una fase inicial, presentaban cierta dispersión respecto a la ubicación de los asientos que ocupaban al comenzar el semestre. Incluso se observó que aunque contaba con un salón más amplio sólo llegaron a ocupar los asientos ubicados en las seis primeras filas. Esta situación se modificó posteriormente en la fase de reacomodo de los asientos. Este reacomodo se debió a la disminución de alumnos a partir de los meses de mayo y junio, observándose que los asientos ocupados se localizaban en las tres primeras filas, preferentemente cerca del escritorio del tutor. Notamos que el tutor identificaba más facilmente los rostros de aquéllos que eran considerados como más participativos; además el tutor llegó a

intercambiar su asiento con la de algún alumno que exponía algun tema frente al grupo.

En relación con la categoría ritual en torno al tiempo, señalamos que para los alumnos que acuden a este sistema, el factor tiempo juega un papel central. Esto resulta muy importante comentar ya que los alumnos de este sistema tienen como principal limitante la falta de tiempo para asistir al sistema escolarizado, ya que los usuarios generalmente trabajan en turnos mixtos, además de tener otras responsabilidades de tipo familiar. El tutor por su parte también enfrenta limitaciones relacionadas con la carencia de tiempo ya que es contratado generalmente por horas, considerando además que el trabajo docente no se concluye en el aula, este se extiende al hogar, sitio en donde revisa trabajos de los alumnos, planea la tutoría o se prepara mediante lecturas para enriquecerla.

El control del tiempo ocurre desde las primeras tutorías en las que se lleva a cabo un encuadre con el grupo y se dividen el total de tutorías entre el número de unidades temáticas que se plantean en la guía de estudios. Para ello no se toma en cuenta la complejidad de los temas su distribución es homogénea. En el transcurso de las tutorías, los alumnos emplean ciertas estrategias para modificar ese tiempo, ya sea mediante la formulación de preguntas, comentarios e incluso ruido. Generalmente el tiempo interrumpe el proceso de interacción grupal entre los alumnos y el tutor.

La categoría ritual en torno al trabajo, es de suma importancia ya que a traveés del trabajo académico se establecen relaciones sociales con características cognocitivas y afectivas. Este está regulado por rutinas presentes al inicio, durante el desarrollo y al término de las tutorías. La rutina para iniciar la tutoría se da mediante el saludo y a través de diversas manifestaciones de pendiendo de las caracterísiticas de personalidad del tutor. Una vez que el tutor logra mantener la atención del grupo, tiene lugar otra rutina que consiste en la devolución de trabajos. Estos

trabajos son elaborados por el alumno con base en los requisitos metodológicos sugeridos en las guías de estudio o directamente por el tutor. La elaboración de trabajos, su devolución y el nulo cuestionamiento grupal sobre las fallas o aciertos hace pensar que su ejecución esté encaminada a la incorporación de hábitos que el alumno más adelante quiza reproduzca en otra institución sin saber por qué se hace. Lo importante en el trabajo escolar es que mediante éste, canjea unas calificaciones que le acrediten que tanto trabajó. Por tanto, la función social de un sstema de nseñanza es la legitimación de las diferencias de clase, bajo su función técnica en reproducción de calificaciones. Otra de las rutinas se refiere a la organización, del trabajo, la cual esta presente desde la primera tutoría en la generalmente el tutor programaba el número de tutorías que tendrían durante el año, entre el número de unidades que se abordarían durante el semestre. Esta organización también la practicaban los alumnos cuando se integraban equipos de trabajo con la finalidad de dividirse los subtemas que conformaban una unidad temática e incluso esta organización del trabajo se daba al exponer un tema por parte de los miembros del equipo responsable, quienes se preocupaban en que el tema se abordara en el tiempo dispuesto más no en la serie de datos que se trataban; lo importante era cubrir los contenidos académicos e imitar al tutor. Cuanto más se le parezca mayores probabilidades existen de contar con su aprobación. La despedida fue otra de las rutinas identificadas en el ritual del trabajo; el tutor marcaba la pauta de la terminación de la tutoría a través de mensajes verbales o actitudinales dependiendo de sus características de personalidad.

La categoría de sujeto individual en el segundo semestre y sujeto social en el octavo semestre se pone de manifiesto en el transito que observamos en los alumnos del segundo semestre hacia el trabajo individualizado lo propician los mismos materiales de estudio en los que solicita la realización de controles de lectura y actividades para cada unidad temática. Durante la tutoría grupal,

los alumnos se relacionan minimamente con sus compañeros de los asientos cercanos, excepto en el caso de la tutoría grupal de técnicas bibliográficas, hemerográficas y documental II, cuyo método de trabajo facilitó que se propiciara cierta interacción entre los participantes.

Durante el octavo semestre, por el contrario, los cursos contemplan el uso de las técnicas de taller y seminario. Por tanto los alumnos, organizados en equipos de trabajo, tanto dentro como fuera de la institución o bien de manera individual, iban conformando proyectos de investigación basados en sus intereses o experiencias los cuales al ser planteadas al grupo se modificaban por las críticas o aportaciones que los otros hacían. De ahí que estas técnicas grupales suelen ser en el octavo semestre dos recursos muy valiosos que permiten la constante retroalimentación y recreación del conocimiento que se encuentra siempre en proceso de construcción y enriquecimiento. Así mismo, el tutor también esta en posibilidad de modificar su rol como único poseedor del conocimiento y crecer junto con los alumnos que le confrontan y muestran otras realidades, dándose un proceso eminentemente socializante, el cual se va reforzando con el paso de semestre a semestre.

A manera de cierre planteamos las siguientes sugerencias:

Dado que gran parte de las investigaciones de corte etnográfico a nivel superior se han centrado en el sistema de enseñanza tradicional, proponemos incursionar en otras carreras sobre el tema de la relación maestro-alumno en el Sistema de Universidad Abierta y continuar develando una realidad incipientemente explorada.

Las categorías que anteriormente presentamos permitirán que, tanto los alumnos como los tutores del SUAFyL-Pedagogía, tomen en cuenta que su relación esta regulada por la institución misma y que su construcción arquitectónica, su mobiliario y plan de estudios

fueron creados para una población con necesidades y características diferentes a los alumnos y a los objetivos de estudio que en la actualidad se tiene. Por ello en la práctica tutores y alumnos enfrentan contradicciones, ya que oscilan entre llevar a cabo un aprendizaje de modalidad independiente en condiciones físicas creadas para el sistema tradicional en un momento histórico ajeno al presente.

Según se observó, la relación que se da entre el grupo de alumnos y los diferentes tutores, está regulada por los rituales: de los asientos, en torno al tiempo y del trabajo. Estos se desarrollan paulatinamente desde los primeros semestres y se van consolidando con el paso de semestre a semestre. Así el alumno del segundo semestre de ser un sujeto individual, también mediante la interrelación con otros se conforma en un sujeto eminentemente social.

Basándonos en lo ya comentado, sugerimos que se mantenga una constante reflexión sobre las limitaciones del trabajo académico que tutores y alumnos enfrentan en su interacción, a fin de buscar estrategias que permitan la operatividad total del modelo de aprendizaje del que parten. De continuar este funcionamiento, adherido al sistema tradicional, perpetuando los ritos antes señalados se corre el riesgo de consagrar los fines institucionales propios del sistema tradicional.

Recordemos lo que Bourdieu señala al respecto: " (...) todo rito tiende a consagrar o legitimar, es decir, a hacer desconocer en tanto arbitrario y reconocer en tanto legítimo, natural un límite arbitrario "[161].

---

[161] Citado por: B. ROMERO. "Ritual pedagógico y poder". En Revista de educación e investigación en el Sistema de Institutos Tecnológicos Regionales. (CIIDET), p. 54.

OBRAS CONSULTADAS

ACUÑA ESCOBAR, CARLOS E. "Evaluación educativa: base de las decisiones pedagógicas". En Perfiles Educativos, México, CISE-UNAM, No. 45-46, julio-diciembre, 1989.

ALVAREZ, JOSE LUIS. Investigación psicosocial sobre profesores. Madrid, Morova, 1979.

ARISTI, P. y EDUARDO REMEDI. "La libertad y el censor. Dos imágenes en la identidad del maestro". En Perfiles Educativos, México, CISE-UNAM, No. 37, julio-septiembre, 1987.

BARCO, SUSANA. "La situación del maestro en el régimen burocrático-autoritario". En Elsie Rockwell (comp.). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México, SEP-Caballito, 1985.

BARABTARLO, ANITA y MARGARITA THEESZ. "La metodología participativa en la formación de profesores". En Perfiles Educativos, México, CISE-UNAM, No. 27-28, enero-junio, 1985 .

---------- y ZADANSKY. Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa. Método de la investigación-acción. México, CISE-UNAM, 1989. Serie sobre la universidad. No. 6.

BREMAUNTZ, ALBERTO. "Los antecedentes inmediatos de la reforma educativa". En Gilberto Guevara Niebla (comp.). La educación socialista en México (1934-1945). México, SEP-Caballito, 1985.

BAUDELOT y ESTABLET. La escuela capitalista. 7 ed., México, Siglo Veintiuno, 1985.

BAULEO, ARMANDO. Ideología, grupo y familia. Buenos Aires, Kargieman, 1974.

BOHOSLAVSKY, RODOLFO. "Psicopatología del vínculo profesor-alumno. El profesor como agente socializante". En Raquel Glazman (comp.). La docencia entre el autoritarismo y la igualdad. México, SEP-Caballito, 1986.

CABELLO BONILLA, VICTOR. "Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica". En Perfiles Educativos, México, CISE-UNAM, No. 49-50, julio-diciembre, 1990.

CAMPOS, MIGUEL ANGEL y SARA GASPAR. "Los conceptos de educación y aprendizaje en la teoría piagetina, algunas implicaciones". En perfiles educativos, México, CISE-UNAM, No. 43-44, enero-junio, 1989.

----------. "La problematica del proceso de aprendizaje cognitivo en el aula". En Mario Rueda y Miguel Escobar (comp.). La investigación educativa en el salón de clases universitario. México, CISE-UNAM, 1989. Serie sobre la universidad. No. 10.

CARPIZO, JORGE. Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. México, UNAM, 16 de abril de 1986.

CARRANCA, RAUL. La univerversidad mexicana. México, Fondo de Cultura Económica, 1969.

CASTREJON DIEZ, JAIME. La educación superior en México. México, Edicol, 1979:

----------. "Universidad y conflicto". En Revista de la Educación Superior, México, 12 v, No. 4 (68), octubre-diciembre, 1988.

CERVINI, RUBEN y otros. Expectativas del maestro y práctic escolar. México, UPN-SEP. Colección cuadernos de cultur pedagógica. Serie Investigación Educativa. No. 1, 1986.

CORTEZ, JAIME E. "Oscar Zorrilla (1935-1985)". En Reflexiones. México, SUA, noviembre 1988.

---------- y AZUCENA RODRIGUEZ. "Sistema de Universidad Abierta, estructura y operación". En Perspectivas. Nuevo Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras. México, UNAM, No. 3, septiembre, 1980.

CHEHAYBAR y KURI, EDITH. Técnicas para el aprendizaje grupal, 3a. ed. México, CISE-UNAM, 1989.

DIDRIKSON TAKAYANAGUI, AXEL. Educación, universidad y cambio tecnológico. México, CISE-UNAM, 1988. Serie sobre la universidad. No. 8.

DURKHEIM, EMILE. "El carácter y las funciones sociales de la educación". En María de Ibarrola (comp.). Las dimensiones sociales de la educación. México, SEP-Caballito,1985.

ELDESTEIN, GLORIA y AZUCENA RODRIGUEZ. "El método factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". En Revista de Ciencias de la Educación. Buenos Aires, septiembre, 1974.

ESCOBAR G., MIGUEL. (comp.). Paulo Freire y la educación liberadora. México, SEP-Caballito, 1985.

FILLOUX, JEAN CLAUDE. "Psicoanálisis y educación: Puntos de referencia". En Revista Cero en Conducta. México, Educación y Cambio, No. 10, enero-febrero, 1988.

FOUCAULT, MICHAEL, Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. tr. Aurelio Garzón del Camino. Mexico, Siglo Veintiuno, 1985.

FREIRE, PAULO. Pedagogía del oprimido. México, Siglo Veintiuno, 1985.

FREUD, SIGMUND y OSCAR PEISTER. Correspondencia. México, Fondo de Cultura Economica, 1966.

FUENTES ,MOLINAR, OLAC. "Las épocas de la Universidad mexicana". En Antologías para la actualización de profesores de enseñanza superior. investigación para evaluar el currículo universitario. México, Porrúa-UNAM, 1988.

GALVEZ, GRECIA. "El uso del tiempo y de los libros de texto en la escuela primaria". En Cuadernos de investigación educativa, México, DIE-IPN, No. 1, 1981.

GEVAERT, JOSEPH. El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica. 4a. ed. Madrid, Sígueme, 1981.

GIL ANTON, MANUEL. "Universidad y sociedad". En Revista Universidad Futura. México, UNAM, 2 v. No. 5, otoño de 1990.

---------- y JULIETA FERNANDEZ M. "La educación superior en cifras, estudiantes y profesores en la década". En Revista Universidad Futura. México, UNAM, 2v, No. 5, otoño de 1990.

GIROUX, HENRY. La nueva sociología de la educación. México, SEP-Caballito, 1986.

---------- Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. México, Paidós. 1990.

GOFFMAN, ERVING. Ritual de la interacción. Buenos Aires, Tiempo Contemporaneo, 1970. (Biblioteca de ciencias de colección análisis y perspectivas).

--------- Relaciones en público, microestudio de orden público. Madrid, alianza, 1979.

GONZALEZ REY, FERNANDO. La motivación moral en adolescentes y jóvenes. La Habana, Ed. Científico-teórica, 1983.

GRAS, ALAIN. Sociología de la educación: Textos fundamentales. Madrid, Narcea, 1985.

GUZMAN BATALLA, GRACIELA y PILAR JIMENEZ S. "El aula espacio de interrelación de quehaceres y finalidades educativavas". En El Aula universitaria, aproximaciones metodológicas. México, CISE-UNAM, 1991.

HIERRO, GRACIELA. "Informé del financiamiento del SUAFyL". México, UNAM, 1983.

"La carrera de pedagogía en SUAFyL". Ponencia presentada por la Comisión de Pedagogía, para los Seminarios de Diágnostico de la Facultad de Filosofía y Letras en junio de 1988.

LAPASSADE, GEORGE. Autogestión pedagógica: La educación en libertad. Barcelona,Garnica, 1972.

LAPLANCHE J. y J. B. PORTALIS. Diccionario de Psicoanálisis. Barcelona, Labor, 1979.

LATAPI SARRE, PABLO. "La enseñanza tutorial; elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad". En Revista de Educación Superior, México, ANUIES, 17 v, No. 4(68), octubre-diciembre, 1983.

LORTIE, DAN C. "Las condiciones del trabajo en el aula". En Elsie Rockwell (comp.). Ser maestro estudios sobre el trabajo docente. México, SEP-Caballito, 1985.

MARTINEZ, DEOLIDIA. "Grupos de aprendizaje. El grupo operativo, teoría y técnica". En Curso para tutores del SUAFyL. Documento de trabajo No. 5, Unidad de Asesoría Pedagógica, SUAFyL, UNAM, México, Octubre, 1977.

MENDOZA ROJAS, JAVIER. "Los retos actuales de la educación superior en México". En Perfiles Educativos, México, CISE-UNAM, No. 36, abril-junio, 1987.

---------- y otros. La planeación de la educación superior. Discurso y realidad universitaria. México, Nuevo Mar, UNAM, 1986.

MERCADO, RUTH. La educación Primaria gratuita, una lucha popular cotidiana. Tesis de maestría en ciencias de la educación, México, DIE-IPN, 1983.

MICHAUD, G. Análisis institucional y pedagogía. Barcelona, Lara, 1972.

MILLOT, CATHERINE. Freud antipedagogo. Barcelona, Paidós, 1982.

MORAN OVIEDO, PORFIRIO. "Propuesta de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal". En Perfiles Educativos, México, CISE-UNAM, No.27-28, enero-junio, 1988.

MORENO M. AUGUSTO. Conferencia en la Universidad Pedagógica Nacional. México, UPN, 4 de febrero de 1981.

MORENO, SANTOS y otros. Renacimiento de la Universidad. México, 13

de noviembre de 1986. (Mimeo).

NAVARRO, ESTHER Y LUIS M. VALDIVIA. "Todo cambio universitario debe considerar a los académicos". En Uno Más Uno. México, D.F. 2 de abril de 1990.

OURY, FERNANDO y AIDA VAZQUEZ. Hacia una pedagogía del siglo XX. México, Siglo Veintiuno, 1976.

PARADISE, RUTH. "Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria". En Cuadernos de investigación, No. 5. México, DIE-IPN, 1979.

"Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía". En Facultad de Filosofía y Letras. División del Sistema Universidad Abierta. (mimeo).

PEREZ JUAREZ, E. C. "Problemática general de la didáctica". En PANSZA, M. y otros. Fundamentación y operatividadde la didáctica, México, Garnika, 1983.

POSTIC, MARCEL. La relación educativa. Madrid, Narcea, 1982.

QUESADA CASTILLO, ROCIO. "La didáctica crítica y la tecnología educativa". En Perfiles Educativos, México, CISE-UNAM, No. 49-50, julio-diciembre, 1990.

ROCKWELL, ELSIE. "Etnografía y teoría de la investigación educativa". En Enfoques Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogota, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, 1986.

RODRIGUEZ, AZUCENA. "El proceso de aprendizaje en el nivel superior universitario". En Revista Colección Pedagógica. No. 2, Jalapa, Univercidad Veracruzana, Centro de Estudios

Educativos, 1977.

ROMERO, BERNARDO. "Ritual pedagógico y poder". En Revista de educación e investigación en el Sistema de Institutos Técnologicos Regionales. (CIIDET), Querétaro, México, 6 v, No. 6, 1986.

RUEDA BELTRAN, MARIO y otros. "Etnografía y formación docente". En El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas, México, CISE-UNAM, 1991.

--------- y MIGUEL ESCOBAR G. La investigación educativa en el salón de clases universitario. México, CISEUNAM, 1988. Serie sobre la universidad No. 10.

RUIZ TERACENA ELVIA. "La innovación pedagógica de la enseñanza superior, análisis de un caso, Psicología Iztacala" . En Revista cero en Conducta, México, D.F., año 3, No. 13-14, julio-octubre, 1988.

SANDOVAL MONTAÑO, ROSA MARIA. Lineamientos para una metodología de trabajo grupal aplicable al SUAFyL. Tesina en Pedagogía, UNAM, México, 1981.

SANTOYO, RAFAEL. "Algunas reflexiones sobre la Coordinación en los grupos de aprendizaje". En Perfiles educativos. México, CISE-UNAM, No. 11, enero-marzo, 1981.

---------- "En torno al concepto de interacción". En Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, No. 27-28, enero-junio, 1985.

