

01070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

FORMACION DOCENTE DE LOS TUTORES DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS (UNAM)

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :
MARGARITA VERA CARREÑO

ASESORA DE TESIS: **DRA. LETICIA BARBA MARTIN**



MEXICO, D. F.

m341988

FAC. DE FILOSOFIA Y LETRAS



DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

2005



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradezco especialmente el apoyo y la asesoría de la Dra. Leticia Barba Martín para la realización de este trabajo.

A todos mis compañeros, profesores del SUAFYL que colaboraron con su valiosa información a través de las entrevistas.

A la Dra. Edith Chehaybar, Mtro. Porfirio Morán, Dra. Azucena Rodríguez y Mtra. Rosa Ma. Sandoval, por sus comentarios para mejorar este trabajo.

A mis padres, hermanos, sobrinas y sobrinos.

INDICE

Introducción	3
1. FORMA DE TRABAJO DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS	6
1.1 Origen de los sistemas abiertos y a distancia	6
1.2 El sistema universidad abierta de la UNAM	12
1.3 Sistema universidad abierta de la facultad de filosofía y letras	17
1.3.1 Aprendizaje independiente.....	17
1.3.2 Materiales de estudio	19
1.3.3 La tutoría	21
1.3.4 Los alumnos del SUAFYL	23
1.3.5 Los tutores del SUAFYL	24
2. MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO	26
2.1 Práctica docente	26
2.1.1 Docencia y actividad docente	26
2.1.2 Ámbitos y dimensiones de la práctica docente	31
2.1.3 Contradicciones y prescripciones en las funciones y el papel del docente	37
2.2 Procedimiento metodológico	44
3. PRÁCTICA DOCENTE DEL TUTOR	62
3.1 La tutoría y el papel del tutor.....	62
3.2 Práctica docente del tutor del SUAFYL.....	65
3.2.1 Filosofía	66
3.2.2 Geografía	76
3.2.3 Historia	85
3.2.4 Letras hispánicas	95
3.2.5 Letras inglesas.....	103
3.2.6 Pedagogía.....	110
3.2.7 Observaciones generales	119

4. PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EL TUTOR DEL SUAFYL	125
4.1 Formación docente.....	125
4.2 Formación docente de los tutores del SUAFYL	138
Conclusiones	149
Bibliografía	156

INTRODUCCIÓN

Los sistemas de enseñanza abierta o a distancia han brindado la oportunidad de estudiar a muchas personas que, por alguna razón, no pueden asistir diariamente a clases y cumplir con un determinado horario.

Para la implementación de estos sistemas se han tenido que crear alternativas de métodos de enseñanza que permitan cumplir con su propósito, sin disminuir la calidad del aprendizaje. Se han instrumentado varias opciones, algunas apoyadas fuertemente en la tecnología moderna, como es la enseñanza a través de computadoras, el uso de la televisión y el radio o la comunicación vía satélite.

Desde la creación del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFYL) de la UNAM se acordó que se iba a trabajar a través de la producción de material escrito de alto nivel y la relación tutorial efectiva, para llevarlo a cabo se partió de las teorías del aprendizaje que tomaban en cuenta la experiencia de los alumnos y la construcción del conocimiento, así como las teorías basadas en aprendizaje grupal. Por consiguiente, la relación del docente con los alumnos y la relación entre éstos se conservó.

El rol del tutor es diferente al del docente del sistema presencial. La práctica docente del tutor ha tenido que adaptarse a una situación nueva, en la que ha debido adoptar otras formas de trabajar el conocimiento y de comunicarse con los alumnos.

En las instituciones de educación superior los profesionistas son contratados con el fin de preparar a otros profesionistas, pero ocurre con frecuencia que los primeros nunca han tenido una formación específica para ser profesores. El docente se va formando con su propia práctica y se enfrenta a diferentes problemas que debe solucionar inmediatamente, sin poder reflexionar sobre éstos.

En el SUAFYL la contratación de los tutores se lleva a cabo de la misma forma que la de los profesores del sistema presencial, no se les demanda que tengan una formación docente y mucho menos especial para un sistema abierto, y aquí cabe aclarar que los

procesos de formación para sistemas abiertos o a distancia tienen poco tiempo de haberse iniciado.

Este trabajo se centra en el docente del SUAFYL, su práctica y su formación. Es necesario poner en claro que en el análisis de la práctica docente, y especialmente de un sistema abierto, es difícil deslindar la relación que existe con los materiales de trabajo y los alumnos pertenecientes a este sistema, pero dado que el estudio de éstos implicaría otra investigación igual de amplia, trataremos, sin dejar de lado estos aspectos, abordar fundamentalmente la práctica docente del tutor.

El interés por realizar este trabajo surgió de varias inquietudes que emergieron al participar en un proyecto de formación de tutores, las preguntas que se plantearon fueron las siguientes: ¿cómo se interpreta en la tutoría la concepción de aprendizaje independiente, qué hace el tutor para el desarrollo de su curso-guía de estudio y cómo puede mejorar su práctica?, ¿cómo puede el tutor ayudar a los alumnos del SUAFYL a construir el conocimiento?, ¿cómo hacer de la tutoría un espacio donde el tutor pueda desarrollarse como docente y como profesionalista? y ¿cómo hacer de la tutoría un espacio de creatividad e investigación en el que participen el tutor y el alumno?

La finalidad de la investigación es conocer la práctica docente de los tutores, cómo la perciben y describen ellos mismos, qué significado tiene para ellos la docencia, y con base en este conocimiento realizar una propuesta de formación docente, con el objeto de apoyar su labor. Cabe aclarar que el centro de interés es el docente, no la calidad de la enseñanza, ni la eficiencia de la institución, éstas mejorarán si el tutor puede desarrollar sus ideas e iniciativas en su práctica docente y crecer profesionalmente con esta actividad.

Para conocer la práctica docente de los tutores, entre 1996 y 1997 se llevó a cabo una serie de entrevistas a algunos de los profesores del SUAFYL de las seis carreras: Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas y Pedagogía. En estas entrevistas participaron tanto profesores que intervinieron en la creación del sistema, desde la elaboración del plan de estudios y los primeros materiales, como profesores que acababan de ingresar a la planta docente del SUAFYL; tanto profesores de tiempo completo, como profesores de asignatura.

En el primer capítulo se abordará el tema de los sistemas de enseñanza abiertos y a distancia, su origen, finalidades e innovaciones; la creación del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM y de la Facultad de Filosofía y Letras, la forma de trabajo de este último y una breve descripción de su población.

En el segundo, se desarrollará el marco teórico, las características de la actividad docente y los problemas que enfrenta, la discusión acerca de considerarla o no una profesión, los ámbitos y dimensiones de la práctica docente. Asimismo, se describirá el procedimiento metodológico que se siguió para analizar y exponer la información de las entrevistas.

En el tercero, se hablará específicamente de la tutoría, cómo se concibe y cómo es desarrollada en el SUAFYL, así como la práctica docente del tutor, de acuerdo con lo expuesto en las entrevistas por los tutores de las seis carreras.

En el cuarto, se tratará el tema de la formación docente y con base en las entrevistas se esbozará una idea de cómo podría llevarse a cabo ésta en el caso de los tutores del SUAFYL.

1. FORMA DE TRABAJO DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

1.1 Origen de los sistemas abiertos y a distancia

En la década de los setenta del siglo XX hubo un movimiento de expansión económica mundial, los gobiernos atendían especialmente el capital humano y surge con fuerza el concepto de educación permanente y en este marco nacen las universidades a distancia. Antes de la aparición de los sistemas abiertos y a distancia en algunos países existía ya desde el siglo XIX la modalidad de enseñanza por correspondencia. El primer proyecto de Universidad a distancia fue la Open University, creada en 1969 en Gran Bretaña, su idea era abolir los requisitos formales de ingreso, de ahí que adoptara la palabra *abierta*, además de que no existía un lugar único para aprender y se podían utilizar varios medios de comunicación.¹

Se considera un sistema de educación abierta, aquel en el que las personas deciden aprender con el método que eligen, en el tiempo que establecen, con los recursos que seleccionan y concluyen cuando valoran que ya han alcanzado sus metas. Esta apertura en la realidad no existe en las instituciones.

Rumble² declara que educación abierta describe la naturaleza de la educación y puede existir en un sistema presencial o a distancia. La característica central que se determina para considerar un sistema de enseñanza abierto, es la flexibilidad para hacerlo accesible y esta flexibilidad se puede encontrar en los contenidos, en la forma de organizar y estructurar el currículum y los cursos, los medios utilizados, el lugar y el tiempo, entre otros, por consiguiente el alumno se haya en la libertad de elegir las opciones que más le convengan.

¹ GARCÍA ARETIO, L. *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. p.13.

² Citado en *Ibidem*. p15.

En el nivel superior, el concepto de abierto se refiere a la oportunidad que se brinda de una educación universitaria a todos los adultos que no han sido admitidos en las universidades regulares.

La educación a distancia es un medio por el cual se puede alcanzar la enseñanza abierta, el concepto a distancia se refiere a la atención académica que se imparte en el lugar de residencia del alumno.³ Sarramona⁴ caracteriza la educación a distancia como "aquel sistema didáctico en que las conductas docentes tienen lugar aparte de las conductas discentes, de modo que la comunicación profesor alumno queda diferida en el tiempo, en el espacio o en ambos a la vez". Otra definición de educación a distancia es: "Sistema que permite realizar el proceso enseñanza-aprendizaje mediante una relación básicamente no presencial..."⁵ Según Miguel Casas A. citado por Lorenzo García A.⁶ "El término a distancia cubre un amplio espectro de diversas formas de estudio y estrategias educativas, que tienen en común el hecho de que ellas no se cumplen mediante la tradicional contigüidad física continua, de profesores y alumnos en locales especiales para fines educativos..."

Algunas de las características de la educación a distancia son: está dirigida a una población dispersa geográficamente, existe separación profesor alumno, tiene capacidad de ser educación masiva, permanencia del estudiante en su contexto cultural, utilización de medios técnicos, organización de apoyo a tutoría y personalización del proceso enseñanza-aprendizaje. Actualmente han surgido otras denominaciones como teleformación, enseñanza virtual, enseñanza en línea, enseñanza semipresencial, entre otras, que aunque no son lo mismo tienen varias de estas características.

Lorenzo García A.⁷ dice que la educación abierta sugiere cambios estructurales y la educación a distancia no, puede ser que ésta última tenga apertura en lugar, tiempos

³ ZORRILLA, ÓSCAR. "El sistema universidad abierta", en *Perspectiva*, p. 21.

⁴ SARRAMONA, J. citado en ESCOTET, MIGUEL. *Tendencias de la educación superior a distancia..* p. 11.

⁵ Proyecto de universidad desescolarizada, Universidad de Antioquia. Citado en GALVIS, ÁLVARO y otros "La tutoría como servicio de apoyo en el estudio a distancia: características y operacionalización", p. 187-188.

⁶ GARCÍA A., L. *op. cit.* p.22.

⁷ *Ibidem.* p.14.

contenidos o formas de aprender, lo que comparten ambos sistemas es el hecho de que no tienen establecidos los principios de llevar el proceso en un tiempo o espacio determinado. Si se conjugaran la educación abierta y a distancia en un curso pudiera ser que prevalezca una o la otra, o tener el curso ambas dimensiones o ninguna.

Como se mencionó anteriormente, la primera universidad abierta fue la Open University. Los alumnos realizan los estudios con base en textos que les son enviados por correspondencia y con apoyos de medios audiovisuales, en verano se imparten cursillos para complementar los estudios. Posterior a la creación de la Open University se han creado sistemas similares en otros países: el Sistema Universidad Abierta en México; la Universidad Nacional Abierta en Venezuela; la Freuniversität en Alemania; la Athabasca University en Alberta, Canadá; la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España; la Universidad de la televisión en China, entre otras.

Miguel Casas Armengol⁸ explica que en muchos países de América Latina existe la tendencia hacia la masificación de la educación y hacia cambios sociales acelerados, que son originados por la dinámica científica, cultural, tecnológica y política, esto ha provocado presión sobre los sistemas e instituciones de educación y que se busquen nuevos esquemas y estrategias para solucionar la situación descrita, por ello surgen los ensayos de educación a distancia en Colombia, Costa Rica, México, Venezuela y otros países.

Según José L. García G.,⁹ lo que provocó el nacimiento de las universidades a distancia fue el gran progreso de la tecnología de las comunicaciones, especialmente la televisión. Las universidades a distancia han surgido en un periodo histórico que se caracteriza, de acuerdo con este autor, por una vocación democrática y tecnológica. Democrática porque hubo una apertura de la enseñanza superior a grandes masas de la población, tecnológica por la adopción de técnicas de comunicación que permitieron modificar las clases convencionales.

⁸ CASAS ARMENGOL, M. "Concepción, justificación y viabilidad de los sistemas de educación superior a distancia en América Latina", p. 20–21.

⁹ GARCÍA GARRIDO, JOSÉ LUIS "Perspectivas de la educación superior a distancia: una visión internacional", p. 13–16.

Seguendo a este autor, la vocación democratizadora tiene tres enfoques que pueden manifestarse en una misma institución sucesiva o simultáneamente:

1. Enfoque de expansión cuantitativa: Su base es que las instituciones de educación superior no pueden satisfacer el incremento de la demanda, entonces se crean programas de expansión organizados por universidades convencionales que dan una primera oportunidad a quienes no la han tenido. Como ejemplo en América Latina menciona el SUA de la UNAM.
2. Enfoque del principio de "apertura de las enseñanzas", que se refiere a enriquecer y facilitar la demanda con ofertas nuevas, por consiguiente ofrece una segunda oportunidad, que puede ser para alumnos que ya poseen una profesión. En este caso se han situado las universidades de países industrializados.
3. El tercer enfoque tiene una tendencia hacia el aprendizaje independiente, se proporciona al individuo un programa hecho a la medida de sus necesidades e intereses y está basado en competencias específicas.

De acuerdo con Alejandro Tiana Ferrer,¹⁰ los objetivos prioritarios de la educación a distancia son:

- Combatir la masificación de los establecimientos educativos, ampliando el número de plazas disponibles en el sistema de educación formal.
- Contribuir a la democratización educativa, ofreciendo la oportunidad de acceder a la educación, en sus diversos niveles, a grupos tradicionalmente privados de ella.
- Abaratar el costo de la educación, permitiendo una expansión más económica del sistema educativo.
- Ofrecer nuevos medios de educación permanente, facilitando la formación profesional continua y el desarrollo personal de los ciudadanos.

¹⁰ TIANA FERRER, A. "La educación a distancia como instrumento al servicio de distintos objetivos educativos", p. 3-4.

- Contribuir a la innovación educativa, renovando las técnicas y métodos tradicionales.

Las principales innovaciones de los sistemas de educación abierta y a distancia son las siguientes:

- a) Todo tiene que estar muy bien organizado e instrumentado (materiales de estudio y asesorías).
- b) Absorbe a la población que trabaja y no puede acudir diariamente a clases con horarios establecidos.
- c) Es un proceso de enseñanza aprendizaje básicamente no presencial.
- d) Brinda oportunidades a aquellas personas que por alguna razón truncaron sus estudios o que siendo profesionales desean cursar otros estudios.
- e) Los alumnos pueden elegir el horario y el espacio para estudiar.
- f) Se pueden utilizar diferentes medios de comunicación como apoyo (teléfono, correspondencia, fax, televisión, radio, computadora, etc.).
- g) El sistema tiende a fomentar el trabajo de investigación, el desarrollo intelectual independiente y la responsabilidad personal.

La educación abierta y a distancia pretende dar solución a algunos problemas como son la limitación física impuesta por el tiempo y el lugar para realizar los cursos en las instituciones universitarias; además, trata de respetar las características de los alumnos adultos: horario laboral y familiar, experiencia acumulada y ritmo personal de aprendizaje. Así se intenta procurar horarios que no interfieran con un desarrollo profesional, evitar el traslado de largas distancias para acceder a los estudios, llegar a grupos aislados, etc. Cualquier tiempo y espacio que se dediquen a la formación por parte del estudiante son válidos.

Óscar Zorrilla¹¹ advierte que hay que ponerse en guardia contra aquellas innovaciones que sólo pueden serlo por el despliegue de un equipo técnico sofisticado: “la práctica comprueba que un excelente material escrito, apoyos audiovisuales simples y una relación tutorial efectiva remplazan con ventaja la tecnología deshumanizada”. A pesar de todas las facilidades y ayuda que representan los diferentes apoyos tecnológicos (televisión, teléfono, computadora, radio), el medio más utilizado y el más accesible es el material impreso: textos programados, selección de lecturas, antologías, ejercicios, pruebas de autoevaluación, etc., porque puede tener una cobertura amplia geográfica y numéricamente hablando, su mensaje es permanente y está disponible en el momento que el alumno lo requiera.

El alumno de un sistema abierto o a distancia empieza sus actividades con un material que le permitirá, proyectar sus dudas, su experiencia y su conformidad o inconformidad con el texto. Al trabajar con su material, los alumnos tienen una mayor exigencia académica en cuanto a profundidad de estudio, se requiere que acentúen características como la disciplina, responsabilidad, dedicación y capacidad de organización personal y de distribución de su tiempo.

Tiana Ferrer¹² opina que las expectativas depositadas en la educación denominada abierta son excesivas, “La moderna educación a distancia no es tan abierta, ni tan flexible, ni tan revolucionaria como defendieron sus pregoneros.” Por su parte, Miguel Escotet¹³ también expone que las universidades abiertas están lejos de ser abiertas, más bien están cerradas a la educación como proceso formativo, cerradas a la flexibilidad en el tiempo, cerradas porque sólo se le da valor a un conocimiento certificado por una institución educativa. Dice que probablemente la mayor distorsión es que se ha reproducido el sistema convencional al mantener el proceso de transmisión de información, sin rescatar el proceso de formación. El proceso formativo debe incluir, además de la enseñanza, un aprendizaje social y cultural, producto de una acción independiente del sujeto y de una interacción con los demás.

¹¹ ZORRILLA, ÓSCAR, *op. cit.* p. 21.

¹² TIANA FERRER, A., *op. cit.*, p. 3.

¹³ ESCOTET, M., *op. cit.*, p. 17.

... la acción fundamental de las universidades debe centrarse en el conocimiento y en los valores sociales... pero la concepción actual de lo que es el conocimiento ha superado la idea tradicional de... agregar y acumular información... Lo que hoy persigue la educación es el "saber conocer" y el "saber ser" de cada persona; la capacidad de informarse, jerarquizar, relacionar y aplicar el conocimiento y, todo ello, completamente con habilidades críticas, racionales y creativas.¹⁴

El problema de la enseñanza enciclopédica, de proporcionar un cúmulo de información, más que propiciar un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, es algo que muchas universidades tratan de combatir tanto en los sistemas presenciales como en los sistemas abiertos o a distancia.

1.2 El sistema universidad abierta de la UNAM

A partir de 1940 México vivió un proceso acelerado de industrialización y desarrollo económico. Esta política económica permitió abrir un mercado ocupacional amplio que absorbió a los sectores medios, lo cual provocó que se exigiera un papel diferente a la universidad, aumentó la demanda de la educación superior, tanto por el número de personas que la solicitaban como por los requerimientos técnicos, científicos, culturales y ocupacionales.

En la década de los 60, la expansión universitaria se incrementa mas no como producto de una decisión racional, sino como resultado de un complejo proceso social. El Estado empieza a dar mayor apoyo a la Universidad, pero su efecto legitimador estuvo detrás de muchas decisiones políticas. Se veía a la educación superior como un factor de progreso, una vía de igualación social, ideas que tenían como sustento el desarrollismo y las teorías del capital humano.

El modelo económico mexicano entra en crisis en los mismos años 60. Los beneficios que el desarrollo traería a la economía y a la sociedad no se ven, el fin de este período se enmarca con el conflicto estudiantil del 68, el cual fue la causa inmediata del proyecto de Reforma Educativa que se instaura en la década de los 70, en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez. Con esta reforma se intentó restablecer los vínculos políticos

¹⁴ CASAS ARMENGOL, M., *op. cit.*, p. 19.

entre la Universidad y el Estado, rotos en el sexenio anterior. José López Portillo continuó con esta última política de reconciliación.

La transformación de la educación superior puede verse a través de cuatro problemas generales:¹⁵

1. La expansión institucional y el aumento de la cobertura de la educación superior. Se destacan las décadas 50–60 y 70–80, pues no sólo se crearon otras instituciones, sino que las ya existentes crecieron, aumentó el número de las universidades estatales en todas las entidades así como el de las universidades privadas. Se buscó la desconcentración estudiantil, especialmente en el IPN y en la UNAM se crearon unidades desconcentradas. Las opciones profesionales también aumentaron.
2. Crecimiento de la matrícula estudiantil.
3. La burocratización universitaria. Se crearon condiciones para establecer nuevos mecanismos de administración en la Universidad, los cuales tomaron paulatinamente la conducción institucional. Como resultado de la burocratización, la organización de la Universidad fue más compleja, las tareas de enseñanza, investigación y difusión se asociaron con nuevos tipos de administración, control y gobierno. Los procesos de burocratización modificaron las relaciones sociales universitarias, surge el burócrata profesional y una nueva división del trabajo.
4. Crecimiento del número de plazas para los académicos. Se generó un tipo nuevo de profesional, el que trabaja tiempo completo en la Universidad y se dio un incremento en el número de los profesores contratados por horas.

Éste es el contexto de los años 70, cuando surge el Sistema Universidad Abierta. El 25 de febrero de 1972 el Consejo Universitario de la UNAM aprueba la creación del Sistema Universidad Abierta (SUA). Su propósito es extender la educación a grandes sectores de

¹⁵ CASILLAS A., MIGUEL A. y A. DE GARAY S. "El contexto de la constitución del cuerpo académico en educación superior". En GIL ANTÓN y otros, *Académicos. Un botón de muestra*.

población manteniendo un nivel académico alto, a través de la utilización de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajarán dentro o fuera de los planteles universitarios.

En esta época, se consideró que la Universidad estaba cerrada porque sólo se reconocía el medio tradicional de la cátedra impartida por un maestro. En un documento de 1971 la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM señala que se cierran las oportunidades de estudios universitarios a quienes no disponen diariamente de varias horas fijas para estudiar, a quienes no tienen sus domicilios cerca de las instalaciones de la UNAM, a los que no han obtenido los certificados de enseñanza media, a los que no han aprobado el examen de admisión, a los que no satisfacen ciertos requisitos de salud.¹⁶ Fue una época en que se cuestionó fuertemente a la Universidad, pues en varios países se habían generado movimientos que buscaban la renovación del funcionamiento universitario. Ante esta situación, en México se implanta la universidad abierta y el Colegio de Ciencias y Humanidades.

El SUA fue concebido como un sistema completo de enseñanza universitaria que apoyaría la oferta de educación superior multiplicando la capacidad de atención a la demanda sin aumentar proporcionalmente las inversiones e instalaciones. El sistema imparte los mismos estudios, otorga los mismos créditos, certificados, títulos y grados y asimismo exige los mismos requisitos existentes en la UNAM. Las facultades, escuelas o el CCH pueden optar por el sistema abierto, y sus Consejos Técnicos son los que determinan y deciden las carreras que se han de impartir y los grados que se han de otorgar.

En la exposición de motivos se dice que el sistema permitirá a la Universidad ir a los centros de bienes y servicios; fomentar la creación de centros de estudio en las delegaciones, sindicatos, etc.; descentralizar sus tareas y establecer un sistema de cooperación con otras instituciones de educación superior de México y de América Latina; satisfacer la creciente demanda de educación superior, de forma que la población que no pueda acudir a las aulas diariamente, realice sus estudios en los propios centros de trabajo, ya sea en la ciudad o en el campo, sin calendarios ni horarios rígidos.

¹⁶ GONZALEZ RUIZ, J. ENRIQUE. *La universidad abierta (el caso de México)*, p. 7-8.

Con estas bases se creía en la posibilidad de que colaboraran profesionales distintos de los que integran la planta del personal académico, y de que los alumnos pudieran fijar los plazos para formarse, ya que se hacía hincapié en las "autopruebas" que ellos mismos se harían antes de presentar sus exámenes.

El apoyo que recibió el SUA fue limitado, además de que la presión derivada de una fuerte demanda de educación superior disminuyó con la creación de otros centros de enseñanza de ese nivel en el área metropolitana y al descentralizarse los servicios de la UNAM y renovar su organización académica. En junio de 1978, en la reunión del Colegio de Directores de la UNAM celebrado en Galindo, Querétaro, se planteó una orientación diferente para el sistema abierto, marcando como objetivo primordial proporcionar apoyo al mejoramiento del sistema escolarizado en lo referente a la asistencia irregular de los estudiantes, así como procurar la instrumentación adecuada de los medios educativos; atender las asignaturas con alto índice de reprobación, los alumnos de artículo 19 del reglamento escolar y los requerimientos y procedimientos de acreditación.

Las condiciones en que surgió el sistema abierto en cada facultad o escuela fueron diferentes, existen diversas orientaciones y diversos recursos. Actualmente, hay nueve Divisiones con sistema abierto que tienen en conjunto 16 carreras de licenciatura, una carrera que se da en nivel técnico y en nivel licenciatura, un diplomado y tres especialidades.

En cada División se elaboran los materiales de estudio de acuerdo con la concepción de aprendizaje que se haya adoptado, en algunas se utiliza un texto hecho especialmente para el SUA, con los conocimientos de las materias y orientaciones pedagógicas; otras utilizan una guía que contiene la bibliografía necesaria para que los alumnos consulten las fuentes originales y orientaciones pedagógicas, casi todos los materiales incluyen una introducción, objetivos, temario, actividades de aprendizaje, autoevaluaciones y bibliografía. En algunas Divisiones también se cuenta con prácticas de laboratorio o de campo, cuestionarios para la evaluación y materiales didácticos de apoyo (diapositivas, diaporamas, acetatos, cartas anatómicas, videocasets y películas).

Las asesorías para los alumnos pueden ser individuales y/o grupales, según las características de las materias y los requerimientos de cada División, sus funciones esenciales son proporcionar orientación a los estudiantes, establecer el diálogo entre el asesor o tutor y los alumnos y favorecer la interrelación entre estudiantes.

Antes El SUA estaba muy vinculado al sistema presencial, para poder ingresar primero había que ser aceptado en la UNAM; el alumno del SUA tenía el mismo límite para terminar sus estudios que los alumnos del otro sistema; el SUA iniciaba y terminaba sus actividades con los semestres lectivos que establecía la UNAM, y en casi todas las Divisiones se exigía al estudiante que asistiera a las tutorías en lugares y momentos determinados. Esta situación ha cambiado un poco, ya que el *Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM Relativo al Ingreso, la Permanencia y los Exámenes* publicado en *Gaceta UNAM*, el 8 de diciembre de 1997 establece algunas diferencias que en la realidad no se han logrado al mismo tiempo en todas las facultades o escuelas que tienen Sistema Abierto. Los principales cambios son la emisión de dos convocatorias por año para ingresar al SUA, la solicitud por parte de los alumnos de exámenes para acreditar sus asignaturas antes del periodo establecido por la Facultad y la realización del registro de los alumnos inscritos en el SUA en forma separada respecto al sistema escolarizado. Aun con estos cambios, son muchos los obstáculos para que el SUA pueda considerarse realmente un sistema abierto o a distancia.

El proyecto innovador con objetivos muy ambiciosos planteados en la exposición de motivos de la creación del SUA no se realizó del todo, se atiende a una población limitada dentro de las instalaciones de la UNAM. En los encuentros que ha habido en relación con el SUA, al sistema se le critica fuertemente en el sentido que se convirtió en un sistema semiescolarizado.

No obstante estas condiciones el SUA ha subsistido, adaptándose a las situaciones que se le presentaron. Aun cuando cambió su finalidad y se volvió sólo apoyo del sistema escolarizado sigue habiendo alumnos matriculados y alumnos egresados; es decir, que continúa siendo una opción para la población que no puede asistir diariamente a clases.

1.3 Sistema universidad abierta de la facultad de filosofía y letras

La creación del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras fue aprobada por el Consejo Técnico de la Facultad en 1972 y por el Consejo Universitario en 1979. El SUAFYL inicia sus labores en 1976 con seis licenciaturas: filosofía, geografía, historia, letras hispánicas, letras inglesas y pedagogía.

De acuerdo con los enfoques que mencionamos anteriormente propuestos por José Luis García Garrido, el SUAFYL siguió por un tiempo los dos primeros, el enfoque de expansión cuantitativa porque es un apoyo al sistema presencial y es una oportunidad para aquellos que por alguna razón de tiempo o de índole familiar no pueden ingresar al sistema presencial, y fue hasta 1997, una segunda oportunidad, es decir, el enfoque de apertura de la enseñanza, para los estudiantes que muchos años atrás habían dejado la carrera y la querían retomar, algunos alumnos terminaron de esta forma su carrera.

Como metodología de trabajo para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, el SUAFYL, en su origen, planteó la utilización de materiales de estudio y el desarrollo de tutorías. Aun cuando surgió en la época en que estaba en auge la propuesta de la tecnología educativa, arrancó de otro concepto de enseñanza y aprendizaje. Esta forma de trabajo continua como base, aun cuando se ha introducido el uso de nuevas tecnologías y que en algunos momentos ciertos tutores no lo desean seguir, pero que tampoco han planteado alguna alternativa, sino que prefieren trabajar como en un sistema escolarizado.

1.3.1 Aprendizaje independiente

Se considera el aprendizaje "(...) como una actividad psíquica que relaciona al sujeto con el objeto de estudio, en un proceso dinámico de transformación, 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".¹⁷

Se reconoce al individuo dentro de un contexto social, su personalidad está organizada de acuerdo con la comunidad a la que pertenece y a la situación histórica en la que se encuentra. El individuo pertenece a un grupo social en particular, en un determinado momento histórico y posee características orgánicas, intelectuales y afectivas.

El proceso de aprendizaje tiene una función socializante, el tipo de socialización que se busca es la predisposición del individuo a la comprensión y a la concientización.

El aprendizaje se realiza de acuerdo con condiciones internas y externas. Las primeras hacen referencia a tres planos, 1. el del cuerpo como estructura neurofisiológica; 2. el de la condición cognitiva, y 3. el plano ligado a la dinámica del comportamiento. Las condiciones externas están dadas por la realidad externa del sujeto. Estas dos condiciones se interrelacionan y en este proceso se pueden ver las etapas que integran el aprendizaje.

Un primer momento lo da la práctica, ya que a partir de un problema el sujeto pone en marcha los procesos mentales que dan por resultado el conocimiento. El segundo momento está dado por el pensamiento, la penetración teórica en la esencia de los objetos.

"Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, manipula objetos, organiza elementos, etc."¹⁸ Este proceso no tiene un carácter lineal, se pueden dar saltos o retrocesos influidos por las condiciones internas y externas.

La aplicación de los conocimientos constituye otro momento. La práctica es la meta de los conocimientos y actúa como criterio de realidad, también es la aplicación y comprobación de los conocimientos. La teoría y la práctica, el pensamiento y la acción se interrelacionan continuamente.

¹⁷ *Orientaciones para la elaboración de guías de estudio*, p. 15.

¹⁸ *Idem*.

Con base en estos conceptos se puede delinear el aprendizaje independiente, característico de un sistema abierto, el aprendizaje es independiente respecto a la relación tradicional maestro alumno y la clase como contexto del aprendizaje. Los alumnos sólo asisten una o dos veces por semana a la tutoría y trabajan con los materiales de estudio por propia cuenta y conforme al horario que ellos dispongan, es decir, tienen el compromiso de hacerse responsables de su proceso de formación.

El aprendizaje independiente no equivale a aprendizaje individual, en la propuesta de trabajo del SUAFYL está implícita una metodología de trabajo grupal, la cual coadyuva al aprendizaje independiente.

1.3.2 Materiales de estudio

Los materiales de estudio comprenden las guías de estudio y las antologías. Las guías de estudio son los instrumentos básicos para dirigir el aprendizaje independiente, están estructuradas de forma que orienten el trabajo académico de los alumnos y les permitan construir el conocimiento, contienen los siguientes elementos:

- Introducción general. Es la presentación de la asignatura o área, explica de forma global en qué consiste ésta y la forma como se va a trabajar y a evaluar.
- Objetivos generales del curso. Señalan las metas que se esperan lograr al finalizar el trabajo de la guía.
- Temario general. Ofrece un panorama general de los contenidos que se van a tratar en el curso.
- Bibliografía general.

En cada unidad encontramos:

- Objetivos específicos.
- Contenido desglosado de la unidad.

- Bibliografía básica, la cual indica las páginas o capítulos que tienen que leer los alumnos para poder trabajar la unidad.
- Bibliografía complementaria, que se consulta en caso de querer profundizar en el contenido o tener dudas.
- Actividades de aprendizaje, éstas son el elemento medular de las guías de estudio, ya que tienen por función que el alumno trabaje la información adquirida a través de la bibliografía básica. Las actividades de aprendizaje conducen a la obtención de conocimientos que serán la base para la realización de otras actividades y a la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas. Se intenta que sean problematizadoras y que ayuden al alumno en la reconstrucción del conocimiento.

Los materiales de estudio están estructurados de acuerdo con la concepción de aprendizaje antes mencionada, tanto los contenidos como las actividades de aprendizaje tienen una organización integrada por tres etapas: apertura, desarrollo y culminación, que responden a un orden psicopedagógico basado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la organización de contenidos en la fase de apertura se inicia el estudio del curso a partir de una visión global de la materia y de sus relaciones con otros conocimientos; en el desarrollo se analizan los problemas planteados en la fase anterior, sin dejar de lado el eje de la asignatura; la última fase se da a través de una unidad o tema que contiene todos los problemas e información ya tratados para posibilitar una síntesis totalizadora.

Respecto a las actividades de aprendizaje, las de apertura inician la problemática de la unidad a fin de generar interrogantes y promover la búsqueda de soluciones; las actividades de desarrollo ayudan a identificar los puntos centrales para profundizar en ellos, en esta fase son incluidas las actividades de ejercitación, que propician síntesis progresivas, las cuales ayudan a sintetizar todos los aspectos trabajados en el desarrollo de la unidad y poder arribar a la fase de culminación.

En las guías de estudio se indican las fuentes bibliográficas que deben consultar los alumnos, en muchos casos sólo son unas cuantas páginas o capítulos de libros o documentos y por tal motivo fueron incluidas las antologías, éstas recopilan lecturas de la bibliografía básica que son difíciles de conseguir. No todas las guías tienen antología, pero se ha procurado que todos los libros que se requieren para el trabajo de la asignatura o área se encuentren en la biblioteca del SUAFLY, la cual actualmente está incorporada a la biblioteca Samuel Ramos.

En 1995 se plantearon otros tipos de materiales para el estudio independiente, uno es la guía base y el cuaderno de trabajo; la guía se compone de la introducción al curso, el temario general y las bibliografías básica y complementaria, el cuaderno de trabajo comprende los objetivos generales, las actividades de aprendizaje y los requisitos para la acreditación. Otro material es el programa sintético y la antología comentada que contiene una introducción general, un programa sintético, una selección de lecturas y sugerencias para la lectura.

Con el desarrollo de la Internet, actualmente algunos tutores se han interesado en buscar apoyos de ésta, como son la organización de foros de discusión. El día en que sea posible la elaboración de materiales de estudio en línea, no está lejos, aunque se requiere una infraestructura que permita llevarla a cabo, desde recursos materiales (equipos de cómputo) hasta la formación de recursos humanos (un equipo docente interdisciplinario que planea y elabore el material, pedagogos que asesoren en la elaboración de estrategias de enseñanza y personal especializado en computación para hacer el diseño propio para la computadora y de las páginas web).

1.3.3 La tutoría

La tutoría es el espacio donde el alumno y el tutor se reúnen para trabajar la asignatura o área. Las tutorías pueden ser individuales o grupales, la individual se proporciona cuando los alumnos la solicitan, por lo general los alumnos que viven o trabajan fuera del Distrito Federal, o los que por su ocupación laboral no pueden asistir a la tutoría grupal. La grupal se lleva a cabo una o dos veces por semana, esto depende de la

organización de cada carrera; como se mencionó, el SUAFYL se da mucha importancia al trabajo en grupo, ya que no todos los integrantes tienen las mismas dificultades ni se interesan de igual forma por los mismos temas, y el intercambio de experiencias entre alumnos y entre éstos y el tutor enriquece a todos, los ayuda a confrontar sus ideas, rectificarlas o ratificarlas.

En las tutorías, los alumnos tienen la oportunidad de aclarar dudas e intercambiar ideas con el tutor y sus compañeros. El alumno debe llegar a la tutoría con las lecturas y actividades de aprendizaje realizadas, el papel del tutor no es ser un transmisor de información sino un orientador del aprendizaje de los alumnos, les proporciona herramientas de trabajo para que continúen su actividad independiente con las guías de estudio. Para esto, el tutor puede partir de los contenidos y actividades que plantea la guía y las experiencias de los alumnos. Por otra parte, también es un coordinador del trabajo grupal de los alumnos, busca promover entre ellos la conformación de grupos de estudio.

Otra tarea que frecuentemente tiene el tutor del SUAFYL en el desarrollo de sus funciones es la elaboración o reestructuración de las guías de estudio; la guía de estudio es la primera forma de comunicarse con el alumno, ya que en ella quedan planteados los contenidos del curso y la forma de trabajarlos. El tutor planea su trabajo de acuerdo con esta guía.

Al tutor corresponde hacer a lo largo del semestre un seguimiento del trabajo académico de los alumnos, a través de la revisión de las actividades de aprendizaje y trabajos que se planteen, así como realizar la evaluación y la acreditación de éstos.

El tiempo dedicado a las tutorías a lo largo del semestre es el mismo que el de las clases del sistema presencial, ya que se cumple el calendario escolar establecido por la Facultad, criterio que se aplica también para los periodos de exámenes ordinarios y extraordinarios. Las tutorías se trabajan en los salones de la Facultad, y en este sentido los tutores que fueron entrevistados para este trabajo, comentaron que incluso se enfrentaron al obstáculo de las bancas fijas.

Cabe aclarar que cuando se inició el SUAFYL se adoptó el concepto de tutoría, actualmente se tiende más a denominarla asesoría.

1.3.4 Los alumnos del SUAFYL

En general, los alumnos que asisten al SUAFYL son jóvenes, la mayoría tiene entre 20 y 30 años, aunque han llegado a inscribirse algunos alumnos de 19 años, y otros mayores de 40 años; algunos de estos últimos cursan una segunda carrera, pero otros no pudieron estudiar cuando eran jóvenes y aprovechan la oportunidad del sistema abierto. Alrededor de una tercera parte¹⁹ son casados y hay que tomar en cuenta que la mayor parte son mujeres, por consiguiente, tienen dificultades para estudiar debido a las atenciones de la familia. Igualmente, una tercera parte vive fuera del Distrito Federal, es decir, no le es fácil acudir continuamente a la Facultad.

Casi dos terceras partes de los alumnos interrumpieron sus estudios antes de ingresar al SUAFYL, algunos tienen más de cinco años que no realizan ninguna actividad escolar; éste es un dato importante porque se enfrentan a un sistema nuevo y han perdido los hábitos de estudio, son pocos los alumnos que hayan egresado de una institución educativa con sistema abierto. Casi una quinta parte de los alumnos cursan segunda carrera o carrera simultánea.

Más o menos tres cuartas partes de los alumnos desempeñan una actividad económica remunerada y predominan las labores docentes y las administrativas. Alrededor de la mitad manifiesta que su trabajo tiene alguna relación con la carrera que eligen, esto nos puede indicar que el estudiar la carrera les significará mejorar su situación laboral; un poco menos de la mitad tiene un horario mixto, y por consiguiente dificultades para asistir con frecuencia a la universidad.

El motivo central por el que ingresaron a la carrera fue el interés por el campo profesional, y eligieron el SUA por no tener facilidades de tiempo para asistir regularmente a clases.

¹⁹ Estos datos son aproximados y fueron tomados de los estudios estadísticos que se realizaron en la Unidad de Asesoría Pedagógica entre los años 1978 y 1993.

1.3.5 Los tutores del SUAFYL

Se obtuvo información acerca de algunas características de los tutores del SUAFYL, probablemente no estén incluidos todos los tutores, pero sí la mayoría; de acuerdo con estos datos, en 1996 laboraban noventa profesores en total: once en la carrera de filosofía, diecisiete en geografía, veintiuno en historia, veintidós en letras hispánicas, cinco en letras inglesas y catorce en pedagogía.

La mayor parte de los tutores (74%) están contratados para trabajar por horas, de éstos el 66% sólo está contratado para laborar de una a tres horas, los profesores que tienen tiempo completo o medio tiempo, que son los que pueden realizar algunas tareas distintas de la docencia, apenas es un 21%, el resto de los profesores colaboran en el SUAFYL pero no están contratados, su contratación es por parte de la Facultad de Filosofía y Letras o de algún instituto de la UNAM. Los tutores contratados por horas difícilmente pueden participar en las tutorías individuales, asesoría de tesis, reestructuración del material de estudio y reestructuración del plan de estudios.

En relación con la edad, un 48% de los tutores tienen de 36 a 45 años, sólo un 17% son menores de esta edad y el resto son mayores. Las profesiones que tienen son: historia (18), letras hispánicas (18), geografía (15), filosofía (12), pedagogía (10), letras inglesas (6), comunicación (2), psicología (2), arqueología e historia (1), psicología y filosofía (1), arquitectura (1), ingeniería y geografía (1), biología (1), economía (1), química y antropología (1).

Sólo un 10% de los tutores ingresaron al SUAFYL entre los años 1971 y 1980, éstos son los pioneros del sistema abierto en la facultad, la mayoría de los tutores (53%) entraron a trabajar al SUAFYL entre 1991 y 1996. Esto quiere decir que muchos de los tutores tienen poca experiencia en este tipo de enseñanza.

Respecto a otros datos, el 60% de los tutores son mujeres y el 40% hombres, el 51% tiene estudios de maestría y el 33% de doctorado. Un 90% estudió su licenciatura en la UNAM, sólo un 3% son egresados del propio SUAFYL, las maestrías y doctorados los han

cursado en la UNAM, la Universidad Autónoma de Chapingo, Colegio de México, CIESAS, UPN, Cinvestav-IPN, Universidad de Barcelona, Universidad de Salamanca y la Sorbona.

Los tutores contratados por horas trabajan en la Facultad de Filosofía y Letras en el sistema presencial, en universidades privadas, institutos de la UNAM, preparatorias y CCH, o en escuelas particulares.

2. MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO

2.1 Práctica docente

2.1.1 Docencia y actividad docente

La docencia está dirigida a la función de enseñanza y aprendizaje en procesos escolarizados. La enseñanza y el aprendizaje están interrelacionados, no se puede estudiar el proceso de la enseñanza si no se estudia al mismo tiempo el proceso de aprendizaje, ni conocer cómo se da el proceso de aprendizaje si paralelamente no se analiza el proceso de enseñanza.

La enseñanza siempre tiene una intencionalidad, implica una interacción de dos o más sujetos, persigue ciertos ideales y debe tener una lógica; por consiguiente la docencia es una actividad que conlleva una responsabilidad social, puede seguir dos caminos, buscar la adaptación pasiva de un sujeto o fomentar su autonomía.

La docencia está vinculada a la educación, desde diferentes perspectivas teóricas ésta nos permite concebir la sociedad, el hombre, el conocimiento y la realidad. De acuerdo con Ricardo Blanco Beledo,²⁰ la finalidad de la educación es la formación integral del alumno y del maestro. Según este autor, hay relegadas dos áreas de la educación: el campo afectivo y el social, lo cual da como resultado un profesional (sea alumno o maestro) limitado en la percepción de su actividad, de su vida y de su realidad social. La educación abarca todos los aspectos de la existencia del sujeto de manera global, no puede reducirse sólo a información.

El proceso educativo, según Remedi, ... es una actividad conjunta e ininterrumpida del maestro y del alumno, en la que se desarrolla fundamentalmente por parte de este último, una apropiación progresiva del objeto de estudio. En esta apropiación del objeto, la actividad del alumno se caracteriza por un constante avance, desde la interpretación difusa de una tarea cognoscitiva hasta la percepción, comprensión y consolidación de un contenido nuevo; desde la asimilación de

²⁰ BLANCO BELEDO, R. *Docencia universitaria y desarrollo humano*, p. 6.

conocimientos hasta la aptitud y los hábitos; desde los hábitos hasta la teoría asimilada y su aplicación práctica.²¹

Una de las funciones de la práctica docente institucional es la transmisión del conocimiento y el acervo cultural acumulado, facilita el desarrollo del potencial cognoscitivo, afectivo, motor, social y axiológico de la persona; por consiguiente, esta acción educativa lleva implícitamente la transmisión de actitudes y valores por parte del docente y el alumno.

La acción educativa es un apoyo que se brinda a la actividad constructiva del alumno, va más allá de la transmisión de información, en la universidad se busca que el alumno tenga una práctica transformadora de la sociedad y de sí mismo, éste es el fin de la educación superior.

De acuerdo con Ofelia Eusse Zuluaga, la docencia es una profesión y por consiguiente una actividad compleja, “Una profesión es una actividad social que satisface expectativas y necesidades de la comunidad. Una profesión se apoya en tres bases estrechamente relacionadas: una base social, una base de conocimientos y competencias y una base ética.”²²

Por su parte, José Gimeno Sacristán²³ dice que la actividad docente no está regulada por normas establecidas desde la misma profesión, como es el caso de las profesiones liberales clásicas, más bien se le considera una semiprofesión. A las semiprofesiones se les caracteriza por apoyarse en una amalgama de conocimientos técnicos y administrativos transmitidos como sabiduría artesanal entre profesionales y no como conocimientos formalizados. El conocimiento del fundamento de la práctica docente tiene un valor secundario, a veces legitimador de las regulaciones administrativas; Gimeno Sacristán pone a manera de ejemplo cómo las autoridades políticas imponen las modas

²¹ RIOS EVERARDO, M. “Reflexión retrospectiva de las bases conceptuales de la formación docente en la escuela de estudios profesionales Iztacala”. En *Perfiles educativos*, p. 18.

²² DE LA ORDEN, A. “Un problema inaplazable, la formación del profesorado”. Citado en EUSSE ZULUAGA, O. “Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente”. En *Perfiles educativos*, p. 32.

²³ GIMENO SACRISTÁN, J. “Paradigmas crítico reflexivos en la formación de profesores”, p. 10.

pedagógicas que influyen en la selección o promoción del personal docente y los programas de formación.

Musgrave²⁴ propuso en 1965 un análisis centrado en ver si la actividad docente es una profesión, y señalaba siete criterios:

1. *Conocimientos*. A los docentes se les pide que posean un determinado caudal de conocimientos para transmitir a los alumnos y para el proceso de transmisión. Se le niega a la docencia una connotación profesional porque algunas personas no docentes pueden poseer los mismos conocimientos que los profesores y la capacidad para transmitirlos es difícil de identificar y evaluar.
2. *Control de ingreso en la profesión*. Para permitir el control de ingreso es necesario que se especifique el caudal de conocimientos y el tipo de formación que debe recibir el aspirante.
3. *Códigos de conducta profesional*. En la enseñanza nunca se ha tenido como objetivo primordial codificar reglas y normas de conducta estándar para el ejercicio de la actividad.
4. *Libertad de ejercicio de la profesión*. Respecto a la enseñanza se trata de un derecho establecido en el nivel legislativo, pero existen varios mecanismos de control del trabajo docente.
5. *Organizaciones profesionales*. En los diversos ámbitos profesionales existe la tendencia a crear formas de organización a fin de delegar algunas funciones, en el caso de las organizaciones de los maestros prevalece la dimensión sindical respecto del objetivo de control y verificación de los parámetros profesionales de los inscritos. Se privilegia la contratación salarial y las condiciones de trabajo respecto de otras funciones.
6. *Condiciones de trabajo*. En las organizaciones profesionales tradicionalmente se promueven las condiciones de trabajo de sus miembros como son honorarios,

²⁴ GHILARDI, FRANCO. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, p. 25–28.

niveles de retribución, etc. Los docentes han hecho hincapié en las reivindicaciones de tipo sindical, lo cual no ha conducido a metas económicas satisfactorias.

7. *Reconocimiento social.* La comunidad tiene que reconocer al profesional como tal, pero el obstáculo que se impone para hacerlo es el gran número de enseñantes, la pluralidad de sujetos con los cuales trabaja simultáneamente y, por último, el escaso control que el docente puede ejercer sobre su propia actividad, ya que depende de los procedimientos impuestos por el Estado.

Por consiguiente, la labor docente dista mucho de ser reconocida plenamente como una profesión.

Otro problema de la profesión docente es su propia amnesia, sus resultados no se observan en corto plazo, a diferencia de otras profesiones como la arquitectura, que conserva sus productos en proyectos (planos) y edificios, o la medicina, que tiene sus estudios de caso, sus historias clínicas o algo relativamente aceptable: la salud del paciente; la enseñanza carece de una historia de su práctica.

La actividad docente es compleja, no basta con dominar una disciplina para desempeñarla en forma profesional, también es necesario poner énfasis en los aspectos metodológicos y prácticos de la enseñanza, sin dejar de lado los sociales y psicológicos que determinan las características de los grupos en los que se ejerce la profesión.

S. Groundy²⁵ dice que cuando el trabajo de los profesores depende de un interés técnico,²⁶ se manifiesta como artesanía o trabajo mecánico. En cambio cuando se favorece el desarrollo de formas que dependen del ejercicio del juicio práctico del profesor se puede caracterizar por la profesionalidad, es la acción práctica. Ésta se da cuando existe una pluralidad de agentes. La práctica profesional se desenvuelve en un terreno no seguro, en este caso está relacionada con el mundo intersubjetivo de las personas, el cual opera en el

²⁵ GROUNDY, S. *Producto o praxis del curriculum*, p. 243–244

²⁶ El interés técnico es un tipo de saber generado por la ciencia empírico analítica que se basa en la experiencia y la observación propiciada por la experimentación. El interés que orienta la ciencia empírico –

ámbito del “yo-tú”²⁷ y no en las del tipo “yo-ello”, como sería en el caso de la interacción técnica.

Sin embargo, se precisa una praxis emancipadora,²⁸ de forma que los prácticos puedan tomar conciencia de las limitaciones de la acción y puedan librarse ellos mismos y a otros de esas restricciones. Con el interés práctico no surge la crítica, ésta sólo surge de un interés emancipador. La praxis emancipadora actúa en el nivel de la praxis social y de la política, con una orientación hacia la transformación de las relaciones establecidas ideológicamente, esta acción va más allá de la profesionalidad. Se trata de la disposición de la práctica que emplea la reflexión crítica para alcanzar la autonomía y la responsabilidad.

Para pasar de un modo de trabajo caracterizado por la profesionalidad a una práctica profesional, se requiere la transformación de las prácticas de trabajo, las prácticas de los profesores deben basarse en la teoría y la investigación educativas, la autonomía profesional de los docentes debe ampliarse, al igual que sus responsabilidades profesionales, esto se puede lograr si se suprimen las situaciones en que los profesores dependen de las iniciativas de las autoridades centrales en lo que respecta a la decisión de lo que es la “buena práctica”. Son los mismos prácticos quienes tienen que tomar esta decisión. El paso de un sujeto ahistórico a un sujeto que contempla su trabajo en un marco histórico requiere la transformación de la conciencia, “es un proceso de transformación en el que el conocimiento y la acción se relacionan dialécticamente a través de la mediación

analítica es el control del ambiente a través de la acción basada en reglas que se apoyan en leyes con fundamento empírico. (GROUNDY. *op. cit.* p. 28–29).

²⁷ En este caso, el trabajo de los profesores depende del interés práctico. Éste apunta a la comprensión, no para formular reglas y manipular el ambiente, sino para comprender el medio, de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. La acción se reproduce como texto pudiendo interpretarse, y consiste en una acción subjetiva “o sea la acción de un sujeto situado en el universo que actúa con otro sujeto. La acción que surge como consecuencia de este interés es interacción” (GROUNDY. *op. cit.* p. 32).

²⁸ El interés emancipador se identifica con la autonomía y la responsabilidad. La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión, la cual significa liberación de dependencias dogmáticas. El interés emancipador se preocupa de la potenciación o capacitación de individuos o grupos para tomar las riendas de sus propias vidas. “El interés cognitivo emancipador puede definirse... un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana” (GROUNDY. *op. cit.* p. 38).

de la reflexión crítica”.²⁹ El proceso de profesionalización es un proceso pedagógico, no evolutivo.

2.1.2 Ámbitos y dimensiones de la práctica docente

Darling–Hammand, Wise y Pease citados por Ghilardi³⁰ proponen cuatro dimensiones para explicar y examinar la práctica docente:

1. *La enseñanza como trabajo.* La actividad docente debería estar rigurosamente planificada y organizada según procedimientos operativos estandarizados. El docente debe desarrollar un programa de trabajo establecido y la valoración de su actividad estaría en manos de un supervisor externo.
2. *La enseñanza como oficio.* El docente debe saber un caudal de técnicas para enseñar y no sólo las reglas necesarias para aplicarlas. Una vez que el enseñante ha recibido las consignas de formación está en condición de respetarlas. El modelo de valoración es de tipo indirecto.
3. *La enseñanza como profesión.* El docente no sólo tiene un caudal de técnicas, sino que además tiene la capacidad de expresar una valoración autónoma y responsable sobre la oportunidad de aplicar tales técnicas; es decir, capacidad de dirección con base en conocimientos teóricos que le permiten orientarse en la multiplicidad de situaciones. El papel del director no es el de supervisión y control, sino el de garantizar los recursos necesarios.
4. *La enseñanza como arte.* No sólo se requieren técnicas y conocimientos teóricos, sino que comprende un conjunto de características personales que permiten al enseñante orientar el proceso de enseñanza según hipótesis e itinerarios de trabajo totalmente originales. Al docente artista deben asignarle espacios de autonomía profesional, y la valoración de su trabajo puede ser una

²⁹ *Ibidem*, p. 257.

³⁰ GHILARDI, F. *op. cit.*, p. 22–24.

apreciación externa o la propia autoevaluación. La tarea del director es apoyar los esfuerzos del docente.

Según el mismo autor, esta clasificación no permite determinar la realidad de los perfiles profesionales existentes como para poner de manifiesto los componentes y aspectos que definen el trabajo docente.

La docencia se ubica en un contexto social, institucional, grupal e individual que el docente no puede ignorar pues su trabajo está hecho de relaciones, con el conocimiento; con personas (alumnos, otros maestros y autoridades); con instituciones; con la realidad social, económica y cultural; con un conjunto de orientaciones, metas, ideologías y valores. Por consiguiente, los problemas que se le presentan en el aula son reflejo de un problema social más amplio.

La crisis de la educación de los sesenta reveló los problemas existentes, programas caducos, distanciamiento en la relación entre instrucción y ocupación, aumento de los costos de la instrucción en relación con la inversión que las economías de los países están dispuestos a afrontar. Se hizo una serie de críticas a la eficacia de la escuela y frecuentemente se centró la atención en la profesión docente. A ésta se le considera un servicio imprescindible para la sociedad, pero al mismo tiempo algo despreciable.

El conjunto de relaciones sociales, institucionales, pedagógicas y personales del proceso escolar se materializan en los sujetos de la educación: maestros y alumnos, quienes participan activamente en la construcción de lo que sucede en el aula. Es importante que además de analizar las características y actuaciones de estos sujetos, profesores y alumnos, se tome en cuenta el momento en que se producen éstas, ya que la educación toma cuerpo en la escuela, pero filtrada por una institución que se constituye por el cruce de múltiples procesos sociales.

El conocimiento que se transmite en la escuela no sólo se constituye por el uso de los programas y textos, sino también por el conjunto de prácticas en la relación de los docentes y los alumnos, en las que adquieren una connotación específica ciertas palabras y actos que se dan en la interacción de estos sujetos. Los contenidos son reelaborados por

los profesores y los alumnos en cada ocasión, a partir de la historia de cada uno y en el intento de transmitirlos por parte de unos y de aprenderlos por parte de los otros.

Por lo tanto, la labor del docente no se concreta al aula ni la docencia le pertenece exclusivamente al profesor, éste no actúa en el vacío, sino dentro de un contexto con una historia, una significación subjetiva, un valor social y una orientación moral. La práctica docente del profesor universitario se ve entrecruzada por problemáticas derivadas de factores macroestructurales; las que surgen por los avances científicos y tecnológicos; las condiciones de trabajo de los docentes; la estratificación del trabajo, entre otras.

Para poder entender los procesos educativos es necesario analizar la práctica educativa, esto permitiría descubrir, explicar y comprender qué ocurre cuando se diseña y se llevan a cabo las actividades de enseñanza y de aprendizaje en las aulas. Para avanzar en una teoría de la práctica de la educación, de la cual actualmente se carece, César Coll³¹ expone cuatro ámbitos o niveles en que ésta se configura:

1. *Ámbito de la organización social, política, económica y cultural.* Aquí están incluidas las relaciones de producción, los procedimientos de repartición de la riqueza, los sistemas de valores dominantes, la importancia que se da a ciertos saberes científicos, religiosos, tecnológicos y humanistas, así como la naturaleza y características de las instituciones encargadas de producir y legitimar los saberes culturales.
2. *Ámbito del sistema educativo formal.* Comprende el conjunto de instituciones creadas para formar a las nuevas generaciones, el currículum oficial, las instituciones que seleccionan y forman al profesorado y los recursos humanos, económicos y materiales al servicio de la educación.
3. *Ámbito de los centros educativos.* Incluye la organización y funcionamiento de los centros educativos así como las características del entorno sociocultural inmediato.

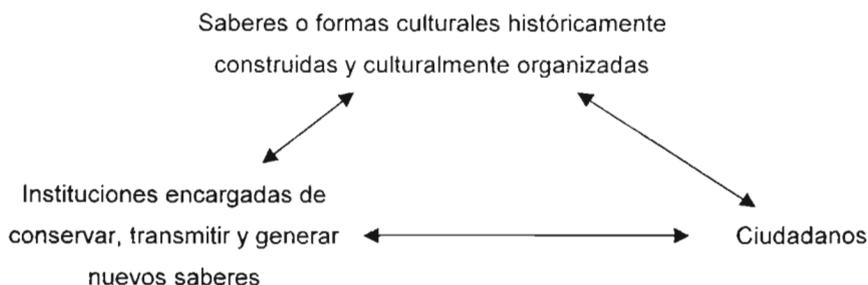
³¹ COLL, CÉSAR. "El análisis de la práctica educativa, reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinaria". En *Tecnología y comunicación educativa*, p. 13–15.

4. *Ámbito del aula y del grupo de clase.* Considera las características de los alumnos, del docente, del espacio físico, de los materiales, de los contenidos, de las metas que se persiguen, de las actividades, entre otros.

Ninguno de los cuatro ámbitos determina por sí solo la práctica educativa, hay que contemplarlos todos en el análisis de ésta.

Con el propósito de identificar cómo operan los mecanismos de influencia educativa, Coll³² sugiere buscarlos en las relaciones que se establecen entre los vértices de un triángulo formado por los alumnos, los contenidos y los profesores que actúan de mediadores entre unos y otros. El triángulo interactivo adopta formas distintas en cada uno de los cuatro ámbitos.

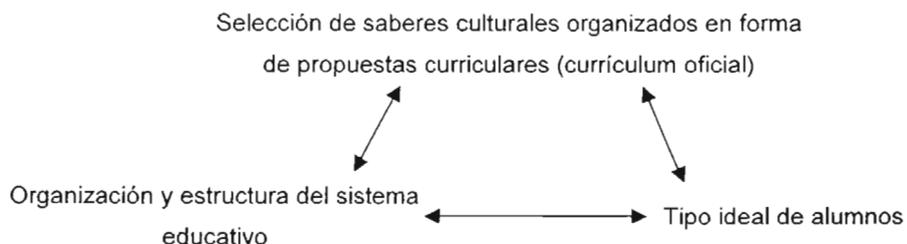
En el ámbito de la organización social, económica, política y cultural el triángulo queda de la siguiente forma.



El análisis está dirigido a indagar la naturaleza, características y funciones de las instituciones legitimadas para transmitir y generar conocimientos y las relaciones que establecen con ellas los ciudadanos, se requiere entonces utilizar una metodología propia del análisis cultural, ideológico, sociológico y político.

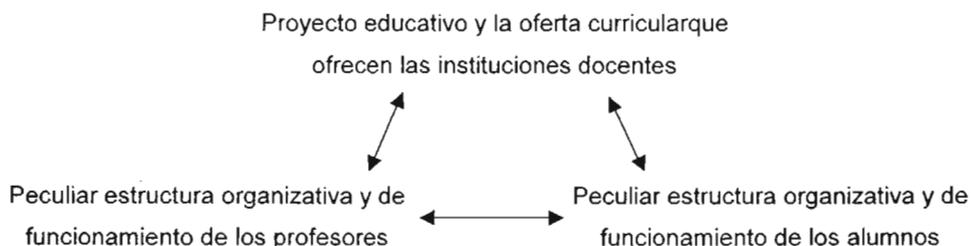
En el ámbito correspondiente a la organización y el funcionamiento del sistema educativo el triángulo queda de la siguiente forma:

³² *Ibidem.* p. 18–19.