SEMO, ENRIQUE. México un pueblo en la historia. Los frutos de la revolución 1921-1938. tomo 4. México, Alianza Editorial, 1986.

---------- México un pueblo en la historia. El caso de los Mitos

1958-1968, tomo 6. México, Alianza Editorial, 1989 .

---------- México un pueblo en la historia. Fin de siglo, tomo 7. México, Alianza Editorial, 1990.

SEP. Obra educativa en el sexenio de 1958-1964. México, SEP, 1964.

SERRANO, J. R. "Psicoanálisis y ensenanza". En Antología de Psicología Educativa. México, ENEP-Aragón, s.f.

SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA. Memoria 1972.1988. México, UNAM, septiembre, 1988.

SUAFyL. Material de discusión para la reunión de tutores. México, D.F., Ciudad Universitaria, abril 8, 1992,. (Mimeo).

SUREDA, JAIME y ANTONI J. COLOM. Pedagogía ambiental. Barcelona, CEAC, 1989.

STUBBS, M. y DELAMONT S. Las relaciones profesor-alumno. Barcelona, Oikos-Tau, 1978.

SWATZ H. y JACOBS J. Sociología cualitativa. México, Trillas, 1984.

TOUS-RAL, JOSE MARIA. Comportamiento social y dinámica de grupos. Madrid, promociones y Publicaciones Universitarias, 1979.

WILSON, STEPHEN. "The use of ethnographic techniques in educational research. (El uso de Técnicas etnográficas en la investigación educacional). In Review of educational research. tr. Susan Heack. vol. 47, No. 1, Winter 1977.

GUIAS DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE PEDAGOGIA DEL SUAFyL.

DURAN R. TERESITA y otros. Guía de estudio. Técnicas bibliográfica, hemerográfica y documental I y II. UNAM SUAFyL-Pedagogía. Julio de 1978, 121 p.

GONZALEZ G., ROBERTO. Guía de estudio. Seminario de tesis I Pedagogía Experimental I. (7o. semestre). UNAM SUAFyL-Pedagoía. Octubre 1981.

LEIVA M., EDUARDO. Guía de estudio. Educación de adultos I y Educación de Adultos II. (7o. y 8o. semestres). UNAM SUAFyL-Pedagogía. Enero 1981. 43 p.

MORENO O., LETICIA. Guía de estudio. Psicología evolutiva II y Psicología de la educación II. (2o. semestre) UNAM SUAFyL-Pedagogía Febrero 1981. 12 p.

ROJAS M., ILEANA. Guía de estudio. Planeación Educativa. (8o. semestre). UNAM SUAFyL-Pedaagogía. 1989. 16 p.

SQUARZON, ELENA y AZUCENA RODRIGUEZ. Guía de estudios. Introducción a la pedagogía II y Sociología de la educación II. (2o. semestre). UNAM SUAFyL-Pedagogía. Octubre 1980. 33 p.

Taller de didáctica II. Análisis del curriculum de educación básica (pre-escolar, primaria y secundaria). UNAM SUAFyL-Pedagogía. 5 p.

WEISS, EDUARDO. Guía de estudio. Fundamentos de investigación pedagógica II y Técnicas bibliográfica. Hemerográfica y documental II. (2o. semestre). UNAM SUAFyL-Pedagogía. Abril 1981. 33 p.

YUREN C., MARIA TERESA. Guía de estudio. Introducción a la filosofía de la educación II. (2o. semestre). UNAM SUAFyL-Pedagogía. Febrero 1986. 39 p.

---------- Guía de estudio. Seminario de filosofía de la educación I y II. (7o. y 8o. semestres). UNAM SUAFyL-Pedagogía. Agosto 1988. 8 p.

E N T R E V I S T A S

HIERRO, GRACIELA y GRISELDA GUTIERREZ. Información sobre: Cronología y Organización Académico-Administrativa, en el período de 1982-1986 en el SUAFyL. Entrevista efectuada el 24 de enero de 1991. Las maestras fungieron respectivamente como Jefé de la División SUAFyL y Secretaria Académica.

LOMELI SANCHEZ, THELMA. Responsable del Departamento de Servicios Escolares. Información sobre el mismo. Entrevista efectuada en el mes de febrero de 1991.

SANDOVAL MONTAÑO, ROSA MARIA. Profesora de la Comisión de Pedagogía, SUAFYL. Información sobre la Comisión de Pedagogía y sus integrantes durante el año de 1988. Entrevista efectuada en enero de 1991.

SOBERON ACEVEDO, GUILLERMO. Información sobre el Sistema de Universidad Abierta en la UNAM durante su periodo 1973-1980, como Rector en la UNAM. Entrevista efectuada en enero de 1991 en el Instituto Nacional de Cardiología.

RELACION DE ANEXOS.

1.- Exposición de motivos y estatutos del Sistema Universidad Abierta en la UNAM.

2.- Plan de estudios de la licenciatura de pedagogía en el SUAFyL. Objetivos, asignaturas y créditos.

3.- Gráficas sobre tipo de contratación y antiguedad en la UNAM de los tutores en el SUAFyl- Pedagogía.

4.- Perfil de la población estudiantil de SUAFyL- Pedagogía en el año de 1986-2.

5.- Gráficas sobre: resultados de la encuesta aplicada a los alumnos de nuevo ingreso a SUAFyL-Pedagogía en el año de 1988.

6.- Calendarios escolares del segundo y octavo semestres del ciclo escolar 1988-2.

7.- Fotografías panorámicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

8.- Plano del salón 201 de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

9.- Plano del salón 109 de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

10.- Fotografías del aula universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

11.- Registros observacionales sobre: "el ritual de los asientos" en el segundo y octavo semestres.

12.- Registros observacionales sobre: "el ritual del tiempo" en el segundo y octavo semestres.

13.- Registros observacionales sobre: "el ritual del trabajo" en el segundo y octavo semestres.

14.- Registros observacionales sobre la categoría: "del sujeto individual en el segundo semestre al sujeto social en el octavo semestre".

A N E X O 1

EXPOSICION DE MOTIVOS Y ESTATUTOS DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNAM

EXPOSICION DE MOTIVOS

La creación del sistema Universidad Abierta constituye un paso meditado y acumulativo de la reforma académca de la UNAM, cuya principal finalidad es extender la educación media superior y la educación superior a un mayor número de personas en formas que aseguren un alto nivel en la calidad de enseñanza.

El Sistema Universidad Abierta de la UNAM se establece como un sistema de libre opción al que existe actualmente, con la idea de que uno y otro se beneficien con sus recursos humanos, técnicos y con sus experiencias y no con la idea de que uno sustituya al otro. El sistema será dinámico en sus objetivos y operación.

Cualquier persona que tenga interés y cumpla con los requisitos necesarios, podrá inscribirse dentro del sistema abierto de la UNAM, pedir pautas de aprendizaje, trabajar con el material didáctico hacerse autopruebas para ver si ya está preparada, pedir orientación para preparse mejor y, eventualmente, obtener la licenciatura o el grado correspondiente. La inscripción se facilitará y ampliará con la integración de grupos de aprendizaje y centros de estudio. El sistema será de libre opción para los estudiantes, de acuerdo con las modalidades que establezcan los consejos técnicos de aquellas facultades y escuelas que participen en el sistema.

La Universidad Abierta no es un sistema de enseñanza por correspondencia, ni una tele-universidad, sino un sistema de métodos clásicos y modernos de enseñanza que se apoya en el diálogo, en la cátedra, en el seminario, en el libro, y los vincule con los medios de comunicación de masas, con la televisión, la radio, el cine, etcétera. El sistema Universidad Abierta contribuirá a elevar la eficiencia de los estudios universitarios.

Los sistemas de evaluación y exámenes aprovecharán toda la

experiencia de los últimos años en materia de pruebas y cuestionarios psicológicos, pedagógicos y sociológicos. El estudiante recibirá, junto con el material didáctico, autopruebas que le permitan examinar, por sí mismo, si ya domina el material al nivel o grado requerido, antes de presentar examen.

Dentro del sistema Universidad abierta se impartiran las asignaturas, carreras o especialidades aprobada por los consejos técnicos de las respectivas facultades o escuelas, o del Colegio de Ciencias y Humanidades y por el Consejo Universitario. Se enseñarán las mismas carreras y especialidades en nuevos sitios y con nuevos medios de transmisión, evaluación y registro de conocimientos en un esfuerzo combinado que corresponde a una democratización de la enseñanza, con los niveles de conocimiento más altos que pueda alcanzar nuestra Casa de Estudios para enseñar con la mayor eficiencia a más estudiantes.

El sistema Universidad abierta de la UNAM se implantará en las facultades, escuelas y en el Colegio de Ciencias y Humanidades que decidan trabajar en este nuevo sistema y reúnan los requisitos señalados en el estatuto adjunto.

La UNAM a través de su sistema abierto cooperará con centros de producción y servicios del sector público y la iniciativa privada en los que existan profesionales, trabajadores o empleados que deseen participar en este sistema.

La implantación del sistema Universidad abierta permitirá a la Universidad Nacional Autónoma de México ir a los centros de producción y de servicios; fomentar la creación de casas de cultura y centros de estudio en los municipios, las delegaciones, las asociaciones, los ejidos, los sindicatos etcétera; descentralizar sus tareas y establecer una cooperación efectiva con otras universidades e institos de cultura superior, de la República y de América Latina; satisfacer la creciente demanda de educación

superior estableciendo las bases prácticas y la organización necesarias para que una población, que en las condiciones actuales no puede hacer estudios universitarios los realice en los centros de trabajo, de produción, de servicios, en las ciudades, y en el campo, sin horarios ni calendarios rígidos.

Con este sistema podrán estudiar en la Universidad jóvenes de todo el país, y particularmente trabajadores o empleados a los que les sería imposible hacerlo en el sistema tradicional. La UNAM podrá suministrar material didáctico a las Universidades de los estados y extenderá esta cooperación a otros países latinoamericanos, y a comunidades de habla española en el extranjero.

Este sistema abre una nueva etapa en la vida de la Universidad como Institución.

ESTATUTO DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNAM

CAPITULO I
Disposiciones Generales

Artículo 1o

El sistema Universidad Abierta de la UNAM está destinado a extender la educación universitaria a grandes sectores de población, por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos, de la cración de grupos de aprendizaje que trabajarán dentro o fuera de los planteles universitarios.

Será un sistema de libre opción tanto para las facultades, escuelas y el Colegio de Ciencias y Humanidades como para los estudiantes; se impartirán los mismos estudios y se exigirán los mismos requisitos que existan en la UNAM, la que otorgará los mismos créditos, certificados, títulos u grados al nivel correspondiente.

Artículo 2o

La UNAM, para cumplir los objetivos del sistema Universidad Abierta:

I. Utilizará, además de sus propias instalaciones, las de empresas públicas y privadas, de producción de bienes y de servicios, y las de asociaciones, ejidos, sindicatos, etcétera, que se pongan a su disposición.

II. Podrá autorizar la asociación de otras instituciones y celebrar convenios de cooperación en los términos del capítulo VIII de este estatuto.

III. Podrá recurrir a profesionales del sector público y privado de acuerdo con los conveniosque se celebran.

IV. Creará y revisará permanentemente sistemas de transmisión, evaluación y registro de conocimientos, de acuerdo con os objetivos y niveles de aprendizaje en las diversas asignaturas, módulos, carreras, especialidades o grados.

V. Dará a conocer y supervisará el material didáctico necesario para alcanzar los objetivos y niveles de aprendizaje requeridos.

VI. Difundirá entre los estudiantes las técnicas de evaluación de conocimientos, que les permitan comprobar que han alcanzado los objetivos y niveles señalados.

VII. Otorgará los créditos correspondientes a las personas que demuestren haber cumplido los objetivos de aprendizaje, mediante las pruebas y exámenes establecidos en el sistema.

VIII. Realizará todas las actividades que estime convenientes para los indicados objetivos.

Artículo 3o

El sistema Universidad Abierta se implementará en las facultades, escuelas y en el Colegio de Ciencias y Humanidades a propuesta de la dirección y siempre que se reúnan los siguientes requisitos:

I. Que el consejo técnico correspondiente apruebe planes y programas por objetivos de aprendizaje.

II. Que el mismo consejo técnico apruebe la implantación del sistema en determinadas asignaturas, módulos, carreras, especialidades o grados.

III. Que dispongan del personal académico, que los recursos económicos y técnicos y del material didáctico necesarios para poder cumplir los objetivos y los planes de aprendizaje aprobados.

IV. Que el Consejo Universitario la apruebe, previa opinión de la Comisión académica del sistema Universidad Abierta.

CAPITULO II

De los órganos del sistema Universidad Abierta de la UNAM

Artículo 4o

La UNAM establecerá los siguientes órganos para el funcionamiento

del sistema Universidad Abierta:

a) La Comisión Académica.
b) La Coordinación.
c) Las Divisiones del sistema Universidad Abierta en las dependencias que participen en el mismo.

CAPITULO III

De la Comisión Académica del sistema Universidad Abierta de la UNAM

Artículo 5o
Serán miembros de la Comisión Académica:

a) El Rector y Secretario General.
b) Los directores de las facultades, escuelas y el Coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades, cuando participe en el Sistema.
c) Los coordinadores de la Investigación Científica, de Humanidades y del sitema Universidad Abierta.

Artículo 6o
En ausencia del Rector o del Secretario General las sesiones de la Comisión Académica serán presididas por el Coordinador del sistema. En ausencia de los directores de las facultades y escuelas asistirán los jefes de las Divisiones correspondientes.

Artículo 7o
La Comisión Académica podrá funcionar en pleno o por subcomisiones según lo determine la propia comisión. En caso necesario en las subcomisiones participarán consejeros universitarios y técnicos profesores y alumnos, de la facultad o escuela correspondiente o del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Artículo 8o
Serán atribuciones de la Comisión Académica del sistema Universidad

Abierta:

I. Opinar sobre la implantación del sistema Universidad Abierta, de acuerdo con lo establecido en el artículo 3o. de este estatuto.
II. Asesorar a las Divisiones que los soliciten sobre la aplicación de los planes, programas, y medios de aprendizaje y para la transmisión, evaluación y registro de conocimientos.
III. Opinar sobre los proyectos que sometan a su consideración la Divisiones del sistema.
IV. Someter a la consideración del Consejo Universitario los lineamientos generales para unificar y mantener los niveles adecuados del sistema.
V. Las demás que señale la legislación universitaria.

CAPITULO IV
De la coordinación del sistema Universidad Abierta de la UNAM

Artículo 9o
La coordinación del sistema contará con:

a) Un coordinador.
b) Las dependencias necesarias para su funcionamiento a juicio del rector.

Artículo 10.
El Coordinador del sitema será nombrado por el Rector, previa consulta al colegio de Directores y deberá reunir los requisitos que establece el artículo 52 del Estatuto General.

Artículo 11
El Coordinador tendrá las siguientes atribuciones y obligaciones:

I. Coordinar las actividades del sistema Universidad Abierta, y de las unidades en instituciones y dependencias que no formen parte de la UNAM, así como de las instituciones asociadas, y por cooperación.

II. Prestar auxilio técnico a las Divisiones que los soliciten en la elaboración de los objetivos, planes, programas, niveles y medios de aprendizaje. Este auxilio técnico se limitará a los problemas de transmisión, evaluación y registro y no al contenido de los mismos.

III. Presidir la Comisión Académica en ausencia del Rector y del Secretario General.

IV. Reunir periódicamente a los jefes de las divisiones.

V. Proponer al Rector el nombramiento de los funcionarios de la Coordinación.

VI. Formar parte del Colegio de Directores de facultades y escuelas de la UNAM.

VII. Vigilar que se cumplan las normas de la legislación univesitaria.

VIII. Las demás que le confiera la legislación universitaria.

CAPITULO V

De las divisiones del sistema Universidad Abierta de la UNAM

Artículo 12

En cada facultad o escuela y en el Colegio de Ciencias y Humanidades, podrá crearse la División correspondiente.

Artículo 13

Las divisiones se integrarán por:

I. El director de la facultad o escuela, o el Coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades en su caso.

II. El jefe de la División quien será nombrado por el rector a propuesta del director de la dependencia.

III. El personal académico y administrativo necesario para su funcionamiento.

IV. Los grupos de aprendizaje. Se entiende por grupos de aprendizaje al conjunto de alumnos cuyo fin es alcanzar determinados conocimientos dentro del sistema.

Artículo 14

Las atribuciones y obligaciones de los jefes de las Divisiones, serán:

I. Acordar con el director de la dependencia.

II. Proponer al director el nombramiento del personal académico y administrativo de la División.

III. Implantar y vigilar el funcionamiento del sistema Universidad abierta en su División.

IV. Planear y supervisar las producción del material didáctico.

V. Coordinar y vigilar las labores de los diversos grupos de aprendizaje, así como de las unidades que se establezcan.

VI. Supervisar el funcionamiento del sistema en las instituciones asociadas.

VII. Las demás que la legislación universitaria señale.

CAPITULO VI

De las demás dependencias de la UNAM que colaboran con el sistema

Artículo 15

Colaborarán con el sistema Universidad Abierta: los institutos de investigación científica y humanística, la Comisión de Producción de Material Didáctico, el Centro de Instrumentos, el Centro de información Científica y Humanística, el Centro de certificación y Exámenes, el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y todas las demás que sean necesarias, en sus respectivos campos de competencia.

CAPITULO VII

Del establecimiento de unidades del sistema Universidad Abierta de la UNAM en instituciones que no forman parte de ella

Artículo 16

La Universidad podrá establecer unidades del sistema Universidad Abierta en instituciones y dependencias que, sin formar parte de la UNAM, presten su colaboración para el desempeño de actividades educativas. Las unidades dependerán de las divisiones del sistema Universidad Abierta de las facultades, escuelas y del Colegio de Ciencias y Humanidades y se establecerán previo acuerdo del consejo técnico y con aprobación del Consejo Universitario.

Artículo 17

Las universidades a las que se refiere el artículo anterior podrán establecerse en centros educativos públicos y privados y en instituciones no educativas del país como sindicatos, ejidos y asociaciones que pongan a disposición de la UNAM centros de estudio para el sistema Universidad Abierta, así como en las casas de cultura, en las delegaciones del Distrito Federal y en los municipios.

Artículo 18

Los centros de estudio serán los laboratorios, bibliotecas, hospitales, fábricas, unidades habitacionales, centros de trabajo, etcétera, a los que el estudiante asista para realizar prácticas o llevar cursos teóricos del sistema Universidad Abierta.

Artículo 19

Las casas de cultura serán las instalaciones o edificios que se destinen al sistema Universidad Abierta y que puedan contar con sala de conferencias, biblioteca y sala de lectura, laboratorios, talleres, salones de clase para seminarios y mesas redondas, así como con cubículos para profesores y oficinas administrativas,

etcétera.

CAPITULO VIII

De las instituciones asociadas y por cooperación del sistema Universidad Abierta de la UNAM

Artículo 20
Serán instituciones asociadas las universidades e institutos de educación media y superior del sector público que soliciten adherirse a proyectos específicos de la Divisiones del sistema Universidad abierta de la UNAM y que cumplan con los requisitos establecidos en este estatuto y las demás disposiciones de la legislación universitaria.

Artículo 21
Serán instituciones asociadas extranjeras aquellos centros educativos de otros paises que se adhieran al sistema Universidad Abierta de la UNAM en los términos de este estatuto.

Artículo 22
Para la asociación de las instituciones señaladas es necesario contar anualmente con la aceptación expresa de la UNAM, la que se concederá si se cumplen los siguientes requisitos:

a) Integrar grupos de aprendizaje que funcionen de acuerdo con las normas del sistema.
b) Contar con profesores autorizados de la UNAM.
c) Disponer de instalaciones mínimas adecuadas para el aprendizaje.
d) Usar el material didáctico autorizado para el funcionamiento del sistema.
e) Pagar los derechos y cuotas que señale la UNAM.
f) Los demás que indique el reglamento respectivo.

Artículo 23

El otorgamiento de la calidad de institución asociada, que implica la supervisión y la expedición por la UNAM de certificados, títulos o grados en su caso, así como la revocación de esta categoría, requerirán de la aprobación del consejo técnico respectivo y del Consejo Universitario.

Artículo 24

La UNAM podrá establecer además, convenios de cooperación académica para el sistema Universidad Abierta, que en ningún caso darán lugar al otorgamiento de créditos, certificados, títulos o grados de la propia UNAM, con instituciones nacionales y extranjeras en los términos de la legislación universitaria.

CAPITULO IX

Del personal académico

Artículo 25

El personal académico de la UNAM que labore en el sistema Universidad Abierta se regirá por el Estatuto del Personal Académico.

CAPITULO X

De los alumnos

Artículo 26

Los alumnos que se inscriban en la UNAM y participen en el sistema Universidad Abierta, tendrán los derechos y obligaciones que la legislación universitaria establezca. Los alumnos de instituciones asociadas sólo tendrán los derechos y obligaciones que sus respectivas instituciones señalen.

(Aprobado por el Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 25 de febrero de 1972).
El Secretario General.
Quim. Manuel Madrazo Garamendi

CORTEZ, JAIME. Reflexiones. México, SUA, Nov. 1988.

A N E X O 2

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGIA EN EL SUAFyL.

OBJETIVOS, ASIGNATURAS Y CREDITOS.

PLAN DE ESTUDIOS

DURACION: 4 AÑOS

CLAVE ASIG.		No. DE CREDITOS
	PRIMER SEMESTRE	
1180	Introducción a la filosofía de la educación I	4
1181	Introdución a la pedagogía I	4
1182	Psicología de la educación I	4
1183	Fundamentos de la investigación pedagógica I	4
1184	Sociología de la educación I	4
1185	Psicología evolutiva I	8
1186	Técnicas bibliográficas, hemerográficas y documental I	2
	SEGUNDO SEMESTRE	
1217	Introduccion a la filosofía de la educación II	4
1218	Introducción a la pedagogía II	4
1219	Psicología de la educación II	4
1220	Fundamentos de la investigación pedagógica II	4
1221	Sociologia de la educación II	4
1222	Psicología evolutiva II	8
1223	Técnicas bibliográficas, hemerográficas y documental II	2

CLAVE ASIG.		No. DE CREDITOS.
	TERCER SEMESTRE	
1317	Historia de la educción y la pedagogía I	4
1318	Estadística en la investigación pedagógica I	6
1319	Didáctica general I	4
1320	Corrientes de filosofía de la educación I	4
1321	Antropología pedagógica I	8
1322	Comunicación educativa I	4
1323	Psicotécnica pedagógica I	4
	CUARTO SEMESTRE	
1412	Historia de la educación y la pedagogía II	4
1413	Estadística en la investigación pedagógica II	6
1414	Didáctica general II	4
1415	Corrientes de filosofía de la educación II	4
1416	Comunicación educativa II	4
1417	Psicotécnica pedagógica II	4
	OPTATIVAS: (a elegir una entre A o B).	
1418	A) Teoría del aprendizaje	6
1419	B) Elaboración de pruebas de rendimiento escolar	6

CLAVE ASIG.		No. DE CREDITOS.
	QUINTO SEMESTRE	
2586	Historia de la educación en México I	4
2587	Pedagogía contemporánea del siglo XX - I	8
2588	Legislación educativa	4
2589	Orientación educativa I	4
2590	Organización educativa	4
	LABORATORIOS: (a elegir uno entre A, B, C o D)	
2591	A) Laboratorio de Psico-pedagogía I	8
2592	B) Laboratorio de socio-pedagogía I	8
2593	C) Laboratorio de didáctica I	8
2594	D) Laboratorio de filosofía e historia de la educación I	8
	OPTATIVAS: (a elegir una entre A, B o C)	
2595	A) Educación especial I	6
2596	B) Estadística inferencial I	6
2597	C) Desarrollo de la comunidad I	4

CLAVE ASIG.		No. DE CREDITOS.
	SEXTO SEMESTRE	
1621	Historia de la educación en México II	4
1622	Pedagogía contemporánea del siglo XX - II	8
1623	Política educativa	4
1624	Orientación educativa II	4
1625	Administración educativa	4
	A continuar con la elección del semestre anterior	
	LABORATORIOS: (a elegir uno entre A, B, C o D)	
1626	A) Laboratorio de Psico-pedagogía II	8
1627	B) Laboratorio de socio-pedagogía II	8
1628	C) Laboratorio de didáctica II	8
1629	D) Laboratorio de filosofía e historia de la educación II	8
	OPTATIVAS: (a elegir una entre A, B o C)	
1630	A) Educación especial II	6
1631	B) Estadística inferencial II	6
1632	C) Desarrollo de la comunidad II	4

CLAVE ASIG.		No. DE CREDITOS.
	SEPTIMO SEMESTRE	
1719	Seminario de filosofía de la educación I	4
1728	Seminario de tesis I	6
1721	Pedagogía experimental I	4
1722	Economía de la educación I	4
	TALLERES: (a elegir dos entre A, B, C, D ó E)	
1723	A) Taller de didáctica I	8
1724	B) Taller de comunicación I	8
1725	C) Taller de investigación pedagógica I	8
1726	D) Taller de orientación educativa I	8
1727	E) Taller de administración educativa I	8
	OPTATIVAS: (a elegir una entre A, B o C)	
1729	A) Legislación universitaria I	4
1630	B) Educación de adultos I	4
1631	C) Evaluación pedagógica I	4

CLAVE ASIG.		No. DE CREDITOS.
	OCTAVO SEMESTRE	
1862	Seminario de filosofía de la educación II	4
1870	Seminario de tesis II	6
1863	Pedagogía experimental II	4
1864	Planeación educativa I	4
	A continuar con la elección del semestre anterior	
	TALLERES: (a elegir dos entre A, B, C, D ó E)	
1865	A) Taller de didáctica II	8
1866	B) Taller de comunicación II	8
1867	C) Taller de investigación pedagógica II	8
1868	D) Taller de orientación educativa II	8
1969	E) Taller de administración educativa II	8
	OPTATIVAS: (a elegir una entre A, B o C)	
1871	A) Legislación universitaria II	4
1872	B) Educación de adultos II	4
1873	C) Evaluación pedagógica II	4

OBJETIVOS DEL SUAFyL

El Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras tiene como objetivos prioritarios:

INMEDIATOS:

- Apoyar al sistema regular de la Facultad en la formación de profesores de enseñanza media-superior y superior.

- Impulsar la investigación en las áreas correspondientes a sistemas abiertos de educación.

- "Extender la educación universitaria a grandes sectores de la población por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos, y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajarán dentro o fuera de los planteles universitarios". Según el artículo primero del estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM.

- Investigar y proceder a preparar los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades del Sistema.

A MEDIANO PLAZO:

- Formar profesionales de disciplinas que incluyen contenidos técnicos.

- Evaluar, en forma permanente, las actividades, procedimientos y materiales que desarrolle o emplea el propio Sistema.

SANDOVAL MONTAÑO, ROSA MARIA. Lineamientos para una metodología de trabajo grupal aplicable al SUAFyL. Tesina en Pedagogía, UNAM, México, 1981, pp. 9-10.

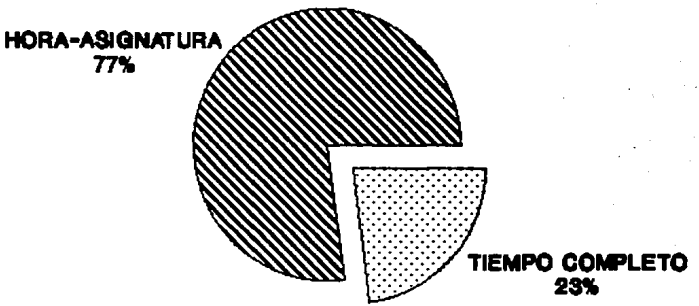
PLAN DE ESTUDIOS SUA DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGIA.

	MINIMO		MAXIMO	
	CRED.	ASIG.	CRED.	ASIG.
Obligatorias	204	45	204	45
Optativas	70	11	74	11
Sub-totales	274	56	278	56
Tesis	28		28	
Totales	302	56	306	56

A N E X O 3

GRAFICAS SOBRE TIPO DE CONTRATACION Y ANTIGUEDAD DE LOS TUTORES EN EL SUAFyL-PEDAGOGIA.

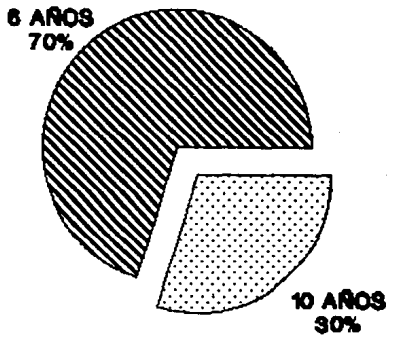
CARACTERISTICAS DE LOS TUTORES EN EL SUAFyL PEDAGOGIA DURANTE EL AÑO DE 1988



TIPO DE CONTRATACION

FUENTE
PONENCIA: "LA CARRERA DE PEDAGOGIA EN LA UNAM". TRABAJO ELABORADO PARA LOS SEMINARIOS DE DIAGNOSTICO POR LA COMISION DE PEDAGOGIA EN JUNIO DE 1988.

CARACTERISTICAS DE LOS TUTORES EN EL SUAFyL PEDAGOGIA DURANTE EL AÑO DE 1988



AÑOS DE ANTIGUEDAD EN LA UNAM

FUENTE
PONENCIA: "LA CARRERA DE PEDAGOGIA EN LA UNAM". TRABAJO ELABORADO PARA LOS SEMINARIOS DE DIAGNOSTICO POR LA COMISION DE PEDAGOGIA EN JUNIO DE 1988.

A N E X O 4

PERFIL DE LA POBLACION ESTUDIANTIL DE SUAFyL-PEDAGOGIA EN EL AÑO DE 1986-2.

PERFIL DE LA POBLACION ESTUDIANTIL DE SUAFyL-PEDAGOGIA EN EL AÑO DE 1986-2

En un estudio que realizamos las suscritas en la asignatura: "Didáctica y práctica de la especialidad II", aplicamos una encuesta a los alumnos que cursaban el 2°, 4°, 6º y 8° semestres en el SUAFyL-Pedagogía durante el ciclo escolar 1988-2, con la finalidad de saber **si el proceso de enseñanza-aprendizaje que practicaban, respondía a la sustentación teórica del que partían.** Al tabular los resultados obtuvimos los siguientes datos:

De los 41 alumnos inscritos en los semestres estudiados se encontró que la edad promedio era de 30 años. Las edades más frecuentes eran entre 22 y 23 años.

El estado civil más representativo fue el casado en el 48 % de los encuestados.

El sexo predominante fue el femenino, representado por el 70% de los encuestados.

El 78 % de los encuestados trabaja, de estos el 32 % lo hace en actividades relacionadas con la educación, ya que impartían clases, brindaban orientación, capacitación, o bien organizaban actividades educativas en los niveles, medio y superior. De ahí que tuviesen una estrecha relación entre la teoría y la práctica.

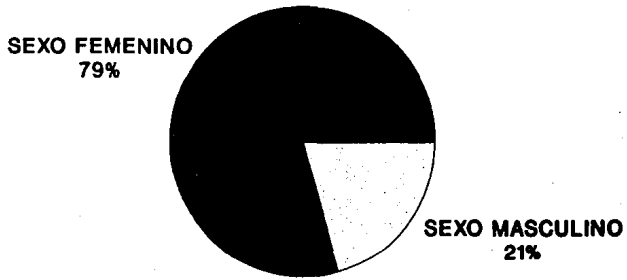
El 71 % de los encuestados, señaló que en el SUAFyL-Pedagogía llevaban a cabo un aprendizaje independiente.

El 47 % de los alumnos manifestó que la metodología de estudio que practicaban, era de modalidad independiente, ya que se apoyaban en tutorías grupales, las guías de estudio, las antologías y los programas analíticos. Los cuales rompían con la relación tradicional que se da entre maestros y alumnos.

Así mismo el 56% señaló que la relación tutor-alumno era de modalidad independiente, ya que se daba en un ambiente de igualdad entre tutores y alumnos, e incluso se tomaban acuerdos grupales y el tutor frente al grupo asumía el papel de coordinador.

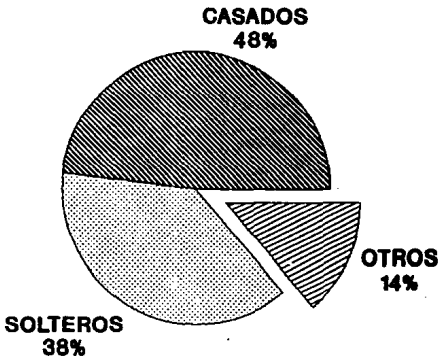
Por tanto los estudiantes señalaron que su aprendizaje, guardaba una estrecha relación con sus trabajos, lo cual permitía que se diera una retroalimentación entre teoría y práctica y biceversa.

DISTRIBUCION POR SEXOS EN LA POBLACION ESTUDIANTIL DEL SUAFyL-PEDAGOGIA DURANTE 1986



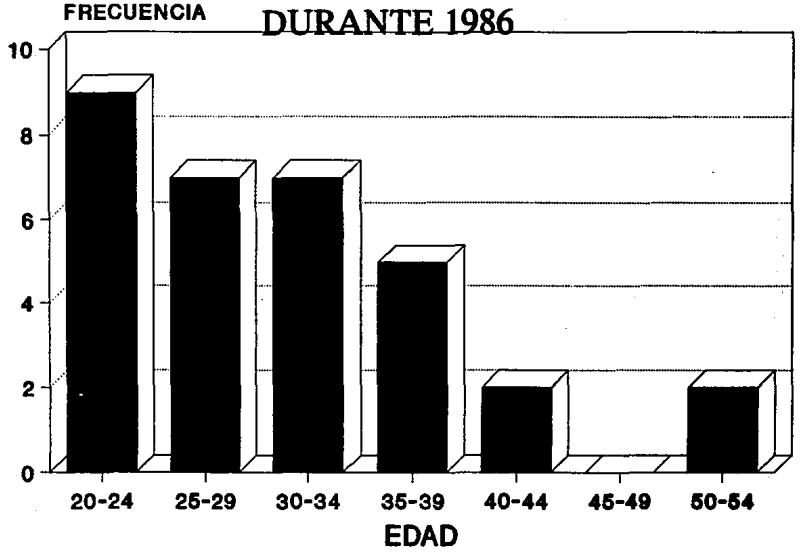
FUENTE: INVESTIGACION REALIZADA PARA LA ASIGNATURA DE DIDACTICA Y PRACTICA DE LA ESPECIALIDAD, POR LAS ALUMNAS: VIRGINIA AREVALO E IRENE GARCIA G.

ESTADO CIVIL DE LA POBLACION ESTUDIANTIL DEL SUAFyL-PEDAGOGIA DURANTE 1986



FUENTE: INVESTIGACION REALIZADA PARA LA ASIGNATURA DE DIDACTICA Y PRACTICA DE LA ESPECIALIDAD, POR LAS ALUMNAS: VIRGINIA AREVALO E IRENE GARCIA G.

DISTRIBUCION POR RANGO DE EDAD DE LA POBLACION ESTUDIANTIL DEL SUAFyL-PEDAGOGIA DURANTE 1986



FUENTE: INVESTIGACION REALIZADA PARA LA ASIGNATURA DE DIDACTICA Y PRACTICA DE LA ESPECIALIDAD, POR LAS ALUMNAS: VIRGINIA AREVALO E IRENE GARCIA G.

A N E X O 5

GRAFICAS SOBRE: RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO A SUAFyL-PEDAGOGIA EN EL AÑO DE 1988.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO A SUAFyL-PEDAGOGIA EN EL AÑO DE 1988.

De acuerdo a la encuesta que aplicó la unidad de asesoría pedagógica en 1988 a los 57 alumnos que ingresaron en el SUAFyL-Pedagogía, se obtuvieron los siguientes datos:

1.- La población que ingresa a la carrera es joven, con predominio del rango de edad entre los 21 y 24 años, representada por un 26 %.

2.- El sexo femenino ocupó el 66% del total de alumnos que ingresan a esta carrera.

3.- El estado civil que prevalece es el soltero, representado por un 56 %.

4.- El 61 % procede del Distrito Federal, en tanto que los demás provienen del Estado de México y otros estados de la república.

5. El trámite administrativo de ingreso continúa siendo el exámen de admisión en el 63 % de los alumnos.

6.- Los años en los que esta población dejó de estudiar antes de su ingreso a la carrera es variable, con un margen hasta de seis años, es decir de 1981 a 1987.

7.- Sólo el 12 % ha tenido experiencia previa en la modalidad educativa de los sistemas abiertos.

8.- Las instituciones de enseñanza de las que egresaron los entrevistados son: el 28% de la Normal Superior, el 25 % de las preparatorias; el 19 % de los bachilleratos, el 11 % de los C.C.H., el 3 % de la vocacional y NO contestaron a la pregunta

14% de los encuestados.

9.- El tipo de institución de la que egresaron continúa siendo la oficial en un 58 %.

10. El 23% de los alumnos había concluido otros estudios como maestro de primaria, médico cirujano, licenciado en psicología, maestro de educación física de inglés y enfemería.

11.- La institución en donde cursaron otros estudios son: la UNAM en el 46% y el 23% de la Normal Superior; los restantes en otras universidades privadas; estatales e incluso del Instituto Politécnico Nacional.

12.- El 77 % de la población, de estos, el 35 % lo hace en un horario mixto.

13.- El tipo de institución en el que laboran es principalmente de tipo gubernamental en un 41%.

14.- Las funciones en las que se desempeñan preferentemente son las docentes en un 38%.

15.- La relación que existe entre el puesto que desempeñan y la carrera es estrecha en el 54 % de los encuestados.