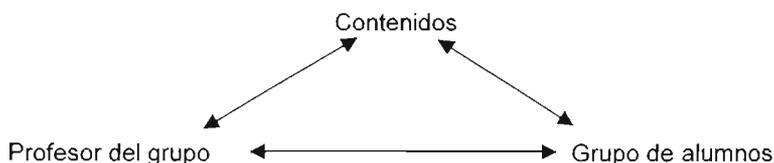
El análisis se debe centrar en las características de los tres y en las relaciones existentes. Los instrumentos que se necesitan son de naturaleza ideológica, política y sociológica, sin descartar los del análisis institucional.

En cuanto al ámbito de las instituciones educativas el triángulo es así:



Aquí hay una reformulación de los saberes seleccionados en el ámbito precedente. El análisis se centra en las decisiones y opciones pedagógicas y organizativas de los profesores, los objetivos y finalidades. Los instrumentos metodológicos y conceptuales que se utilizarían son los que provienen del análisis organizacional e institucional, la didáctica general y psicología social.

En el ámbito del aula y del grupo de clase vuelven a definirse las relaciones entre los tres componentes del triángulo interactivo:



Las disciplinas que proporcionan los instrumentos conceptuales para el análisis son las didácticas específicas, la psicología de la educación, la sociología de la educación, la etnografía y la sociolingüística.

Por su parte, Cecilia Fierro y Lesvia Rosas³³ a través de diálogos con los maestros han identificado las dimensiones de la práctica docente:

1. *Dimensión institucional.* Abarca las relaciones laborales y condiciones materiales en que se desarrolla el trabajo del docente, así como el conjunto de aprendizajes que ha adquirido éste a su paso por diferentes instituciones en que se ha formado y en las que ha trabajado.
2. *Dimensión personal.* Se centra en la historia personal, capacidades y limitaciones, intereses y motivaciones y su experiencia particular a partir de su trayectoria familiar, cultural, escolar y profesional.
3. *Dimensión interpersonal.* Se refiere a la relación que se establece con todos los miembros de la escuela.
4. *Dimensión social.* Se refiere al trabajo docente y su repercusión en la sociedad, papel que juega el maestro en la sociedad, el lugar y valor que ésta le otorga y la forma en que el maestro concreta su función social.
5. *Dimensión pedagógica.* Se refiere a las relaciones que involucra el proceso enseñanza-aprendizaje, la forma en que el docente concreta el proceso educativo a partir del modelo pedagógico que ha ido interiorizando. De ahí se desprende su forma de trabajo.

³³ FIERRO, C. y L. ROSAS. "Hacia la construcción de un programa de formación de maestros en ejercicio. Una experiencia de investigación-acción". En *Revista latinoamericana de estudios educativos*, p. 106-107.

6. *Dimensión valoral*. Se refiere a los aspectos personales, se relaciona con el conjunto de creencias, actitudes, convicciones e ideología que conforman el código valoral de cada maestro y esto conforma el modo de ver el mundo.

En el área de la educación y concretamente en lo que se refiere a la práctica docente se suele prescribir formas de actuar, pero para poder hacer modificaciones de ésta es necesario conocer la práctica del docente tal como ocurre en el aula y su interacción con el contexto, de ahí la importancia que tienen las aportaciones de Coll con los ámbitos y Fierro y Rosas en cuanto a las dimensiones de la práctica educativa.

2.1.3 Contradicciones y prescripciones en las funciones y el papel del docente

La práctica docente es una acción institucionalizada que tiene una historia, la cual ha dejado modelos de actuación que se imponen de alguna forma a los profesores. José Gimeno³⁴ llama esquemas prácticos del profesor al saber hacer profesional relacionado con cómo desarrollar la práctica escolar. Estos esquemas prácticos se adquieren en la práctica o por socialización y son los elementos nucleares de la práctica, tienen la función de organizar toda la actividad profesional. Los profesores utilizan estos esquemas en torno a lo que se configura su sabiduría práctica. Un mínimo repertorio de estos esquemas les sirven para mantener la acción, con ellos reducen la complejidad de la práctica convirtiéndola en manejable. Los esquemas prácticos tienen un orden interno y están enraizados en la cultura, lo que permite adaptar las rutinas a situaciones diferentes guardando la coherencia.

Según este mismo autor,³⁵ la práctica de la enseñanza tiene las siguientes características:

1. Existe una multidimensionalidad, se hacen muchas cosas: planeación de clase, impartición, coordinación de grupo, evaluación, actividades administrativas, etc.
En cada una de estas tareas se implican dimensiones y aspectos muy distintos:

³⁴ GIMENO SACRISTÁN, J. "Profesionalización docente y cambio educativo", p. 137.

³⁵ GIMENO SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza*, p. 237-238.

elementos personales, materiales, organizativos y sociales. Es decir, se realizan acciones que cumplen diferentes objetivos y contienen desigual complejidad.

2. En un mismo tiempo se producen diversos acontecimientos en un grupo de alumnos y se tienen que atender simultáneamente.
3. En el aula, los acontecimientos que se producen, el docente los tiene que resolver con inmediatez y de igual forma debe tomar decisiones constantemente, a las que muchas veces responde por intuición o por rutina, pero no por leyes precisas. Esto dificulta que las decisiones que se tomen tengan una fase de maduración previa y una objetividad distante de la realidad que la requiere.
4. La práctica docente no puede predecirse, ya que intervienen muchos factores en una situación o en la conducta de los alumnos.
5. Existe una implicación personal en la que el docente proyecta su idiosincrasia, su subjetividad constituida por su historia personal y su formación.
6. Los contextos donde se producen los acontecimientos son variables, y no los determina el docente ni los conocimientos o modelos científicos.

Los parámetros generales de la profesión docente están definidos antes que el mismo profesor tome la decisión de cómo actuar, la actividad se desarrolla en instituciones sometidas a controles y a regulaciones curriculares que no permiten buscar alternativas. Los espacios, la regulación del tiempo, la disponibilidad de recursos, el contenido del currículum, el control de los alumnos están determinados por la institución.

Si bien los docentes pueden imprimir a su práctica un sello personal, su actividad de diseño se desarrolla dentro de este marco delimitado. La autonomía profesional viable se genera en la dialéctica entre las presiones externas y la práctica que es posible elaborar. De esta forma le es difícil al docente considerar las demandas y necesidades de los alumnos o permitir que ellos intervengan en el diseño de la práctica. Además que en esta situación el requerimiento que institucionalmente se les hace a los profesores es el desarrollo de la cultura contenida en el currículum.

Por consiguiente, es muy difícil que el docente tenga el rol de diseñador; Schön, citado por Gimeno,³⁶ define al diseñador como “alguien que conversa con la situación en la que actúa, que reflexiona sobre una práctica, que experimenta con una idea guiado por principios, que configura un problema, distingue sus elementos, elabora estrategias de acción...”.

De acuerdo con Carlos Hoyos,³⁷ en el siglo XVII se encuentra el espacio histórico en que se funda el advenimiento en masa de los agentes de la docencia, una nueva clase que no es propietaria respecto de los medios de producción ni es totalmente proletaria, es asalariada pero con un nivel diferente en lo económico y cultural respecto del obrero manual. El docente forma parte de la nueva clase que han integrado diversos profesionistas, pero no goza de los mismos privilegios.

En México, en la época posterior a la revolución hay un cierto reconocimiento a la tarea docente, pero a partir de la crisis económica de la década de los ochenta y de las políticas económicas y educativas neoliberales la imagen del docente se modifica, ya no es el que presta un servicio al Estado, se le ve como una especie de parásito social.³⁸ No hay que olvidar que el magisterio no era considerado una profesión, sino una misión, un sacerdocio, por esta razón al maestro se le definía más en relación con cualidades morales que cognoscitivas; se le exigía que fuera un ejemplo de virtudes morales. En el discurso moderno no han desaparecido estas definiciones del maestro, sino que se ha agregado que posea instrucción y preparación pedagógica. El profesor universitario no escapa de la influencia de estas definiciones.

Actualmente existen varias concepciones de la actividad docente, por un lado se le ha dado una orientación técnica, por ello al docente se le ha asignado un papel de simple técnico, un aplicador de conocimientos elaborados y organizados por otros, razón por la cual no puede aspirar a presentarse como un profesionista. Por otra parte, a raíz de los movimientos estudiantiles del 68 surgen otras propuestas educativas, especialmente las de trabajo grupal, en las que el docente tiene otro papel, el de coordinador de grupos donde

³⁶ *Ibidem*, p. 226.

³⁷ HOYOS M., CARLOS A. “Práctica docente ¿profesión o quehacer técnico?”. En *Educere*, p. 21.

³⁸ DÍAZ BARRIGA, A. *Tarea docente*, p. 81

asume el rol de líder democrático. A pesar de ser contradictorias, ambas concepciones están presentes en la práctica docente.

Además de estas concepciones, últimamente se habla del profesor–investigador, la tarea de investigación se ha mitificado y sobrevalorado y el resultado es que la actividad docente se devalúa, se elimina la posibilidad de analizar esta actividad en su dimensión intelectual y anula la figura docente–intelectual.

En realidad, la función del profesor la define el sistema educativo de acuerdo con lo que debe desempeñar en el sistema social, la definición del profesor tiene una connotación ideológica, relacionada con los valores dominantes de un determinado contexto, el modelo ideal de profesor lo deciden las condiciones del papel que la situación de trabajo le impone. Tenti Fanfani dice:

Si tuviéramos que ordenar los elementos que constituyen la imagen deseada del maestro diríamos que primero están la vocación y las cualidades morales, luego el dominio del método y por último la "sabiduría", entendida como conocimiento de las ciencias particulares. Esta dosificación hace del maestro un intelectual con un perfil propio y diferenciado del resto de los profesionales e intelectuales clásicos.³⁹

Desde la educación de los griegos el maestro es reconocido por su saber, la información es una tarea central de la educación, pero la función del docente no se puede situar sólo en el campo cognitivo. Gilbert de Landsheere cita la clasificación de las funciones de los enseñantes en cinco grandes categorías:

- Funciones del enseñante relativas a la promoción del desarrollo social y emocional del alumno (factor socio–emocional).
- Funciones del enseñante relativas a la promoción del desarrollo de los conocimientos del alumno (factor cognitivo).
- Funciones y aptitudes concernientes a materiales y métodos pedagógicos (factor metódico–material).

³⁹ TENTI FANFANI, E. "El oficio del maestro contradicciones iniciales". En *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*, p. 105.

- Trabajo con otros adultos dentro y fuera de la escuela (factor de cooperación).
- Funciones concernientes al desarrollo del enseñante mismo y al de la escuela (factor de desarrollo).

Azucena Rodríguez⁴⁰ se pregunta cuál es el sentido de la acción docente, la formación profesional se cuestiona ante el desempleo, dice, que se tiene que redefinir junto con la sociedad el papel que representan los docentes. La sociedad es ambivalente respecto a este papel, pues aplica a los docentes el viejo discurso de la abnegación y el valor espiritual y formativo del maestro, pero desprecia todo lo que no tiene valor material.

El docente asume un conjunto de tareas históricamente delegadas, se ve influido por diversas teorías didácticas que asignan un rol diferente a estas tareas, como son ocupar el lugar central en el proceso educativo (escuela tradicional) o un rol abstinentemente (pedagogía institucional), su historia personal, su experiencia, cierta orientación conceptual e ideológica que le permite elegir entre varias opciones y la situación concreta en su tarea educativa (recursos con los que cuenta y el número de alumnos, entre otros).

De acuerdo con Ricardo Blanco⁴¹ la tarea del docente es "... la transformación del sujeto, de la realidad y el análisis de la conciencia personal y social, con la mira puesta en la formación integral de la identidad profesional y de la personalidad total del alumno". Tanto los docentes como los alumnos universitarios deben estar involucrados en la realidad para ser capaces de analizarla y ejercer alguna influencia sobre ella, evitando caer en el criticismo no constructivo o en el activismo desestructurado.

Las tareas del docente se han multiplicado, y de acuerdo con Ángel Díaz Barriga⁴² el rol que se le demanda tiene muchas contradicciones:

- saber y no saber (por toda la crítica antiautoritaria al lugar del saber);

⁴⁰ RODRÍGUEZ, A. "Problemas, desafíos y mitos en la formación docente". En *Perfiles educativos*, p. 6.

⁴¹ BLANCO BELEDO, R. *op. cit.*, p. 20.

⁴² DÍAZ BARRIGA, A. *op. cit.*, p. 71.

- convivir con el estudiante, ser su amigo y, al mismo tiempo, mantenerse en una relación distante e incluso abstinentes (tanto en lo conceptual como en lo personal);
- ser responsable de los valores, la disciplina y la moral y, al mismo tiempo, desarrollar una forma de trabajo horizontal donde las decisiones sean tomadas en forma colectiva;
- ser líder democrático del grupo y jugar un rol abstinentes en la misma conducción;
- ser finalmente, el responsable directo del éxito en la educación. Lograr, independientemente de las condiciones que afectan al trabajo educativo, la realización de éste con una eficiencia ilimitada.

Por las funciones que tiene el docente es difícil que tenga un rol abstinentes, en la tarea educativa se exigen muchos esfuerzos cotidianos como son reconocer los obstáculos epistemológicos y los epistemológicos, preparación y capacitación técnica, involucración total con su trabajo; a través de su desempeño, el docente tiene que vincular una serie de afectos con su proyecto de vida.

Lo que caracteriza a la labor docente es el establecimiento de una relación interpersonal, el docente está ante otro, el estudiante, que lo interpela, lo confronta. Según Blanco Beledo las reglas sirven de defensa y éstas las conocen tanto alumnos como maestros. "Si queremos propiciar una relación educativa, debemos enfrentar esta ansiedad provocada por la presencia del otro en una relación de aprendizaje que exige una comunicación directa."⁴³ Se atiende a alumnos que tienen una historia personal, algunos con carencias, dificultades o problemas de comunicación que requieren un trato especial.

Los docentes viven entre dos fuerzas de atracción, lo que se espera de ellos y lo que verdaderamente son; en muchas ocasiones la imagen que se otorgan a sí mismos contiene rasgos del modelo ideal estereotipado y tienen dificultades para verse como son. Por otra parte, los alumnos, padres de familia, obreros, empresarios, políticos, etc., valoran de distinta forma su trabajo. Emitir un juicio sobre el trabajo del docente es difícil, ya que no sólo depende de él mismo, sino también de factores externos.

⁴³ BLANCO BELEDO, R. *op. cit.*, p. 61.

Existe una sensación de incertidumbre en el profesor respecto de la validez del propio trabajo, esto lo ocasiona la falta de momentos de reflexión y de intercambio de experiencias sobre el trabajo docente, ya que tiene la presión de actuar, la constante frustración por la falta de tiempo, la imposibilidad de prever el éxito y reconocer de forma relativamente tangible el resultado de la acción educativa, además de la falta de reconocimiento a los esfuerzos que realiza en su labor.

Al docente lo contratan para desarrollar cursos en cuyo diseño escasamente ha participado, por tal situación es un ejecutor de lo establecido, se convierte así en un burócrata y pierde su dimensión intelectual.

No ejerce dominio sobre las actividades que reclama su función, existe una invitación institucional a no innovar... Muchos profesores después de varios años de ejercer en el sistema educativo acaban resignándose a una rutina que los empobrece en su mundo interno. Los mitos humanistas y utópicos de la educación son remplazados por una rutina de sobrevivencia que los agota como profesionales y como personas.⁴⁴

Cuando se desea hacer cambios en el rol tradicional de los docentes, se presentan muchos obstáculos tanto por parte de los alumnos como de la sociedad, que presiona para mantener el sistema.

En la tarea docente el afecto, ternura, agresividad y sexualidad, componentes de la personalidad, están negados, el maestro debe disociar lo intelectual de lo afectivo. Todas las emociones, ansiedades, gratificaciones y enojos que tienen los docentes son difíciles de elaborar psíquicamente y las han de reprimir. Se omite el placer que puede producir la satisfacción de lo que se realiza y sólo queda la obligación, lo que causa frustración en su trabajo, lo aliena.

Al docente se le reclaman muchas tareas, el estudiante tiene que aprender con facilidad y sin esfuerzo, y el profesor es el culpable si no logra despertar su interés, no se toma en cuenta la responsabilidad de los alumnos, se le exige que mejore la calidad de la

⁴⁴ DÍAZ BARRIGA, A. *op. cit.* P.84.

educación, que evite el fracaso escolar sin considerar las condiciones institucionales (relación con las autoridades e instancias administrativas, organización interna e intercambio académico), laborales (espacios, instalaciones y recursos) y sociales en que ejerce su actividad, ni el contexto social en que se desenvuelve e influye como son por ejemplo los medios de comunicación.

En las instituciones, las relaciones que se dan en el aula, la alienación, las transformaciones rápidas de la civilización y por lo tanto la transformación de las estructuras conceptuales de referencia de los maestros, son temas a los que no se les da mucha importancia, pero para que el docente enfrente estas situaciones necesita gozar de buena salud mental, el docente debe conocerse a sí mismo y aceptarse tal como es, no como cree que debería ser, Blanco Beledo.⁴⁵ sugiere varios caminos: la orientación, grupos de crecimiento y hasta la psicoterapia.

2.2 Procedimiento metodológico

Como se menciona en la introducción, el interés por realizar este estudio surge con motivo de ciertas inquietudes que se despertaron al participar en un proyecto de formación docente de los tutores del SUAFYL; por los comentarios de los profesores durante este proceso se vio que su práctica era diferente de la de un profesor del sistema presencial, y no era fácil definir esas diferencias. Por consiguiente, surgió la necesidad de conocer esta práctica docente, previo a pensar en una propuesta de formación.

De forma general, lo que siempre estaba en discusión era el papel del docente para poder propiciar el estudio independiente, algunos tutores defendían el trabajo con base en la asesoría y otros decían que había que tener un rol más tradicional y proporcionar información. Al iniciar este trabajo se partió del supuesto de que, aunque el docente del SUA quisiera dar cátedra, su práctica iba a ser diferente, ya que está dirigida a una población de estudiantes diferente, existe un material de estudio y el contacto con los alumnos es sólo una vez a la semana.

⁴⁵ BLANCO BELEDO, R. *op. cit.*, p. 63.

A fin de conocer la práctica docente del tutor del SUAFYL se entrevistó a veinticinco tutores de todas las carreras: cinco de filosofía, cuatro de geografía, cuatro de historia, cinco de letras hispánicas, tres de letras inglesas y cuatro de pedagogía; en el momento de hacer la entrevista, dos profesores ya no continuaban laborando en el sistema, pero su experiencia era muy reciente y uno de ellos trabajó la tutoría más de diez años.

No se realizó una selección previa de los tutores para hacer la entrevista, se les buscó de acuerdo con sus lugares y horarios de tutoría y se les preguntó si aceptaban; la mayoría estuvo conforme, mas por falta de tiempo sólo se realizaron veinticinco entrevistas entre octubre de 1996 y enero de 1997.

El principal objetivo de la entrevista fue conocer la práctica docente del tutor, la situación que vivían cotidianamente, las dificultades a que se enfrentaban, si los postulados del sistema abierto eran congruentes con lo que ellos realizaban y enfrentaban; para esto se tenía que conocer la historia docente del tutor, desde que eligió una carrera humanística, que, comúnmente, tiene poco campo de trabajo fuera de la docencia.

La entrevista se basó en las siguientes preguntas:

- ¿Cómo eligió la carrera?
- ¿Cómo llegó a ser docente?
- ¿Cuál ha sido su trayectoria como docente?
- ¿Cómo llegó a ser tutor del SUA?
- ¿Qué diferencia ha encontrado con el trabajo como tutor?
- ¿El material de estudio con el que ha trabajado fue elaborado por usted o por otra persona?
- ¿Cómo trabaja a partir del material de estudio?
- ¿Qué dificultades ha encontrado con el trabajo docente como tutor?

- ¿Qué otras actividades realiza aparte de la docencia?
- ¿Ayudan estas actividades a la docencia?
- ¿Conservaría la actividad docente?

Se utilizó la entrevista a profundidad porque a través de ella se pueden reconocer los significados que los sujetos asignan a su experiencia, estos significados son personales y sólo pueden ser reconstruidos mediante su propia palabra. Lo que se quería conocer con la entrevista era cómo los tutores resignificaban su práctica y su experiencia docente en ese momento.

Para realizar el análisis de las entrevistas, primero se transcribieron éstas y se eligieron unos puntos centrales para depurar y organizar la información. De las entrevistas se retomó: Proceso de la elección de la profesión; formación docente (ayudantías, cursos de didáctica, práctica docente); sentido de la docencia en sí misma y en relación a su profesión (lugar que se le da a la docencia en la actividad profesional); condiciones laborales (en el centro de trabajo, en la tutoría, alejamientos y acercamientos); práctica (apropiación del modelo del SUA, trabajo en la actualización o elaboración de la guía, formas de trabajo con los alumnos); lugares de formación profesional; lugares y niveles donde iniciaron su actividad docente. Y del marco teórico se retomaron los siguientes puntos: Docencia (fomenta autonomía o adaptación pasiva); tutor (es orientador o informador); tareas que realizan los tutores y organización de la tutoría.

Posteriormente se inició el análisis conforme a algunos ejes elaborados a partir de la teoría de Wilfred Carr sobre la práctica educativa y el saber del docente, con base en el texto de Gauthier.⁴⁶

De acuerdo con Carr,⁴⁷ la práctica es algo que se construye, no es un mero hacer, pues tiene unos sentidos y unos significados, los cuales se enmarcan en la historia, la tradición y la ideología.

⁴⁶ GAUTHIER CLERMONT. *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. (Traducción de la autora).

El sentido y la significación de la práctica se construyen en cuatro planos:

- a) Las intenciones que tiene el profesional, qué pretende y cómo ve la situación.
- b) Plano social, el significado y el sentido no sólo los interpreta el agente, sino también los demás.
- c) Plano histórico, la interpretación se realiza en relación con el origen histórico de la situación; para comprender la práctica hay que hacer referencia a la historia de la situación y a las tradiciones educativas.
- d) Plano político. En la clase se crea una micropolítica, lo que sucede puede quedar configurado por la dominación y el sometimiento, o por un discurso y un proceso de decisión abiertos y democráticos. Se tienen que ver las estructuras generales y su carácter ideológico.

La teoría y la práctica están abiertas al juicio de los demás, los individuos actúan al reflexionar sobre su práctica y al llevarla a cabo bajo la autoridad de las tradiciones y el amparo de las instituciones. Su trabajo incorpora los ideales, valores y tradiciones educativas.

La práctica educativa no es una conducta robótica, que se ejecuta de manera inconsciente o mecánica, "es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales".⁴⁸

Es decir, los profesionales tienen un conjunto de creencias relativas a lo que hacen, a la situación en la que actúan y a lo que tratan de conseguir, estas creencias pueden ser más o menos coherentes, y mientras más lo sean más se parecen a una teoría "... el hecho de realizar una práctica educativa presupone siempre un esquema teórico que, al mismo

⁴⁷ CARR, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa*. p. 23

⁴⁸ *Ibidem*, p. 64.

tiempo, es constitutivo de esa práctica y el medio para comprender las prácticas educativas de otros".⁴⁹

La práctica educativa es social, por lo tanto el esquema teórico de un profesional individual no se adquiere de forma aislada. Los esquemas teóricos tienen una historia, son formas de pensar heredadas.

Ninguna práctica es independiente de lo que piensan o creen al respecto los profesionales que la llevan a cabo, tampoco puede comprenderse la práctica educativa sin tomar en cuenta el pensamiento de los profesionales sobre lo que hacen.

La práctica educativa no puede regirse por la pura teoría "... porque la 'teoría' implícita y tácita o explícita y manifiesta, es siempre un conjunto de creencias generales, mientras que la 'práctica' supone siempre la acción en una situación determinada".⁵⁰

La práctica educativa supone algo más que saber el cómo hacer, ya que una característica de ella es la de ser una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines, estos fines definen las reglas de conducta o los principios de procedimiento, "... el carácter educativo de cualquier práctica sólo puede hacerse inteligible referida a una disposición ética para proceder de acuerdo a una idea más o menos tácita de lo que es actuar de forma educativa".⁵¹

Carr se basa en Aristóteles y de acuerdo con este último *praxis* es hacer algo, *poiesis* es construir algo, acción material regida por la *techné* (conocimiento técnico), por lo tanto regida por reglas.

Praxis se refiere a realizar un bien moralmente valioso, este bien no puede materializarse, sólo puede hacerse, es inmaterial. Es una acción moralmente comprometida. "Dentro de la tradición aristotélica todas las actividades éticas y políticas se consideraban como formas de práctica y por supuesto, también la educación."⁵² Los fines

⁴⁹ *Ibidem*, p. 65.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 90.

⁵¹ *Ibidem*, p. 91.

⁵² *Ibidem*, p. 96.

de la praxis siempre están sometidos a revisión, a medida que se procuran los bienes intrínsecos de la práctica.

En consecuencia, “practicar” siempre es actuar en el marco de una tradición, y sólo sometiéndose a su autoridad los profesionales pueden comenzar a adquirir el conocimiento práctico y los niveles de excelencia por los que se juzgará su competencia práctica.⁵³

El conocimiento práctico no se reproduce de manera mecánica o pasiva y siempre está sometido a revisión y reinterpretación, a través de la discusión acerca de la forma de obtener los bienes prácticos que constituyen la tradición. Todos participamos en la evolución y por consiguiente en la determinación de esta tradición.

Para Aristóteles, la filosofía práctica es una “ciencia práctica” que aporta un saber sobre cómo promover el bien a través de la acción moralmente recta. Este conocimiento no es suficiente para determinar lo que un profesional debe hacer, este conocimiento siempre es impreciso, sólo enuncia las orientaciones generales, y además la práctica siempre es concreta y se tiene que considerar las condiciones cambiantes con las que ha de operar.

Como los fines de la práctica quedan indeterminados, tiene que haber una forma de razonamiento en la que la elección, la deliberación y el juicio práctico desempeñan una función, hay que tomar una decisión. “El razonamiento práctico no es un método para determinar cómo hacer algo, sino para decidir qué debe hacerse.”⁵⁴ Al escoger entre varias alternativas, los profesionales también tienen que reflexionar sobre los fines éticos alternativos que aporten criterios para su elección.

La práctica educativa no puede caracterizarse como una tarea regida por la teoría “porque lo característico de la práctica educativa es que no sólo se rige por una teoría práctica general, sino también por las exigencias de la situación práctica en la que se aplica esta teoría”.⁵⁵ Se emplea el juicio para decidir en qué medida debe invocarse y activarse esta teoría en un caso concreto. “Lo característico de la praxis es que se trata de una forma de acción reflexiva que puede transformar la teoría que la rige”, contrario a la

⁵³ *Idem.*

⁵⁴ *Ibidem*, p.98.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 100.

poiesis, que es una forma no reflexiva de saber *cómo* y no modifica la *techné* que la rige. En la praxis, la teoría está tan sometida al cambio como la práctica misma, cada una modifica y revisa continuamente la otra, por lo tanto ninguna predomina.

De acuerdo con el texto de Gauthier, aun cuando la enseñanza se lleva a cabo desde hace siglos, es difícil precisar los saberes que hay en juego en el ejercicio de esta actividad. Existe la idea de que es suficiente tener el conocimiento de la disciplina, o únicamente tener talento, o sólo ser intuitivo, o tener buen sentido, o tener experiencia o cultura. Todas estas ideas impiden ver la complejidad de la actividad de la enseñanza.

Es más pertinente pensar que en la enseñanza se ponen en acción numerosos saberes, los cuales el docente utiliza en la clase para responder a ciertas demandas. Estos saberes son:

- *Disciplinarios (la materia)*. Estos se refieren a los saberes producidos en el campo del conocimiento e integrados en la Universidad bajo la forma de disciplinas. La escuela y los profesores provocan una serie de transformaciones en la materia, se produce un conocimiento en la transposición didáctica, por consiguiente no se trata propiamente de un saber disciplinario, sino un saber de acción pedagógica producido por el maestro en el contexto de la enseñanza de la disciplina.
- *Curriculares (el programa)*. La disciplina pasa por diferentes transformaciones hasta que se convierte en un programa. La escuela selecciona y organiza algunos saberes producidos por la ciencia, y aunque los docentes no participen siempre en la elaboración de los programas tienen que conocerlos, pues son su guía para planificar y evaluar.
- *De las ciencias de la educación*. Casi todos los profesores tienen ciertos conocimientos profesionales basados en las diferentes teorías pedagógicas.
- *De la tradición pedagógica (la costumbre)*. Desde el siglo XVII hay una tradición pedagógica basada en el orden que persiste en la cotidaneidad de las escuelas.

- *De la experiencia (la jurisprudencia privada)*. La experiencia del docente es personal y privada, él juzga en privado y este juicio y los razonamientos que lo sostienen no son conocidos ni probados públicamente.
- *De la acción pedagógica (la base del conocimiento en enseñanza o la jurisprudencia pública validada)*. Este saber surge de la experiencia de los maestros expresado al público y que ha sido comparado, evaluado y sopesado para establecer reglas de acción.

El saber se ha definido a partir de tres concepciones diferentes, cada una se refiere a un plano particular: la subjetividad, el juicio y la argumentación.

- A) *La subjetividad como origen del saber*. Según Descartes se puede nombrar saber todo tipo de certitud subjetiva producida por el pensamiento racional, este saber procede de la constatación y de la demostración lógica. "Retengamos que aquí saber es tener una certitud subjetiva racional: en otros términos, el saber es el fruto de un diálogo interior inscrito bajo el sello de la racionalidad."⁵⁶
- B) *El saber en el juicio*. Concibe el saber como un juicio verdadero, el saber es consecuencia de una actividad intelectual que se basa en hechos. El saber se encuentra sólo en los juicios de hecho y quedan excluidos los juicios de valor.
- C) *La argumentación como lugar de saber*. "Un saber puede definirse como la actividad discursiva por la cual un sujeto intenta validar una proposición o una acción".⁵⁷ La validación se hace con la ayuda de la lógica, la dialéctica o la retórica. Saber algo implica la capacidad de dar razones de por qué se considera verdadero un juicio. Justificar un juicio es argumentar en favor de algo y la argumentación se dirige siempre a un auditorio, el saber aparece como una construcción colectiva de naturaleza comunicativa, nacido de intercambios entre los actores. Los criterios de validación implican la idea de un entendimiento comunicacional al interior de una comunidad de discusión. Así, los juicios de

⁵⁶ GAUTHIER C. *op. cit.*, p. 245.