16.- Tomando en consideración lo que el Diario Oficial de la Federación reportaba como salario mínimo para 1988 fue $8,000.00 diarios. Cabe señalar que el ingreso mensual de los alumnos que trabajaban estaba entre $ 169,001.00 y 250,000.00.

17. El grado de escolaridad de sus padres en el 37% de los encuestádos era la primaria, en tanto que la del cónyuge en el caso de los casados ó unión libre fue el de profesional en un 24%.

18.- El 81 % ingresó a esta carrera por mostrar interés en el campo profesional.

19.- Su principal motivo de ingreso al SUA en el 720 % se dió por la falta de tiempo para asistir regularmente a clases por consecuencia de su actividad laboral.

20. La información que tienen sobre planes, programas y el campo ocupacional de la carrera es suficiente en el 42 % de los encuestados.

21. La información que tienen sobre estatutos, metodología de trabajo y funcionamiento del SUA es mínima en el 54 %.

22.- El tiempo que piensan dedicar al estudio por semana, es de 7 a 9 horas en 43% de los casos.

23.- En cuanto a la posibilidad de acudir a tutoría semanalmente, el 70 % manifestó que si podía acudir a ella.

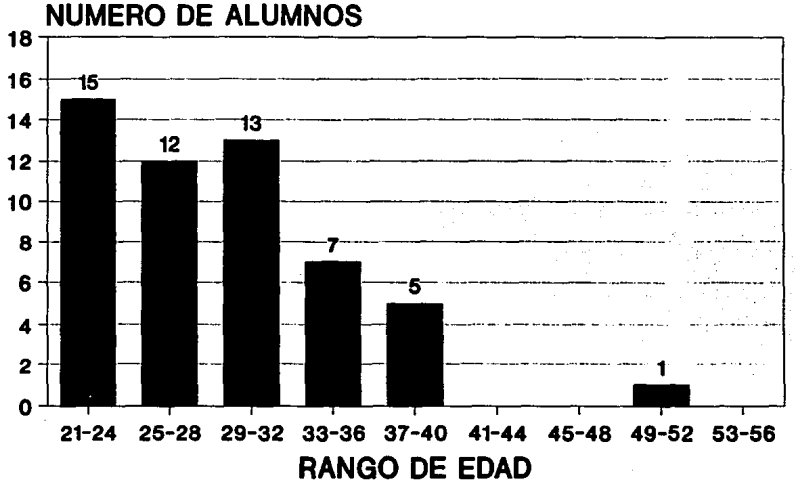
24.- En cuanto a las posibilidades para reunirse con sus compañeros en actividad extra-tutoría, el 47 % corresponde positivamente.

25.- El medio de información por el que concurren al SUA fue principalmente a través de amistades, en el 42%.

26.- El 50 % de los alumnos no presentó ninguna dificultad para ingresar a este sistema.

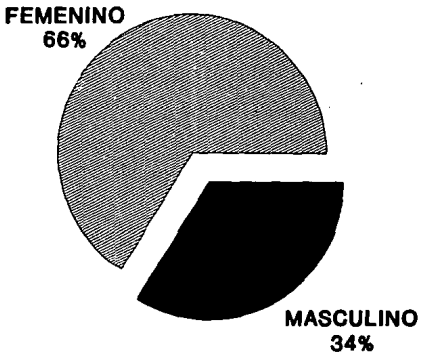
27.- El tipo de información que consideran necesaria sobre el SUAFyL, basicamente está relacionado con la metodología de trabajo, e información sobre el sistema.

CARACTERIZACION DE LOS ALUMNOS EN EL SUAFyL PEDAGOGIA DURANTE EL AÑO DE 1988



FUENTE: ENCUESTA DE PRIMER INGRESO EFECTUDA POR EL DEPARTAMENTO DE SERVICIOS ESCOLARES

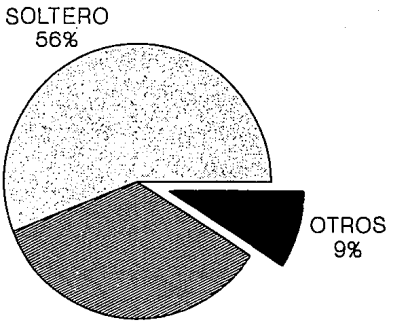
CARACTERIZACION DE LOS ALUMNOS EN EL SUAFyL PEDAGOGIA DURANTE EL AÑO DE 1988



DISTRIBUCION POR SEXO

FUENTE: ENCUESTA DE PRIMER INGRESO
EFECTUDA POR EL DEPARTAMENTO
DE SERVICIOS ESCOLARES

CARACTERIZACION DE LOS ALUMNOS EN EL SUAFyL PEDAGOGIA DURANTE EL AÑO DE 1988



ESTADO CIVIL

FUENTE: ENCUESTA DE PRIMER INGRESO EFECTUDA POR EL DEPARTAMENTO DE SERVICIOS ESCOLARES

A N E X O 6

CALENDARIOS ESCOLARES DEL SEGUNDO Y OCTAVO SEMESTRES EN EL SUAFyL-PEDAGOGIA DURANTE EL CICLO ESCOLAR 1988-2.

SUAFYL - PEDAGOGIA

SEGUNDO SEMESTRE DE 1988

ASIGNATURA	CALENDARIO					HORARIO	DIA	SALON
	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO			
INTRODUCCION A LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION II	27	11 y 25	08 y 22	20	03 y 17	18:00-19:30	MIERCOLES	201
TECNICAS BIBLIOGRAFICAS Y DOCUMENTALES II	27	11 y 25	08 y 22	20	03 y 17	19:30-20:00	MIERCOLES	201
FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACION PEDAGOGICA II	27	11 y 25	08 y 22	20	03 y 17	20:00-21:00	MIERCOLES	201
PSICOLOGIA DE LA EDUCACION II PSICOLOGIA EVOLUTIVA	--	04 y 18	1, 15 y 29	27	10	18:00-19:30	MIERCOLES	201
INTRODUCCION A LA PEDAGOGIA II SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION II	--	04 y 18	1, 15 y 29	27	10	19:30-21:00	MIERCOLES	201

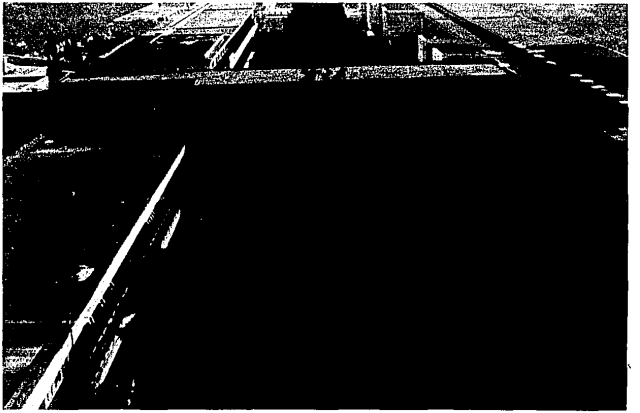
SUAFYL - PEDAGOGIA

OCTAVO SEMESTRE DE 1988

ASIGNATURA	CALENDARIO					HORARIO	DIA	SALON
	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO			
TALLER DE ORIENTACION EDUCATIVA II	26	24	07 y 21	19	02 y 16	18:00-19:00	MARTES	109
PLANEACION EDUCATIVA	26	24	07 y 21	19	02 y 16	19:30-20:00	MARTES	109
SEMINARIO DE FILOSOFIA DE LA EDUCACION II	26	24	07 y 21	19	02 y 16	20:00-21:00	MARTES	109
EDUCACION PARA ADULTOS	--	3, 17 y 31	14 y 28	26	9	18:00-19:00	MARTES	109
SEMINARIO DE TESIS II	--	3, 17 y 31	14 y 28	26	9	19:00-20:00	MARTES	109
TALLER DE DIDACTICA II PEDAGOGIA EXPERIMENTAL	--	3, 17 y 31	14 y 28	26	9	20:00-21:00	MARTES	109

A N E X O 7

FOTOGRAFIAS PANORAMICAS DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.



A N E X O 8

PLANO DEL SALON 201 DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.

SALON 201

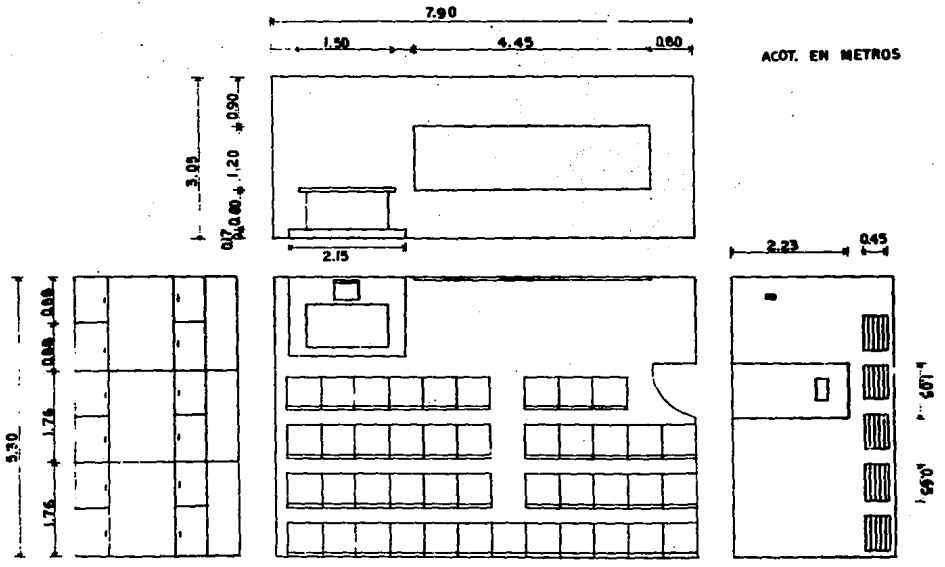
ACOT. EN METROS

A N E X O 9

PLANO DEL SALON 109 DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.

SALON 109

ACOT. EN METROS



A N E X O 10

FOTOGRAFIAS DEL AULA UNIVERSITARIA DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.

A N E X O 11

REGISTROS OBSERVACIONALES SOBRE: "EL RITUAL DE LOS ASIENTOS" EN EL SEGUNDO Y OCTAVO SEMESTRES.

TUTORIAS:

- FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACION PEDAGOGICA
  Correspondiente al Segundo Semestre.

- PSICOLOGIA DE LA EDUCACION Y PSICOLOGIA EVOLUTIVA II.
  Correspondiente al Segundo Semestre.

- TALLER DE: DIDACTICA Y PEDAGOGIA EXPERIMENTAL II
  Correspondiente al Octavo Semestre.

Tutoría FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACION PEDAGOGICA, de fecha 22 de junio de 1988, en el horario de 20:00 a 21:00 Hrs. que se desarrolló en el salón 201, correspondiente al 2º Semestre.

20:05 Hrs. Inicia la tutoría.
Alumnos que inician la tutoría 13. Al concluirla se encontraban 15.

T Entra al salón, se dirige a su escritorio, saluda diciendo: "finalmente nos encontramos de nuevo. Por fin nos vemos las caras".

G Ante ese saludo, los alumnos se reacomodan en sus asientos, levantan sus rostros y fijan la atención hacia el tutor.

Als. Preguntan: "¿trajo trabajos?".

T "Sí". Enseguida, desde su escritorio, procede a nombrar a los alumnos y éstos se acercan conforme los va nombrando, regresan a sus lugares y revisan lo anotado en la carátula de los folders o en algunas hojas de sus trabajos. Posteriormente hacen comentarios con sus compañeros de las bancas contiguas sobre las observaciones anotadas y sobre la calificación obtenida.

20:09 Hrs.

T Una vez que termina de entregar los trabajos, se pone en pie en el centro de la tarima y dice: "Bueno, vamos a empezar, muy pocas personas me entregaron sus actividades, pero están muy sintéticas, preferiría que las volvieran a hacer, retomando todos los autores".

G Al escuchar esta observación, sólo se miran

desconcertados entre sí. En el salón se percibía un silencio muy marcado.

T Pregunta al grupo: "¿quién quiere comenzar?".

G ... silencio.

T Al observar que los alumnos no participaban, hace una introducción de lo visto en la tutoría anterior, comentando lo siguiente: "Bueno, la vez pasada vimos a Fals Borda. Lo importante de rescatar de este autor son las aportaciones que hace de lo que es la investigación participativa". En seguida hace una caracterización de ésta.

T Se dirige nuevamente al grupo y para hacerlos participar les dice: "¿Alguien trae a la mano la hipótesis de estudio que veníamos trabajando?".

$A1_1$ Procede a leer lo que tenía escrito en su libreta y pregunta: ¿Estas son?"

T Al escuchar sólo una de las hipótesis comenta: "Son cinco hipótesis, ¿quién las quiere leer?"

$A1_2$ Levanta la mano desde su lugar y procede a leerlas en voz alta.

T "En esa primera hipótesis ¿qué variables o factores identifican?"

$A1_3$ Responde: "La participación de los padres".

T Indica al grupo: "Vamos a enunciarlas". Se dirige al

pizarrón, toma el gis para anotar lo que los alumnos le van dictando:

- Participación de los padres
- nivel socioeconómico
- aspecto socioemocional

T Se vuelve hacia el grupo y pregunta: "¿pero qué está centrado en esta hipótesis?".

$A1_4$ Contesta: "La interacción de los educadores".

T "¿Con quién?"

$A1_4$ "Entonces reportará habilidades y destrezas".

T "Al hablar de destrezas, se refiere a que ..."

$A1_4$ Contesta: "Con el proceso de aprendizaje".

T "En la hipótesis enunciada, ¿por qué se le llaman variables?".

G ... silencio.

T Al notar el silencio de los alumnos les dice: "¿recuerdan la definición de hipótesis?"

$A1_3$ Contesta: "Es lo que se va a someter a prueba, es un supuesto".

T "Una hipótesis siempre se somete a prueba. En la que estamos tratando, ¿qué es lo que se va a comprobar?"

$A1_4$ Dos alumnos contestan a la vez: "Las habilidades y

destrezas en el aprendizaje".

T Al observar la no participación de los demás alumnos, les dice: "Si algo no les queda claro me dicen. Quiero trabajar esto con calma, para que ustedes sigan trabajando".

T "Tenemos otras variables en el reporte del que estamos hablando, ¿cómo se les llama?"

Al_5 Contesta: "Intervinientes".

T "Claro, ¿si hacen un esquemita sobre las variables de dependiente e independiente, abreviando causa-efecto, cómo queda? A ver, un voluntario". ... silencio.

Al_5 Levanta la mano, se incorpora y pasa al frente, al pizarrón.

T Le explica: "Si quieres establecer una relación entre dos variables, ¿cómo harías el esquema?"

Al_5 Toma el gis y escribe sobre el pizarrón el siguiente esquema:

Programa socioemocional IV ---------- VD. Habilidades de aprendizaje

V interviniente ---- nivel socioeconómico

participación de los padres.

Al_5 Al terminar su esquema, se coloca frente al grupo y les dice: "Esto es una relación causa efecto".

T Aprobándolo agrega: "Claro que sí".

T Les comenta: "Se van a empapar más profundamente cuando revisen a Hempel".

$A1_1$ "A propósito. La Antología no tiene este material".

T "Permítanme cinco minutos. Antes vamos a acordar fechas de dos tutorías recuperatorias, voy a pedirles que en cada hipótesis hagan su esquema 'causa-efecto'".

$A1_1$ "¿Todas con causa-efecto?".

T "No, hay una que no. Ya la han de haber identificado, después van a operacionalizar la variables".

$A1_1$ "Maestra, ¿cómo vamos a hacer esto?".

T "Operacionalizar, quiere decir, dar un significado a cada una de sus variables a partir de la teoría de la que partan, vamos a poner un ejemplo ..."

$A1_3$ "O sea que la definición operacional, la vamos a sacar de los autores".

$A1_3$ Que se localiza en la tercera fila del lado del pizarrón, que trabaja en la coordinación de la SEP. Mientras explican esto, se mantuvo tejiendo. Al parecer no entendía de lo que se hablaba.

T "Recuerden que: hay variables que no pueden ser medidas, pero que tienen que ser definidas. En el caso de la investigación experimental como es ésta, una de sus características es que se trabajan con dos grupos: un grupo donde se realiza el experimento y el otro se le llama testigo o control. En este caso se trabaja sobre un

diseño experimental. En la hipótesis que revisamos, ¿Cuál es la variable experimental?".

$A1_5$ "El programa".

T "¿Los demás están de acuerdo?".

$A1_3$ Corrige: "Las habilidades".

T "Variable, es lo que se puede manipular. Yo tomaría las tres: el programa, incluyendo la participación de los padres y la interacción de los educadores".

T "En este caso: ¿con cuántos grupos se trabaja?".

$A1_4$ Contesta: "con cuatro".

$A1_1$ Argumentan y aportan diferentes puntos de vista sobre esta investigación. Uno de ellos explica que no hay puntos de comparación porque los niños son de diferentes niveles socioeconómicos y a la vez reciben diferentes programas".

T Al escucharlos comenta: "Aquí hay varias cosas que rescatar, en ciencias sociales es difícil trabajar en condiciones iguales de laboratorio. Se puede trabajar con animales o en grupos pequeños, generalmente se toman las condiciones como están dadas". Agrega: "queda más o menos claro. Preferí entretenerme en esto, porque quiero que quede claro". Posteriormente les lee las actividades que los alumnos realizarán de manera individual y les dice: "Brevemente, en relación a la guía de estudios, la siguiente tutoría la tendremos regresando de vacaciones. En la que trabajaremos la primera unidad, que incluye los

textos de Hempell, estudios de Ibarrola y Rosenthal. Están en fundamentos 1".

$A1_2$ "La Antología viene con un anexo, de la unidad 3 remiten a unas traducciones ..."

T "Quien las quiera en inglés, se las puedo facilitar ". En ese momento localiza a una de las alumnas que generalmente se encarga de fotocopias los materiales para entregarle el material.

T "Otra cosa, sobre esta guía, para que la trabajen, voy a pedirles que hagan las actividades de las tres primeras unidades, pero con un meticuloso análisis porque son muy densas".

$A1_1$ "Para la siguiente tutoría hay que entregar a Fals Borda".

T "Sí. Una última cuestión, váyanse poniendo de acuerdo para reponer las tutorías, una que sea en julio y la otra en agosto".

$A1_2$ "Yo propongo que sea de 5 a 6 de la tarde".

T Sugiere: "podría ser el mismo día que tenemos tutoría, para aprovechar el tiempo".

T Se despide. "bueno, se ponen de acuerdo y me avisan, que la pasen bien".

Los alumnos se localizaban como a continuación se representan:

E S C R I T O R I O					P I Z A R R O N				
-	A1	A1	A1	-	-	A1	A1	-	-
A1	A1	A1	-	A1	-	A1	A1	A1	-
-	-	-	A1	A1	A1	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	O	O	-	-	-	-

Tutoría: PSICOLOGIA DE LA EDUCACION Y PSICOLOGIA EVOLUTIVA II, de fecha 18 de mayo de 1988, en el horario de 18:00 a 19:30 hrs. que se desarrolló en el salón 201; correspondiente al 2º Semestre.

18:00 Hrs. En el aula se encontraban 14 alumnas, las cuales estaban distribuidas de la mitad del salón hacia adelante. Las dos primeras filas eran las más pobladas. El clima que prevalece es de libertad, ya que en tanto llega el tutor los alumnos realizan diversas actividades como dialogar, revisar notas, entrar y salir del salón, etc. En general, se aprecia un nivel de ruido escaso. Poco a poco van llegando más alumnas, las cuales toman sus lugares después de las dos primeras filas, y muestran preferencia por ubicarse en el grupo que se localiza frente al pizarrón.

18:20 Hrs. Llega la tutora, se coloca cerca del escritorio en donde deposita sus objetos personales, se dobla las mangas de la blusa y dirigiéndose al grupo les dice:

T "Vamos a trabajar. Bueno, buenas tardes; espero que hayan leído la primera unidad de la guía de estudios. Vamos a trabajar y al final veremos las preguntas". Los alumnos que asistieron a la tutoría pasada, ¿llevan algo avanzado?¿ El nombre de esta unidad es ...?

$A1_1$ "Psicología genética".

T "Vamos a ver, ¿qué es la psicología genética para Piaget y para Walloon?, vamos a comenzar por Piaget". Mientras tanto se coloca frente al pizarrón, toma el gis y divide con una línea el pizarrón en dos partes y escribe en la parte superior el nombre de los dos autores. Se pone frente a los alumnos y pregunta: "¿Qué es la psicología genética para Wallon?"

$A1_1$ "Es el estudio del desarrollo individual".

T "Vamos a ver qué está diciendo esto su compañera. En las dos primeras páginas está la explicación. ¿De dónde viene el término génesis y ontogénesis?".

$A1_2$ Explica: "El Término ontogénesis se refiere al desarrollo individual de un ser y nada tiene que ver con lo que explican los biólogos en relación a la herencia".

T "La psicología genética para Piaget, es el estudio de las funciones mentales del individuo desde antes que nace hasta los 16 años que culmina con el desenvolvimiento de esquemas mentales".

$A1_3$ "Entonces lo que interesa a la psicología genética es el desarrollo del individuo".

T Procede a explicar ampliamente los conceptos anteriores. Una vez que termina dice: "¿Está claro, yo creo que con eso quedan contestadas las tres primeras preguntas ... Dudas, aclaraciones o ampliaciones?".

$A1_4$ "Yo tengo una duda, no me queda claro lo que es la psicología genética para Wallon".

T "Para Wallon la psicología genética es el estudio del psiquismo y la transferencia". Mientras escribe en el pizarrón repite en tono fuerte lo mismo y agrega. "Esto mismo lo estudia en tres niveles: a escala de seres vivos, a escala de seres humanos y a escala individual". Explica por separado a cada uno. Por segundos se distrae, ya que voltea hacia la puerta al escuchar que se abría al entrar una alumna.

$A1_5$ "Oiga, maestra : ¿cuál sería el sinónimo de psiquismo?".

T "A eso vamos a pasar, que es un psiquismo, la gran pregunta: ¿qué es morfogénesis?".

$A1_6$ Contesta: "Morfo-forma, Génesis-origen".

T "En qué momento podemos hablar y diferenciar que existe un psiquismo, si los animales tienen ciertas conductas, a eso le podemos llamar psiquismo y en qué momento aparece. "Dirigiéndose al grupo les dice: "¿Quién dice yo?".

$A1_7$ Procede a leer lo que tenía en su cuaderno.

T "Fíjense cuántas palabras ha utilizado para tratar de explicar lo que es el psiquismo o inteligencia. Hablo de estímulo, racionalidad, etc. ...".

$A1_8$ Otro alumno, lee la respuesta de su cuaderno.

$A1_9$ Este alumno explica lo que es el psiquismo con sus palabras.

T "Su compañera habla de algo bien interasante: Reflejo

condicionado". Le solicita a la alumna que lo explique nuevamente.

Al_9 "Wallon señala que el psiquismo del individuo se base en dos factores: el biológico y el social. En el biológico se tiene que tomar en cuenta el funcionamiento orgánico a partir de la edad; es decir que el niño realiza ciertas funciones que se esperan de él a partir de su edad cronológica. Y el factor social es determinante, para la formación de su psiquismo, es contacto con los demás desarrolla un lenguaje, a partir del juego, desarrolla su fantasía, su imaginación y con todas ellas desarrolla su psiquismo".

T "Muy bien, muy bien, pero vamos a darle oportunidad a tu compañera, ella también quiere hablar".

Al_{10} "El psiquismo se manifiesta por la posibilidad de la comunicación. Yo me imagino ...".

T "Vamos a seguir pensando, pero no le levanten falsos a Wallon".

Al_5 "Maestra, Wallon habla sobre la memoria, ¿no?".

T "Pero, ¿qué dice?".

Al_5 "Te lo voy a leer ..., agrega, hay grados de inteligencia".

T "Podemos hacer un paralelismo entre los seres humanos y otros seres vivos y ¿cuál sería una barrera entre éstos?".

$A1_{10}$ "Es aquello que nos permite el cuestionamiento".

T "Su compañera va bien, pero lo que le permite al hombre tener memoria, conciencia, etc., es la función simbólica, que es la capacidad de hacer presente aquello que está ausente. El símbolo es algo que no tiene que ver con lo vivido. El símbolo fíjense bien, lo que es la interiorización que mentalmente representamos de algún objeto sin la necesidad de tenerlo presente. A la vez ésta capacidad nos permite contar con un lenguaje. Ahora, vamos a entrar a la segunda unidad, les voy a explicar lo que dice Piaget sobre la imitación diferida, juego simbólico, etc.".

T Da algunas conclusiones sobre el psiquismo que da la posibilidad de la representación mediante la simbolización, además señala que la filogénesis estudia a los grupos humanos y su evolución".

T "¿Está más o menos claro?"

$A1_{11}$ Con movimientos afirmativos de cabeza indican que sí .

T "Esto es muy importante para ustedes como pedagogos. Les voy a decir casi literalmente lo que dice Wallon"

G Toman su pluma y se disponen a escribir lo que la tutora va a decir.

T Al darse cuenta de su actitud les dice: "No necesitan escribir". Mientras les explica a través de ejemplos se distrae con una alumna que se dispone a salir del salón, se detiene brevemente, ya que al abrirle la puerta, ésta hace mucho ruido. Continúa diciendo ...

19:27 Hrs. "Piensen en esto: ¿Qué tan difentes somos?. Las etapas de las que habla el autor, las vamos a ver en la segunda unidad de su guía de estudios. Hay cuestiones muy determinantes. Vamos a dejar de tarea las diferencias individuales, pero lean los materiales por favor, no me dejen solita".

G Los alumnos preguntan: "¿Lo tenemos que leer completo?"

T Al observar la actitud de cansancio y entender que ante esta observación, los alumnos manifestaban resistencia para leer todo el material responde: "Bueno, les voy a quitar dos capítulos".

19:30 Hrs. En ese momento se encontraban 28 alumnas distribuidas hacia ambos lados del pasillo. Las alumnas que habían entrado después de la mayoría se localizaba del lado del pizarrón, a partir de las dos primeras filas.

19:30 Hrs. La tutora se despide de los alumnos recordándoles que estudien el material correspondiente a la segunda unidad. También les solicita que compren el libro Psicología del niño de Jean Piaget.

Al concluir la tutoría las alumnas se localizaban sentadas de la siguiente manera:

E S C R I T O R I O					P I Z A R R O N				
-	-	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	-
A1	A1	A1	-	A1	A1	A1	A1	A1	-
A1	A1	A1	A1	-	A1	-	A1	A1	A1
-	-	A1	A1	A1	-	A1	A1	-	-
-	-	-	-	Ob	Ob	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

NOTA: Los alumnos que iniciaron la tutoría fueron 14; la concluyeron 28. Los alumnos que llegaron después de la hora asignada se fueron reincorporando por intervalo de 5 minutos.

Tutoría: TALLER DE DIDACTICA Y PEDAGOGIA EXPERIMENTAL II, de fecha 14 de junio de 1991, en el horario de 20:00 a 21:00 Hrs. que se desarrolló en el salón 109, correspondiente al 8º Semestre.

NOTA: Antes que llegara la tutoria en el salón, sólo se encontraban 4 alumnas, las cuales estaban ubicadas en las primeras filas de la derecha, manteniendo cercanía con el escritorio del tutor. Como se esquematiza a continuación, los alumnos ubicados del lado izquierdo van llegando paulatinamente el $A1_1$ (Alicia), $A1_2$ (Irene), $A1_3$ (Paty), $A1_4$ (Aída).

E S C R I T O R I O					P I Z A R R O N				
-	-	$A1_1$	$A1_2$	-	$A1_6$	-	-	-	-
-	-	-	$A1_3$	$A1_4$	$A1_7$	$A1_8$	$A15_5$	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	Ob	Ob	-	-	-	-

T Entra, dirigiéndose al grupo les dice: "Bueno, quedamos que hoy iban a traer todos los problemas del mundo".

$A1_2$ "Yo tengo un problema general, ya hice mis observaciones y grabaciones, pero no se cómo voy a manejar el libro que usa el maestro ". Esta alumna coordina un círculo de estudio con población adulta a nivel básico.

T "Alicia va a contestar". Se refiere al representado gráficamente como el $A1_1$.

Al_1 "Yo estoy en los mismos problemas".

T "Todo depende de su marco teórico y de las categorías que en su estudio hayan decidido trabajar; de éstas se desprenderán los análisis que apoyarán con sus textos".

Al_3 "Entonces, el análisis depende de lo que acaba de decir".

T "Desde el punto de vista o enfoque que quieras darle a tu análisis considerando la concepción de aprendizaje que subyace en la estructura y de las unidades que comprenda tu estudio".

Al_3 "Nosotros vamos a quedar excentos ¡verdad!, eramos 130 alumnos cuando iniciamos en el primer semestre y ahora sólo quedamos 10".

T "Vamos a ver lo que ha venido haciendo Alicia".

Al_1 "Lo que hice mal son los niveles de las categorías, pero no en el sentido de ordenamiento, sino de poder circunscribir los indicadores que corresponden, por ejemplo: si escribí socioeconómico, ¿cómo voy a circunscribir los indicadores de esto?".

T Sugiere que haga uso de su experiencia, ya que lleva 15 años trabajando en el tecnológico. Y no cree que se hayan desperdiciado (dándole a entender que puedo heber hecho el estudio en este lugar).

Al_1 Argumenta que: eligió hacer sus observaciones en la primaria porque le quedaba a la vuelta del tecnológico y aprovecha de esta manera el tiempo, ya que en la mañana

acude al tecnológico. Reclama: "Tú nos dijiste que tenía que ser en escuela pública".

T "A ver, Alicia, en qué estábamos".

$A1_1$ "En el curriculum de escuela primaria".

T "Anota en el pizarrón, después discutimos esto".

$A1_1$ "¿Qué voy a anotar, los pasos?".

T "No. Los elementos descritos en el discurso oficial (textos). El curriculum que vive el alumno y el maestro; las grabaciones y observaciones, eso¿ qué es, Alicia?"

$A1_1$ "Es lo que te quiero preguntar".

T "Yo te lo pregunto a tí". Volviéndose posteriormente al grupo, les vuelve a preguntar. ¿A ver, qué es esto?

$A1_3$ "Es la metodología".

$A1_3$ "Oye Paty, ¿entonces el eje es la madre de lo que vamos a hacer?".

T "Vamos a empezar por el principio".

$A1_1$ "¿Qué vamos a poner en el marco teórico?"

T "¿Qué es el marco teórico?".

$A1_3$ "Pues el marco".

T "Es el marco conceptual que yo armo para poder efectuar

el análisis, en el marco teórico se trata de desarrollar esa construcción coceptual para que señale el tipo de análisis que yo voy a desarrollar. Y comenta: hay conceptos que se acuñan. Ejemplo: Psicoanalítica: Es de la corriente de Freud; motivación, etc...Sí o no ... Si tomo a Wallon y a Piaget, sé que tendré que tener como indicadores, elementos diferentes a Skinner".

$A1_5$ "Voy a ver si te entendí. Por ejemplo: Yo pienso que el marco teórico se compone de tres elementos como: antecedentes del problema o asunto en cuestión, y los aportes actuales sobre el problema y finalmente justificas, por qué vas a utilizar en tu trabajo una determinada corriente, siendo así, fue como lo realicé en el primer semestre".

T "De entrada tenemos que aceptar que un problema educativo es interdisciplinario, porque la educación es un hecho social y necesariamente lo tenemos que abordar desde el recorte sociológico. El análisis del currículum no puede eludir además el carácter filosófico, político, etc. Es lo que puntualiza la lupa a través de la cual se va a efectuar el análisis".

$A1_4$ "Oye, Paty, pero en el marco teórico podemos retomar algunos de los autores que ya hemos trabajado. Yo los retomo porque me ubican. Por ejemplo, retomo a Piaget porque me puede permitir analizar lo que hay detrás de lo aparente".

20:58 Hrs. Se retira el $A1_5$.

$A1_1$ "Entonces, ¿cuáles van a ser los indicadores?".

T "Alicia, los indicadores van a salir de tu marco teórico se derivan de la hipótesis teórica, los indicadores están por niveles".

$A1_6$ "Categoría, es igual a indicador".

T "No exactamente. Si en tu trabajo tratas el concepto niño, la dimensión de la categoría puede ser psicológica o epistemológica, etc. No hay recetas".

$A1_6$ Insiste en que se le den ejemplos.

T "Por ejemplo. Los estudios sobre motivación en psicoanálisis, son indicadores centrales, al igual que la relación maestro-alumno".

$A1_6$ "Entonces, señalaríamos primero el marco teórico, luego la propuesta metodológica y sus indicadores y en el punto siguiente el análisis".

T Le pregunta a Alicia. ¿Qué es un referente empírico?".

$A1_1$ "Las grabaciones, las observaciones, las entrevistas, los cuestionarios, pruebas, etc.".

20:10 Hrs. Tocan a la puerta, y piden hablar con la tutora mientras la tutora sale, los alumnos comentan que otra tutora les explicó a cerca de los indicadores y lograron entender y le dicen a Alicia que si sigue preguntando a lo mejor sale sin entender. Señalan que es dificilísimo comprender e incluso hay contradicción, $A1_2$ lo que si creo que debemos hacer es que en el análisis se haga otra descomposición y al final se intenta cerrar con una

reconstrucción resaltando qué es lo importante, incluso señalando problemas.

T Escucha ésto último y dice. "Yo me conformo con que localicen los problemas".

G Silencio.

T "A ver allá, Aída".

$A1_4$ "Para mí va a ser más difícil hacer el análisis del currículum, porque me dieron una lista de objetivos que se persiguen en la escuela".

T "Esa lista es el currículo, con eso se trabaja".

$A1_7$ "Yo completé en preescolar, y yo me siento como loquita porque en las grabaciones se oyen niños, papás, dicen que ya se quieren ir, hay una fiestecita, etc. tengo 5 1\2 Hrs. grabadas solamente".

20:22 Hrs. Llaman otra vez a la puerta, sale la tutora y los alumnos nuevamente hacen ruido.

$A1_8$ "Yo tengo algunos problemillas, pero son de carácter técnico en la grabadora, los botones se botan y me vi forzada a estar todo el tiempo oprimiendo con mis dedos y por la interferencia del ruido, a la hora que escuché la grabación tuve que manipular la grabadora buscando dónde se escuchaba mejor".

T "El martes entrante estoy aquí". Se percata que no la escuchaban".

T Insiste. "Escuchenme, momento, el martes entrante estaré aquí".

G "¿A qué hora vas a estar en tu oficina?".

T "A las 19:00 Hrs., si me avisan que van a venir me quedo". ... ruido.

T "Bueno, no hay más, el martes entrante nos vemos ...¿de acuerdo? , o si quieren antes nada más me avisan".

T En la puerta, "bueno, nos vemos".

20:32 Hrs. Sale del salón.

NOTA: Este día se dieron 2 hrs. de tutoría ya que se acordó con otra tutora que la antecedía que cambiara esta hora, ya que esta tutora iría a Francia.

A N E X O 12.

REGISTROS OBSERVACIONALES SOBRE: "EL RITUAL DEL TIEMPO" EN EL SEGUNDO Y OCTAVO SEMESTRES.

TUTORIAS:

- INTRODUCCION A LA PEDAGOGIA Y SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION II.
  Correspondiente al Segundo Semestre.

- TALLER: EDUCACION DE ADULTOS II.
  Correspondiente al Octavo Semestre.

- TALLER: DIDACTICA Y PEDAGOGIA EXPERIMENTAL II
  Correspondiente al Octavo Semestre.

Tutoría INTRODUCCION A LA PEDAGOGIA II Y SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION II. de fecha 4 de mayo de 1988, correspondiente al horario de 18:00 a 19:30 Hrs., que tuvo lugar en el salón 201; materia correspondiente al 2º Semestre.

T "Buenas tardes, les voy a entregar sus trabajos". Posteriormente se sienta trás su escritorio, desde donde va nombrando a los alumnos para que se acerquen a recoger sus trabajos. Una vez que termina se pone de pie frente al grupo y les dice: "Vamos a planear el semestre. Tenemos seis tutorías programadas en las siguientes fechas: en el mes de mayo, los días 4 y 18 ; en el mes de junio, 1º, 15 y 29; en el mes de agosto sólo el día 10".

T Mientras hacía la programación de las tutoría, observa que tres de los alumnos platican. Por lo que guarda silencio hasta que los alumnos le ponen atención. Continúa y les dice: "Si están de acuerdo, durante este semestre vamos a trabajar por actividad".

T Le solicita a una alumna de nombre Reyna, dé lectura a la primera unidad.

$A1_1$ Procede a leerla:

1.- Con base en el esquema extraído del libro de Oskar Lange, economía política, que se adjunta, a continuación elabore el siguiente trabajo:

- Explique en primer término, cada uno de los componentes del esquema comenzando por los elementos centrales, y en orden ascendente: naturaleza, fuerzas productivas, base económica, super estructura y conciencia social. Utilice para ésto las fichas de síntesis confeccionadas durante el estudio de

este texto.

- En segundo término explique los conceptos ubicados en las partes laterales del esquema: modo de producción, formación social, etc.
- Agregue al esquema otros conceptos derivados si usted lo estima pertinente.
- Por último, dinamice el esquema estableciendo sus relaciones, movimiento y la acción de las leyes del desarrollo de las relaciones de producción.