⁵⁷ *Idem*.

valor pueden hacer que el objeto de un acuerdo repose en una argumentación racional.

Las tres concepciones se juntan en un punto común, el saber está ligado a exigencias de racionalidad: el sujeto racional, el juicio racional y la argumentación racional. Esta idea restringe la noción de saber a aquellos discursos y acciones en los que los sujetos pueden presentar una justificación racional. En este saber se engloban los argumentos, los discursos, las ideas, los juicios, los pensamientos que obedecen a exigencias de racionalidad. Esta definición no hace del docente un sabio experto y a la inversa de la corriente originada en la etnometodología no es obligatoriamente un saber toda práctica social. Además, el saber de los docentes puede ser racional sin ser un saber científico.

Alrededor del práctico comprometido en la acción, se crea un espacio pedagógico, un espacio de saberes y decisiones, un espacio de libertad y de juego, un espacio para invertir y crear. La clave no la da la ciencia, sino que el profesor debe descubrir e inventar entre varias posibilidades, sin saber de forma certera si su decisión será la conveniente y cuáles serán sus efectos. Decidir es la palabra clave. La racionalidad o la ausencia de racionalidad de un discurso o de una acción no puede decidirse por adelantado, se decide a través de la comunicación de los actores y su capacidad de argumentar.

El saber es el resultado de una producción social y por tanto está sujeto a revisiones y reevaluaciones que lo pueden refutar. En educación, es mejor rescatar la idea de validación que la de verdad. Un saber será válido en virtud de su capacidad de persuadir. El saber es el fruto de una interacción (de lenguaje) entre sujetos inscrita en un contexto, por consiguiente un saber tendrá valor en la medida que mantenga abierto el proceso de cuestionamiento.

Los autores consideran el saber de los docentes desde el ángulo argumentativo y social. Proponen considerar el saber como la expresión de una razón práctica. Esta razón práctica da prioridad a la argumentación y al juicio por encima de la cognición y la información. De esta forma, se ve al docente como un práctico dotado de razón, toma

decisiones según el contexto, en clase debe juzgar sus propias acciones y las de los alumnos, su juicio se apoya en la reflexión.

No se puede reducir al docente a un rol de técnico de los aprendizajes, construye una buena parte de su saber en la acción, esta acción está dirigida hacia un fin práctico y no hacia la producción de conocimientos teóricos, su atención se centra en la eficacia de la acción. Sus juicios son sociales y de valor porque se apoyan en finalidades y reglas normativas que buscan transformar al otro (estudiante) en un sentido que se estima deseable.

Los saberes sobre los que se apoyan los docentes dependen de las condiciones sociales e históricas en las cuales ejercen su profesión. Por tanto, estos saberes están ligados a las condiciones concretas propias del trabajo en una escuela que lleva a los profesores a crear soluciones para los problemas que enfrentan.

El docente comparte saberes con sus conciudadanos, ya que es miembro de una sociedad y de una comunidad, también posee saberes propios de su experiencia de vida personal. Estos saberes culturales y personales juegan un rol en su práctica docente. Los saberes docentes tienen las siguientes características: 1. son adquiridos en parte al interior de una formación universitaria específica; 2. la adquisición de estos saberes se acompaña de una socialización profesional a la par que de una experiencia de la práctica; 3. son movilizados en una institución especializada, la escuela, y ligados a su contexto; 4. son utilizados en el cuadro de un trabajo: la enseñanza; 5. se inscriben sobre un fondo de tradición, todos han pasado por las aulas, en este sentido se puede hablar de saberes preprofesionales.⁵⁸

Aun cuando existe una organización escolar establecida, no todo está predeterminado por la institución escolar, el docente es responsable de crear una organización para su propia clase, ésta se construye en parte en la interacción de los sujetos y procede de la iniciativa del docente, es producida por él. Es en el establecimiento de esta organización donde el docente debe ejercer su juicio, decidir, pensar y actuar en

⁵⁸ *Ibidem*, p. 253.

función de ciertas exigencias de racionalidad. Es en la clase donde ejerce su razonamiento práctico.

El razonamiento práctico se puede definir como aquel que justifica una decisión. “Hablabremos de razonamiento práctico cada vez que una decisión depende de aquel que la toma, sin que derive de premisas en función de reglas de inferencia indiscutibles...”⁵⁹ El razonamiento práctico tiene recursos en las diversas técnicas de la argumentación, implica un poder de decisión y cierta libertad del que juzga. La decisión está encuadrada en un contexto de normas y valores, por lo que puede ser criticada o justificada, censurada o aprobada.

El tiempo para decidir es limitado, por lo tanto el razonamiento práctico debe conducir a una toma de decisión en un periodo determinado. El razonamiento práctico presupone la posibilidad de una elección en situación de urgencia (que es el caso de la enseñanza), también presupone que las elecciones y las decisiones no son totalmente arbitrarias ni totalmente controladas y no tienen el mismo valor.

La razón práctica en la docencia no aspira al conocimiento puro, sino a la acción, en esto difiere de la racionalidad científica y técnica.

Enseñar es necesariamente estar en relación con otro para transformarlo, es juzgar en situación, es confrontar en el contingente de la interacción social. Por consiguiente, el docente se enfrenta a situaciones diferentes que pueden tener retos distintos. La enseñanza presenta una estructura estable que puede observarse (preparación, presentación y gestión de contenidos, procedimientos de evaluación), pero en el aula la realidad escolar es compleja.

El docente no puede contar sólo con los saberes formalizados para dirigir su actuación, ya que su práctica está inscrita en la contingencia, que varía de acuerdo con las personas y las situaciones. La práctica docente procede no del razonamiento teórico, sino de la deliberación práctica. Este razonamiento obliga al actor a hacer espacio a la

⁵⁹ PERELMAN, citado en *Ibidem*, p. 255.

prudencia (*phronesis*). El docente debe usar la prudencia, tener recursos que proporciona la sabiduría práctica.

La prudencia tiene por tarea dirigir la acción; actuar es arriesgar y la prudencia aparece como la virtud del riesgo, es decir emprender la actividad con iniciativa personal sumida en la reflexión. La prudencia es de alguna forma la ética de la astucia. Ser prudente es saber arriesgar.⁶⁰ El hombre prudente debe deliberar respecto a cómo puede actuar y esta decisión da lugar a la acción ética. La prudencia es la capacidad de actuar bien. Los saberes teóricos, formalizados de la formación docente, no garantizan la buena acción ya que no producen certitud en cuanto a la acción por tomar.

La prudencia conlleva un aspecto cognitivo porque ayuda a discurrir el deber ser, y un aspecto ético porque hace actuar en función de valores; por tanto, la capacidad de actuar bien se nutre de la ética y el intelecto, por esta razón este último debe estar convenientemente provisto de conocimientos. Este saber de acción, en interacción con otros saberes, ayuda al docente a deliberar, a juzgar. El saber ético se aprende en la práctica y se concretiza en situaciones prácticas. Pero este saber, en el aula y frente a las numerosas tensiones que se presentan, si no está apoyado en los saberes formalizados, no permanece a menos que esos saberes que pueden ayudar a actuar, ya que favorecen comprender lo real, permitan una mejor organización de las ideas y de los conceptos.

“En resumen la situación pedagógica, por una parte multidimensional e imprevisible, el tejido apretado de realidades complejas que la componen, el compromiso del maestro en un devenir y una acción de origen incierto, todo esto requiere y necesita a la vez los recursos de la inteligencia derecha (investigación científica) y los recursos de la inteligencia astuta... (sutileza, intuición)”.⁶¹

Cotidianamente, el docente debe adaptarse a una situación nueva. Esta adaptación supone la facultad de juzgar, que sólo se afina con la experiencia, la cual se elabora en la reflexión personal, esto supone también una dosis de imaginación e improvisación; es

⁶⁰ *Ibidem*, p.261.

⁶¹ *Ibidem*, p.264.

decir, la facultad de juzgar se nutre tanto en una buena cultura profesional como en la sensibilidad del evento que se presenta.

La astucia comporta un conjunto de actitudes mentales que combinan la perspicacia, clarividencia, prevención, sagacidad y el sentido de la ocasión. De acuerdo con los autores, la vida social es una especie de escenario en el cual cada uno juega su rol para poder continuar el juego. Con la actitud de la astucia no se trata de reproducir siempre el mismo juego, sino poder cambiar hacia otro destino y hasta de arriesgar para apreciar los efectos.

En las instituciones se ejerce un poder, pero siempre hay una resistencia, que son maneras de hacer, y sin salirse del orden disciplinario los sujetos actúan con astucia en este orden, obtienen los efectos que les interesan, se los reapropian y toman provecho para ellos mismos. En la escuela no sólo el alumno obra con astucia para escapar de la empresa del maestro, éste igualmente actúa con astucia contra el poder de resistencia de los alumnos, a fin de ganar de alguna forma la justa de la educación y del aprendizaje.

La enseñanza corresponde a lo que puede llamarse un trabajo interactivo. En el trabajo interactivo se presta un servicio a los usuarios que la organización burocrática produce.⁶² Se actúa sobre humanos y su producto toma la forma de un cambio en el usuario. El trabajador interactivo no puede contar con un saber científico, la naturaleza de su objeto es lo que le plantea problemas particulares, por consiguiente es difícil actuar con certitud; además, el usuario posee habilidades y capacidades para contrarrestar, retardar y desplazar el efecto de la tecnología interactiva.

La tecnología en la que se apoya el trabajo interactivo está más basada sobre creencias, más en un saber hacer como resultado de una larga experiencia, que sobre conocimientos científicos. Los trabajadores interactivos tropiezan con problemas y necesidades de los usuarios que exigen respuestas inmediatas, que no pueden ser retardadas por falta de conocimientos científicos.

⁶² *Ibidem*, p. 273.

El trabajo interactivo requiere varios recursos, de los cuales uno de los más importantes pertenece a la autoridad, ya que la actividad de control y la necesidad de orden están inscritos en su naturaleza, pero esta actividad no se ejerce de cualquier forma; por consiguiente, el recurso más útil del trabajador interactivo es la persuasión.

El trabajo humano tiene el fin de producir algo. En el trabajo interactivo el acto de producción y el acto de consumación del producto son simultáneos. El usuario consume al instante lo que el trabajador produce (los estudiantes que escuchan al profesor consumen al tiempo que el docente produce o da un curso), por consiguiente la evaluación de este trabajo es bastante vaga, este problema se plantea sobre todo en la educación.

"La falta de precisión de los saberes teóricos, la naturaleza heterogénea y compleja del objeto, la obligación de persuadir con el fin de ser legítimo, la dificultad de evaluar el producto, son elementos que necesitan la autonomía del trabajador interactivo".⁶³

El docente no puede apoyarse totalmente en los saberes que proveen las ciencias de la educación. Autónomo en su clase, debe literalmente actuar con astucia para persuadir a los jóvenes de su propia legitimidad y de la de su acción. En la complejidad de su trabajo el docente debe paliar su insuficiencia epistemológica, utilizando un gran número de recursos, apostar sobre su imaginación, su sensibilidad y su creatividad, meter en escena técnicas y aproximaciones a los matices infinitos que se presentan, desplegar artimañas y recurrir a la persuasión. La participación de los estudiantes es necesaria para el logro de su proyecto educativo. Por otra parte la enseñanza, en tanto que trabajo de naturaleza interactiva, necesita el juicio.

En la tarea docente la función de persuasión tiene un rol de primera importancia, por esto es necesaria una comunicación retórica; para el docente no es suficiente que su discurso sea verdadero para ser escuchado, o que sea claro para ser comprendido, requiere también que sepa captar la atención, alcanzar a quien va dirigido para ser recibido, le hace falta sostener la atención, vencer la resistencia para liberar el deseo de aprender, de comprender y transformar el mundo.

⁶³ *Ibidem*, p.279.

La retórica en la enseñanza no es la manipulación y la mentira. Si la enseñanza comporta una retórica permite a sus alumnos volverse maestros. La verdadera enseñanza, enseña su propia retórica; es decir, los medios y los métodos por los cuales enseña, para que así el alumno pueda volverse maestro. La enseñanza busca provocar el deseo, apunta a la libertad, no al sujetamiento, es una regulación ética de la astucia. Si en el convencimiento quien persuade no puede forzar la adhesión, utiliza una serie de rodeos, y recurrir al rodeo y a la astucia es reconocer al otro, ir a su reencuentro, reencontrar su mundo, sus palabras y sus imágenes. Es ayudar al otro a vencer él mismo sus resistencias y limitaciones que le impiden convertirse en otro.

Hacer deseable es trabajar sobre el sentido para el otro. La astucia debe estar sometida al proyecto educativo, implica la libertad del educando. El rechazo del otro es la oportunidad de reflexionar sobre la práctica, de dudar de la pertinencia de la acción. Aquí interviene una ética profesional, una ética de la cultura que corresponde a la responsabilidad del docente, de sostener al alumno en su esfuerzo para construir otro mundo. La actividad de dar sentido al mundo es lo propio del hombre, quien posee el poder de trascender y comprenderlo, comprender al mundo es dialogar con él, interpretarlo, interpretar su pasado a la luz de su presente, anticipando el porvenir.

Como se mencionó, al iniciar el trabajo se partió del supuesto de que los tutores tenían una práctica diferente, dado que la tradición del sistema abierto es otra y por consiguiente se construye una práctica distinta. Para la elaboración de los ejes de análisis se partió de otro supuesto, al considerar la práctica docente de los tutores como una *praxis* y no como una *techné*.

Los ejes de análisis propuestos son los siguientes:

1. Historia: Cómo se conformaron los esquemas teóricos del docente-tutor

Para comprender la práctica hay que hacer referencia a la situación en la que se encuentra el docente. Desde que se eligió la carrera, ¿cuáles eran sus intereses en ese momento?, ¿cómo llegó a ser docente?, ¿fue una actividad elegida? La práctica docente es una actividad intencional que presupone un esquema teórico formado a través de

diferentes vías que conforman diversos saberes, los conocimientos adquiridos en su formación profesional, los que se adquieren al planear su programa y sus clases, algunos relacionados con teorías pedagógicas, las tradiciones pedagógicas con las que se tiene contacto desde que se ingresa a la escuela, los saberes conformados por su propia experiencia al impartir cursos y las reflexiones que se hacen al respecto. (Saberes disciplinarios, curriculares, de las ciencias de la educación, de la tradición pedagógica, de la experiencia y de la acción pedagógica).

El esquema teórico individual no se adquiere de forma aislada, los esquemas teóricos tienen una historia, son formas de pensar heredadas.

2. Tradición de la docencia, de la tutoría, del sistema abierto y de la institución

Entendemos por tradición la herencia cultural, es decir, la transmisión de creencias, costumbres, ideas y técnicas de una generación a otra. La adquisición de esta herencia puede ser inconsciente y se va recibiendo del ambiente social.

Las tradiciones educativas otorgan una forma y una estructura a la práctica docente. Los individuos reflexionan y llevan su práctica bajo la autoridad de las tradiciones y los auspicios de las instituciones. Es decir que en su trabajo incorporan los ideales, valores y tradiciones educativas.

Cada nivel educativo tiene sus tradiciones educativas que de alguna forma dirigen la práctica. Probablemente la Universidad se pueda caracterizar por sus cátedras, pero estas tradiciones cambian en el sistema abierto. El sistema abierto tiene sus propias tradiciones, ideologías y tabúes, ¿qué tradiciones guían la práctica de los tutores?, ¿qué tradiciones le dan sentido a su propia práctica?

Al participar los docentes en las tradiciones educativas intervienen en su evolución y en su determinación. Las tradiciones educativas se construyen, no son algo estático. En el sistema abierto hay un encuentro entre la tradición de dar clases como todos aprendimos desde la primaria y una nueva forma, que a lo mejor para algunos tutores sólo se encuentra en el discurso.

3. Adaptación de la práctica a la historia y a las tradiciones

La práctica docente no es una conducta robótica que se lleve a cabo de manera mecánica. Los docentes tienen un conjunto de creencias sobre lo que hacen, de la situación en la que actúan y de lo que tratan de conseguir. La práctica no se rige mecánicamente por creencias o teorías de lo que es la docencia, ya que la práctica supone la acción en una situación determinada que siempre es variable; por lo tanto, el docente tiene que tomar decisiones con base en un razonamiento o juicio práctico. En la acción se crea un espacio de saberes, decisiones, libertad, juego y creación.

El docente tiene que reflexionar continuamente sobre los fines que persigue con su práctica. Diario debe adaptarse a una situación nueva, esto implica que debe hacer uso de la imaginación y de la improvisación. Tiene que elegir lo que considera una buena práctica.

El docente es responsable de crear una organización para su propia clase, los tutores han adaptado su práctica al sistema abierto y se trata de ver qué elecciones han tomado, cómo adaptan su práctica de acuerdo con los esquemas que han construido y con las tradiciones de la institución y del sistema abierto.

4. Sentido del estudio independiente en la tutoría y en la relación del tutor con los alumnos

El sentido y la significación de la práctica se construyen en un plano político, que puede observarse en la relación del tutor con los alumnos, si prevalece la dominación y el sometimiento, o un proceso de discusión abierto y democrático. No basta que el discurso del docente sea verdadero o comprendido para ser escuchado, éste tiene que vencer las resistencias de los alumnos, tiene que provocar el deseo de aprender en un ambiente de libertad, para ello el docente tiene que recurrir a varias estrategias.

En este punto se vería cómo concibe el tutor su trabajo en relación con los alumnos, sobre todo al considerar el estudio independiente.

5. Actividades y saberes culturales y personales que apoyan a la práctica docente

El docente posee, además de los saberes expuestos en el primer punto, saberes que comparte con los miembros de la comunidad y saberes propios de su experiencia. Estos saberes culturales y personales juegan un rol en su práctica docente y apoyan la teorización que realizan sobre su práctica. El saber se convierte en teoría cuando se extraen conclusiones, se reflexiona y se puede justificar y explicar esta reflexión.

La teoría que construye el docente no es fija, sino que se reconstruye de acuerdo con las diferentes actividades que realiza en apoyo de su práctica. De esta forma, su práctica docente cobra un significado a la luz de otras prácticas que permiten teorizar sobre ella desde un ángulo diferente, a su vez estas teorías adquieren una significación histórica, social y material con la práctica docente. No se trata de saber cómo teorizan su práctica los tutores, sino cómo realizan esta teorización con el apoyo de otras actividades, aparentemente alejadas de su práctica docente, pero que en sus esquemas mentales forman un todo para el desarrollo de la misma. En este sentido, todas las actividades relacionadas con la profesión van a incidir con las actividades docentes.

6. Fines que persigue el tutor con su práctica, sentido explícito que le da a la docencia

El valor y el sentido de la práctica se construye. El tutor tiene una intención y una forma de ver su situación. La práctica educativa se emprende para conseguir unos fines, éstos definen los principios y reglas de conducta, por consiguiente la práctica se relaciona o entreteje con un proyecto de vida profesional y personal que le da un significado.

3. PRÁCTICA DOCENTE DEL TUTOR

3.1 La tutoría y el papel del tutor

Una característica de la metodología de enseñanza abierta o a distancia es que los procesos de interacción cara a cara son mínimos, no es necesaria la presencia del profesor y del alumno en el mismo lugar y en el mismo instante, por consiguiente se requieren los materiales de estudio y otros medios didácticos como pueden ser los audiovisuales. La calidad de la enseñanza de esta forma de trabajo va a depender del material adecuado a estos sistemas de enseñanza, de tutores comprometidos, alumnos responsables y de la modalidad de estudio independiente.

En estos sistemas de enseñanza el papel del profesor como transmisor de conocimiento pasa a segundo plano y surgen otras funciones más importantes, la de orientador y organizador del conocimiento. Al profesor de estos sistemas se le denomina asesor o tutor, pero existe polémica en cuanto a esta designación.

El término *tutoría* significa ejercer la tutela de un menor o discapacitado, la palabra *tutor* lleva implícita la protección de una persona; por consiguiente, de acuerdo con González y Jara⁶⁴ no resulta satisfactorio aplicarla en sistemas educativos abiertos; *asesor* es la persona que aconseja o sugiere y estaría más conforme con la función que realiza el profesor del sistema abierto, ya que fomenta el estudio independiente, aconseja y sugiere la orientación que debe tener éste.

Por su parte, Armando Alcántara⁶⁵ dice que existen diferencias entre tutoría y asesoría. La asesoría se refiere a consultas no totalmente estructuradas, el asesor esclarece las dudas a los alumnos que acuden a él. La tutoría es más sistemática y tiene una estructuración que permite organizar y seleccionar técnicas de enseñanza e integrar grupos de trabajo. En la tutoría se establece una interrelación más estrecha entre el tutor y

⁶⁴ GONZALEZ PINEDA, A. y G. JARA ARANCIBIA. "El asesor en el Sistema Universidad Abierta". En *Memorias. Semana del SUA en la UNAM*, p. 90.

⁶⁵ ALCANTARA S., A. "Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria". En *Perfiles educativos*, p. 55.

el alumno y por consiguiente un compromiso mayor, el alumno es autor de su propio aprendizaje y el tutor debe seguir de cerca su desarrollo en el proceso de aprendizaje.

En los diferentes niveles educativos la tutoría tiene distintas funciones. En el nivel de secundaria y bachillerato es orientar a los estudiantes en el plano académico y afectivo; en la licenciatura en los sistemas abiertos "la tutoría se refiere a la organización del asesoramiento científico y pedagógico y a la corrección de posibles deficiencias personales (métodos de trabajo, defectos en el aprendizaje...)",⁶⁶ y en el nivel de posgrado se asigna un tutor individual a los estudiantes para apoyarlos en su proceso de formación.

Alcántara⁶⁷ caracteriza el método tutorial como un método centrado en el alumno, quien tiene un papel activo, la atención es casi personalizada ya que se respeta el ritmo de aprendizaje y gradualmente el tutor ayuda al alumno a eliminar errores. El método tutorial se basa en la práctica con constante retroalimentación y metas bien definidas, rechaza el dogmatismo y propicia una búsqueda basada en el interrogatorio y la indagación, se dirige hacia un proceso de constante descubrimiento y revaloración y por ello se estimula la crítica. En este método se realiza tácita o explícitamente un contrato o un acuerdo por parte del tutor y el alumno, existe intimidad, compromiso y confianza personal.

Las limitaciones del método tutorial consisten en que su realización sólo puede llevarse a cabo con grupos poco numerosos, éste funciona mejor con aquellas materias en las que es posible la discusión o reflexión y por último no es provechoso cuando no existe una actitud positiva hacia el conocimiento.

En los sistemas de enseñanza abiertos y a distancia el rol del tutor es el de ser un orientador, no suplente de la función del profesor porque el tiempo que dedica a la enseñanza es breve. La tutoría debe ir más allá del intercambio de información o transmisión de conocimientos, es necesario fomentar el aprendizaje social y cultural, por lo tanto hay que considerar la autonomía, la crítica y la argumentación del alumno; es decir, rescatar la función cognoscitivo-afectiva del proceso de aprendizaje.

⁶⁶ GARCÍA GARRIDO, M. *La Universidad Nacional de Educación a Distancia*, citado en ÁLVARO GALVIS, y otros, "La tutoría como servicio de apoyo en el estudio a distancia: características y operacionalización". En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, p. 194.

⁶⁷ ALCÁNTARA S., A. *op. cit.*, p. 53-54

La tutoría es imprescindible porque la mayor parte de los alumnos carecen de habilidades autodidactas, algunos necesitan conocer otros puntos de vista y otros procedimientos para llegar a conclusiones, muchas veces la estructura de los materiales no garantizan por sí mismos un aprendizaje significativo y el recurso para alcanzarlo es la tutoría; aun cuando en la tutoría se requiere dar asesoramiento diferencial a los alumnos, es necesario buscar la construcción social del conocimiento.

La tutoría exige una relación interpersonal estrecha, por ello para que el tutor pueda cumplir su función no sólo requiere una sólida y actualizada formación profesional y disciplinaria, sino también una actitud de comunicación abierta que inspire confianza a los alumnos.

En los encuentros del SUA de la UNAM⁶⁸ se ha caracterizado al tutor como un docente que debe poseer conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para diseñar y promover en los alumnos aprendizajes significativos, preparación en la metodología educativa utilizada en estos sistemas, capacidad para la elaboración y el manejo de materiales de estudio, capacidad para evaluar adecuadamente los aprendizajes y el desarrollo del curso; además, su actividad cotidiana debe insertarse en un proyecto de investigación educativa que mejore y retroalimente el sistema.

Álvarez y otros⁶⁹ señalan que desde la creación del SUA ha existido:

- a) carencia de una planta docente profesional en Sistemas Abiertos y áreas de conocimiento;
- b) fallas en el diseño y conducción de una estrategia consecuente para la admisión, capacitación, actualización y perfeccionamiento del personal docente;
- c) falta de un reconocimiento normativo adecuado a las labores que desempeñan los asesores, lo cual ha repercutido, por ejemplo en ausencia de criterios y mecanismos para el ingreso, estabilidad y promoción del personal académico del SUA, y
- d) falta de apoyo presupuestal para regularizar y estabilizar laboralmente al personal docente.

⁶⁸ Cfr. *Memoria. Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del SUA para el siglo XXI*, p. 92 y 100.

⁶⁹ ALVAREZ G. y otros "Aproximación al perfil del asesor para el SUA de la UNAM". En *Memorias. Semana del SUA en la UNAM*, p. 100.

La mayoría de los profesores contratados para el sistema abierto provienen del sistema presencial, la escasa formación docente que tienen ha seguido los canales ofrecidos por las estructuras académicas y laborales existentes en el sistema presencial, por esta razón, con frecuencia, en la práctica la relación tutor–alumno se ha caracterizado por la reproducción de éste, favoreciendo actitudes de dependencia en el aprendizaje, esto dificulta los cambios de actitud en el tutor.

En el sistema abierto se necesita de manera especial la formación, actualización, profesionalización y estabilización del personal docente; a la formación profesional que tiene el profesor hay que agregar la de tutor, ya que es fundamental para el sistema. “Como ‘profesor’ debe conocer y saber enseñar, lo que el alumno tiene que aprender; y como ‘tutor’ debe poseer las habilidades y actitudes necesarias para ayudar al alumno a realizar con éxito sus estudios y enseñarle a aprender por sí mismo...”,⁷⁰ es decir, de manera independiente. A fin de lograr esto se requieren recursos y planificación.

Sería conveniente que la planta docente estuviera integrada por personal experto en lo que significa el trabajo de tutoría; sin embargo, en el Estatuto del SUA se dice que el personal académico que labore en este sistema se regirá por el Estatuto del Personal Académico, por consiguiente no se pide un perfil profesional especial. Las actividades estipuladas son las de docencia, investigación y difusión, es decir, no tienen la obligación de elaborar materiales de estudio, tarea importante para quien trabaja en un sistema abierto.

3.2 Práctica docente del tutor del SUAFYL

En seguida se va a describir la práctica docente de los tutores del SUAFYL, con base en lo que los docentes expusieron en las entrevistas; la organización de la información está estructurada de acuerdo con los ejes de análisis y se optó presentarla por carreras, ya que hay características semejantes y esto facilita su análisis.

⁷⁰ CASTILLO ARREDONDO, S. “La necesaria formación específica del profesor tutor”. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, p. 111.

3.2.1 Filosofía

Se entrevistó a cinco tutores de la carrera de filosofía, en el momento de la entrevista uno de ellos se había retirado para terminar su tesis de doctorado, pero trabajó muchos años en SUA y por mucho tiempo fue el responsable de la carrera; otro de ellos es egresado del SUA y previamente estudió otra carrera.

1. Historia: Cómo se conformaron los esquemas teóricos del docente–tutor

- A) "... leí un libro del filósofo Descartes... me interesó tanto que decidí meterme a filosofía... cuando estaba estudiando la carrera [un profesor] nos ofreció dar clases en la Universidad Femenina de México... ahí empecé a nivel preparatoria... me gustó mucho la docencia... di varios años, luego pasé a escuelas particulares... [entré] a la Preparatoria Nacional y luego a la Universidad [ya que mis hijos eran casi adultos]. Cuando entré a la Facultad... me llegaron noticias del Sistema Abierto, hice la oposición y fui aceptada... primero hice unas guías... [después] tutora y después responsable de la carrera".
- B) "... por las cosas que me gustaban y las que no... por las personas que me caían bien, me gustó filosofía... [llegué a ser docente] por accidente... Toda la línea de parientes son maestros... cubrí un interinato [en CCH]... me gustaba mucho, estuve allí dos años y medio [en nivel superior], empecé en 81 en escolarizado y [en SUA] en 82".
- C) "Yo tenía algo de conocimiento ya de lo que era filosofía, desde la educación en mi casa... en México, uno sabe que si te metes a estudiar filosofía, a la salida ya va casi netamente [a] ser profesor de filosofía... en el segundo año de la carrera presenté un examen para entrar a dar clases al CCH... gané... y después de estar como dos meses no soporté el nivel... y ya me restringí con el nivel superior... como profesor en la escuela de teatro de Bellas Artes... durante diez años... y después me pasé a la Facultad en el escolarizado... [antes di] varios cursillos, conferencias y talleres... hace veinte años que estoy dando clases sin parar [después entré al SUA]".

- D) “Yo estaba decidido por medicina, y en el CCH algunas lecturas y... por ciertos cuates... entré en crisis vocacional... me di cuenta que leía más de filosofía... y ciertas inquietudes que siempre tuve... me fue orillando a la filosofía... las únicas expectativas de trabajo que se te abren para la filosofía sería la docencia y la investigación... para la docencia [en preparatoria] te aceptan con la carrera terminada... Empecé a trabajar en una preparatoria particular, ahí estuve cinco años y [tres años después] aquí en la facultad, al mismo tiempo que entré al SUA entré en el sistema escolarizado.”
- E) “Antes estudié psicología y siento que le faltan fundamentos teóricos... me fui a filosofía [SUA] a encontrar respuestas y... surgieron más dudas... [llegué a ser docente] porque en filosofía es la única manera de ejercer la carrera, aparte de la investigación... el amor a la UNAM, al SUA, de alguna manera a la profesión docente. En filosofía, en SUA fue la primera vez que di docencia, simultáneamente entré al escolarizado.”

Todos eligieron la carrera por ciertas preguntas, reflexiones e inquietudes que tenían tanto académico–culturales como sobre la vida. Para su elección se percibe cierta influencia de algunos compañeros del nivel bachillerato y probablemente de profesores y familiares.

Todos los docentes entrevistados coinciden en que el campo laboral para la filosofía es la docencia o la investigación. Un profesor expresa que es más fácil acceder a la docencia.