II. Con base en la lectura de las páginas del capítulo 1 vol. 1 de El Capital de Karl Marx, indicado en la bibliografía básica, responda, en forma breve, a las siguientes cuestiones:

1. Indique las características de <u>cantidad</u> y <u>calidad</u> del los objetos.
2. Diferencie entre valor de uso y valor de cambio de las cosas. Establezca relaciones con la mercancía.
3. Establezca relaciones entre magnitud del valor y trabajo humano.
4. Establezca relaciones entre magnitud del valor y cambios en la fuerza productiva de trabajo.
5. Explique los elementos del trabajo humano que esconde la mercancía en cuanto a "fetiche".

T "Vamos a suponer que norma tiene que desarrollar la actividad y no el temario".

$A1_2$ La alumna de la que habla levanta la mano solicitando la palabra.

T Pregunta: "¿En este caso cuál va a ser? ... ella misma

contesta: El capital, es lo que te gusta a tí Daniel". Agrega: "la forma de participación queda bajo su libertad".

$A1_3$ Pregunta si dos actividades se desarrollarán en una sola tutoría. Este comentario surge por el número de unidades temáticas a desarrollar en sólo 5 sesiones que les quedan. La tutora al darse cuenta de esto contesta:

T "Hay una buena noticia, vamos a suprimir la unidad IV".

$A1_3$ Argumenta que es mejo exponer con base al temario.

T Dice: "Bueno, es lo que no he podido hacer. Mi función como tutora es intervenir donde se atoran".

G Una vez que se han tomado acuerdos sobre la propuesta de trabajar con base al temario o bien sobre las actividades de aprendizaje solicitadas en la guía de estudios, una alumna propone:

$A1_3$ "¿Por qué no vemos sobre la marcha qué pasa?".

T "Es otra buena idea, desarrollemos la primera y la segunda unidades y veamos que sucede".

$A1_4$ Da un ejemplo basada en experiencias pasadas, sobre lo benéfico que resulta al desarrollar la actividad y no el temario, porque no alcanza el tiempo.

$A1_3$ "Es lo mismo porque las actividades se basan en el temario y de todos modos tenemos que haber leído".

T "¡Ah, que interesante!, tenemos que haber leído, tengo aquí cuatro años y todavía la esperanza de que lean. este año puede ser sorpresivo ..., risas de los alumnos. Posteriormente, procede a programar el semestre, de la siguiente manera:

18 de mayo - - - - - - - - - - Unidad I
15 y 29 de junio - - - - - - - Unidad II
27 de julio y 10 de agosto - - Unidad III

Agrega: Para la Unidad II, una parte no va a quedar expuesta".

20:00 Hrs.

T Solicita a los alumnos, sacar la ubicación histórico política de Marx. Agrega ... "es divertido".

$A1_5$ "Es que tiene monitos".

T "Bueno, le faltan algunos puntos, porque no se le puede pedir más, otra obra que deberíamos leer es el manifiesto comunista, es cortito".

$A1_5$ "Así debe de estar de consistente y pesado".

T "Léanlo y después me dicen cómo está".

$A16_1$ Refiriéndose a la antología sobre esta asignatura dice: "Para la primera unidad, hacen falta las páginas 20 y 21, ¿ nos las podría facilitar?".

$A1_6$ "Es importante, seguramente dicen algo, pero las antologías que sí las traen, las fotocopias están muy borrosas".

T "a quién más le hacen falta ..., bueno si están muy caras las fotocopias se las voy a cobrar".

$A1_6$ "Hacen falta también la de Oskar Lange, correspondiente al Capital".

$A1_5$ Hace comentarios sobre la antología de M. Ibarrola, donde trae conceptos básicos de Althuser, Bordieu, etc.

T "¿Algún otro tipo de problemas del semestre pasado que podamos mejorar ahora?".

$A1_7$ Comenta sobre un trabajo que hizo por segunda vez de la Unidad II, dice: "Esta vez lo desarrollé más tiempo, incluso lo comprendí mejor, y sin embargo obtuve una S de calificación. ¿a qué se debe, a la presentación, al contenido o a qué?".

T "Nos basamos en todo, a veces hay mala expresión, la lectura se torna difícil, confusa, otras veces el contenido es mínimo, es muy difícil otorgar una calificación considerando estos aspectos, para que finalmente se califique con B, S o MB".

T "No recurren a la tutoría individual y cuando venimos aquí no puedo atenderlas porque distraemos al grupo".

$A1_7$ "Puede calificarnos con número, para que después sea más fácil obtener el promedio final".

T "Es buena idea, pero se me puede ir por la costumbre, ¿me recuerdan sí?".

T "¿Alguien tiene la mala costumbre de traer un gis?"

$A1_3$ "Aquí hay un pedacito".

T "Nada más que pinte, por que mis dedos ... ruido del pizarrón con el gis, ya que el trozo era muy pequeño. En cuanto a la calificación numérica, en este momento no traigo la hoja de las equivalencias, para hacer la conversión y calificar".

T "Finalmente los papelitos, a la hora del papelito, los promedios son importantes, sería erróneo que les planteara que lo importante es el aprendizaje y no la calificación. ¿Por qué se llamará reprobado, porque prueba y vuelve a probar una y otra vez? ¿Qué significa que Norma tenga 10 y yo 5, que ella sabe lo doble que yo?"

20:25 Hrs. Comenta la tutora: "Otra cosa que es indispensable para saber el caminar de ustedes..." Mientras tanto les da una hoja de papel color amarillo, que hace circular en el aula, solicitando que anoten sus datos.

G "Ya vamos a empezar con indiscreciones".

$A1_4$ Argumenta que a veces por desarrollar todo el temario, se pierde de vista lo fundamental.

T "Al revisar sus actividades de aprendizaje descubrí, que no saben ni la materia que estudian, algunos olvidan hasta anotar su nombre y éso sí que es grave".

T "Bueno, en esta hoja necesito que anoten: nombre completo y el apodo. Otra cosa importante es la escuela de procedencia".

$A1_5$ "¿Puedo poner de la prehistoria?"

T "Sí, pones soy alumno de Justo Sierra. En caso de segunda carrera, anotar la anterior ocupación, ya sea momentánea o permanente". La tutora ríe. "Porque yo nada más la carrera de aquí al estacionamiento. Por favor también anoten su teléfono".

T Refiriéndose a los errores ortográficos comenta: "Con gran frecuencia me encuentro una gran creatividad en el uso de los signos y letras".

20:30 Hrs. Comenta una alumna: "La otra vez escuché que ya no están utilizando todos los signos".

T "Sólo los monosílabos. Voy a escribir una peladez: MENDIGO, con mayúsculas".

20:30 Hrs. La tutora dice: "No vayan a olvidar que la hojita amarilla, es para mi ¿Eh?, para que así pueda culpar a alguna institución, conste que no pregunto otras indiscreciones como: edad, sueldo, etc. Les pido mucha consideración. Hay alguna otra cosa que decir, o ya está todo arreglado. Concluye con la expresión: A este semestre le pondremos muchas. muchas ganas".

Tutoría EDUCACION DE ADULTOS II, de fecha 3 de mayo de 1988 en el horario de 18:00 a 19:30 Hrs, desarrollada en el salón 109, correspondiente al 8º Semestre.

18:00 Hrs. Cuando llegamos al salón, la tutora ya se encontraba sentada en la primera fila platicando con las compañeras de los pupitres contiguos. Nos presentamos; le explicamos sobre el proyecto y le señalamos la necesidad de utilizar la grabadora durante la tutoría. Obtuvimos su aprobación para que registráramos y grabáramos lo que ahí se daba.

18:05 Hrs. Una vez que la tutora se de cuenta que la mayoría de los alumnos se encuentra en el aula, propone la planeación del semestre desde esta primera sesión.

T Dirigiéndose al grupo les dice: "En este semestre contamos con 7 sesiones, para los días:
17 y 31 de mayo, veremos la 1ra y 2da unidades;
14 y 28 de junio, la 3ra y 4ta unidades y para el
26 de julio y 9 de agosto, veremos la 5a. unidad".

18:08 Hrs. Se abre la puerta y Pedro, del área de SUAFyL-Filosofía, señala a la tutora que también a él le han asignado este salón. Al oir ésto los alumnos se inquietan y muestran interés en el diálogo. Posteriormente, esta persona sale del aula y la tutora dice: "Parece que podemos estar en paz".

T Continuamos con el hilo de la sesión le pregunta al grupo: "¿Quién de ustedes quiere leer las actividades de la 3a unidad?".

$A1_1$ Procede a leer de su guía de estudios las actividades

incluídas.

T "Se lee muy rápido, pero ésto nos lleva mucho tiempo".

T "Bien, ahora necesitamos a dos valientes que quieran iniciar".

T Se percata que dos alumnas platican sobre aspectos personales, mientras exponía ante el grupo la organización en la que se basarían y como no se dan por enteradas de que la docente las observaba, se dirige enfáticamente hacia ellas y las responsabiliza para preparar la exposición de los días 17 y 31 de mayo en los que se desarrollará la primera unidad temática.

$A1_2$ Una de estas alumnas argumenta que preparará la exposición con base a las actividades y no en la teoría.

T Corrige que no va a desarrollar todo el temario y que si no es en base a la teoría, entonces en qué se han de basar.

T Asimismo señala problemas de comprensión sobre la bibliografía.

T Dirigiéndose a las suscritas solicita que aclaremos sobre las Antologías, ya que previamente ella sabía que habíamos realizado nuestro servicio social en el SUAFyL y consiente en que hiciéramos referencia a algunos errores de éstas como faltantes de las mismas: fotocopiado de mala calidad, etc.

T Se vuelve a dar cuenta que las alumnas que estaban platicando aún conversan y les vuelve a llamar la

atención. Dirigiéndose al grupo pregunta: ¿Quién puede traer pinole para la siguiente clase?".

G Al oír ésto las alumnas que conversaban, dejan de hablar.

T Pregunta nuevamente: "¿Quiénes se harán cargo de la exposición de las unidades siguientes?".

Al_5 Los alumnos restantes se anotan con la tutora, responsabilizándose de su preparación.

T Comenta con una de las alumnas sobre dificultades que hay para conseguir auxiliares didácticos y cuadernos de trabajo de primaria intensiva de adultos.

G Se dan cuenta de la hora y algunos salen del aula.

Tutoría TALLER DE DIDACTICA Y PEDAGOGIA EXPERIMENTAL II, de fecha 17 de mayo de 1988, en el horario de 20:00 a 21:00 Hrs. correspondiente al 8º Semestre.

20:13 Hrs. Entra al salón de clases la tutora de esta tutoría que señala:

T "Tengo un pequeño problema: Estoy mal de los oídos, sólo vengo por sus trabajos de investigación etnográfica en escuelas primarias".

$A1_1$ "Hoy quedamos de traer los borradores, los podemos entregar en tu cubículo dentro de ocho días, aunque no tengamos tutoría".

$A1_2$ Solicita autorización para entregarlo al dia siguiente. Explica: "Yo hice en borrador porque pensaba que hoy, durante la tutoría lo revisaríamos. Lo paso en limpio y te prometo entregarlo después".

T "Los que entreguen hoy el trabajo, pueden pasar el miercoles a recogerlos, para que hagan lo que les falta y para que en la próxima tutoría expongan sus proyectos".

T Les explica que tendrá que retirarse porque "fuí a Monterrey y el avión en que viaje se descompuso el sistema de presión y se me reventaron los oídos; después el doctor me dijo que me tomara una pastilla para el dolor, advirtiéndome que sólo así podría subirme al avión para regresar a México. Anoche llegué, fuí al doctor y me indicó tres días de reposo. También me recomendó que me hiciera unos análisis de laboratorio y salí mal en la biometría hemática. Por éso sólo vengo a recoger los

trabajos".

20:25 Hrs. La tutora se retira del salón.

A N E X O 13

REGISTROS OBSERVACIONALES SOBRE: "EL RITUAL DEL TRABAJO" EN EL SEGUNDO Y OCTAVO SEMESTRES.

TUTORIAS:

- INTRODUCCION A LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION II.
  Correspondiente al Segundo Semestre.

- TECNICAS BIBLIOGRAFICAS, HEMEROGRAFICAS Y DOCUMENTAL II.
  Correspondiente al Segundo Semestre.

- TALLER DE ORIENTACION EDUCATIVA II
  Correspondiente al Octavo Semestre.

Tutoría INTRODUCCION A LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION II, de fecha 28 de abril de 1988, en el horario de 18:00 a 19:30 Hrs., desarrollada en el salón 201, correspondiente al 2º Semestre.

NOTA: Esta observación se registró durante la primera sesión.

T "¿Cómo les fué?".

Al_1 "Estamos ansiosos por conocer las calificaciones".

T "¿Por qué? ¿nos las tienen?" (por el desconcierto que observa de los alumnos, se da cuenta que aún no las reciben).

T "Por favor, ¿puede ir alguien a traerlas?".

Al_2 Una alumna se pone en pie y pregunta en que lugar se encuentran y pasados diez minutos se presenta trayendo consigo las calificaciones las cuales entrega a la tutora.

T Pregunta "¿Desean consultar la lista o prefieren que se las lea?".

Al_3 "Preferiría que nos las leyera".

T Va nombrando a los alumnos y les va dando calificación, algunos de los alumnos no contestan, ya que aún no se han presentado a lo que la tutora comenta: muchos se inscriben y después dejan de venir (la tutora hace este comentario ya que durante el primer semestre se observa que generalmente el grupo es numeroso y durante el segundo semestre se hace presente el fenómeno de la deserción).

T Procede a iniciar en sí lo que se verá (durante el segundo semestre) se apoya en un esquema (que traza en el pizarrón). En este esquema trata de enlazar lo que vieron en el primer semestre, dando paso a lo que verán durante el segundo semestre.

E S Q U E M A

ANTIGUO MUNDO — FILOSOFIA MEDIEVAL

1º S — 2º S — OCAM XIV

XV - XVII RENACIMIENTO

3º S — 4º S

XVIII ILUSTRACION

5º S — 6º S

AUTORES SIGLO XIX

7º S — 8º S

SEMINARIO

FILOSOFOS MODERNOS

EMPIRISMO — BACON, HUME

RACIONALISMO — DESCARTES, LEIBNITZ, MALEBRANCHE

CONTRACTUALISMO - LIBERALISMO — PODER ABSTRACTO — LOCKE, HOBBES

T Pregunta "¿De qué manera éstas corrientes van a influir

sobre los nuevos enfoques de la filosofía de la educación? ¿Por qué abarca la primera unidad un enfoque espistemológico?".

Revisando la primera unidad en la guía de estudios, se presenta el siguiente objetivo específico:

"El alumno distinguirá el Renacimiento y el empirismo como corrientes de la filosofía moderna que aportan diversos fundamentos epistemológicos a la teoría de la educación, analizando las tesis principales de los autores más destacados de cada una de esas corrientes".

El temario específico para la primera unidad es:

I.1 El Racionalismo

- I.1.1 DESCARTES: El sujeto pensante como fundamento del conocimiento la importancia del método y de la duda como punto de partida del método.
- I.1.2 LEIBNITZ: Las mómadas y la apercepción.
- I.1.3 MALEBRANCHE: El entendimiento como facultad de la verdad.

I.2 El Empirismo

- I.2.1 BACON: El inductismo y la teoría de los ídolos.
- I.2.2 LOCKE: La crítica al innatismo, el origen de las ideas.
- I.2.3 HUME: La función asociacionista de la razón. La importancia de los hábitos en el conocimiento.

I.3 Importancia del Ranacionalismo y del Empirismo en la fundamentación epistemológica de una teoría de la educación.

Las actividades de aprendizaje requeridas en la guía de estudios para la primera unidad son:

1. Elaborar un cuadro destacando las tesis fundamentales de cada uno de los representantes del Empirismo: Bacon, Locke y Hume.
2. Elaborar un cuadro destacando las tesis fundamentales de cada uno de los representantes del Racionalismo: Descartes, Leibnitz y Malebranche.
3. A partir de los cuadros anteriores, compare ambas corrientes y elabore un breve ensayo de dos cuartillas indicando las posibles diferencias que habría entre un teoría de la educación que tuviese como fundamento epistemológico las tesis empiristas más otras que se fundan en la tesis racionalista.

$A1_4$ Retomando la idea que plantea la maestra, la alumna dice: "Maestra, leyendo a Descartes más bien lo ubico como perteneciente al enfoque teológico".

T "Sí y no, porque más bien se basa en la lógica. Dá un ejemplo. Mira, cuando las premisas están fundadas en la revelación, se llama teología, cuando las premisas están fundadas en la razón por lo tanto la abordaría la filosofía de la religión".

$A1_4$ Pregunta sobre la conducta moral.

T Señala: "Kant, explica ampliamente sobre la ética".

$A1_4$ "Ahora, lo que a mí se me dificulta, es transcribirlos a la filosofía de la educación".

T "Lean bien la introducción de la guía, la introducción a la primera unidad, ahí se encuentran las ideas

centrales".

T "Por otro lado, quién me quiere decir qué significa una tesis".

$A1_3$ "Es una proposición que se plantea sobre algo".

T "Mucho cuidado con los términos, ideas, conceptos, coloquialmente, la podemos tomar como viene del griego; es una afirmación-proposición, en que se apoyan los sofistas".

T "Cuando digo tesis; me estoy refiriendo a una afirmación, vamos a dar un ejemplo (solicita a una alumna su antología para apoyarse y dar un ejemplo)...silencio. Les voy a decir algunas, aunque no sean las más fundamentales. Cuando hablan de tesis centrales me sirve para saber si he entendido".

T "Por ejemplo: la tesis de Descartes dice: pienso, luego existo".

T "Estas tesis son concretas y no necesitarían hojas y hojas para trabajarlas".

T "Aunque ustedes me las mencionen se pueden discriminar entre lo fundamental y lo no fundamental".

$A1_3$ Lee en la guía las actividades que se señalan.

T Sugiere: "Conviene dar a la guía una revisión general y después centrarse en las actividades. Fíjense bien en el OBJETIVO, para que puedan discriminar las tesis más importantes".

T "En la tercera unidad vamos a hablar sobre el Siglo XVIII este siglo es riquísimo, seleccioné dos autores: Roseau por ser un autor que puede servir de punto de partida de un conjunto de corrientes. Este autor tiene una obra muy importante en pedagogía llamada: "El Emilio o de la educación". Como representante de la ilustración Roseau es fundamental e imprecindible en la educación. Voltaire y Diderot tienen más influencia en la filosofía política y no en la educación".

T "Además de Roseau vamos a ver a Kant, aunque no es muy utilizado. En pedagogía se le considera un revolucionario copernico".

T Pregunta al grupo: "¿Saben qué es la revolución copernica?".

G Silencio

T El tutor explica y aprovecha para introducir a Kant como autor de la revolución copernica, dejando fundamentado el hecho de que este autor sienta las bases de corrientes de filosofía moderna y contemporanea, por la vuelta que les da los paradigmas establecidos.