La mayoría empezó la docencia en el nivel medio superior y antes que terminaran su formación disciplinaria, es decir, en un momento dado hubo una formación paralela para la docencia, a través de la práctica, y su profesión. Coinciden en que les gustó mucho esta actividad y hubo una aceptación de ella; poco después de haber iniciado en el nivel medio superior, en el que duran alrededor de tres años, empiezan la docencia en el nivel superior.

Casi todos iniciaron al mismo tiempo la docencia en el sistema presencial y en el abierto, en el primero tienen cierta experiencia, adquirida en el nivel medio superior, en el

segundo sólo se percibe alguna formación en dos docentes; uno porque comenzó elaborando material y tomó el curso dirigido a los maestros que ingresaban al SUAFYL, y el otro porque estudió en este sistema.

Los esquemas se conformaron principalmente por los saberes disciplinarios, curriculares, de la tradición y por la experiencia. Ninguno menciona saberes de las ciencias de la educación.

2. Tradición de la docencia, de la tutoría, del sistema abierto y de la institución

- A) "... si el tutor ha elaborado la guía [el trabajo] es menos problemático... el SUA es discusión, es pregunta, es orientación, es aclarar bibliografía... el tutor se siente cortado porque no puede hacer exposiciones y eso yo lo resentí mucho... hay veces que el alumno no pregunta porque no trabaja... entonces el tutor está en una posición difícil porque no puede exponer".
- B) "El SUA es más difícil. Somos un híbrido de las prácticas del sistema tradicional con el sistema abierto... estás más hecho para el presencial, para dar clases, es más natural... Hay una presión institucional absurda que padecemos; eso de estar probando permanentemente la existencia del SUA, como tutor es una especie de mala conciencia... en términos de trabajo cotidiano estás permanentemente en crisis."
- C) "... cada grupo, cada experiencia en las escuelas... me plantearon nuevos problemas, que yo traté de racionalizar, a ver si me servían para experiencias posteriores, creo que la novedad respecto a la tutoría es la dificultad de estar frente a un grupo que te puede preguntar todo... entonces, tratar de que en esa hora de tutoría... uno pueda sacar al final... una especie de resumen... mi idea es siempre redondear... para no dejar cabos sueltos...".
- D) "El grupo estaba conformado por gente de segunda carrera... el de menor edad era yo... no deja de causar cierta inquietud de que estés enfrentando a gente... experimentada que no le va a satisfacer cualquier explicación... ése fue el primer

golpe... cómo te das a respetar en el sentido teórico... a lo que nos dedicamos fue a ir comentando los temas de la guía.”

- E) “El papel [que haces] en el SUA de alguna manera recae en la guía, en los materiales de trabajo, en toda la planeación inicial del curso; en el SUA no tienes al alumno y te lo debes imaginar desde el principio hasta el final, mantener ciertos lineamientos”.

Entre las tradiciones del SUA se encuentra la de que el grupo puede preguntar todo y el tutor debe darle un sentido a toda la información, también hay que enfrentarse a alumnos que tienen experiencias de otras profesiones que pueden exigir más profundidad en la respuestas del tutor. La tradición del SUA es la discusión, la orientación, trabajar con una guía y hacer una planeación inicial del curso en la que hay que imaginar al alumno. Un profesor también menciona la tradición de sentir menos reconocimiento por trabajar en el SUA.

Algunos tutores expresaron la dificultad de trabajar en el sistema abierto, por no poder exponer y estar más habituados a un sistema presencial, “es más natural dar clases”. Algo importante en el hecho de reconocer estas dificultades es que los docentes han reflexionado sobre su práctica; como se vio, uno de ellos manifiesta que es un híbrido entre las prácticas del sistema escolarizado y el abierto.

3. Adaptación de la práctica a la historia y a las tradiciones

- A) “Yo seguía la guía de estudio, tuve una gran disciplina, comenzaba explicándoles [a los alumnos] de que iba a tratar la materia; los animaba y los ponía en sus primeras actividades de aprendizaje... a veces llevaba los libros que tenían que consultar... Por lo general, las primeras actividades no las comprendían, entonces las tratábamos en clase; ellos iban, leía uno, leía otro, leía yo. Lográbamos una retroalimentación... otro método es que ellos leyeran en clase sus actividades de aprendizaje... [en] este segundo método comenzaba yo diciendo: ‘Dudas, preguntas’ [si no tenían] les decía: ‘leamos sus actividades’!... entre todos reordenaban la actividad... me resultó muy enriquecedor. [Cuando

los alumnos no leían, decía] 'yo voy a formular la pregunta'..., y me decían sí, eso es lo que queríamos...".

- B) "Trabajo con programas analíticos, con guías los alumnos siempre están pactando las actividades de aprendizaje, con el programa analítico no; entonces las tienen que ir haciendo, no calculan; les doy las actividades en diferentes sesiones... tienen que llegar con la tarea hecha, yo no expongo más que aquellas cosas que son cruciales para las lecturas. La primera actividad es hacer comentarios del material escrito. Ver cómo se va a trabajar, qué temas se van a ver, no tengo antologías..."
- C) "... les explico a los alumnos que ellos tienen que empezar a trabajar [el material] para la siguiente sesión... hago siempre una sesión introductoria... porque siempre es insuficiente que la guía diga... cuál es el estatuto de esa idea... dónde se ubica dentro de la corriente del pensamiento... entonces lo tengo que hacer de viva voz; después de esa clase introductoria se les pide a los alumnos que ya empiecen a hacer sus lecturas para poder dialogar... A partir de sus lecturas anteriores... hago una pregunta... y sobre eso les hago a ellos problematizar... [así] mido qué tan buen trabajo [han hecho] con el material... me doy cuenta de qué hay que reforzar, tal vez decirles qué extra leer... o yo presentar una especie de resumen muy concentrado de una problemática... [hay que enseñarles] cómo leer un libro... de filosofía... uno trabaja con textos que no han sido escritos para introducirse en un sistema abierto, entonces uno tiene que decir que el autor... tiene ciertas perspectivas, con cierta intención para contestar ciertas preguntas; esas preguntas no son del curso... ellos tienen que salvar esa diferencia..."
- D) "[Hago] un campechaneado entre lo que ellos hacen directamente en la guía y exposición por mi parte... yo soy de la opinión de que... filosofía es muy difícil que funcione si se deja estrictamente en sistema abierto... la manera tan distinta en que diferentes filósofos manejan ciertos conceptos... te impone la obligación de, antes inclusive de que ellos lean... de cierta introducción... para que cuando se enfrenten al texto tengan ya cierta base... y a partir de ahí... ya con sus

trabajos, armar una cierta discusión... confrontar respuestas... a un mismo problema... yo les pido que hagan las actividades antes de la tutoría... a algunos [alumnos] hay que señalarles en el texto dónde está lo esencial... primero, aprender a leer... y después la parte difícil, la interpretación... por eso, si se les dejara la palabra a ellos..., la tutoría se nos iría en sólo recibir dudas... entonces cinco más o menos y trato de amarrar...".

- E) "Yo pongo la guía, les indico qué es lo que tienen que hacer, las actividades, el método, la manera de evaluar, y dependiendo de la población, hay una población que continuamente va... y otra que jamás va... voy discutiendo las actividades, voy haciendo la guía... muy apegada a las necesidades de los que van... les pongo a dar pequeñas exposiciones... se dividen los temas [entre] los que sí van... la exposición... es para ir subsanando fallas, porque así me doy cuenta si entendían o no... y eso les sirve."

Se puede observar que a pesar de seguir la tradición del sistema abierto: apegarse a la guía, exigir que los alumnos lleguen con su material trabajado, demandar preguntas, propiciar el diálogo y la discusión, hay también una necesidad muy fuerte de exponer ciertas ideas, en ocasiones antes que los alumnos realicen sus lecturas. Un tutor manifiesta que la filosofía no se puede trabajar totalmente como sistema abierto.

Otro tutor rechaza la guía de estudio, en este sentido se ve un peso fuerte de la tradición del sistema presencial, ya que los alumnos tienen que asistir para enterarse de que actividades tienen que realizar. Asimismo los asesores que tienen que explicar previamente algunos temas a los alumnos requieren la asistencia de éstos a la tutoría.

Se podría preguntar si realmente es imposible trabajar la carrera de filosofía en un sistema abierto, si no existe la posibilidad de sustituir la explicación de los docentes de alguna forma, probablemente con otro tipo de material de estudio o con algún complemento. Aun así, se ve cómo los tutores se refieren a un "campechaneado" o un sistema "híbrido" entre las dos tradiciones.

Los tutores utilizan diferentes recursos, como la realización y discusión de las actividades de aprendizaje, la confrontación de algunas respuestas, la problematización a partir de las lecturas y preguntas del tutor, o exposición de algunos temas por parte de los alumnos.

4. Sentido del estudio independiente en la tutoría y en la relación del tutor con los alumnos

- A) “[Hay dificultades] con los alumnos, les falta capacitación para estar en SUA... a veces no saben cómo actuar y cómo moverse, y entonces el tutor tiene que hacer oficio de tutor... de enseñar cómo debe moverse, cómo debe estudiar, cómo debe contestar la guía... el tutor de SUA tiene que hacer una tarea muy diversificada, a veces enojosa... la mayoría de los alumnos del SUA quiere que todo se le dé hecho... a veces llevaba los libros que tenían que consultar a la tutoría... [hay que leer de aquí a aquí]... leía uno, leía otro...”
- B) “El sistema abierto demanda mucho más trabajo para el estudiante... te enfrentas con gente que cree que es fácil... a la gente no la puedes obligar a leer, porque son distintos los niveles y dificultades para la lectura... muchos ya no pueden aprender a leer... [hay alumnos que] se sienten como en la escuela, vienen más bien como oyentes.”
- C) “[Los problemas son] las deficiencias escolares anteriores de los alumnos... la filosofía... se da como un ejercicio tanto oral como escrito; [los alumnos] no saben redactar... si no saben redactar, tampoco saben leer... empiezan con una idea y acaban con otra... es difícil subsanar... [otro problema] cuando estás abierta a que los alumnos pregunten un poco lo que sea, a veces... un alumno que tiene intereses particulares... saca el curso un poco de ambiente; entonces, el trabajo de uno es mayor porque... estás pensando en... cómo hacer para lograr una coherencia interna en la clase... tratas siempre de estar redondeando... si no redondeas, dejas muchos intereses sueltos...”

- D) “[Algunos alumnos no preparan la clase] lo que he hecho es llamarles la atención, reconvenirlos a cumplir el compromiso implícito por haber escogido este sistema... voy a pecar de exquisito, por así decirlo, yo no sé hasta qué punto la gente que llega a SUA a filosofía, está ahí como opción elegida... muchos que estuvieron en el escolarizado, dejaron, regresan y hacen el cambio al SUA... eso causa, no un conflicto, pero sí es más fácil con los otros alumnos que tienen un SUA ya recorrido... he notado que los que están haciendo filosofía como segunda carrera traen más tips en el buen y en el mal sentido de la palabra, se saben mover... pero también traen más manías del escolarizado... y entonces eso les impide adaptarse a una forma de trabajo SUA”.
- E) “... debes estar muy alerta de cuáles son las necesidades que tienen los alumnos, cuál es el tema, y si es pertinente que se desvíe eso de las inquietudes que se suscitan...”.

En relación con el punto anterior, en general no se tiene confianza en que los alumnos puedan hacer un estudio independiente; según los tutores, por la disciplina se requiere dar mucha explicación previa o complementaria de las lecturas. Además, todos hablan de las deficiencias que traen los alumnos en cuanto a no saber leer, y respecto a que no realizan los trabajos que corresponden para la tutoría.

A pesar de que todos los tutores se basan en el material de estudio para su trabajo, en casi todos los casos el tutor es el centro del trabajo, ya sea por una actitud paternalista, por no trabajar con guías de estudio, por tener que enmendar algunos problemas o por aguardar al alumno ideal.

Se puede apreciar que en el caso del tutor que les da las lecturas, los alumnos le demandan todavía más. Si el tutor no tiene la expectativa de un alumno independiente, éste no hace el esfuerzo por serlo.

Algo importante en algunos de los tutores es respetar y tratar de trabajar con base en los intereses que tienen los alumnos, y relacionar éstos con los temas del curso.

5. Actividades y saberes culturales y personales que apoyan a la práctica docente

- A) "[Actualmente realizo] mi tesis de doctorado".
- B) "Sólo [me dedico] a la docencia, hice una investigación; si es investigación o no, no lo sé, haciendo cosas no autorizadas."
- C) "[Otras actividades que realizo]... ser conferencista... ponente y aparte escribir para publicar... no es que [esto] me ayude [a la docencia], sino las dos cosas son válidas, mi docencia me ayuda para lo otro y lo otro me ayuda para la docencia... están interconectadas...".
- D) "Trato de escribir [en algunos casos ayuda a la docencia], algunas de las investigaciones que realizo tienen que ver con los temas que doy aquí [en tutoría], retroalimentan."
- E) "Escribo artículos en el periódico, en revistas, y ejerzo la profesión de... la terapia familiar... creo que la docencia es como la culminación de toda la serie de actividades, porque no puedes dar una docencia sin práctica, no puedes dar una docencia de puro libro... y me parece que la riqueza de los maestros... es la capacidad para transmitir algo de interés para los alumnos, porque van a ver un texto... cómo lo van a vincular con la vida."

Los docentes investigan y escriben para elaborar su tesis, para dar conferencias, para publicar; los saberes de su experiencia y culturales apoyan su práctica docente, y la docencia favorece en la realización de estas actividades, existe una estrecha relación entre ambas. Un tutor menciona que si los contenidos se relacionan con la vida, la docencia no puede basarse en "puro libro".

Por otra parte, es interesante que para un tutor algunas de las actividades que realiza por propio interés las considere "cosas no autorizadas", esto se relaciona más con el aspecto institucional, con los informes que se solicitan a los docentes; si lo que "investigan" no es para publicarse o para una conferencia, no tiene ningún valor curricular y tampoco es considerado investigación.

6. Fines que persigue el tutor con su práctica, sentido explícito que le da a la docencia

- A) "La docencia nos da... mucha vida al estar con jóvenes... aprendo mucho dando clases, preparando la clase, discutiendo con los alumnos sus preguntas... Encuentro que debemos compartir la docencia y la investigación, que el maestro está fragmentado si sólo se dedica a una de ellas... No dejaría [la docencia], tampoco la investigación."
- B) "Me gusta mucho la docencia."
- C) "... me encanta [la docencia], yo me estoy arrastrando y salgo de una clase totalmente revitalizada... [la conservaría con las mismas horas que tengo]".
- D) "Si me pudiera dedicar de lleno a la escritura y a la lectura, dejaría la docencia, [mi trabajo docente] trato de hacerlo con gusto y de disfrutar lo que hago."
- E) "Yo... elegí [la docencia], para mí es un honor ser maestro de la Facultad... porque hay maestros atrás de nosotros, personajes verdaderamente de la docencia, de la cultura y de lo que es la Universidad... [conservaría la docencia] aunque a veces es muy pesado... tienes desde qué planearla, preparar la clase y de alguna manera improvisar también... es algo vivo... me gustaría tener más tiempo, pero es muy mal pagado."

La mayoría de los tutores manifiestan que la docencia les da vitalidad, la perciben como algo que los mantiene alerta, por la relación con los alumnos, por lo que se aprende al planear el trabajo de tutoría, porque además hay que improvisar; no es fácil realizarla de manera mecánica, cada grupo y cada momento plantean situaciones diferentes.

Sólo un docente declara que si se pudiera dedicar de lleno a leer y escribir, dejaría la docencia, los otros prefieren conservarla; uno le concede el mismo peso a la investigación y a la docencia y otro señala que es mal pagada.

3.2.2 Geografía

Se entrevistó a cuatro profesoras que laboran en la carrera de geografía; tres son geógrafas y una es bióloga; dos tutoras apenas ingresaron en la década de los noventa, las otras dos conocen el sistema casi desde sus inicios, pero no han permanecido en forma constante.

1. Historia: Como se conformaron los esquemas teóricos del docente–tutor

- A) "... cuando tenía yo que escoger la carrera en la preparatoria... me gustaba la antropología y me gustaba... la agronomía... y en geografía... [al] ver el plan de estudios... vi que había asignaturas de ciencias sociales y asignaturas... relacionadas con la agricultura... entonces sentí que podía... complementar esas dos grandes ramas... [en cuanto a la docencia] cuando estaba en el último año de la carrera... una compañera... me dijo si yo la cubría en un interinato... era de CCH... particular... en ese mismo año solicité una beca... debía tener... actividades de ayudantía... al mismo tiempo empecé a ser ayudante... un profesor de aquí... me impulsa... a tener la idea de que hay algo más en la [docencia], muy empíricamente, sin teoría... [en SUA bajo la orientación de una maestra empecé a elaborar un material]... fui haciendo la guía de estudios y la antología, terminando eso... me dijo que si daba la tutoría... y también me ofreció otras... [materias]".
- B) "... yo había pensado originalmente irme a química... pero yo vengo de la Normal, entonces tenía el problema... de no ser bachiller y por no perder un año o dos... para hacer la preparatoria, decidí venir a Filosofía y Letras... tomé la decisión... [por] geografía... Yo he dado clases en todos los niveles primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrado [como geógrafa empecé], como docente en la Nacional Preparatoria. En el último año de la carrera me incorporé a la Universidad como ayudante... como al año, dos años... hice oposición y gané. [En SUA]... estuve en la primera fase por 79, un semestre... me retiré [por]

mi sabático... en la segunda fase porque me nombraron responsable [de la carrera]”.

- C) “... desde la secundaria, el área de ciencias naturales era la que más me gustaba... de hecho yo quería agronomía, pero... [no se pudo] tenía como opciones química y biología... y me gustó la idea de desarrollarme ya profesionalmente en contacto con la naturaleza, y de ahí que elegí biología... [como docente] cuando estaba estudiando sustituí a mi hermano en unas clases que daba... en sistema abierto... a nivel de preparatoria y después cuando terminé la carrera... una amiga... me ofreció ocupar un lugar [en secundaria], trabajé un año; me gustó, siempre me ha gustado dar clases... sólo que... en la secundaria vi que no era el ambiente que me gustaba... [he dado en preparatoria] y en licenciatura... [en ésta] empecé con el SUA”.
- D) “[Al elegir carrera]... me llamó la atención por el estudio de lo natural, por la parte de geografía física... aunque después terminé en todo lo contrario... terminé en la humana... lo que me llamó la atención... era la parte de salir, ese trabajo de campo... [lo de la docencia] eso fue como suerte, dentro de mi idea... una de las cosas que me gustaría es la parte de la investigación, pero... salió la oportunidad de entrar primero a docencia... [mi primer trabajo]... Entré a SUA... titulándome... Como en el lapso de un año entré al escolarizado. [Actualmente doy clases en prepa]”.

Todos eligen la carrera atraídos por el área de las ciencias naturales, excepto uno que también le interesa el área social. Uno de los tutores tiene formación docente, pues estudió en la Normal, pero además en el nivel superior se forma en el proceso de ayudantía.

Otro docente también se forma como ayudante en el sistema escolarizado, pero poco antes había participado en el nivel de preparatoria. En el SUAFYL inicia su formación al elaborar un material de estudio y al terminarlo ya interviene como tutor.

Dos profesores empiezan su actividad docente en el nivel de licenciatura del sistema abierto. Uno de ellos tiene una formación anterior, adquirida a través de la experiencia, por haber trabajado en preparatoria y secundaria.

Un tutor reflexiona sobre su formación docente y destaca que en la actividad de ayudantía percibe que hay algo más en la docencia, esto no lo obtiene con una base teórica (saber de las ciencias de la educación), sino empíricamente (saber de la experiencia y de las tradiciones).

2. Tradición de la docencia, de la tutoría, del sistema abierto y de la institución

- A) "... mi primera llamada de atención [en SUA] fue el cómo hacer el material... cuando uno empieza a ver cómo se hacían los materiales, empieza uno a reflexionar cómo manejamos la clase... entonces, al entrar yo como tutor nada más voy a tener dos alumnos... que ya tenían la experiencia de educación abierta, y además tenían la necesidad de educación abierta porque trabajaban... no daba realmente yo clase, sino realmente sí íbamos siguiendo la guía, pero ahí el paso... lo marcaron mucho los alumnos... además eran muy autodidactas... hoy en día... me cuesta... más trabajo porque yo lucho contra la inercia de los alumnos de un sistema tradicional en que se formaron...".
- B) "A veces me sorprende dando clases cuando estoy haciendo la tutoría... pero son muchos años... Tiene más posibilidades el SUA... si logramos que el alumno realmente lleve las directrices SUA y el tutor, si no se hace una mezcla increíble... es difícil ser tutor... porque uno dice al principio... qué fácil porque ellos hacen todo, pero no es esa la dinámica... por otra parte, los alumnos no sienten la identidad de pertenecer a Filosofía y Letras, se sienten como algo separado... tenemos alumnos de treinta y cuarenta años... les cuesta más trabajo... hay toda una época que dejaron de estudiar...".
- C) "... la falta de material y el no entender muy bien cómo se tenían que elaborar, creo que fue una dificultad... costó un poquito de trabajo al principio... el trabajo con los alumnos es diferente, porque a los otros niveles, el doctorado, uno les

deja a leer cincuenta hojas en inglés y las leen para la próxima clase... a los alumnos les faltaban bastantes herramientas para expresarse, más aparte de leer con mayor rapidez... les faltaba habilidad para escribir... un ensayo, un reporte... [cuando ya tenía el material] fue una gran ayuda... también... para ellos es más fácil... que sepan que para tal unidad pueden leer tales cosas... si no pueden leer... al menos tienen eso...".

D) "El número de alumnos [en SUA]... te permite trabajar más directamente con la gente... la gente trabaja de otra manera, sobre todo por la cuestión de las lecturas; yo creo que tiene más costumbre de leer... a mí me dieron la guía... lo que hice fue hacer en base a ésta, con las propuestas que yo tenía, hacer el programa analítico...".

Casi todos los tutores tuvieron que elaborar material, lo que para algunos fue difícil porque no entendían exactamente cómo lo tenían que hacer; para otro, el material existente sirvió de base para hacer uno nuevo. Uno de ellos reconoce que el material es de gran ayuda tanto para el docente como para el alumno.

Una tradición del SUA es que haya alumnos con más edad que los que estudian en el sistema presencial y que dejaron de estudiar por mucho tiempo; esto aunado a la deficiente formación en los niveles escolares anteriores, conduce a que los alumnos tengan pocas habilidades para expresarse por escrito. Uno de los tutores que está formado en otra disciplina considera que los alumnos no leen mucho.

Una tradición nueva es la mezcolanza de las dos tradiciones, abierta y presencial, lo que un tutor considera "¡increíble!", ya que no se siguen los principios del SUA.

Un profesor que inicia su actividad como tutor en semestres avanzados es ayudado por los alumnos, quienes trabajan de forma independiente y le indican cómo debe ser la asesoría en este sistema. Una tradición que se ve poco en el SUAFYL es que los alumnos exijan el trabajo de tutoría y no la cátedra.

ESTA TESIS NO SALI
DE LA BIBLIOTECA

3. Adaptación de la práctica a la historia y a las tradiciones

- A) "Lucho contra la inercia de los alumnos de un sistema tradicional... es un aprendizaje, porque tengo que estar buscando... cómo hacerles por un lado entender en qué consiste el sistema... y por otro lado... que vayamos manejando los contenidos... en la primera clase... les di la guía de estudio... hice un calendario... les dije: 'estas fechas van a hacer la discusión de tales temas'... señalamos aquellas actividades... más integradoras... a la hora que empieza el desarrollo del curso... todo eso hay que estárseles recordando... no organizan su actividad personal... no terminan las actividades... tratan de llegar al salón de clases pensando en que... a lo mejor el maestro... da la clase...".
- B) "... el primer día platicamos sobre la selección de lecturas... les comento cual va a ser el trabajo a lo largo del semestre... este semestre les pareció difícil la materia... entonces quedamos que ellos iban a ir leyendo una lectura cada vez... trabajo con programa analítico... les di una serie de fases, la primera... sería... la lectura de cada material, que me hicieran lo que les gustara: un reporte de lectura, un cuadro sinóptico... un ensayo... que al final... me pusieran sus dudas... una vez cubierta la fase de lecturas... iba a dar las actividades... [no resultó, porque la mayoría no ha leído]... una vez yo tomé la lectura en mano y nos pusimos a analizar... párrafo por párrafo y fue todo un éxito, pero me dije esto no puede ser todo el semestre, porque yo tomé otra vez la responsabilidad..."
- C) "Les dejo las mismas actividades que están en la guía, les dejo a leer varias cosas; discutimos, les sugiero cosas que ellos pueden hacer... experimentos... en su casa... [aquí no tenemos recursos] cada semestre que doy trato de cambiar cosas, aunque sea trabajar con la misma guía básica; les sugiero... lecturas nuevas... para este semestre... para la evaluación tendrían que entregarme aparte de los exámenes... el ensayo, unos cuestionarios que yo les iba a estar dando... son preguntas que les sirve para repasar... donde tienen que

aplicar su criterio... las actividades en sí no las exijo, porque tratamos aquí la discusión..."

- D) "... ahorita como todavía es un programa analítico... lo que yo trato de hacer... con la bibliografía que... he seleccionado, estar trabajando dinámica de lecturas... depende de cuántas hayan, se puede hacer un poco más trabajos por equipo... entonces hay más posibilidad de discutir más a fondo la lectura... porque las materias son teóricas... yo creo que tanto en SUA como en el otro no hay esa costumbre de leer cosas teóricas, a veces hay que detenerse tres semanas en una lectura... lo teórico, como no existe mucho en el plan de geografía... hay una falta de costumbre... hay desfase entre lo que leen y lo que escriben... no hay capacidad de redactarlo".

Todos los docentes planearon desde el inicio de la tutoría cómo iban a trabajar con base en el material de estudio, dos trabajan con programa analítico y dos con guía de estudios. Aun así, todos mencionan que enfrentan el mismo problema: los alumnos no leen y presentan muchas resistencias para el estudio independiente.

De los tutores que trabajan con guía de estudios, uno deja algunas actividades complementarias como son un cuestionario y experimentos sencillos; otro reconoce que aprende al tener que buscar la forma de romper las resistencias de los alumnos. Los tutores se enfrentan a situaciones en las que tienen que usar su imaginación para establecer una interacción con los alumnos.

Uno de los tutores que tiene programa analítico planteó una forma de trabajo en que dio libertad a los alumnos para trabajar las lecturas y no tuvo buenos resultados porque los alumnos encontraron compleja la materia y no leyeron; lo que le funcionó en una ocasión fue dirigirlos paso por paso en un vínculo que el tutor reconoce es de mucha dependencia.

El otro tutor que trabaja con programa analítico plantea dinámicas de lectura, pero tiene el problema de la dificultad que representa para los alumnos trabajar la teoría.

4. Sentido del estudio independiente en la tutoría y en la relación del tutor con los alumnos

- A) “[En séptimo todavía hay problemas en cuanto al estudio independiente]... sigo sintiendo resistencias... a veces ni siquiera han leído los materiales básicos para las primeras actividades...”.
- B) “... el alumno no es el alumno SUA, no tiene mentalidad de alumno SUA... ellos te presionan y te arrinconan para que tú tomes la batuta como profesor... la mente del tutor hay que educarla también...”.
- C) “... yo les iba a estar dando unos cuestionarios... en base a lo que habíamos visto, todas... son preguntas donde tienen que aplicar su criterio... no son cosas que tienen que copiar de los apuntes, sino que necesitan estudiar para poder seguir las respuestas...”.
- D) “[las actividades] las trabajamos en el curso, porque ahorita... la gente siempre va, hemos seguido el curso por semana...”.

Casi todos los tutores intentan trabajar de forma que se fomente el estudio independiente, pero los alumnos tienen muchas resistencias para leer, base de un sistema abierto de estudio; para no dar clase, los tutores tienen que resistir a la presión de los alumnos.

Uno de los tutores que trabaja con programa analítico tiene una idea clara de lo que significa el estudio independiente y los principios del SUAFYL, pero en la práctica no tiene mucho éxito para romper las resistencias de los alumnos. No es fácil trabajar con un programa analítico y seguir el estudio independiente, porque este tipo de material no tiene actividades de aprendizaje. El otro tutor que tiene programa analítico trabaja semana por semana, está más próximo a la tradición del escolarizado.

5. Actividades y saberes culturales y personales que apoyan a la práctica docente

- A) “[Actualmente sólo realizo docencia]... antes estuve en investigación, en desarrollo rural... por desgracia no podía dedicarme solamente a eso... tenía que

realizar otro tipo de actividades en donde vas conociendo cosas de administración y otro tipo de cosas... creo que todos los docentes, en algún momento, deben de tener alguna experiencia o en trabajo profesional o en trabajo de investigación o de servicio... porque eso te muestra cuáles son... los obstáculos, de cómo te ve la gente afuera, la gente que no es de tu especialidad... y eso... te ayuda mucho a... tu curso... no les muestras a los alumnos un castillo de pureza... por eso creo que en algún momento de nuestra vida... docente hayamos tenido alguna liga con... investigación aplicada”.

B) “[Tengo otras actividades]... cuando me solicitan para hacer libros de texto, en este momento estoy terminando un libro de texto de bachillerato y también algún otro tipo de asesorías que he dado a la Secretaría, o me llaman para... un comité de evaluación interinstitucional de educación superior, si es que pertenece a la ANUIES... mi carácter de bateador emergente...”.

C) “[Realizo investigación] en el Centro de Ecología, estoy como asistente de investigador y trabajo con... un proyecto de ecología de mamíferos... es un proyecto a largo plazo... y ahorita tengo a dos estudiantes... que están haciendo su servicio social... [estas actividades apoyan en la docencia] en el sentido de que me aportan experiencias que yo puedo transmitirles... es parte de lo que yo les hablo en el curso también”.

D) “[Estoy]... terminando mi tesis de maestría, me he dedicado a las dos, siempre estudiando y dando clases... más que nada la docencia”.

Casi todos los tutores tienen otras actividades aparte de la docencia; uno no tiene actualmente otra ocupación, sí la tuvo en el pasado, y esto le ha ayudado para su trabajo educativo porque conoce la experiencia; expresa que el docente requiere realizar otras actividades para conocer la realidad.

Dos docentes no explican si las actividades que realizan les apoyan o no en la docencia; uno de ellos habla de elaboración de textos, asesorías y que es integrante de comités de evaluación, todas, actividades relacionadas con la docencia.

Sólo un tutor se dedica a la investigación en una institución, declara que esa experiencia la puede transmitir a sus alumnos.

6. Fines que persigue el tutor con su práctica, sentido explícito que le da a la docencia

- A) “[La actividad docente]... me llegó, he tenido la suerte de que las cosas que en algún momento no he deseado, me han llegado... la docencia es algo que a pesar de mis trabajos yo siempre decidí no [dejar]... es algo que nunca me he planteado dejar... lo acepté... no lo he estado buscando mucho, pero no he dejado ir la oportunidad... me gusta”.
- B) “... yo pensé mucho si dedicarme a la docencia. Yo estuve en el Instituto de Geografía... prefiero la docencia en el nivel superior... sobre todo porque es una profesión libre, a lo mejor es limitante por el salario, o porque tienes que estar aquí... se goza de mucha más libertad que cualquier otra actividad... tiene mucha limitación... aquí no te dan ningún elemento para investigar... lo poco que haces, lo haces con tus propios recursos... si estoy haciendo un libro le robo horas al sueño, al descanso, a mi familia, yo sé que aquí tengo que cumplir...”.
- C) “[La docencia] es una actividad que me ha gustado y pienso que me gustaría dar clases, aunque no hacerlo todo el tiempo... estoy a gusto con ciertas horas de clase porque me queda tiempo para la investigación... no creo que a mí me gustaría ser un profesor de tiempo completo... porque... siento que alguien se podría estancar o atrasar, de esta forma uno se ve forzado a estar actualizado... estar en contacto con la realidad... ambas [actividades] se pueden complementar... si [sólo se tiene docencia]... llega a suceder que... nada más lo platica... y no es realmente lo que pasa”.
- D) “[La docencia] me llegó [y] la conservaría porque realmente me encanta, como seguir aprendiendo sobre la marcha, es una actividad que sí me gustaría conservar, lo que me gustaría es entrar a otra y conservar ambas... [con] la

maestría he empezado a participar en [investigación], pero es mínimo lo que puedo hacer todavía”.

Dos tutores mencionan que la docencia es una actividad que les llegó, les gustó y la conservarían; uno de ellos muy joven, con sólo dos años de experiencia docente, dice que le gustaría más bien iniciar otra actividad, como investigación.

Uno de los docentes eligió doblemente la docencia, en primer lugar porque es de formación normalista y, en segundo, en el nivel superior; la prefiere a otras actividades. Considera la docencia una profesión, aunque señala algunas limitaciones por parte de la institución, como el bajo salario y el hecho de que no se apoyen otras actividades; cuando realiza otra actividad tiene que robar horas al descanso y a la familia.

Otro dice que le gustó la docencia y la conservaría, pero no dejaría la investigación, ya que sin esta última se estancaría a la vez de perder contacto con la realidad, sólo narraría lo que viene en los libros desconociendo la experiencia.

3.2.3 Historia

Se entrevistó a cuatro docentes de la carrera de historia, que tienen una formación muy diversa; dos estudiaron esta carrera, uno de ellos primero la estudió en la Normal Superior y después en la UNAM, también cursó la carrera de arqueología; los otros docentes tienen diferentes profesiones, una estudió primero la carrera de química, luego sociología y por último antropología, y la otra, la carrera de geografía.

1. Historia: Cómo se conformaron los esquemas teóricos del docente–tutor

- A) “La historia siempre me interesó... también tenía inclinación hacia el derecho... elegí historia. [Sobre la docencia] mi formación original es de maestra de primaria... al estudiar la carrera de historia... por la situación de la falta de tiempo para buscar espacios en la investigación... me fue llevando por cierta comodidad a continuar en la misma línea, la docencia. Di clases en primaria y luego estuve trabajando muchos años con los profesores, los directores y los supervisores de la zona, yo los coordinaba... estuve alrededor de quince años... trabajé dos años

en preparatoria... En la Universidad presenté mi currículum, solicité directamente el SUA y me llamaron... yo había ya tenido trabajo a nivel superior en la UPN... En la Universidad empecé en el SUA, después me llamaron al escolarizado."

- B) "[La historia]... siempre me interesó, desde niño; era vocación... y fue por eso que me dediqué a estudiarla... también tengo la carrera de arqueólogo... soy más arqueólogo que historiador. [En cuanto a la docencia] ... ya viene desde que entré a la normal... ahí fue una cuestión que me orientaron mis padres... luego hice la Normal Superior, estudié historia y luego ya estudié aquí [en la UNAM, historia] y luego arqueología... tengo experiencia [docente] desde primaria hasta posgrado en el Colmex... en primaria, de 76 a 83... un año en secundaria y un semestre en bachillerato... me fui a Egipto... cuando regresé empecé a buscar trabajo... entonces fui a la coordinación de historia... y luego me recomendaron aquí en el SUA... y entré [en 89]".
- C) "Mi carrera... no es historia, es sociología y antropología, y me he dedicado a la historia porque la sociología y la antropología son una forma complementaria para comprender la historia. Mi carrera es química... me invitó un profesor para sustituirlo... y a partir de ese momento me di cuenta del enorme gusto de continuar un aprendizaje y, al mismo tiempo, poder influir en una formación a los demás... empecé en nivel licenciatura y después me invitaron a dar algunos cursos en preparatoria, inclusive a secundaria... y he tenido la oportunidad de trabajar en instituciones privadas y en instituciones públicas, y eso me da un conocimiento de la diversidad de la realidad... los valores que se viven... me siento absolutamente siempre aprendiendo con los grupos [luego de química estudié sociología y también di clases en sociología, vi que me faltaba en mi formación antropología] y así fue como entré a esto. En esta Facultad comencé... cuando presenté mi tesis de doctorado... y entonces me invitaron a un seminario... y después... en el SUA."
- D) "[Elegí la carrera de geografía] por gusto, desde secundaria me llamó mucho la atención la materia... aunque un poco con la idea de los viajes, las expediciones

de una geografía del siglo XIX... [En cuanto a la docencia] inicialmente fue una de las formas para poder trabajar como estudiante... en los últimos semestres, una forma más fácil de trabajar y obtener recursos económicos es dando clases, porque un horario corrido en una institución... descuidas los estudios... empecé a dar clases en el cuarto año de la carrera... en secundaria y en preparatoria, en escuelas particulares. Llegué a la UNAM por invitación de una maestra... [inicié mi experiencia de docencia en nivel superior en el SUA, en geografía]... mi experiencia en escolarizado fue más adelante...”.

La formación que han tenido los profesores entrevistados es muy diversa. Tres tienen más de una carrera, una es maestra normalista e historiadora, otro es maestro normalista, historiador y arqueólogo, y la última es química, socióloga y antropóloga. La otra maestra entrevistada es geógrafa.

Todos los docentes escogieron su carrera por interés, tres de ellos dicen que siempre les gustó, uno, desde que cursaba la primaria y dos, la secundaria.

Cuando llegan al SUA, los tutores ya tienen una amplia experiencia docente y han participado en varios niveles escolares; dos de ellos desde la primaria y los otros dos desde secundaria y preparatoria, uno de ellos ha participado también en posgrado. Dos profesores tienen una formación docente, ya que estudiaron en la Normal, los otros se forman con su experiencia, uno al terminar la carrera e iniciar la actividad docente, y el otro, casi a la mitad de la carrera empieza a dar clases en secundaria y preparatoria.

Es interesante observar que conforme al criterio de dos tutores, la docencia se elige por comodidad, por ser lo más fácil; uno la eligió en el nivel superior y la considera fácil porque estudió en la Normal, ha tenido una larga trayectoria en esta actividad y por consiguiente no busca el campo de la investigación. El otro, porque no puede trabajar en un horario corrido.

2. Tradición de la docencia, de la tutoría, del sistema abierto y de la institución

- A) “[En] los cursos de capacitación con los maestros [con los que trabajaba en la SEP] se aplicaba de alguna manera la técnica de la tutoría... para mí la tutoría

nunca ha sido un problema... la siento como una metodología para la enseñanza muy buena... yo concibo la enseñanza como un producto que básicamente el estudiante tiene que lograr, tiene que procesar... el profesor tiene que dar los apoyos... es una enseñanza dirigida porque se proporciona las lecturas... pero son ellos los responsables de su propio aprendizaje”.

B) “... la mecánica... es más el trabajo de los alumnos que de uno; lo que sí, se enfrenta uno al problema de que la gente del abierto no está muy consciente de eso y no cumple... De entrada tuve que hacer mi guía... el sistema aquí no es realmente un sistema abierto, estamos con los tiempos fijos... y mientras no se independice del calendario de la Facultad y se vean otras formas de evaluaciones en el sentido que no haya periodos rígidos, seguirán los problemas...”.

C) “... de alguna manera la metodología [es] un poco más abierta... en el SUA, digamos un trabajo tipo seminario impulsando la participación del grupo y al mismo tiempo fortaleciendo un marco y demás, es lo que en general he trabajado... [Al principio] me ofrecieron una guía que había hecho un profesor anterior, de esa guía yo seleccioné y di acentos a la lectura, [ahora] sí les propuse... una nueva guía... el tiempo lo siento reducido... y al mismo tiempo ha sido un entrenamiento, no puedes decir todo ni dar una formación exhaustiva, entonces das lo mejor que puedes [los alumnos tienen los instrumentos], las pautas bibliográficas y hemerográficas que tienen que utilizar”.

D) “... desde la misma organización... en el sistema abierto era trabajar por tutorías orientando a los alumnos, resolviendo dudas más que darles todos los contenidos... No me costó trabajo adaptarme, porque en ese momento era un grupo muy pequeño [en geografía], tres o cuatro alumnos”.

Se puede apreciar la tradición del SUAFYL: la elaboración de guías de estudio; el papel del tutor es de apoyo, un orientador que resuelve dudas más que dar contenido; los alumnos son responsables de su propio aprendizaje, aunque un tutor señala que éstos no

cumplen con su compromiso; el tiempo es reducido, no se puede decir todo, pero los alumnos cuentan con un instrumento que es su material de estudio.

Un tutor señala que no es un sistema totalmente abierto, porque existe el problema de depender de los tiempos fijos y rígidos de la Facultad para terminar y hacer las evaluaciones.

3. Adaptación de la práctica a la historia y a las tradiciones

- A) "... en algunas ocasiones he intentado... llegar y preguntar dudas, cuestionamientos, algún comentario y... no da mucho resultado, la gente tiene problema para expresarse... Trato de establecer una cierta comunicación a partir del tema y tomo preguntas del cuestionario, de las actividades de aprendizaje y a partir de ahí ellos van participando... tiene que ser con un eje de discusión a partir de lo que ellos han hecho y después a partir de eso retomamos muchos aspectos... hago que los alumnos reflexionen mucho en las relaciones de la historia con la vida y... relacionándose con otras materias de la carrera... trato de que siempre sea vivo, pero... el alumno se resiste bastante a la participación".
- B) "... les dejo leer libros completos y la tutoría pues es tratar de hacerlos hablar... tratar de hacerlos comentar, manejo mucho transparencias para poderlas comentar yo, que los alumnos traten de señalar algún elemento... algunos [de los alumnos] como están leyendo... sobre la historia de Roma... hablan más sobre Roma... algunos sobre Egipto. Eso ayuda para que todo mundo... también adquiera algunas otras ideas... me apoyo mucho en los materiales gráficos y en las cosas que yo sé... siento que así se complementan... si hay aclaraciones pues se ven... jamás repito los libros que les dejo leer... preparo mis clases con otras fuentes y doy otros datos..."
- C) "... el grupo tiene todo el material del semestre, [lo] analizamos en la primera sesión, después de que señalo los objetivos, los ejes básicos, etcétera, y... calendarizamos una presentación de cada uno de ellos, de las lecturas... basta con fichas para que puedan intervenir cuando vengan a la sesión [así me

presentan reportes de cinco lecturas, en lugar de las catorce que son, más aparte su exposición]... además solicito un ejercicio... un acta síntesis... la idea es que nos entrenemos en el registro de la historia... les exijo que esté bien redactado, estructurado, etcétera... les hago ver la diferencia entre instrumentos, metodología, teoría y epistemología, haciendo una revisión continua de esto y con los instrumentos de trabajo".

- D) "Con respecto a los materiales de estudio, siempre he sido muy escéptica porque siento que por un lado es una ventaja para el alumno... pero por el otro cuadra mucho el trabajo y no puede ser porque los grupos, los alumnos, no siempre son los mismos, se esquematiza mucho con el material de estudio... yo pienso que si se tiene una programación de grandes contenidos, de determinadas lecturas básicas, puede ayudar... pero... las guías son muy cuadradas. Las actividades de aprendizaje, desde los mismos contenidos, ya no hay forma de moverlos... los grupos que yo he tenido han sido muy diferentes y el trabajo lo he organizado de manera diferente, y por eso hasta la fecha trabajo con programa analítico... conforme voy conociendo al grupo les voy dando las actividades semana con semana...".

En general, en la práctica parece haber más influencia de la tradición del escolarizado: preparar otros textos para dar datos diferentes y por consiguiente depender de la información del profesor en la tutoría, repartir temas y lecturas (¿qué pasa con las que no se leen?), preferir programas analíticos, porque las guías son cuadradas y entonces los alumnos deben depender del ritmo de trabajo que marque el tutor, ya que cada semana indicará las actividades que se han de realizar.

Dos tutores se quejan de la poca participación de los alumnos, pero uno de ellos ha encontrado una forma de trabajo sin separarse de la tradición del SUA, al partir de las actividades de aprendizaje de su material.

Es interesante que un tutor para llevar a cabo su trabajo se apoye con la proyección de transparencias tomadas principalmente por él mismo; material importante para la carrera y la materia.

Influencia de la tradición del SUA es tratar de que los alumnos reflexionen, participen, comenten, pero al parecer no se logra mucho.

4. Sentido del estudio independiente en la tutoría y en la relación del tutor con los alumnos

- A) “[Los alumnos tienen] restricciones para expresarse... prefieren callar que expresar una duda que tal vez no los dejen bien parados con el grupo... el alumno no suele cumplir con las lecturas... no hay un hábito de autodisciplina... se requiere un poco de forzar la situación... el nivel es muy disparejo, hay gente que ya tiene una maestría y [para] algunos es su primer licenciatura... para estudiar historia se requiere de una formación muy grande, una cultura muy amplia... algunos alumnos no cumplen con ese requisito”.
- B) “... los alumnos no saben lo que es un sistema abierto... es necesario llevar un curso previo... para que aprendan técnicas de trabajo autodidacta... los de séptimo y octavo... ya después de tanto batallar, ya tienen más idea de cómo trabajar... [con] los de primero y segundo, ése es el problema que se encuentra uno...”.
- C) “... yo estoy convencida que el conocimiento lo construimos en conjunto... [los alumnos exponen y les pido una reacción] de tal manera que es muy participativa la sesión”.
- D) “No me acomoda la guía de estudio porque en algún año puedo dejar un equis trabajo, una organización, y en otro lo cambio totalmente porque hay grupos... más avanzados, más organizados y hay grupos más dispersos... [hay un trabajo] permanente con el alumno semana con semana... los alumnos que se atrasan por ño hacer [las lecturas] generalmente es gente que deja el semestre y se va directo al examen final... si en el examen se nota que no hay nada de preparación son los que se reprueban y otros... aun sin asistir a la tutoría... sacan muy bien las lecturas... pero es gente, mucha de segunda carrera, de carrera simultánea que tiene... una disciplina de estudio”.

Dos profesores expresan poca confianza en los alumnos, en el sentido de que restringen su participación por temor al grupo o porque no entienden cómo se trabaja en un sistema abierto. Uno de ellos supone que los alumnos deben tener un conocimiento previo, el cual sólo puede encontrarse en los que ya han realizado otra licenciatura o estudios de posgrado. Con el otro docente no queda claro cuál debería ser la actuación del alumno de sistema abierto: participar o escuchar los comentarios del tutor respecto de transparencias o de textos diferentes de los que él ha leído.

Otro tutor expresa más confianza en los alumnos, pues considera que se tiene que aprender construyendo con el colectivo, y como tienen un material de estudio, disponen de los instrumentos necesarios para su formación.

Un tutor más, exige por su forma de trabajo una dependencia del alumno; éste, semana con semana tiene que enterarse de las actividades que va a realizar. Sólo los alumnos de segunda carrera, o carrera simultánea pueden aprobar sin asistir a la tutoría, pues tienen disciplina de estudio. En el estudio independiente se considera necesario que se trabaje el contenido de las lecturas, no basta con leer; en este sentido, no queda claro cómo avanzan los alumnos que no asisten a la tutoría.

5. Actividades y saberes culturales y personales que apoyan a la práctica docente

- A) "He tenido poco acercamiento con la investigación formal, hago investigación y siempre está dirigida a la docencia [y en relación con la difusión]... organizo algunos eventos... encuentros, conferencias, para que los alumnos conozcan nuevos enfoques, otras formas de hacer historia y describirla. [Estas actividades] me ayudan [en la docencia]... si en la docencia no estás actualizado no funciona, si no sabes difundir lo que has investigado, tampoco... Me gusta enseñar y aprender porque suelo tener grupos muy interesantes y siempre salgo aprendiendo".
- B) "[Aparte de la docencia me dedico] al trabajo de investigación... en la UAM... [ayuda en la labor docente] porque realmente yo me dedico a estudiar historia antigua, historia del Islam, he hecho varias cosas y son los cursos que yo doy

realmente... En general... los cursos que acepto dar, son cursos de mis áreas, que yo ya manejo... yo doy lo que yo sé... en eso me he formado".

C) "Estoy en la Comisión de Estudios de la Iglesia en América Latina, ahí... vamos dando cuenta [anualmente] de nuestra investigación... es indispensable la investigación como un medio de actualización de pistas teórico–metodológicas, instrumentos de trabajo, de información teórica... son retos que te hacen trabajar más, porque tienes que trabajar lo concreto del lugar para ubicarlo en un proceso más amplio... [El apoyo a la docencia es] muchísimo... por eso en las materias que es posible... les pido que en las últimas sesiones sean de investigación de hechos históricos en México y los analicen... para que vean los límites y los alcances de la perspectiva metodológica."

D) "[Realizo]... investigación personal individual, de mi tesis y, bueno, de un tema que es de mi interés que... es la historia de la geografía desde muchas perspectivas... [Estas actividades no me apoyan en la docencia] no propiamente... puede estar relacionada con historia de la ciencia, pero no propiamente para las tutorías que estoy dando".

Todos los docentes realizan investigación. Dos tutores, en otra institución y les apoya completamente en su actividad docente. En un caso está totalmente relacionado lo que se estudia con lo que se enseña; en el otro, el saber disciplinario y metodológico que se adquiere con la investigación es utilizado para la formación de los alumnos en estos saberes.

Los otros dos docentes realizan una investigación que denominan informal o personal. A uno de ellos le apoya en su actividad docente y además realiza actividades para difundirla, y al hacerlo aprende más. El otro considera que no le apoya directamente en la docencia.

6. Fines que persigue el tutor con su práctica, sentido explícito que le da a la docencia

- A) "Mi interés más grande sería dedicarme a la investigación, teniendo tal vez un contacto con un grupo, cuando menos... yo si tuviera opción me dedicaría a la investigación, pero hago con verdadero gusto la docencia."
- B) "He estado muy metido en esto [la docencia] y me gusta dar clases... yo lo que quiero es... dedicar más tiempo a investigar, dejar un poco hora de clase que ahorita tengo que dar... por cuestión económica, eso sí haría, pero sin jamás abandonar la docencia porque me agrada y es importante... Te obliga a leer y a prepararte."
- C) "[Yo elegí la docencia]... y es la que ocupa la mayor parte de mi tiempo, pero siempre dentro de un marco de la investigación y... estoy encontrando mucho sentido... que la gente encuentra en el aula un sentido para lo que hace fuera del aula... por un lado personal y por otro cuando lo ubicas en el problema social, en el caminar de un México, la tarea que tenemos para tratar de transformar la situación... [es lo que estimula la docencia, las participaciones de los alumnos. Es una actividad que conservaría], el único problema... lo mal pagados que estamos y además darse cuenta, en mi caso, que estoy de más en la UNAM porque soy profesora de asignatura... tengo mucha actividad [de revisión o asesoría de tesis]... pero todo esto ¿quién te lo paga?... estoy contenta de trabajar en el SUA... aquí el número de personas es muy accesible para fortalecer una relación personal...".
- D) "Diría que [la docencia] me llegó... nunca pensé dedicarme a la docencia, mi sueño era como que ser una gran investigadora... fue circunstancial [un] ofrecimiento de trabajo... en ese momento se presentó como atractivo... me agrada, me gusta la docencia y prefiero mil veces el sistema SUA que el escolarizado... sí conservaría la docencia, creo que es una parte importante de mi formación... en la docencia hay una retroalimentación muy... agradable entre el alumno y el profesor... creo que es muy valioso."

Los tutores entrevistados reconocen que la docencia ha contribuido en su formación profesional, pues los obliga a leer y prepararse; en el aula se encuentra un sentido de lo que se hace fuera de ella, existe una retroalimentación agradable entre el docente y el alumno. Pero la mayoría preferiría dedicarle más tiempo a la investigación. Uno, no puede dejar la docencia por problemas económicos, y otro quisiera tener más tiempo en ésta, pero las condiciones institucionales no se lo permiten y le dedica un tiempo que nadie le paga.

Especialmente los docentes que no realizan investigación por parte de una institución, desearían dedicarse más a esta actividad.

Todos dicen que conservarían la docencia, aunque fuera con un grupo; no abandonarían esta actividad. Dos tutores señalan su preferencia por la docencia en el SUA.

3.2.4 Letras hispánicas

Se entrevistó a cinco tutores de esta carrera, tres tienen la licenciatura en letras hispánicas, otro es de letras inglesas y uno más de pedagogía; en el momento de la entrevista cuatro todavía participaban en la tutoría y uno acababa de retirarse en ese semestre. Tres de los tutores empezaron a trabajar en letras hispánicas casi desde que se inició el Sistema Abierto; otro ingresa también en los primeros años, pero cuando ya se habían consolidado los criterios de trabajo, y otro se incorpora en 1994.

1. Historia: Como se conformaron los esquemas teóricos del docente–tutor

- A) “[Elegí] la carrera por el carácter cultural familiar, a mi padre le interesaban los problemas culturales y desde niño [tenía contacto con la literatura], y también [por] la convivencia con un grupo de la preparatoria que también les interesaba la literatura, la pintura. Terminando mis estudios de maestría [en Mascarones] me trasladé a Guanajuato [a dar clases en esta Universidad, posteriormente], me vine a hacer el doctorado y luego del doctorado fui profesor del Mexico City College. [Pero también] entré a dar un seminario a la UNAM [y más tarde] en el Sistema Abierto, que recién se había iniciado, entré como profesor”.

- B) “Escogí la carrera... porque es una carrera de docencia, llegué a ser docente porque era la actividad obligada y la actividad estaba fuera de la Universidad... empecé desde primaria particular, secundaria del gobierno, preparatoria, profesor en universidad de extranjeros [daba en tres niveles a la vez], la experiencia era rica porque los contextos eran diferentes, [doce años después] comencé a trabajar en la UNAM en el SUAFYL... el SUA estaba en sus inicios, había oportunidad no sólo de entrar sino de progresar... El SUA alimentó al sistema escolarizado no sólo para enseñar, sino con una concepción de la enseñanza... esa capacitación que recibimos para la elaboración de material fue útil para el sistema escolarizado.”
- C) “[Elegí la carrera] por vocación a la literatura, amor y admiración a las letras. Inicié mi primera experiencia [docente] en la Universidad [posteriormente] entré al SUA y he participado en muchas materias”.
- D) “Escogí la carrera porque tengo pasión por la historia y me di cuenta que una carrera como letras podía englobar la historia, mi gusto por escribir, por leer. Empecé a dar clases en la secundaria, me apasionaba mucho [y posteriormente] en la Facultad, en SUA... he conservado [la misma] materia [porque] es un campo tan vasto...”
- E) “Elegí la carrera de pedagogía porque originalmente soy maestra de educación primaria, trabajé en escuela primaria; en la Universidad empecé como ayudante de un maestro [en escolarizado, a finales de los sesenta]. En SUA suplí a una maestra que se fue y di por dos semestres.”

La formación de los esquemas teóricos iniciaron en algunos docentes por la tradición familiar y un ambiente cultural en el nivel bachillerato. En su mayoría, además de la formación disciplinaria, adquirió los saberes docentes por la experiencia. Muchos de ellos empiezan en escuelas de nivel primaria o secundaria. Un profesor tiene una formación docente inicial y, por otra parte, en nivel superior se forma al trabajar con otros docentes como ayudante.

Todos los tutores entrevistados tuvieron que aprender nuevas formas de trabajo docente en el SUA. Varios de ellos mencionan un saber de las ciencias de la educación, adquirido al ingresar a este sistema.

2. Tradición de la docencia, de la tutoría, del sistema abierto y de la institución

- A) “Doy clases basándome en mis guías; tuvimos que aprender una metodología [diferente] de diálogo constante con los alumnos, más de acuerdo con mi sentido pedagógico, ya que estudié dos años en la Institución Libre de Enseñanza... que tiene mucha vinculación con la metodología del SUA que empleamos”.
- B) “El tutor tiene otro trabajo [diferente al del maestro del escolarizado]. El trabajo del tutor debe ser más organizado... la tutoría es el resultado de una planeación que está vertida en una guía de estudio... uno tiene que someterse a la guía... uno tiene que ser respetuoso del instrumento de aprendizaje, por lo tanto si uno era elaborador de la guía y tutor, la combinación era perfecta. [Una tradición que se perdió en el SUAFYL] es el trabajo en equipo, se ha perdido la comunicación interna.”
- C) “En sistema escolarizado tengo que hablar todo el tiempo... en SUAFYL no tenía que dar clase... espero que me pregunten.”
- D) “Yo venía de dar clases de secundaria, donde tienes muchísimo contacto con los alumnos... [en SUAFYL] era desconcertante verlos solamente cincuenta minutos a la semana... trabajé con la guía [elaborada por otro maestro] un par de semestres y después fui haciendo una nueva guía... yo creo que el sistema abierto es una utopía... tanto los alumnos como los profesores extrañamos mucho tener más contacto, más posibilidades de dialogar, de discutir las lecturas... falta tiempo para poder intercambiar ideas, opiniones...”
- E) “El papel del maestro en el escolarizado, en el que yo tenía experiencia... el maestro es el centro del proceso enseñanza–aprendizaje. [El sistema abierto es diferente]... ya había leído los principios en los que se sustentaba y traté de llevarlos a cabo. El primer semestre sí me encontré desconcertada... [el papel

del maestro] estaba mediado por los materiales de estudio y por la actividad del alumno. [El material] no estaba actualizado... en el primer semestre se fue rehaciendo durante el curso."

Se pueden ver, desde la perspectiva de los docentes, las tradiciones del sistema presencial, en el que el docente tiene que hablar todo el tiempo, es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje a la vez que hay mucho contacto con los alumnos.

En el SUA hay que apoyarse en las guías, que implican una planeación previa, el papel del docente está mediado por estos materiales de estudio. El tutor debe ser muy organizado y establecer un diálogo constante con los alumnos. Al respecto de este último punto, un profesor considera que falta tiempo para discutir y dialogar, ya que se tiene poco contacto con los alumnos. Los estudiantes tienen que ser activos y plantear preguntas.

Un docente recuerda una tradición del SUAFYL que se perdió, y que consistía en trabajar en equipo.

Se percibe que para la mayoría de los docentes no fue fácil cambiar de la tradición del sistema presencial al abierto. Sólo un tutor manifiesta que él como alumno heredó una tradición similar a la del SUA.

3. Adaptación de la práctica a la historia y a las tradiciones

- A. "Llego a clase... les expongo la unidad uno o dos, una idea de cómo va a ser la clase; el segundo día tienen que haber preparado [estas unidades], después les hablo del contexto histórico y cultural... de la literatura y los escritores que vamos a ver... y después discutimos, hablamos, me preguntan... entonces hay un diálogo constante y trato que los alumnos también dialoguen entre ellos... que la comunicación sea constante. Cuando hago el primer semestre sí le enseña uno la metodología, cómo deben estudiar y qué es lo que deben hacer."
- B. "... los alumnos tenían que seguir puntualmente la guía; acompañaba la guía de trabajos adicionales que ampliaran las actividades contenidas en la guía... por la inflexibilidad escolar que tenemos, el alumno no podía tomar la libertad de

entregar las actividades cuando a él le pareciera, y uno no podía darse la libertad de calificar después... entonces, la tutoría tenía que ser resultado de una organización”.

- C. “Elaboré material, con ése he trabajado, trato de actualizar las guías, corrijo las actividades de aprendizaje y sobre ellas doy apreciaciones donde se equivocan y confunden los alumnos, oriento en los materiales de estudio que acaban de salir.”
- D. “Doy desde el principio del semestre sugerencias, pautas para que lean, para cómo leer, me interesa mucho la manera como lean los alumnos y cómo procesan las lecturas... trabajamos un poco cierta metodología de esas lecturas... esperando que los alumnos las traigan... procesadas y que vengan a clase con ideas, notas, tarjetas... insisto mucho que tomen nota para poder dialogar... para que puedan plantear problemas... tratamos de comentar esas lecturas... hay que trabajar un poco una combinación de teoría con análisis, con crítica literaria... estoy tratando de que elaboren un trabajo final...”
- E. “... se daba el panorama completo a los alumnos, se les daba a conocer los objetivos, los materiales, las actividades, y se iniciaba con las primeras lecturas... establecía preguntas... y de alguna manera servía de intermediaria a las preguntas y cuestionamientos que los alumnos tenían como para establecer una dinámica entre ellos de aprendizaje grupal”.

Todos los tutores han elegido lo que consideran mejor para su práctica docente. Casi todos inician con una exposición para sentar las bases de su forma de trabajo, y a partir de esto abrir el diálogo, la discusión, el planteamiento de problemas y preguntas por parte de los alumnos.

Algunas de las actitudes pertenecen más a la tradición del sistema presencial, como la exposición o el marcar tiempos fijos para el trabajo de la guía. Pero la mayoría de las actividades son del sistema abierto, es decir, trabajar con base en un material, revisar las actividades de aprendizaje para ayudar a los alumnos en su estudio, tratar de establecer

un diálogo, no sólo docente–alumno, sino también entre los alumnos, establecer una dinámica grupal; principios establecidos para trabajar la tutoría en el SUAFYL.