T "La intención de ver este autor es que ustedes sepan identificar los principios Kantianos primeramente, y en segunda que conozcan la influencia que tiene sobre la pedagogía. Esto lo abordaremos en la tercera unidad. En la cuarta unidad se verá cómo todas estas ideas del medievo se ven reflejadas en el Siglo XIX. En la filosofía de la educación".

A1, Con actitud de asombro dice: "Fines de la educación".

T "¿Qué otra cosa?...silencio. Qué mas nos interesa saber".

$A1_5$ "¿Qué es la educación?".

T "Qué es la educación, cuáles son los principios, cuáles son sus fines, para qué sirve, etc. Este conocimiento nos remite al problema de los valores".

T Refiriéndose a lo anterior dice: "Revísenlos por favor, si no les queda claro pregunten".

T Hace un pregunta al grupo: "¿Qué es un criterio?".

$A1_6$ "¿Un criterio?"...silencio.

19:20 Hrs. Se interrumpe la pregunta anterior ya que el grupo se distrae al escuchar en la planta baja cantos religiosos, suscitando comentarios por parte del tutor y alumnos sobre quienes cantan.

T Pasados dos minutos retoma la pregunta que había quedado en el aire y dice: "Un criterio o valor no afirma, ni niega nada".

$A1_6$ Propone ejemplificarlo con el hecho de votar, refiriéndose a lo que es el voto, y al valor de la democracia.

T Da un ejemplo: "Tanto los liberales como los conservadores querían la civilización. Ahora háganse la siguiente pregunta: ¿ésto es bueno?, ¿Si sirve ésto qué logramos?. Traspolando este ejemplo al terreno de la educación (la misma tutora responde) sí, porque se busca la uniformidad". Y escribe en el pizarrón:

CRITERIO AXIOLOGICO AXIOS- VALOR

$A1_1$ Pregunta sobre la perspectiva disciplinaria.

T "Cuando me refiero a ésto, es pensando en que se dice respecto al estado; es decir, sobre filosofía política. Y que se dice en cuanto al ser ontológico".

T Observa que dentro del aula había un bebé que una alumna había llevado consigo a la tutoría, ya que éste balbucea algo ininteligible, ésta le guiña un ojo y le dice: "Verdad que tú me apoyas".

T Explica sobre la actividad integradora plantada en la guía, sugiriendo que la vayan trabajando..

T Ya para concluir dice: "¿Alguna pregunta?".

G Ninguna alumna comenta nada.

T Rápidamente procede a programar las sesiones que tendrán a lo largo del semestre. Advirtiendo: "La última fecha señalada en el calendario escolar no podrá venir, nos pondremos de acuerdo sobre la fecha en que la repondremos. Esta última sesión será la integradora de todo lo que haya visto".

La programación que hacen para el semestre es:

17 de agosto se verá la actividad integradora.
3 de agosto se verá la 4a. Unidad.
20 y 22 de julio la 3a. unidad.
8 de junio la 2a. unidad.
11 y 25 de mayo la 1a. unidad (ésta es facilita, podremos empezar con la segunda unidad).

T "¡Bueno¡ procuren no hacer lo mismo que el semestre anterior por que éso me vuelve loca. Procuren organizarse y traer las actividades a tiempo". Esto lo comenta porque en el semestre anterior las alumnas entregaron sus actividades en fecha extemporáneas y a ella se le acumuló el trabajo.

18:28 Hrs. Dos alumnas se acercan al escritorio para ver las calificaciones de sus trabajos, ya que llegaron después de la hora en la que se habían leído las calificaciones.

19:30 Hrs Llega al salón la tutora de la siguiente tutoría, se saludan y salen juntas del salón de clases.

Asignatura: TECNICAS BIBLIOGRAFICAS, HEMEREOGRAFICAS Y DOCUMENTAL II, de fecha 11 de mayo de 1988 en el horario de 19:30 a 20:30 Hrs. correspondiente al Segundo Semestre; desarrollada en el Salón 201.

19:35 Hrs. La tutora entra con dos bolsas en donde trae los trabajos de los alumnos. en el salón de clases sólo se encontraba aproximadamente la mitad del grupo. Estos generan un alto nivel de ruido, producto de sus conversacioners, mientras fuman, escriben, entran y salen, algunos otros mantienen posturas de espectadores.

19:40 Hrs. La tutora procede a entregar los trabajos, nombrándolos desde su escritorio a los alumnos para que se acerquen a recogerlos.

$A1_1$ Una alumna se acerca al escritorio llevando consigo sus fichas de trabajo, y proceden a revisarlas conjuntamente durante breves minutos.

T Se dirige a la puerta, iba a cerrarla cuando la aborda otra alumna que se encontraba en la primera fila.

$A1_2$ Otra alumna sale unos breves minutos del salón y al regresar, lo deja cerrado.

T "Bueno, miren, en este semestre (ruido) ¡guarden silencio! Con las fichas organicen el trabajo, siguiendo las actividades de la guía. ¡Ah! una cosa ¿Ya todos terminaron sus fichas? Las tenemos que organizar, quiero que agoten todo para que no les vaya a cambiar. silencio. Estaba pensando que organicen sus fichas y las traigan para revisión. No por autor, sino siguiendo su esquema".

19:45 Hrs. "Por ejemplo en el tema: Desarrollo cognitivo del

niño. Tenemos que ordenar las citas de Piaget, Wallon, etc., la fecha que he pensado para que entreguen ésto, es el día 22 de junio, antes de vacaciones, para que al regresar las revisemos".

$A1_3$ "Conforme las vayamos entregando nos las va revisando, ¿verdad?".

T "Antes de empezar la redacción del trabajo, consulten notas, citas, referencias y finalmente, redacten el trabajo".

$A1_3$ Hace una pregunta sobre la diferencia que existe entre lo que que es una nota y una referencia bibliográfica, ya que ella las ve igual.

T Explica una y otra. Sugiere que revise su guía de estudios.

$A1_4$ Otra alumna solicita un recordatorio sobre el tema anterior.

T Sugiere al grupo que revisen la página 63, para que a partir de la lectura en la próxima clase le aclare las dudas.

T Pregunta al grupo: "¿Alguna duda, les queda claro?"

T "Miren, otra cosa, en la redacción del trabajo, no me vayan a poner ideas textuales en las fichas. Se trata de ir integrando la información de las fichas, no de ir copiando" "¿Algunos, ya me entregaron el trabajo?"

$A1_4$ Pregunta: "¿De cuántas cuartillas será el trabajo?"

T "De 10 a 15 cuartillas".

T "Les repito es esquema del trabajo: Introducción, desarrollo del tema, notas referenciales, conclusiones y bibliografía".

T "En este semestre tienen más asesoría individual".

$A1_5$ "¿Podemos ir haciendo el borrador?".

T "Si, a máquina, para irlo revisando antes, lo prefiero". En este momento una alumna permanece junto al escritorio.

G Producen mucho ruido y desorden.

T "Para diferenciar los temas y subtemas, les ponen pestañas a sus fichas".

T "Ya nadie quiere o le falta recoger su trabajo, ni nada".

A1s Dos alumnos se acercan al escritorio para revisarlos.

19:57 Hrs. El tutor continúa aclarando el trabajo de una alumna en su escritorio, mientra los demás alumnos platican entre sí. Una alumna se levanta y sale del salón.

20:00 Hrs. "No les queda alguna duda, les quedó claro lo que
T se verá en este semestre ... silencio ... Nos vemos dentro de ocho días".

La ubicación física de los alumnos durante el desarrollo de esta tutoría era la siguiente:

E S C R I T O R I O					P I Z A R R O N				
-	A1	A1	-	A1	-	A1	A1	-	-
-	A1	A1	-	-	A1	-	-	-	-
-	-	A1	-	A1	A1	-	A1	-	-
A1	-	A1	A1	A1	A1	A1	-	A1	A1
-	A1	-	-	A1	A1	A1	-	-	-
A1	A1	-	-	Ob	Ob	-	-	-	-

Tutoría: TALLER DE ORIENTACION EDUCATIVA II, desarrollada en e horario de 18:00 a 19:00 Hrs. el día 19 de julio de 1988 correspondiente al octavo semestre; desarrollada en el salón 109.

NOTA: 10 alumnos inician esta tutoría. Al terminar se encontraban presentes 11 alumnos.

18:00 Hrs. A los alumnos que les corresponde exponer una unidad de la guía de estudios, antes que la tutora llegara al aula, se dedican a anotar sobre el pizarrón algunos puntos en los que se apoyarán para explicar el tema ante el grupo.

18:05 Hrs. La tutora llega al salón, saluda, se coloca detrás del escritorio, dirigiéndose al grupo pregunta: "¿A quién le toca exponer hoy?".

A1s A los alumnos que les corresponde exponer contestan: "A nosotros". Y se ponen de pie y pasan al frente ocupando el espacio destinado para el tutor, es decir, sobre los límites de la tarima, desde ahí se dirigen al grupo y les dicen: "bueno, pues vamos a empezar".

$A1e_1$ Apoyándose en los autores: Berkowitz y Rothman, señala que es difícil diagnosticar a un niño, hay varios tipos de conducta en los niños, diferenciar la psicosis en ellos es detectando que en ésta perturbación donde el sujeto pierde el contacto con la realidad en un momento dado puede ser más grave que la esquizofrenia y el autismo. Los síntomas de la esquizofrenia son las aluciones de diferentes tipos. La etiología de la esquizofrenia desde la etiología biologista se habla de alteraciones innatas. La corriente psicoanalista explica la esquizofrenia a partir del inconsciente y el YO.

T Mientras que la alumna expone se retira de su escritorio y baja a sentarse por aproximadamente cinco minutos en la primera fila y desde ahí escucha lo que la alumna expone, posteriormente regresa a su escritorio y hojea folders que contienen trabajos, después toma un libro y aparentemente lo lee.

18:18 Hrs. El alumno que expone mientras tanto, da a conocer los síntomas de la esquizofrenia, tales como fuga de ideas, ideas confabulatorias, ecolalia, juego de palabras, etc.

$A1e_1$ Solicita ayuda a la tutora para esclarecer los síntomas de la esquizofrenía y dado que ésta se encontraba distraída, sólo refuerza lo que ya se había comentado.

$A1_1$ Pregunta sobre la gravedad de las esquizofrenias tanto la autista, como la simbiótica.

$A1e_1$ Contesta: "Ambas entidades son graves".

$A1_2$ Comenta: "Leí que los niños autistas no viven mucho tiempo".

T "Sí viven, sólo que la calidad de su vida es muy limitada, ya que sus relaciones interpersonales están ausentes".

$A1e_1$ Agrega: "Los esquizofrénicos llegan a vivir hasta 45 años".

$A1_3$ Pregunta: "¿La esquizofrenia, puede deberse a un daño orgánico?".

Ale_1 Contesta: "Depende de la corriente que tomes, de la escuela biologicista o psicoanalítica. Te recomiendo el libro ANTIPSIQUIATRIA".

18:25 Hrs. La tutora retoma el tema sobre el promedio de edad que viven los esquizofrénicos.

Al_4 "Entonces, en la esquizofrenia se dá un alto grado de irrealidad; nosotros tenemos algo de esquizofrenia que puede estar latente y que un problema la desarrolle".

Ale_2 Contesta: "Eso lo vamos a ver en los mecanismos de defensa".

Ale_1 Señala que: "El manual de diagnóstico D.S.M. III, incluye indicadores para hacer el diagnóstico de esquizofrenia y que se necesita un lapso de seis meses a dos años para que se diga que una persona padece este diagnóstico".

Al_4 "Insiste sobre el tema de que todos podemos ser esquizofrénicos por momentos".

T "Hay otra cosa a lo mejor, lo que estás hablando es un cuanto a grados. Para que uno diagnostíque neurosis, hay síntomas que configuran un determinado tipo, lo que podemos tener es algún rasgo".

Al_4 Rie sobre el tópico de neurosis tratado por la tutora.

Al_5 "Lo neurótico puede estar generalizado por el ambien-te".

Al_6 "Siento que no tenemos ningún rasgo, sino que tienes que reunir varios síntomas".

T "Quizá el rasgo que más se asocia sería el comportamiento esquizoide, por el aislamiento en que vive".

Ale_1 "Hay una serie de estructuras de personalidad, si quieren se las traigo la próxima clase".

G Rien, en menor o mayor grado los integrantes del grupo.

T "Una cosa más, hay rasgos latentes que ante determinada situación crítica puede desencadenar una esquizofrenia".

Al_4 "Yo conozco una persona que los psiquiatras le han diagnosticado esquizofrenia, y es a todo dar para quienes platican con él. Pero está hasta atrás del avión".

Al_5 Pregunta: "¿Qué te hace enfermarte de esquizofrenia? Por ejemplo, la antipsiquiatría dice que el enfermo es el portavoz de la familia y que va a degenerar en un brote. Tienes que tener muchos datos, por ejemplo: que tenga padre o hermano esquizofrénicos, que haya sido un niño con rabietas, que tenga síntomas de inestabilidad. Tienes que hacer un diagnóstico serio".

T "Este tipo de síntomas de esquizofrenia no son muy comunes".

18:43 Hrs. "La alumna encargada de la exposición señala que, ante pruebas psicológicas, muestran un mal funcionamiento orgánico, ya que hay distorsión o confusión de figura-fondo, perserverancia y esteriotipias, además de otros datos, como movimientos incoordinados, euforia, etc. "

Ale_1 "Maestra, que es una esteriotipia".

T "Son las conductas repetitivas que realizan los sujetos, estas conductas son incontrolables por él mismo y que al no hacerlas puede generar mayor angustia".

Ale_1 "Los niños siempre tienen sensación de desamparo constante". Ve su reloj y dirigiéndose al grupo les dice: "¿No se si hay alguna duda?".

G No responde, mantiene silencio.

Ale_2 Al observar que el grupo no hace preguntas pasa al frente, se coloca junto a su compañera y dice: "Bueno, entonces continuamos con el tema de la neurosis. Este se apoya con lo ya escrito en el pizarrón, señalando los tipos de neusoris que se dan en los niños y éstos son:

1. N. de angustia
2. histeria de conversión
3. fobias y mecanismos de
4. obsesiones y compulsiones.

18:50 Hrs. La tutora interviene diciendo: "Estos serían los síntomas, como lo decía ella un miedo constante, hay que diferenciar entre lo que es una histeria de conversión y una enfermedad psicosomática".

Ale_2 Continúa con la exposición diciendo: "Hay fobias y mecanismos de desplazamiento, fobias culturales y él mismo se plantea una pregunta que deposita al grupo: ¿Cuándo se llega a dar la fobia patológica?".

G Risas, ya que un alumno dice tener fobia a las ratas, otro dice: ¿Hay dos tipos de ratas, a cuál le tienes más miedo?".

Al_6 Comenta acerca de un adolescente que tenía fobia al metro (medio de transporte) y este miedo provocó que se hinchara.

T En este caso, el metro sólo está simbolizando lo que es el problema".

19:00 Hrs. Al ver su reloj, manifiesta un poco de angustia su Ale_2 citada por la presión del tiempo y dirigiendose al grupo les dice: "Les digo rápido sobre la obsesión y compulsión para terminar con el tema de la neurosis ". Y sin esperar repuesta del grupo procede a leer de su cuaderno ambas definiciones".

19:05 Hrs. El tutor levantándose de su silla pregunta: "¿Hay alguna duda sobre ésto? "al no recibir repuesta verbal del grupo, nuevamente toma la palabra y dice: "el compulsivo hace actos rituales para no generar angustia".

19:08 Hrs. Los alumnos identifican que en este momento la tutoría ha concluido y se genera ruido, producto de sus comentarios y voces.

T "La próxima vez veremos a MANNONI, les recuerdo a quienes les toca exponer (consulta en su cuaderno, lee los nombres y éstos se acercan al escritorio).

A N E X O 14

REGISTROS OBSERVACIONALES SOBRE LA CATEGORIA: "DEL SUJETO INDIVIDUAL EN EL SEGUNDO SEMESTRE AL SUJETO SOCIAL EN EL OCTAVO SEMESTRE".

T U T O R I A S .

- "TECNICAS BIBLIOGRAFICAS, HEMEROGRAFICAS Y DOCUMENTAL II".
  Correspondiente al Segundo Semestre.

- "TALLER DE ORIENTACION EDUCATIVA II".
  Correspondiente al Octavo Semestre.

- "TALLER DE DIDACTICA Y PEDAGOGIA EXPERIMENTAL II".
  Correspondiente al Octavo Semestre.

Tutoría: TECNICAS BIBLIOGRAFICAS HEMEROGRAFICAS Y DOCUMENTALES II, de fecha 22 de junio de 1988, correspondiente al Segundo Semestre que tuvo lugar en el salón 201 en el horario de 19:30 a 20:00 Hrs..

19:35 Hrs.

T "Buenas tardes. ¿Quién trajo el ejercicio?".

A1 "Mande".

A1s "¿Hoy teníamos que traer un ejercicio, verdad?".

A1 "¡Deveras¡".

T "¿No lo trajo nadie?"... ruido

A1 "Yo si lo traje".

T "Pero, los demás no. Bueno, muy bien. No, miren, lo dejamos para la otra, para cuando ustedes quieran". "Miren, entonces la próxima que lo traigan revisamos el ejercicio conjuntamente, porque si no, así no tiene caso" ... ruido.

A1 "Hay una compañera que preguntaba por el exámen extraordinario de Técnicas".

T "A sí, ¿quién es? El exámen es hoy, aquí. Bueno, entonces empezamos con la exposición. ¿A quíen le toca exponer? " Se levanta una alumna y pasa al frente. Empieza a exponer. La tutora se sienta en una de las bancas de segunda fila.

T Se vuelve hacia los alumnos y les dice "Escuchen por favor".

Ale "Bueno, había que desarrollar tres preguntas.

1. Nuestro tema con las dificultades que habíamos tenido para desarrollarlo.
2. Porque elegí este tema
3. Problemas para buscar el tema, problemas para realizarlo".

La alumna al exponer dirige su mirada hacia el lugar donde está sentada la tutora. Mientras ella expone una alumna está leyendo, otra está tejiendo.

T "Me permites tantito. Oigan, están escuchando". Voltea a verlos".

T "Por qué escogiste este tema".

Ale "Porque hay problemas para realizarlo. El tema es: la importancia del sentido rítmico en educación física, en el nivel medio bajo. Me interesa el tema porque soy maestra de educación física, tengo 16 años trabajando con acompañamiento del piano. Cuando empecé a trabajar no sabía absolutamente nada del ritmo en educación física a través del tiempo, he logrado muchísimo en mis clases, a partir del ritmo del acompañamiento musical de tal manera que el ejercicio ya no es el uniforme, el 1, 2, 3, 4, Ahora ya toda actividad física y de programa, lo hago en base al ritmo de tal manera que yo he notado mucha más agilidad en el trabajo, mas aceptación en el trabajo por parte de los alumnos en general. Mayor rendimiento con menor esfuerzo y lógicamente un ambiente magnífico, porque tenemos un ambiento único, incluso en una parte del programa tuvieron un concurso de etapas interdinámicas deportivas, en ese concurso los alumnos aplican el 50% del trabajo, el otro 50%, el maestro de educación física y el maestro al piano.La música que empleamos va

desde marchas hasta las más complicadas composiciones musicales que abarcan desde rock and roll, música mexicana, clásica. En fin, yo creo que he logrado mucho, en mi escuela y quiero que eso que yo he podido lograr se pueda dar a conocer, ya que muchos compañeros no lo conocen, no lo saben utilizar y realmente piensan que el ritmo es el que van a guiar de alguna manera hacia la educación física, que no es deporte, no es juego. Es todo un concurso para lograr efectivamente una educación física óptima como debe ser.