4. Sentido del estudio independiente en la tutoría y en la relación del tutor con los alumnos

- A) "... mi sentido pedagógico es de diálogo constante con los alumnos para resolver problemas de bibliografía directa o... indirecta... discutimos, hablamos, me preguntan... trato que los alumnos también dialoguen entre ellos... si el profesor conoce bien el camino señalado por el SUA, lo que quizás es difícil es meter a los alumnos en ese camino...".
- B) "Los alumnos tienen que seguir puntualmente la guía... en el SUA hay que dar mayor argumento [a los alumnos]... porque son más exigentes."
- C) "Los alumnos han sido muy responsables, muy cuidadosos, sobre todo los que vienen. Los que no vienen sacan bajas calificaciones."
- D) "[El trabajo de las lecturas que traen para la tutoría] posteriormente lo vamos comentando y después de hacerlo o de haber tenido una asesoría individual ya voy fijando la fecha para la entrega de actividades... estoy tratando de que se elabore un trabajo final que pueda yo discutir con ellos...".
- E) "En las sesiones presenciales trataba de establecer una dinámica [entre alumnos] de aprendizaje grupal."

Parece existir algo de dificultad para seguir el estudio independiente por parte de los alumnos y los docentes; un docente pide mucho contacto con los alumnos, y otro declara que si no asisten a la asesoría grupal no sacan buenas calificaciones.

Dos tutores buscan el trabajo de aprendizaje grupal, uno de ellos trata de establecer discusión y diálogo. Un profesor declara seguir puntualmente la guía, pero esto es sólo una parte del estudio independiente; se ignora cómo es la relación con los alumnos en la asesoría.

5. Actividades y saberes culturales y personales que apoyan a la práctica docente

- A) "... la lectura constante, el estudio constante, siempre preparo mis clases; últimamente me estoy dedicando más a la investigación... estoy escribiendo... estoy trabajando sobre escritores que me interesan... para un equilibrio entre enseñanza e investigación (todo esto) en la docencia apoya... pero (sólo) sobre un determinado escritor... pero también amplía uno conocimientos, lo que sea siempre ayuda a la formación".
- B) "... el tutor debe mostrarle a los alumnos que su competencia como maestro no se la da su preparación docente, ni su formación académica, sino su trabajo que realiza más allá de las aulas universitarias. Trabajo en tareas de divulgación fuera de la Universidad... fuera de la Universidad es donde se hace la divulgación de la literatura, por lo tanto trabajo fuera de la Facultad...".
- C) "[Otras actividades que realizo] son escribir ensayos, críticas, artículos. Ayudan [a la docencia], escribo sobre las materias que doy... la clase da ideas para escribir artículos".
- D) "Actualmente soy investigador... anteriormente era yo editor... siempre he tratado de vincular de alguna forma mi experiencia y mis conocimientos, ponerlos al servicio de mis alumnos... tratar de abrirles la visión del campo de trabajo... que se preparen para ese campo, me parece muy importante que los profesores les mostremos por dónde pueden trabajar."
- E) "... Actualmente desarrollo una actividad administrativo–académica porque soy subdirectora de una escuela... [estas actividades] ayudan mucho a la docencia porque te dan un marco de referencia más amplio... [y] no sólo te ayuda para este tipo de actividades, complementan".

Más allá de los saberes de la disciplina y de las ciencias de la educación hay una formación por la experiencia que se adquiere en el trabajo que se realiza fuera de las aulas: investigación, labores de divulgación, actividades administrativo–académicas, así como escribir ensayos, críticas o artículos.

Estas actividades que se llevan a cabo fuera del aula y que están relacionadas con la práctica profesional generan ciertos saberes, que unidos a los disciplinarios han sido reflexionados y teorizados para nutrir la docencia; a su vez, la docencia sirve para apoyar estas actividades.

El trabajo docente requiere estos saberes culturales y personales.

6. Fines que persigue el tutor con su práctica, sentido explícito que le da a la docencia

- A) "No (me dedicaría a otra cosa)... la atmósfera, el ambiente, la academia... es toda mi vida [actualmente], el contacto con los alumnos está bien en horas, el problema es la pérdida de tiempo... [ya que] estoy en dos comisiones dictaminadoras [y además el problema de la burocracia] le quita a uno tiempo, las cosas del PRIDE... no me parece que sea uno de los caminos acertados para estimular el estudio."
- B) "[La docencia, actividad elegida actualmente] la conservaría en menor grado... las satisfacciones personales que uno debería tener con los alumnos no son tan inmediatas... en cambio uno hace trabajos fuera del aula, los beneficios son más concretos, mejor valorados, mejor estratificados; la Universidad ni premia ni castiga la docencia... lo que está premiando la Universidad son productos fuera de la docencia... entonces, uno tiene que encontrar los medios para esa mayor producción... Lo que sucede es que la Universidad ha perdido la perspectiva del trabajo del maestro, a veces no es una evaluación justa de lo que hace el maestro en el salón de clase".
- C) "La docencia me ha gustado, [pero] quisiera no tener tantas clases para dedicarme más a investigar... he tratado de superarme con las promociones, no hay que ser negativo."
- D) "[Yo elegí la actividad docente]... elegí ser profesor de secundaria a pesar... del bajo pago y de lo agobiante... después vine... a sistema abierto, [esta actividad] yo la quiero conservar... ser profesor... te obliga a sentirte intelectualmente joven,

anímicamente joven; pararte frente a un grupo, dialogar con los alumnos, que te midan, que te juzguen, implica la ventaja de sentirte vivo... tampoco quiero dar más clases... porque estar lleno de proyectos es difícil de realizar".

Casi todos los profesores defienden su actividad docente, pero uno de ellos quisiera dedicar más tiempo a la investigación, otro que realiza investigación en una institución no le dedicaría más tiempo, y uno más manifiesta estar decepcionado de ésta, por la indiferencia de la Universidad, la cual da preferencia a la investigación o la divulgación.

La docencia, con su atmósfera, su ambiente y la academia, significa para ellos mantenerse preparados, sentirse intelectualmente jóvenes, dar un sentido intelectual a su trabajo.

La falta de reconocimientos por parte de la Universidad a la actividad docente, lleva a los tutores a buscar otras actividades relacionadas con la investigación y la divulgación.

3.2.5 Letras inglesas

Se entrevistó a tres docentes de la carrera de letras inglesas; uno de ellos empezó desde que inicia el sistema abierto en esta carrera, participó en la elaboración del plan de estudios y de los materiales; los otros dos se incorporaron después. La carrera de letras inglesas tiene ciertas peculiaridades en su forma de trabajo, los docentes laboran con pocos alumnos y abarcan un módulo que incluye tres materias.

1. Historia: Cómo se conformaron los esquemas teóricos del docente-tutor

A) "... yo sabía inglés, me gustaba la literatura, había estado trabajando antes dando clases de inglés y decidí que ya quería hacer algo más... y decidí por estudiar literatura inglesa... [mi trayectoria docente] empecé en primaria en una escuela privada, dando clases de inglés, di clases también en secundaria... después en preparatoria... cuando me recibí, me ofrecieron una clase en el sistema escolarizado y unos meses después se inició el proyecto de letras inglesas en SUA... [empezamos] a elaborar el plan de estudios, materiales [en 1976]."

- B) "... yo desde hacía tiempo estaba interesado en la literatura de algún modo y también estaba interesado en la lengua inglesa... de modo que al consultar el libro de carreras universitarias... vi que era eso lo que debía estudiar... vi que lo que suponía en términos de trabajo era algo que [interesaba... un poco antes de terminar la carrera... una profesora necesitó un ayudante y me propusieron a mí y... empecé así; poco tiempo después hubo una plaza en el CELE, trabajé allí algunos años y mientras estaba allí se creó el SUA y me llamaron... entré como profesor de SUA, pero seguí dando clases en el escolarizado... [hice] material y lo [sigo] haciendo".
- C) "... en prepa iba para físico matemático... y ya después escogí letras inglesas, entonces fue una buena impresión... tenía una visión idealizada... que aquí todo mundo está discutiendo las cosas más recientes... [cuando acabé la carrera] tuve la invitación de un colega... comencé como profesor... en el sistema escolarizado... en el año del 78... en 1980 ingresé al SUA... primero estuve un semestre... como observador, así para ver cómo funcionaba el sistema... cómo funcionaban las tutorías... ya después como tutor.

Los esquemas teóricos como docente se fueron formando en el caso de un tutor, antes que ingresara a la carrera, ya que previamente dio clases en el nivel primaria, secundaria y preparatoria. En el caso de otro tutor, antes de terminar la carrera empezó la docencia en sistema escolarizado y el tercero inicia también en este mismo sistema, después de haber terminado la carrera.

Dos docentes tienen una formación especial; uno en el escolarizado inicia como ayudante de profesor, y otro en el SUA, tiene que observar todo un semestre cómo se trabaja en este sistema.

Es interesante que uno de los tutores participó en las actividades correspondientes a la creación de la carrera de letras inglesas en el SUA, desde la elaboración del plan de estudios. Otro también participó en la elaboración de los primeros materiales.

2. Tradición de la docencia, de la tutoría, del sistema abierto y de la institución

- A) "... dada la organización que le dimos al SUA... con cinco o seis alumnos, nos ocupamos de asesorarlos en las tres materias que cursan cada semestre... al principio fue un paso difícil empezar a tratar de dar asesoría y no clase, [aprendimos] con el tiempo y con la práctica... fuimos dejando a los alumnos cada vez más independientes... Como Colin tenía claro lo que era una tutoría... nos ayudó mucho a enfocar las cosas... pero fue difícil, porque uno siente que los alumnos tienen muchas lagunas y quiere uno resolverlo en asesoría... hasta la fecha, a veces cae uno en la tentación de plano de darles clase y luego los alumnos llegan sin haber trabajado... pero tratamos que las asesorías fueran más bien un lugar para la discusión..."
- B) "... yo me di cuenta que era un sistema mucho más estructurado, con un programa de trabajo muy exigente, pero también muy realista... los alumnos aquí salen mejor preparados... [que el escolarizado, donde] el número de estudiantes que no tienen una idea realmente clara de lo que tienen que hacer es bastante grande... no es lo mismo una clase en un salón a la manera tradicional que una tutoría... el sistema no sólo obliga a los alumnos, obliga a los tutores... todo mundo trabaja todo el tiempo... los tutores pueden dar este semestre literatura en el siglo XX y el semestre próximo dar literatura medieval... creemos que es algo bueno... para el alumno que no esté expuesto a la misma influencia durante mucho tiempo..."
- C) "... [los alumnos] del SUA, por lo general son adultos... muchas veces ya tienen formación previa, ya tienen una carrera, o... por lo menos tienen un trabajo... entonces muchas veces el alumno del SUA necesita algo más... el alumno es más maduro, más responsable... tiene una idea de a qué va... al alumno de escolarizado le tienen que estar acarreado y a veces no terminan de hacer sus lecturas..."

La carrera de letras inglesas tiene una tradición propia en cuanto a la organización de los profesores para trabajar las tutorías, atienden a un solo grupo en tres materias y en

cada semestre imparten diferentes materias, esto les exige más trabajo. Se aprecia la influencia de un profesor, que fue quizás el pionero de esta tradición.

La tradición del SUA es no impartir clases, sino centrarse en la discusión de trabajos y textos en un sistema más estructurado que obliga a trabajar tanto a los profesores como a los alumnos.

Los alumnos del SUA son maduros, con un proyecto claro de lo que desean hacer y obtener del SUA; un docente declara que egresan mejor preparados que los alumnos del sistema presencial.

3. Adaptación de la práctica a la historia y a las tradiciones

A) "... en asesoría me concentro en los trabajos de los alumnos, el material... lo leen por su cuenta, hago referencia a ese material pero no lo veo con los alumnos... [en las asesorías] les pedimos que escriban un breve ensayo... y luego se discute... La información de vida de los autores, bibliografía crítica, etc., lo tienen que hacer ellos y reflejarlo en los ensayos... me centro en desarrollar sus habilidades de crítica".

B) "... tenemos una buena serie de ejercicios que el alumno hace en casa y que entrega cada semana y que el asesor devuelve a la semana siguiente... trabajos extemporáneos no se reciben... creemos que no estamos exagerando... simplemente aseguramos el mínimo de disciplina necesario para... obtener resultados regulares... creemos que se justifica esto por el hecho de que el estudiante viene solamente una vez por semana... por eso es que procedemos de manera bastante estricta... Hacemos una introducción muy clara, entregamos una lista de lecturas, un programa de trabajo, una hoja de control para llevar el seguimiento de ese trabajo; les damos la oportunidad de exponer dudas, hacer preguntas, que todo quede perfecta o razonablemente claro de manera que después no haya, que no sabía; eso aquí no existe..."

C) "La asesoría es... el núcleo principal del aprendizaje... hay mayor dinámica de trabajo porque implica un grupo... entre mínimo tres o cuatro personas... es un

ritmo de trabajo muy intenso... mucha participación de los estudiantes... la propia dinámica de la asesoría implica la participación... muchas veces la tutoría comienza con la presentación... de algún elemento en el grupo, algún alumno... presentar algo o leer un texto que preparó... durante la semana... [esos temas] se los asignamos sobre el material de estudio... hay unas guías que están orientadas... al autoaprendizaje [con] ejercicios muy dirigidos... y hay otros módulos que son más bien informativos... que ellos tienen que leer... la tutoría [grupal] es obligatoria... también hay la tutoría individual.”

Es posible observar las dos tradiciones; en lo que corresponde al abierto el trabajo se basa en las actividades de los alumnos, en sus ensayos, ejercicios, y en la discusión que se puede llevar a cabo a partir de éstos.

La influencia del sistema escolarizado se aprecia en que se habla de tutorías obligatorias, y en no recibir trabajos extemporáneos; es decir, en un sistema abierto todos tienen que trabajar a un mismo ritmo.

La práctica docente de los tutores de letras inglesas del SUA, en lo que se refiere a la tutoría grupal, es similar a la de los tutores de las otras carreras, se establece un encuadre de trabajo, los alumnos leen y elaboran una serie de ensayos en casa y en la asesoría se discuten; la diferencia radica en que tienen pocos alumnos y entonces la atención es casi individual.

4. Sentido del estudio independiente en la tutoría y en la relación del tutor con los alumnos

- A) “[Un]... problema son las expectativas de los alumnos, que esperan que uno les dé la clase y les dé todo lo que es información... dada la organización, tienes generalmente una relación muy buena con los alumnos, uno los llega a conocer bastante bien”.
- B) “... los muchachos son realmente muy buenos... en términos generales... procedemos de manera bastante estricta... y vemos que funciona porque el estudiante se convence... de que el trabajo es duro... de modo que si no se

organiza... no va a poder; entonces pronto nos damos cuenta y también si puede o no... nosotros, con esta forma de llevar los casos, reforzamos aquello y pronto, por si se queda es que quiere y puede, si no... había ahí problemas vocacionales... ocasionalmente sí hay alguno que otro alumno que sí necesita presión, pero nosotros no procedemos a través de la imposición".

- C) "[el] estudiante que está en una asesoría no se puede quedar callado... la propia dinámica lo va a obligar a participar, aunque se equivoque... el cursillo [monográfico] tiene el elemento social, en que los alumnos de todos los semestres se encuentren... Un alumno de primer año... ve las preguntas que hacen otros alumnos que están más avanzados que él, disminuye así el elemento de tensión... de temor de preguntar o participar...".

Los tutores mencionan la relación estrecha que tienen con los alumnos. Dos tutores establecen una relación que propicia la independencia de los alumnos, al no cumplir las expectativas de estos últimos de recibir información y al contribuir a que participen, aunque se equivoquen.

Otro tutor tiene que ser estricto para que los alumnos se den cuenta de que el trabajo es duro, y se convenzan si tienen o no vocación. No parece existir un ambiente de libertad, ni que se manejen estrategias para vencer la resistencia. Esto puede provocar una relación de sometimiento.

5. Actividades y saberes culturales y personales que apoyan a la práctica docente

- A) "... en los últimos años me he concentrado... en la traducción literaria... [y] a coordinar antologías de cuento o de poesía en lengua inglesa... la otra rama en la que también me he interesado ha sido en participar en un seminario de escritura femenina... aparte de la participación en mesas redondas y coloquios, presentaciones de libros... [apoya a la docencia porque] traducir literatura implica hacer una lectura muy crítica del texto literario... [y esto se refleja] en cómo leer y cómo puede uno enseñar a leer a los alumnos... lo que traducimos son cosas que queremos dar a conocer... y esto se refleja en nuestra docencia, nos

actualiza... a conocer más autores... y estas actividades las utilizamos en los cursillos [sabatinos]... y en los cursos de educación continua".

B) "... escribo ocasionalmente, pero siempre sujeto al tiempo que me deja mi trabajo como profesor... porque esto necesita el mayor tiempo posible... si yo aflojo un poco, inmediatamente se refleja en el alumno, o el trabajo que no devuelvo a tiempo... [Sí apoya a la docencia]... una buena parte de los estudios que hacen a los alumnos... se relaciona con la novela... yo he escrito novela, o una parte considerable se relaciona con la traducción, yo he hecho traducciones... y doy traducción, entonces lo que hago fuera de la abierta... está muy estrechamente relacionado con esto".

C) "... nuestro trabajo no es solamente de ser tutores, sino de diseñar exámenes... hemos diseñado exámenes de todos los semestres... hacer guías, y ahorita las guías están en proceso de renovación... tenemos que preparar cursillos".

Las actividades que realizan los docentes, que también pertenecen a su profesión, como hacer traducciones, escribir novelas, participar en seminarios de análisis de cierto género de literatura, participar en coloquios, entre otras, apoyan fuertemente su docencia, les permite actualizarse, ampliar sus conocimientos y que su actividad docente tenga un fundamento en la experiencia profesional vivida por ellos.

6. Fines que persigue el tutor con su práctica, sentido explícito que le da a la docencia

A) "[La docencia] si no la elegí, ella me eligió a mí y definitivamente [la conservaría]... En áreas de las humanidades, cuando uno lee y estudia literatura, siempre hay la necesidad de compartir... lo que uno ve... el intercambio con los alumnos me enriquece y... me obliga... a trabajar y estar actualizado... me gusta el trato con los alumnos, sobre todo en el SUA, y los que vienen de otras disciplinas (veterinaria, ingeniería, etc.) te dan otra perspectiva sobre la literatura... La docencia es muy enriquecedora académica y humanamente".

- B) “[La docencia]... yo la elegí... mi interés no ha decaído [la conservaría]... lamentablemente no he podido conseguir el tiempo completo... mientras pueda resistir por la parte económica... me quedo con esto... ya cuando sea imposible busco otra cosa”.
- C) “... nada más trabajo para la UNAM [conservaría la docencia con la misma carga].

Todos los tutores eligieron la docencia y la conservarían, les enriquece el intercambio que tienen con los alumnos. Un tutor que no tiene tiempo completo, teme no poder dedicarle todo el tiempo si requiere trabajar en otras actividades.

3.2.6 Pedagogía

Se entrevistó a cuatro tutoras de la carrera de pedagogía; tres estudiaron la carrera de pedagogía y una la de psicología; dos profesoras tienen una larga trayectoria en el SUAFYL, participan desde finales de la década de los setenta, y dos cursaron la carrera en el sistema abierto.

1. Historia: Como se conformaron los esquemas teóricos del docente–tutor

- A) “... me interesaba una carrera del área humanística... me incliné por esto, un poco interés por lo que era la educación en general y la docencia... sobre todo, docencia a nivel básico... estaba yo cursando el séptimo semestre de la carrera, cuando me [ofrecieron] entrar a trabajar como ayudante de profesor en el sistema abierto... en Asesoría Pedagógica, y así fue como empecé; inicialmente eran tareas auxiliares... posteriormente me ofrecieron cursos en la carrera... en sistema abierto... en 1979... [después entré a la ENEP Aragón], tres años más tarde... me hice cargo de materias en escolarizado [de la Facultad]”.
- B) “... mi origen es normalista... [estudié en la Normal porque mi madre me invitó... mi mamá fue maestra rural]... elegí psicología con la intención de entender algo de lo conflictivo [de las] relaciones... búsqueda de comprensión de mí misma y de los otros... asistí a unos cursos de psicología... y me fascinó, pensé que era el contenido que estaba buscando y no dudé... al ingresar a la UNAM... [en cuanto a

docencia] yo he trabajado como maestra de primaria... de secundaria, en la Escuela Nacional para Educadoras... Instituto de Pedagogía, ahí era yo docente para los profesores de primaria, para que se actualizaran... me invitaron a dar una tutoría aquí, en el sistema abierto... y a desarrollar un material”.

C) “... primero me interesaba sociología... [un maestro de la preparatoria] nos dijo... ‘sociología no, porque ser sociólogo es todólogo... mejor estudien otra cosa, por ejemplo, pedagogía’, y nos convenció, así de fácil... entramos al escolarizado... y decidí hacer el cambio [al SUA]... Al terminar [la carrera], un poco antes del examen profesional [me invitaron en SUA], se había ido quien daba sociología... [inicié en sistema abierto] después se fueron yendo otros [maestros] con otras materias... una vez suplí a un maestro del escolarizado [sólo un semestre]... toda mi trayectoria docente ha sido en sistema abierto”.

D) “... cuando yo hice la prepa en sistema abierto, mi idea era, al terminar, estudiar psicología... la preparatoria que estudié no correspondía al área de psicología... viendo qué carreras había que fueran más afines... vi que pedagogía tenía muchos elementos de los que yo quería estudiar, y además... siendo maestra también, pensé que era eso lo mejor... yo soy docente desde hace más de treinta años... habiendo estudiado el *teachers*... empecé a dar clases a secretarías bilingües y después... en una vocacional... estudié... la carrera de pedagogía en sistema abierto... [empecé en el nivel superior] aquí en pedagogía, un día después de que presenté mi examen profesional... dando clase en SUA”.

De los docentes entrevistados que siguieron la carrera de pedagogía, sólo uno eligió desde el inicio esta carrera, porque le interesaba la docencia en el nivel básico; de los otros dos profesores, uno se inclinaba por la carrera de sociología, pero por la influencia de un maestro de preparatoria cambió a pedagogía; al otro le atraía la carrera de psicología, pero por ciertas circunstancias no pudo estudiarla y consideró que le convenía pedagogía. El tutor que estudió la carrera de psicología, la escogió porque buscaba comprender los conflictos en las relaciones.

Todos los tutores iniciaron su experiencia docente en el nivel superior, en el sistema abierto y en la carrera de pedagogía. Dos tutores tenían una experiencia docente previa; uno de ellos se formó en la Normal, siguiendo en parte una tradición familiar, y tiene una trayectoria docente que va desde la primaria y secundaria hasta la formación de profesores de primaria; el otro impartió clases de inglés en secundaria, escuela técnica y vocacional.

Los otros dos profesores empiezan su experiencia docente al terminar la carrera; uno de ellos empieza su formación docente trabajando un tiempo en Asesoría Pedagógica del SUAFYL, y el otro por ser alumno del propio sistema; así se aprehenden ciertas tradiciones.

2. Tradición de la docencia, de la tutoría, del sistema abierto y de la institución

- A) "... el trabajo del sistema abierto... es más planificado, el hecho de contar con un material de estudio... tanto el profesor como los alumnos cuentan con este material... desde el inicio de un semestre... el trabajo con los alumnos cara a cara es menos frecuente... esto implica una organización y una concentración... más intensiva... [el] sistema escolarizado tiene la ventaja de más flexibilidad en cuanto al tiempo... da como más margen a discutir algunos materiales... aunque siento que la relación es más dependiente..."
- B) "[Los alumnos del SUA] son estudiantes que trabajan... son personas que están ya ligadas a la práctica educativa, ya sea como docentes, programadores o como funcionarios de cualquier institución que realiza propuestas educativas... buscan la carrera como un interés más concreto y consciente... son gente muy seria... responsable... los estudiantes aquí trabajan mucho en lecturas y en desarrollos de trabajos escritos, participan en la clase y creo que de esta manera desarrollan habilidades... es más activo... es justamente el trabajo tutorial... lo que da esa característica importante de participación conjunta... de que haya discusión... el tiempo de la tutoría lo siento limitado..."
- C) "[En SUA] siempre he resistido la tentación de exponer, yo quiero que trabajen ellos... Una vez suplí a una maestra del escolarizado [era diferente], la edad de

los muchachos... llegaban... tarde, no leían, no participaban... ellos esperaban que yo llegara y hablara... [Acabo de elaborar un material para el próximo semestre]”.

- D) “... yo estaba acostumbrada a dar clases a jóvenes... En el escolarizado... tienes que tener al grupo trabajando y tú dando clase... si se te aburren tantito se distraen, es un verdadero problema... tú tienes que tener muy bien preparadas tus clases para tener al grupo ocupado, en el sistema abierto yo encontré que lo importante era que los alumnos estudiaran...”.

Los docentes señalaron varias características de la tradición del SUA: el trabajo tiene que ser planificado con una organización y concentración intensivas; se cuenta con un material de estudio que a veces es elaborado por el tutor; el tiempo es más limitado; el trabajo con los alumnos cara a cara es menos frecuente; los alumnos trabajan, son personas que tienen una práctica educativa, emprenden la carrera con un interés más concreto y consciente, trabajan activamente y participan en la discusión de los contenidos que se estudian.

También se mencionan tradiciones del sistema presencial, la relación maestro-alumno es más dependiente, hay más flexibilidad en cuanto a los tiempos, los alumnos no leen, no participan, esperan que el docente llegue y hable y hay que mantenerlos ocupados para que no se distraigan.

3. Adaptación de la práctica a la historia y a las tradiciones

- A) “Desde el inicio del semestre... hacemos una organización de qué unidades se van a revisar en fechas específicas, y básicamente nos abocamos al trabajo en las actividades de aprendizaje... con base en las lecturas... normalmente yo hago una introducción y poco a poco... se van incorporando [los alumnos] a la discusión, en función de las lecturas, de los autores, de los temas y de las actividades... yo he participado en la [elaboración] de los programas [guías de estudio con las que trabajo]”.

- B) “Yo hago una distribución al inicio del semestre de las unidades... ellos ya saben cual es la unidad que se va a trabajar... procuro... al final de la tutoría [si no se respondieron los cuestionamientos]... profundizamos un poco en eso... siempre abro la tutoría diciéndoles ‘los que leyeron inicien y... encaucen’... He tomado unos años... unas modalidades diferentes, que se organicen por grupos y que presenten la unidad... sin embargo... se lleva mucho tiempo, dicen horrores de cosas que son inexactas... yo entro hasta el final y no da tiempo... es rico, pero es inoperante... se puede hacer en los grados más avanzados... una dificultad mía es cómo mantenerme y no dar clase... hay que estar manteniéndose siempre en... no darles la solución... haciendo cuestionamientos, retomando lo que ellos mismos plantean para el desarrollo de la tutoría...”
- C) “Lo que empecé a hacer fue que por equipo desarrollaran un tema con la intención de no hacer actividades, que ellos las desarrollaran también en equipo fuera del aula... eso no funcionaba, porque se iban con la idea de que eso era lo que tenían que presentar, desarrollo del temario... cambié y... elegí las actividades que podríamos desarrollar en el salón y que facilitaban el desarrollo de las otras en su casa... seleccionaba una... la más introductoria... no la más central, porque ya les evitas lo que cada uno puede desarrollar...”
- D) “[La forma de trabajo]... varía según siento al grupo, aun cuando en general las actividades ya están señaladas en las guías... hay veces que trabajo dándoles los temas... por equipos... preparan los temas, los exponen... se busca precisamente que salgan las dudas... En otros casos... les pido que hagan la lectura, trabajamos con lo que ellos se preguntan entre sí... y que hagan ensayos, me funciona muy bien... incluso empiezan a esforzarse más por escribir mejor... procuro que sigan los aspectos de técnicas bibliográficas... [no sigo las actividades de aprendizaje porque el material no ha sido reelaborado y algunas actividades son muy sencillas, no permiten la reflexión]”.

Se puede apreciar que los tutores organizan desde el principio del semestre la forma de trabajo y lo plantean a los alumnos. Todos se apoyan en los materiales de

estudio para la planeación del curso, y dos de ellos especifican que especialmente en las actividades de aprendizaje.

Un tutor no toma en consideración las actividades de aprendizaje porque no permiten la reflexión, y tiene que recurrir a la selección de temas que los alumnos deberán exponer para de ahí resolver dudas, o con base en las lecturas resolver las dudas y pedir que elaboren ensayos.

Los profesores plantean ciertas estrategias para trabajar la tutoría, mas a veces no funcionan y entonces tienen que reflexionar en la aplicación de otras acciones; para esto tienen que hacer uso de la imaginación, que se basa no sólo en los saberes de las ciencias de la educación, sino principalmente en la experiencia y las tradiciones.

4. Sentido del estudio independiente en la tutoría y en la relación del tutor con los alumnos

- A) "... en los semestres avanzados, los alumnos saben el uso que se le debe dar al material, en primer semestre uno se encuentra con que entregan resúmenes o no saben utilizar el material... hacen preguntas... que dan cuenta que no han leído y no se han familiarizado con lo que es la guía... o no comprenden la forma de trabajo... conforme avanza el semestre esto se va subsanando, además de la cuestión... de los contenidos y las actividades que tiene que realizar... en quinto y sexto es diferente... se aprecia más esa independencia".
- B) "... siento que la mayoría de los estudiantes... provienen del sistema escolarizado, entonces que les parece como difícil... como que en los primeros semestres se siente una dificultad de parte de ellos y... mía, es cómo mantenerme y no dar la clase... magistral".
- C) "... como tengo primero y segundo [tengo la dificultad de] las costumbres que arrastran de que el maestro tiene que exponer y a ver qué pescan de lo que dice el maestro... hay una falta de respuesta a la cuestión de leer en su casa, que se viene... subsanando en cierta manera hasta el final del primer semestre... [en los semestres más avanzados] ya se hacen más a las exigencias del sistema,

porque es muy exigente el sistema abierto... [tienen] mucha más habilidad para el manejo de los textos... se angustian menos...".

- D) "... es difícil hacer que lean... les pido que hagan la lectura, les doy más o menos una idea de lo que trata la lectura, en la siguiente [tutoría] veo si tienen dudas... en el sistema abierto yo encontré que lo importante era que los alumnos estudiaran, que trajeran muy bien definidas sus preguntas y tratar de trabajar alrededor de las preguntas, de la duda que ellos tenían".

Se puede apreciar que en todos los tutores existe la idea del trabajo independiente por parte de los alumnos y con base en la guía de estudios, pero los que trabajan con los alumnos de los primeros semestres o con los que se cambiaron al sistema abierto ya en semestres avanzados, se enfrentan a la dificultad de que éstos no leen en casa, no revisan la guía, no resuelven las actividades de aprendizaje. Todos hablan de que conforme avanzan en los semestres hay una mejoría, los alumnos se organizan para realizar el trabajo, conseguir material y hacer equipos. Esto indica que hay cierto aprendizaje para trabajar en forma independiente.

Tanto para el tutor como para los alumnos, la situación de que estos últimos no puedan trabajar de forma independiente es angustiante, aunque lo fácil para el tutor sería impartir clases y no atrasarse; así que su dificultad esencial es mantenerse en el papel de asesor y no caer en la tentación de dar la cátedra.