Ale "Los problemas a los que yo me he enfrentado son que hay muy poco material, de hecho en el país no existe material bibliográfico. El material bibliográfico que yo he consultado y encontrado es de origen español y argentino, no todo se basa en la educación física, tenemos que recurrir a libros de educación musical que son los que más tocan el tema que nos interesa. En algunos programas de educación física española ya lei dos, integran, pero no cumplen la finalidad que se busca, son como un arma motivacional.. En Argentina también tienen programas, utilizan el ritmo, no con el mismo objetivo que yo le estoy dando, sino con otros objetivos. Entonces, aquí en México no existe realmente una bibliografía, todos los temas que se usan son sones mexicanos definitivamente. Como que van directamente a la música, al aspecto del ritmo. En México no hay suficiente material que hable del ritmo. Eso es, conforme a la segunda pregunta".

T "Los explicaste bien, si tienes otra cosa...". Ruido.

Ale "Respecto a la tercera pregunta que era de los objetivos generales, primero voy a leer la justificación del trabajo: Tomando en consideración que los alumnos que ingresan al nivel medio bajo provienen de las escuelas primarias oficiales donde la educación musical es nula y

donde en la mayoría de los casos la educación física impartida es suficiente, por lo cual se presenta un déficit de coordinación de forma indirecta en la actividad física realizada por el alumno debido a ésto se hace necesario que los maestros de educación física manejen e incluyan ejercicios físicos del ritmo durante su clase para lograr una locomoción con los niños mexicanos .. Planteo finalmente en este pequeño resumen la importancia del sentido del ritmo en la educación física en determinados beneficios que la práctica del sentido del ritmo desarrolla en la educación física y que aporta al educando".

Ale "Luego el plantamiento: ¿Cuáles son los beneficios y compromisos que incluyen para que sistemáticamente en la práctica del sentido del ritmo, en el programa?. Los objetivos generales de la educación física a través de los programas".

Ale "Movimiento integral de toda una potencialidad que configuran una personalidad armónicamente constituída, perfeccionar la capacidad motriz general. Para cumplir los objetivos generales de la evolución psicomotriz, influenciar positivamente el desarrollo morfológico y cultural mejorando las características biológicas de los educandos, así como las capacidades motrices para el aumento de la capacidad del trabajo. En suma, aportar la formación básica que requiere el hombre para el desempeño y tranquilidades laborales, recreativas y deportivas".

Ale "Objetivos Generales: De la educación física de manera que incremente la confianza y seguridad en sí mismo. La importancia de actividades de tipo afectivo, emocional y social en las actividades y espectativas educativas y de participación familiar. Desarrollar y perfeccionar su

mecanismo psicompositor a través de la coordinación organizada de actividades físicas".

Ale Objetivo particular: Al término de cada unidad la influencia del ritmo será determinante para lograr una mayor coordinación física mental, los resultados del rendimiento y eficiencia y adaptación al medio que los rodea. Tengo la hipótesis, ¿quiéren que la lea?".

19:40 Hrs. La tutora contesta: "No, este trabajo es documental".

Ale "Yo quiero que sea un trabajo completo, estoy dispuesta a completar este trabajo, investigando más a fondo".

T "Si lo terminas, éste puede ser trabajo de tesis".

Al "Yo pienso que tu trabajo es bueno, pero creo que debes tener en cuenta el desarrollo del niño".

Ale Explica que tiene el caso de una niña con dificultades físicas, pero: "yo me estoy basando en la generalidad".

Ale "No tienen dudas o alguna pregunta". Nadie contesta.

T "¿Patricia, está?".

Al "Si, pero no vengo preparada".

T "Las otras compañeras que tenían que exponer no vinieron y las otras dos si vinieron pero no estan preparadas. Habíamos quedado que hoy entregaban las fichas completas, numeradas y ordenadas".

Al "Maestra, ¿va a venir el próximo miércoles?".

T "Si".

A1 "¿Dónde la encuentro?".

19:50 Hrs. La tutora responde: "En el octavo piso, la puerta no tiene número. Le voy a poner letrero".
Otra alumna dice que va a exponer. No estaba anotada en la lista.

T "Si puedes exponer en 5 minutos, adelante".

$A1e_2$ Empieza a exponer, el tema es: "Proceso de adquisición de la lengua escrita".

"¿Quién me puede proporcionar gis y con qué borrar? Los niveles conceptuales son:

Presilábico: son escritores primitivos
escritura.

Silábio
Linguístico: Silábico alfabético
Alfabético.

Los escritores que conocen este tema son por nombrar algunos: Margarita Gómez Palacios, Emilia Ferreira.

Soy Técnica en educación especial. Trabajo en la escuela de educación especial.

T "¿Tienen alguna pregunta rápida?"

$A1e_2$ "Para la próxima sesión termino de exponer".

20:06 Hrs.

"La próxima vez traen su ejercicio, guarden ésto en su memoria porque nos vemos después de vacaciones".

Termina la tutoría.

Tutoría TALLER DE ORIENTACION EDUCATIVA II, de fecha 24 de mayo de 1988 en el horario de 18:00 a 19:00 Hrs. que se desarrolló en el salón 109 y que corresponde al Octavo Semestre.

18:05 Hrs. Antes que llegara el tutor, los alumnos platican entre sí acerca de sus centros de trabajo. Por ejemplo, una alumna comenta que trabaja en la empresa de Tequila Cuervo impartiendo cursos a secretarias, obreros y gerentes, motivo por el cual ya no le da tiempo de acudir a las tutorías. Otro de ellos trabaja en Banca Cremi. La primera comenta que el trabajo lo consiguió a través de una amistad de su papá. Su sueldo lo considera bueno. Otra alumna trae a la tutoría a su hija de aproximadamente cutro años, ésta aprovecha el tiempo en que aún no se presenta la tutora para conseguir los materiales que necesita fotocopiar. Los tres alumnos, colocados en la última fila del lado izquierdo, comentan que su compañera Susana próximamente se casará con un doctor soltero, como de 35 años de edad. Mientras que otras tres alumnas, sentadas en la primera fila del lado derecho, hablan de los trabajos que les solicitó la maestra responsable de la tutoría correspondiente a DIDACTICA Y PEDAGOGIA EXPERIMENTAL II. Una de ellas pregunta "¿cuántas hojas hiciste?" La otra contesta: "Como cinco, no creas que he hecho gran cosa".

18:22 Hrs. La tutora llega al salon y dirigiéndose hacia el escritorio pregunta: "¿Supongo que ya recogieron el material de Azcoaga?".

$A1_1$ Se pone de pie para entregarle el material que le había

prestado.

T Le aclara: "No creo que éste sea el mío; está muy borroso".

$A1_1$ "Todos están igual".

T Comenta que otro de los materiales que van a utilizar, no lo encuentra en su casa; agrega: "Pero supongo que está en la biblioteca, todos los materiales están".

T Reparte trabajos ya calificados, mientras dice: "¿A quién le toca presentar?".

A1, El alumno al que le corresponde exponer señala: "Yo creo que tenemos que abreviar por el tiempo. Lo que nos corresponde exponer es acerca de las diferencias que existen en el campo de los intelectuales, correspondiente al punto 3.1 de la guía de estudios. En el temario específico se señala lo siguiente:

3. La práctica de la educación especial.
   3.1 Areas de la conducta en el ser humano.
   3.2 Deficiencia intelectual.
      3.2.1. Características psicopatológicas.
      3.2.2 Prevención y tratamiento.
   3.3 Alteraciones del aprendizaje escolar.
      3.3.1 Diagnóstico y tratamiento.
      3.3.2 Diversos tipos de trastornos del aprendizaje.
      3.3.3 El "niño problema".
   3.4 La institución y el niño psicótico.
   3.5 La institución y el trabajo profesional.

18:30 Hrs. El alumno da inicio a su tema y dirigiéndose al

tutor le dice: "Me dices si voy bien o me regreso".

T — Le responde: "Sí, claro".

$A1_e$ — Para apoyarse en sus explicaciones hace anotaciones en el pizarrón".

$A1_1$ — En relación a lo expuesto pregunta "¿Por qué les dicen deficitarios?".

T — Contesta: "Deficitario viene de déficit, por eso lo denominamos así".

18:35 Hrs. — El alumno expositor pregunta: "¿Queda alguna duda sobre los diferentes modelos de psicosis? "Agrega que uno de los tipos de psicosis sería el autismo. Cuando dice ésto se dirige hacia la tutora buscando su aprobación".

T — Apoyándose en el esquema que utilizó uno de los alumnos procede a dar una explicación.

$A1_2$ — Interviene señalando: "¿El por qué las disarmonías evolutivas? "Esto es colocado por el tutor entre el Nº 1 y 2. "También hay dos términos que no entendí sobre la líbido y las pulsiones".

T — Explica los dos términos apoyándose en ejemplos donde se maneja estos términos al referirse al amor vs. odio, continúa explicando sobre el niño psicótico, dando las razones del por qué es considerado como deficiente mental, ya que en éste no hay posibilidades de que se le brinde un aprendizaje.

$A1_e$	Pregunta acerca de lo que son los problemas instrumentales.
T	Se coloca de pie para ver lo que se encontraba escrito en el pizarrón y dice: "Yo no dije esto (Problemas instrumentales). Lo que pasa es que no sé en qué parte está (Refiriéndose a las fotocopias)".
$A1_e$	Expresa lo que para ella puede ser ésto. En seguida dice: "Voy a ser breve porque el tiempo está encima" y continúa dando conclusiones del autor.
18:45 Hrs.	La alumna concluye el tema.
$A1_3$	Pregunta sobre las posibilidades de que aparezca debilidad mental cuando los niños no son estimulados.
T	"Sí en efecto, no sé si recuerdan los estudios de Spitz en el que se señala que si un niño sólo es alimentado o se le cambian pañales sin hablarse ¿cómo son los resultados?".
$A1_3$	"¿Entonces, no hay una cura total?".
T	"No".
$A1_4$	"¿Los niños sobreprotegidos qué problemas pueden tener?".
T	Se dirige al grupo y dice: "¿Ustedes, qué piensan?".
$A1_5$	Contesta: "Sí puede tener problemas en su personalidad, como inseguridad".
$A1_6$	"¿Las formas demenciales son iguales que la psicosis?".

T "Es lo mismo, son sinónimos, lo que pasa es que los autores se dedican a estudiar las dos formas".

$A1_4$ "Lo que pasa es que demencia es un término usado inicialmente en la psicopatología, este término está en desuso".

T Sobre lo que preguntaban de la posibilidad de que los niños sobreprotegidos, si no se les habla mucho tardan más en hablar, responde que hay otras variantes en la familia y habrá que ver lo sobreprotege.

19:00 Hrs. "Cada niño es un caso especial; siempre en el
T caso del niño deficiente, lo que interesa es cómo reintegrarlo. Para ésto, como decía Sarita, se dará una terapia activa, y entrará a un grupo de psicopedagogía donde médicos, maestros, psicoanalistas hablen de un enfoque curativo multidimensional. También se debe llevar a cabo la prevención. Con la intervención del equipo se llega a lograr que no se instaure la incapacidad. Para evitar estos problemas, se abordan desde la perinatología".

$A1_7$ Interviene diciendo que ella está enterada de que las clínicas actualmente les dan una calificación incluso en un caso que me platicaron, en tres meses después la diagnosticaron como mongoloide".

19:05 Hrs. La pedagogía en todo ésto va a tener una función
T de mediadora y sobre todo que no se vea en el niño lo que no es capaz de hacer. Una meta de la terapia es hacer que el niño se reconozca a sí mismo como sujeto para que pueda expresar sus motivaciones que lo lleven a tomar

decisiones".

T "Estuvo muy bien. Sólo quiero agregar que la cura se ubica en una evolutividad".

A1 La unidad 1a., sólo dice hacer la lectura, no tiene ninguna actividad".

18:10 Hrs. Llega la tutora y el grupo señala qué quieren ver,
T continúa señalando: Azcoaga, Marcovich".

Tutoría TALLER DE DIDACTICA II Y PEDAGOGIA EXPERIMENTAL II, de fecha 3 de mayo de 1988, que se desarrolló en el horario de 20:00 a 21:00 Hrs. en el salón 109, correspondiente al Octavo Semestre.

10:18 Hrs. T — Al llegar la tutora al grupo pregunta: "¿Ya empezaron a hacer las observaciones en las escuelas?".

$A1_1$ — Comenta que tiene problemas para realizar las observaciones, ya que no ha encontrado alguna escuela donde le den permiso de hacerlas.

T — Le sugiere que para poder realizarlas, busque entre sus amigos que se dedican a trabajar en las escuelas primarias.

$A1_2$ — "En las escuelas privadas, aunque llevemos carta del presidente no nos autorizan".

T — "Si les interesa una escuela primaria, les puedo relacionar con una amiga que tiene a su cargo un grupo de sexto año de primaria".

A1s — Contesta que sí están interesados en la propuesta.

T — Pregunta: "¿Ya empezaron a grabar?".

$A1_3$ — Pregunta "¿Por qué tenemos que grabar tanto?".

T — "Para que tengan registrados varios eventos de los que puedan elegir, para dar una interpretación sobre lo observado".

T — Se da cuenta que los alumnos desconocen las aportaciones

del enfoque etnográfico en la investigación educativa y les propone llevarles material bibliográfico sobre este tema. Les sugiere que por lo pronto busquen en la biblioteca la tesis de Abrego Salazar María de la Luz y los trabajos de éste tipo de Elsie Rockwe 111.

T Les aclara: "Tienen que grabar 6 sesiones de 40 minutos o de una hora".

$A1_4$ "¿Qué tiene de interesante hacer observaciones de este programa? Yo veo otras cosas interesantes".

T "En las escuelas oficiales no todas las maestras llevan el mismo plan. Son estudios micro, no macro".

$A1_4$ "Cuando empecemos a grabar, tenemos que grabar todo; gritos, risas, el pasar lista, etc., O ¿cuáles serían las rejillas de observación?".

T "No van a trabajar las mismas categorías; cada quién va a articular lo que considere pertinente".

$A1_1e$ "¿Qué vamos a entregar de las observaciones?".

T "Lo que ustedes describan de acuerdo a las categorías que hayan seleccionado. El proyecto estará determinado por lo que decidan hacer".

$A1_1$ "¿Pero, no han hecho la visita?".

T "No importa la visita; deben traer su proyecto el día 17 de mayo".

T Solicita al grupo que lean el material de Cayetano Leyva,

del Consejo Nacional Técnico "Propuesta de investigación sobre educación de adultos".

Al_7 "¿Debemos tomar la bibliografía de la guía?".

T "Deben realizar una teoría crítica. Ustedes mismos deben proporcionarse su mismo material bibliográfico. En la guía son sólo propuestas".

Al_4 "¿Es por grados?".

T "Es análisis curricular; no es análisis por grados".

T "¿Qué otras dudas tienen?".

Al_6 "¿Primaria, es primero y segundo grados?".

Al_4 "¿Es por área específica?".

T "Coexisten dos formas de organización curricular, primero y segundo; la problemática de la lectoescritura con Emilia Ferreiro".

Al_4 "Y si quiero hacer el trabajo, por áreas, entonces ¿es un estudio longitudinal?".

T "Si se quiere, se puede hacer un estudio ongitudinal".

Al_4 "Maestra, para los próximos años te sugerimos que les des a los alumnos una amplia explicación sobre lo que nos estas solicitando, porque es muy complicada y terminamos por no entender".

T "Todavía tenemos tiempo para repasar, de esta fecha hasta

el día 3 de junio en que terminan las clases. Lo que les estoy solicitando que hagan es estudiar sobre una realidad concreta, en la que ustedes pueden aprender mucho más, porque tendrán la necesidad de investigar sobre las categorías que hayan considerado pertinentes en su estudio".

$A1_6$ "Maestra, si yo elijo matemáticas como área o asignatura para este estudio, ¿tendrían que ser los semestres pares?".

T "Eso lo decidirá el cómo esté organizado el plan de estudios o el programa escolar, ya que tendrán que ver si en las fechas que vas a realizar tus observaciones están los semestres pares o nones".

T "¿Tienen alguna otra duda?".

$A1_7$ "Y a nivel preescolar, donde aparentemente no se oye nada ¿También debo utilizar la grabadora?".

T "¿Qué no llevar la grabadora?".

T "Tienes que ir preparada con tu grabadora, si oímos nada más silencio y si voy a estudiar la relación maestro-alumno, tenemos que rescatar a través de la grabadora todo lo que puedan expresar los niños, por ejemplo: pásame el lápiz o, por favor ¿me da el lápiz? Además tus categorías de observación se van a registrar en un tiempo determinado; es decir, vas a contar con los límites temporales".

$A1_7$ "No habías sido nada clara sobre lo que debíamos de observar dentro del salón de clases".

T "Lo que pasa es que de todas formas la realidad que cada uno va a observar es muy diferente, y no es posible darles todos los elementos sobre los que habían contemplado; además, en el transcurso de su estudio van a encontrarse con otros, en los que ustedes no habían pensado y no va a encajar la realidad exactamente en una observación de 45 minutos, pero sí, te va a dar muchos elementos para interpretar esa realidad".

$A1_7$ "¿Se debe tener una réplica de la observación?, por que para mí es importante que se tome lista, porque así se tiene una relación maestro-alumno, además ya se tiene el proyecto y unas grabaciones".

T "La realidad puede estar alejada de la misma realidad; yo les voy a traer materiales sobre etnografía para que puedan comprender más el fenómeno que decidan estudiar".

$A1_8$ "Con la experiencia que tú ya tienes, ¿cómo se sienten observados?".

T "Los niños duran poco tiempo quietos, después actuan normalmente, como siempre, así como los maestros".

T "Piensen lo que debe ser la observación de la relación maestro-alumno a nivel universitario".

$A1_6$ "No puedes nunca medir".

T "Somos humanos, llevamos una carga ideológica".

$A1_4$ "El tiempo que vamos a grabar la materia de ciencias naturales es de 30 minutos, porque después salen al recreo y después entran otra vez a los salones".

T "Pueden grabar lo que quieran; se trata sólo de un ejercicio".

T "En este ejercicio, van a hacer una integración sociológica, psicológica, o de todo lo que ya han visto".

T "Se nos término el tiempo; por favor ya empiecen a grabar". se despide del grupo y sale del salón.