Un tutor tiene la idea de que lo importante es que los alumnos estudien y trabajar a partir de las preguntas de los alumnos, pero al mismo tiempo les pide lecturas y también considera conveniente darles una idea de lo que tratan éstas; en este caso se ve la influencia de las dos tradiciones de los sistemas, por una parte la del sistema abierto al trabajar a partir de las dudas de los alumnos, y por otra la del sistema escolarizado al darles una idea de las lecturas y evitar por tal razón la confrontación con el autor y la problematización que puedan realizar ante esta lectura.

5. Actividades y saberes culturales y personales que apoyan a la práctica docente

- A) "... ahora únicamente estoy concentrada en el sistema abierto... he tenido [actividades] de investigación en [un] proyecto... [en la UNAM] desde 1991 y actualmente en otro... ambos proyectos han sido apoyados por DGAPA... y... otras actividades la... elaboración de material de estudio; he participado también en el proceso de evaluación curricular y modificación de planes de estudios... [estas actividades apoyan en la docencia] porque en primer lugar me permiten actualizarme constantemente y en segundo... forzosamente me ayudan a trabajar cuestiones de didáctica, de organización de trabajo con contenidos que se traducen... en la docencia".
- B) "... yo siempre he tenido trabajos además de la Universidad, además de la docencia, muy ligadas a la SEP... [realicé] materiales para Conafe... participé en la elaboración del programa de preescolar, participé en los libros que se hicieron para profesores de... primaria... hice un programa integral para las estancias infantiles del ISSSTE... estuve en UNICEF... tenía curso para personas de asociaciones civiles no formales... [esto apoya a la docencia] no tendría que ofrecerles a los estudiantes si no fuera por ese trabajo externo, donde pongo en práctica la temática de psicología de la educación... si estuviera únicamente [en] la docencia... tendría un desarrollo más limitado...".
- C) "[Otras actividades que realizo] en la colonia donde vivo, con grupos de adultos, grupos de niños [son actividades pedagógicas], en cuanto a la organización de la información para cubrir ciertas tareas... [y] estoy en dos proyectos [de investigación, en la UNAM]... me ayudan mucho para la docencia y la docencia me ayuda para el trabajo de comunidad. Los trabajos de investigación me han hecho actualizar y descubrir textos por el contacto con el equipo mismo y por el proyecto... las dos cosas... me han obligado a actualizarme o me han dado información que de otra manera no hubiera tenido, y la experiencia en los grupos... populares... me ayuda en... sociología de la educación".

- D) "... ahorita estoy... haciendo investigación, aparte de lo de mi tesis, que ya es una investigación en sí... estoy en varios proyectos [en el Politécnico]... con otros maestros... [Ayudan a la docencia] y cada vez me convengo más de que la docencia se alimenta de la investigación... en la medida que uno está investigando y está estudiando... viene enriqueciendo tu práctica docente".

Todos los docentes participan actualmente en proyectos de investigación, además de realizar otras actividades relacionadas con su profesión. Todos declaran que estas actividades los apoyan en la práctica docente porque se actualizan, les permiten organizar mejor sus materias y tener experiencias concretas en relación con el contenido de éstas. Un tutor señala que la docencia también le ayuda en el desarrollo de estos otros trabajos.

Dos tutores indican que estas actividades son esenciales; uno declara que si estuviera sólo en la docencia tendría un desarrollo limitado, y otro, que la docencia se alimenta de la investigación.

6. Fines que persigue el tutor con su práctica, sentido explícito que le da a la docencia

- A) "[La docencia es una actividad] que me llegó... pero me interesaba... la conservaría, más adelante tal vez no con tanta carga... no la dejaría, pero tampoco dejaría otras actividades para dedicarme exclusivamente a la docencia... [ayuda profesionalmente]".
- B) "... actualmente estoy haciendo investigación... para obtener el grado de doctorado, entonces sí siento que mi tiempo me gustaría dedicarlo, sin dejar la docencia, a avanzar en el trabajo de investigación; pero siempre enriqueciendo la docencia con el trabajo de investigación, y bueno, a mí la docencia me deja mucho... siento que hay un contacto y realmente crecimiento que para mí es central en mi profesión...".
- C) "[La docencia es una actividad que] llegó [y la conservaría] y la trabajo con mucho entusiasmo... la conservaría [con la misma carga de trabajo], vale la

pena... si en un dado caso tuviera que elegir entre docencia e investigación, me quedaría con docencia... [siempre que sea la misma área] sociopedagogía”.

D) “[La docencia es una actividad elegida y la conservaría con la misma carga que existe actualmente]”.

Dos tutores declaran que la docencia es una actividad que les llegó, pero que les interesa; los otros dos la eligieron; uno la eligió como profesión al haberse formado en la Normal. Todos declaran que la conservarían; dos profesores indican que sin dejar sus actividades de investigación, es decir, no les gustaría dedicarse exclusivamente a la docencia, prefieren tener las dos actividades; otro dice que si tuviera que elegir, dejaría sus trabajos de investigación y continuaría desempeñándose en la docencia. Ésta es una actividad esencial en su vida profesional.

3.2.7 Observaciones generales

Existe una diferencia en los intereses para elegir la carrera; en filosofía predominó la reflexión de ciertas situaciones o aspectos de la vida, en geografía hubo interés por las ciencias naturales, en historia había un gusto por ella desde la infancia, en letras hispánicas influyó la atracción por una vida cultural y la literatura, en letras inglesas interesó el idioma inglés y la literatura, y en pedagogía atrajo la educación y la docencia.

Muchos de los profesores inician su labor docente antes de terminar la carrera, un docente expresa que estaba haciendo buen papel como alumno porque lo llamaron a dar docencia, esto se puede observar en muchos de los tutores entrevistados. Varios de ellos, especialmente los de más antigüedad, tienen experiencia docente desde primaria o secundaria, aun cuando no tengan la normal; los docentes más jóvenes empezaron en nivel medio superior e incluso en el nivel superior. Al llegar al SUA, la mayoría, ya tiene un largo recorrido en un sistema presencial y ha de aprender a trabajar en el sistema abierto; para ninguno fue fácil, pero a varios les quedó claro en qué consistía éste; otros no lo aceptaron del todo.

Sólo en el caso de unos cuantos, su primera experiencia docente fue en el SUA.

Para casi todos, su formación docente se dio a través de la experiencia.

Las tradiciones del SUAFYL son que el docente no es el centro en el desarrollo de las actividades en el aula, su papel es de orientador, más que de expositor; el trabajo está apoyado en un material de estudio que va a ayudar tanto al docente como al alumno; el trabajo de la tutoría es más difícil, porque los alumnos pueden preguntar sobre todo; el contacto con los alumnos es reducido, por consiguiente se requieren una planeación y una organización intensivas; en este sistema, los alumnos tienen que leer mucho y ser más activos para que en la tutoría se pueda establecer un diálogo.

El principal problema que enfrenta el tutor es resistir la tentación de impartir la cátedra; en muchas ocasiones los alumnos no leen lo suficiente o tienen pocas habilidades para trabajar sus lecturas, entonces la sensación del tutor es que hay lagunas que él puede subsanar dando clases, además que es la forma en que los docentes siempre han trabajado o ellos mismos se han formado.

Para algunos tutores también fue un problema la elaboración del material, pues era una experiencia nueva, y algunos empezaron simultáneamente el trabajo de tutoría y la elaboración de guías de estudio.

Los alumnos del sistema abierto son diferentes, generalmente tienen más edad y experiencia laboral, son más responsables y saben por qué eligieron la carrera y el sistema abierto; tienen un proyecto profesional y de vida más claro que los del sistema presencial.

Un docente que participó en el sistema abierto casi desde su creación, dice que se perdió la tradición del trabajo en conjunto, tanto al interior de cada carrera como en las diferentes unidades que integraban la División del SUAFYL.

Algo que prevalece en el SUAFYL es la lucha que se genera entre la forma de trabajo basada en el estudio independiente y la tradición del sistema escolarizado o presencial, conflicto que afecta a docentes y a alumnos; a los primeros obliga a crear una dinámica diferente, tienen que buscar otras formas de organizar su labor docente, otras alternativas. En cuanto a los segundos, generalmente esperan que el tutor dirija el desarrollo de las sesiones.

Los docentes consideran que la tutoría es un espacio donde los alumnos pueden preguntar y aclarar dudas, incluso para algunos es el núcleo del aprendizaje, ya que implica un trabajo intenso y puede darse mucha participación por parte de los alumnos.

La mayoría de los docentes trabaja apoyándose en el material de estudios, ya se trate de las guías de estudio o del programa analítico; casi todos comentan que al iniciar el curso organizan sesiones en las que realizan una introducción al curso, explican los objetivos, de qué va a tratar la materia, cómo se va a trabajar, cuál va a ser la organización de acuerdo con el calendario, cómo se van a distribuir las unidades, qué lecturas y actividades van a realizar los alumnos. Aclaran que esta introducción es necesaria, ya que es insuficiente lo que en ese sentido contiene la guía. Algunos también exponen los contenidos de la primera unidad, para que después los alumnos trabajen por su cuenta.

Para iniciar la tutoría, algunos exponen aspectos cruciales de las lecturas, otros hacen una introducción de los temas y a partir de ahí se establece la discusión y participación de los alumnos; algunos explican que tratan de propiciar el diálogo entre el tutor y los alumnos y entre los mismos alumnos; hay quienes formulan preguntas basadas en los textos o en las actividades de aprendizaje, que permitan a los alumnos problematizar, reflexionar y establecer relaciones con los contenidos de otras materias o de la vida cotidiana. Retoman los planteamientos de los alumnos para desarrollar la tutoría, de esta forma se puede establecer una dinámica de aprendizaje grupal.

Muchos asesores se basan en las actividades de aprendizaje para su trabajo en la tutoría: las retoman tal como vienen en la guía y se discuten en la tutoría; hacen preguntas relacionadas con éstas; les piden que las resuelvan, pero en la tutoría plantean otras actividades o las amplían; las exigen para poder revisarlas y así ver dónde tienen errores los alumnos y corregirlos en la tutoría; eligen aquellas que pueden ser introductorias, para que los alumnos trabajen en casa las otras y tengan un desarrollo independiente; seleccionan las más integradoras para trabajarlas en tutoría. Un asesor también deja actividades extra, como experimentos que los alumnos deberán hacer en su casa. En varias guías las actividades de aprendizaje se orientan hacia la elaboración de un trabajo final.

Para establecer la discusión, algunos tutores dan sugerencias a los alumnos, pautas de cómo leer a fin de que lleven notas y comenten las lecturas, les piden fichas para que puedan intervenir, sugieren lecturas nuevas y proporcionan preguntas diferentes de la guía, se basan en ensayos realizados por los alumnos; un tutor se apoya en comentarios de material gráfico. Asimismo, algunos docentes explican que para cerrar las sesiones de la tutoría tienen que redondear los contenidos de la discusión o profundizar en los temas que no quedaron claros.

Algunos tutores manifiestan que no siempre siguen la misma forma de trabajo, sino que la varían de acuerdo a como ven el grupo, además que habrá alumnos que no asistirán a la tutoría y otros que lo harán constantemente.

En la carrera de filosofía, ciertos tutores plantean la necesidad de introducir el texto para que los alumnos tengan una base; explican que los textos de esta disciplina no están elaborados para que el alumno los pueda estudiar de forma independiente, por lo tanto es necesario explicar su fundamento conceptual y contextual, se tiene que complementar la información.

Los tutores que trabajan con programa analítico dan a los alumnos las actividades de aprendizaje en el transcurso de las sesiones y algunos hacen dinámicas de lecturas.

Los asesores señalan algunos problemas que se les presentan en el momento de desarrollar la tutoría; aunque establecen un encuadre de trabajo, los alumnos lo olvidan y se atrasan en sus tareas académicas, no organizan su actividad personal y esperan que el profesor dé la clase; hay tutores que han intentado iniciar la tutoría con las preguntas o dudas de los alumnos, pero éstos manifiestan poca participación, no se atreven a hablar. Los tutores se sienten a veces frustrados. Varios docentes indican que en los primeros semestres hay que enseñar a los alumnos cómo trabajar en sistema abierto, además de los contenidos.

Un tutor dice que las guías son muy cuadradas, esquematizan mucho, no permiten trabajar al tutor.

Varios tutores expresan que el sistema abierto es muy exigente, demanda más trabajo para el alumno y para el docente.

También es motivo de reiteración la carencia de los alumnos, no saben cómo moverse en el SUA, cómo estudiar, cómo trabajar con la guía; además, no saben leer ni redactar, algunos presentan muchas resistencias, esperan recibir información por parte del tutor; no leen ni preparan sus actividades. En general, los alumnos del SUAFYL tienen una formación previa diferente, algunos dejaron de estudiar por muchos años, otros son de segunda carrera o carrera simultánea, estos últimos son más exigentes en la labor de la tutoría.

Los tutores tienen que estar alerta en cuanto a las necesidades de los alumnos y buscar cómo conciliar los diferentes intereses y niveles de preparación. Deben tener argumentos para responder a estas necesidades. Si el tutor cae en la tentación de dar clase o guiar al alumno "llevándolo de la mano", éste demanda más.

Por los comentarios de los tutores se observa que paulatinamente hay progresos en los alumnos, los de semestres avanzados adquieren habilidades para organizar su trabajo, hacer las lecturas y manejar el material de estudio.

Se puede apreciar que, aun cuando para muchos tutores el estudio independiente no esté claro o no estén de acuerdo con él, existe una preocupación por que los alumnos adquieran más conocimientos o tengan mejor preparación.

Todos los tutores desarrollan otras actividades además de la docencia, algunos realizan investigación para obtener el grado de maestría o doctorado, otros participan en proyectos de investigación de la UNAM y unos más en instituciones como la UAM, IPN, CEIAL.

Asimismo, varios llevan a cabo actividades que no están consideradas formalmente como investigación, pero que contribuyen a la formación profesional y docente: dar conferencias; participar en paneles, mesas redondas, coloquios; escribir artículos o ensayos para revistas, libros de texto, novelas; proporcionar asesoría a otras instituciones; participar en comités de evaluación; hacer tareas de divulgación como organizar

encuentros, conferencias, cursillos; realizar traducciones; participar en la modificación y estructuración de planes de estudio, elaborar material de estudio, diseñar exámenes y leer constantemente.

Todos consideran que estas actividades apoyan a la actividad docente; varios declaran que sin éstas la docencia no tendría sentido, ya que no habría una experiencia que transmitir a los alumnos además que es una forma de permanecer actualizados. Por otra parte, la práctica de la docencia también ayuda a realizar estas actividades.

Sin excepción manifestaron que es de su agrado la actividad docente porque aprenden junto con los alumnos, es algo vivo, es una profesión con la que se goza de libertad, exige permanecer actualizado, es una parte de la formación profesional, obliga a sentirse intelectualmente joven, es una actividad enriquecedora tanto en lo académico como en lo humano.

La mayoría declara que conservaría esta actividad junto con la investigación, algunos desearían destinar más tiempo a la investigación sin dejar la docencia, muy pocos dicen que preferirían la investigación y dejar la docencia, uno manifiesta que si tuviera que elegir entre una y otra se quedaría con la docencia. Hay docentes que manifiestan que les gusta más la docencia en el sistema abierto, que en el presencial.

Aun con esta preferencia por la docencia, algunos asesores señalan dificultades en esta actividad, es mal pagada, los trabajos que se hacen fuera de la docencia es con sacrificio de horas de descanso y desatención familiar porque la UNAM no considera éstos dentro del tiempo laboral, si se es profesor de asignatura hay mucho más trabajo que en la tutoría y ése nadie lo retribuye, hay aspectos burocráticos que restan tiempo, como el PRIDE, las satisfacciones personales que deberían tenerse con la atención a los alumnos no son inmediatas, los trabajos que se realizan fuera del aula son mejor valorados, la Universidad premia los productos logrados fuera de la docencia. Así, después de la mucha experiencia adquirida en la docencia, la Universidad siempre tiene peligro de perder a su personal docente porque no lo apoya laboralmente.

4. PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EL TUTOR DEL SUAFYL

4.1 Formación docente

Con base en el conocimiento que a través de las entrevistas obtuvimos acerca de la práctica docente de los tutores del SUAFYL, podemos pensar en algunas propuestas para su formación docente. Primero se analizará el concepto de *formación docente*.

La palabra *formación* es utilizada para designar estados, funciones, situaciones, práctica, pero sobre todo se refiere a actividades mediante las cuales se busca con el otro las condiciones para que un saber que viene del exterior se interiorice y pueda ser superado y enriquecido en nuevas actividades. "Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura."⁷¹

Bernard Honoré⁷² plantea que la formación se puede ver desde la exterioridad, es algo que se conquista, se aprende, se compra, se da o se vende; la formación tiene entonces la función social de transmisión del saber, que se ejerce en beneficio del sistema socio-económico de la cultura dominante. En este sentido, también se habla de un mercado de la formación, donde ésta se ve como una institución o dispositivo organizacional compuesto de programas, planes de estudio, certificaciones, etc. La formación, así, pone énfasis en las necesidades del sistema y del modelo de desarrollo económico.

La formación también puede ser considerada desde la interioridad, es decir, desde el punto de vista del sujeto; no es algo que se posee sino una función que se cultiva y permite transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos. Entonces, se puede ver la formación como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona.

⁷¹ FERRY, GILLES. *El trayecto de la formación*, p. 43.

⁷² HONORÉ, BERNARD. *Para una teoría de la formación*, p. 20.

Ferry⁷³ define la formación como un "... proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo...". La formación incluye también las etapas de la vida escolar, las capacitaciones realizadas con intención, es decir, los caminos que emprende obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación.

La formación no puede significar que un formador ejerza acciones sobre un formado, que lo moldee; esto sería infligirle la muerte. No se puede dar formación.

Existe un exceso de separación entre formación profesional y formación personal, las experiencias de vida (familiar, ocio y compromiso social) también son formativas para el ser humano en tanto es miembro de una comunidad lingüística y cultural.

La formación se ha convertido en un acontecimiento inevitable, se le mitifica, se ve como una ley natural que debe satisfacerse para lograr un reconocimiento profesional y social. La formación invade todos los dominios, la gente se forma como consumidor, como inquilino, como padre, etc., se forma desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad. Las razones de esto son múltiples y contradictorias, Honoré⁷⁴ ha detectado cuatro zonas de emergencia:

- a) *El reconocimiento de la formación como derecho del hombre.* La noción de formación continua se ha impuesto en la evolución de las ideas sociales, en esto han desempeñado un papel importante las luchas sindicales.
- b) *La formación parece imponerse como condición del desarrollo económico y social.* La tecnología evoluciona rápidamente. Los aprendizajes iniciales ya no son válidos, entonces, surgen los perfeccionamientos y las actualizaciones.
- c) *La formación dimana de la experiencia de formación en sí misma, y de la experiencia de todas las actividades de carácter relacional.* La experiencia de formación revela una necesidad de formación para sí mismo y para el entorno. Parece haber en la actividad formativa un autodesarrollo.

⁷³ FERRY, GILLES. *op. cit.*, p. 52.

⁷⁴ HONORÉ, B. *op. cit.*, p. 21-23

- d) *La formación es un campo de estudios y de aplicaciones para las ciencias humanas.* Las ciencias humanas (psicoanálisis, psicología, etnología, etología) han encontrado en la formación un terreno de aplicación.

Sólo para la educación básica existen instituciones creadas con el propósito de formar docentes, en el nivel superior se considera que son suficientes los conocimientos de la carrera para ser profesor. Anteriormente, en la Universidad muchos docentes se iniciaban como ayudantes de profesor, tenían una práctica que es esencial para formarse. En la actualidad se ha perdido este proceso de formación.

A la formación docente se le concibe de diferentes formas, por un lado se refiere al proceso de socialización de las personas que cumplen el rol docente (aquí se incluyen las construcciones subjetivas, los universos simbólicos, entre otros); por otra parte, comprende las instancias formales de las instituciones que participan en procesos de formación. Dentro de estas últimas, los procesos de formación docente se pueden dirigir a la formación académica (científica, literaria o artística) o a una formación pedagógica.

Ofelia Eusse⁷⁵ define la formación docente:

... como el proceso de construcción de un marco de análisis en los niveles epistemológico y teórico metodológico que permita analizar la complejidad de la práctica educativa y de la educación como proceso histórico social. Este proceso permite no sólo elevar la calidad académica del docente universitario sino también su formación, para que se convierta en investigador de su propio quehacer profesional y para lograr la transformación de la práctica docente en una praxis congruente con la relectura de la realidad.

Esta misma autora dice que para construir el marco de análisis que permita llegar a la formación docente es necesario tomar en cuenta:

- a) *Determinaciones sociales.* Considerar el contexto social general en que se dará la formación en México; su sistema social capitalista, en el que se originan las relaciones escuela-sociedad, conocimiento-ideología, que constituyen la base para la creación de las profesiones que el sistema requiere.

- b) *Determinaciones educativas*. Es necesario comprender el sistema nacional educativo, objetivos y políticas del nivel superior, alcances y limitaciones en lo que se refiere a la socialización del conocimiento y la cultura.
- c) *Determinaciones institucionales*. Ubicarse en la UNAM, analizar su papel en la sociedad, sus objetivos, políticas y recursos y sus limitaciones económicas, culturales e históricas. En nuestro caso, analizar también el proyecto de Universidad Abierta.

Es decir, necesitamos comprender el proyecto educativo y cómo lo interpretan los profesores para poder realizar un proyecto de formación docente.

Se espera que la formación remedie la baja calidad académica, Gimeno Sacristán⁷⁶ pone en duda que la calidad de la práctica pedagógica se logre de forma inmediata y directa a partir de la formación de profesores, ya que ésta se encuentra ligada a aspectos culturales, institucionales, organizativos, curriculares, etc. Además, el concepto de calidad de la educación es polisémico y se basa en valores y patrones ideales que no siempre son explícitos ni coinciden con la práctica. Aun así, en todo proceso de formación existe la intención de cambiar las formas de trabajo que son consideradas obsoletas y buscar nuevas experiencias.

En las universidades la actividad de formación docente toma forma cuando se da el proceso de masificación, la tecnoburocratización de los modos de gestión y al buscarse vías para evaluar pedagógicamente la eficacia del profesor. La formación se ha planteado desde diferentes ópticas y enfoques, Pasillas y Serrano⁷⁷ describen cuatro tendencias:

- a) *Interés técnico*: Tuvo un fuerte impacto de la tecnología educativa, aunque no se limita a ésta. Se consideraba que el recurso técnico solucionaba los problemas educativos. En la formación docente se enfatizó lo instrumental y se habilitó al

⁷⁵ EUSSE ZULUAGA, O. "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente". En *Perfiles educativos*, p. 35

⁷⁶ GIMENO SACRISTÁN J. "Profesionalización docente y cambio educativo". En *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, p. 114.

⁷⁷ PASILLAS, M. A. y J. A. SERRANO. "La formación docente: categorías y temas de análisis". En *Revista Pedagogía*, p.46-50.

docente en la planificación, el uso de manuales para los programas, el dominio técnico, la corrección constante de su actuación filmada. Surge la educación programada y se utilizan los textos programados, videos, etc. Ésta ha sido una de las propuestas de formación de profesores más divulgada, misma que se basa en el modelo tecnológico, pero se ha demostrado su inviabilidad práctica y su falta de orientación social.

- b) *Interés de profesionalización del docente:* Se critica la tecnología educativa y se enfatiza el ángulo social de la acción educativa y el análisis del contexto donde se desarrolla esta acción. La preocupación central es considerar la acción docente como una carrera, una profesión dentro de las instituciones universitarias, por lo tanto se prevé una formación pedagógica en los futuros profesionistas. Del énfasis de las partes se pasa a una preocupación por la totalidad, por la reflexión curricular, el vínculo maestro–alumno, los fundamentos epistemológicos de la educación y el proceso grupal. En la fase de la profesionalización se reflexiona sobre lo educativo a través de una nueva función: la investigación.
- c) *Interés por la investigación:* Se promueve que el docente realice la investigación como complemento de la enseñanza y como estrategia de formación. Se empieza a despreciar la docencia ya que la investigación tiene mejor estatus. La vinculación docencia–investigación no está suficientemente definida, se refiere tanto a la función universitaria *“la investigación es una fuente de sabiduría”* como a la función del maestro que vincula la investigación en el momento de realizar la docencia; el profesor investiga su propia práctica al tratar de desentrañar las condiciones reales que la determinan. No se tiene claridad en cuanto al objeto central de investigación, si son los contenidos disciplinarios, los procesos de transmisión o la relación educativa.
- d) *Interés por el docente como intelectual:* Esta concepción no ha cristalizado aún como una corriente ni se ha traducido en acciones o actividades, la imagen del profesor es la de un lector–interlocutor del campo de las ciencias sociales, tiene

que dominar el contenido, investigar, cuestionar, recrear, producir, etc., la crítica es el eje en las situaciones didácticas. Esta imagen del docente tiene muchas contradicciones en relación con las condiciones laborales, que no permiten que el docente dedique parte de su tiempo a debatir con constructos teóricos y le exigen realizar las actividades típicas de la enseñanza, en la mayoría de los casos los cursos son introductorios y panorámicos, y no todos los docentes tienen los requerimientos teóricos y metodológicos de las ciencias sociales.

El papel que se desea cumpla el profesor en la sociedad depende de diversas opciones epistemológicas, así puede caracterizarse a éste como alguien que ejerce destrezas y comportamientos adecuados, como un experto en relaciones humanas, un reformador social, un procesador de información. Esto también influye en su formación, se desea formar expertos que dominen conocimientos científicos y busquen cierta eficacia de acuerdo con fines y objetivos impuestos a los docentes; formar un profesional autónomo que pueda decidir lo que conviene enseñar o formar un intelectual crítico que actúa en función de los grupos de la sociedad.

Se mencionó en el capítulo dos que la complejidad de la situación de enseñanza y aprendizaje dificulta establecer las competencias y funciones del profesor, estas últimas se han ampliado al tener el docente que ser orientador del aprendizaje y no sólo informador; dominar el conocimiento y al mismo tiempo preparar a los alumnos para la vida social conforme a sus intereses; se exige un maestro ideal que contrasta con el bajo estatus económico, social e intelectual. Todo esto influye en las propuestas relativas a la formación docente.

Pasillas y Serrano⁷⁸ identifican tres cualidades en los programas de formación:

1. *In-formación*: Se da a conocer a los participantes procedimientos, problemas o conceptualizaciones referidos a asuntos de la docencia a través de diferentes modalidades de comunicación. No se le da importancia a la aplicación, ya que da por supuesto que el maestro la llevará a cabo por el hecho de participar en el curso.

2. *Co-formación*: Se trata de lograr que los maestros se desempeñen de acuerdo con las exigencias de los proyectos institucionales. El propósito es adecuar la práctica docente a la orientación definida por el establecimiento escolar. Existen tendencias a establecer mecanismos de apoyo-control para asegurar la realización de la propuesta.
3. *Trans-formación*: Su interés es el cambio de las acciones de los maestros, al proporcionar los diferentes elementos que se requieren. El procedimiento en que se basa es enfatizar la participación del profesor al proponerle aportaciones y encontrar mecanismos para establecer el consenso.

Las decisiones que se toman respecto a la formación de enseñantes se refieren

... al equilibrio entre la formación general de base y la especialización profesional, entre la formación personal y la formación para las tareas y roles que deberán asumir, entre la formación teórica y la formación práctica, entre la formación inicial y formación en el transcurso en el trabajo, la articulación en el desarrollo del plan de estudios de la formación académica y de la formación pedagógica, la inserción universitaria de los centros de formación, el reclutamiento de los futuros enseñantes, el nombramiento y la calidad de los formadores de enseñantes, el isomorfismo entre las situaciones de formación y las situaciones de enseñanza, los exámenes y los concursos.⁷⁹

Las soluciones que se adopten sobre estos puntos estructuran un sistema de formación. Cada estructura corresponderá a una pedagogía que orientará según su lógica el proceso de formación.

De acuerdo con Blanco Beledo⁸⁰ existen "... dos pivotes esenciales sobre los cuales gira la formación del docente: el método como expresión personal de la enseñanza y la identidad personal-profesional como vínculo del proceso enseñanza-aprendizaje". La docencia es una profesión de ayuda personal, por consiguiente la personalidad del maestro es muy importante; en la formación docente existe la tendencia de capacitar al maestro en técnicas didácticas y se favorece poco el crecimiento personal de sí mismo, el

⁷⁸ *Ibidem*, p. 51-52.

⁷⁹ FERRY G. *op. cit.*, p. 63.

⁸⁰ BLANCO BELEDO, R. *op. cit.*, p. 150

autor cita a María Montessori, quien decía que se debe cultivar en la formación docente el espíritu y no las técnicas o habilidades mecánicas.

Los profesores se sitúan ante el mundo no sólo intelectualmente, sino también comprometidos con el mundo, es necesario incorporar en la formación esta dimensión humana. En la formación hay una búsqueda para resolver una carencia, entonces hay que encontrar métodos que no separen la problemática de la dinámica personal y los otros elementos que conciernen a esta formación.

Al parecer, las políticas dominantes no tienen fe en que la formación de profesores puedan cambiar las prácticas y la calidad del sistema educativo, y por ello su interés en recurrir más a acciones de control. Los procesos de formación docente requieren apoyos reales tanto en lo que se refiere a presupuestos como en proporcionar a los profesores tiempo para la investigación. Pero también del lado de los docentes falta interés por tomar los cursos de formación, por comprender su práctica; según Pasillas y Serrano⁸¹ esto puede deberse a que las propuestas de formación no responden a las necesidades de los docentes.

Dentro de los cursos de formación están los de actualización que buscan el profesionalismo docente. Ghilardi,⁸² basado en Fullan, menciona algunas razones que conducen a resultados poco positivos sobre estos cursos de actualización:

1. Las iniciativas de los cursos del “mercado de formación”, aunque se difunden mucho son poco eficaces.
2. Quienes eligen los temas de actualización son personas diferentes de aquellas a las que van dirigidos los cursos.
3. Las ideas y las prácticas didácticas que se introducen en los cursos, pocas veces tienen el apoyo necesario para que se les aplique y se desarrollen en el aula.

⁸¹ PASILLAS, M. A. y J. A. SERRANO *op. cit.*, p.44.

⁸² GHILARDI, FRANCO. *Crisis y perspectivas de la formación docente*, p. 139–140.

4. Rara vez se considera en los cursos de actualización las exigencias y las preocupaciones del docente individualmente.
5. En los programas de actualización nunca se toman en cuenta los factores positivos y negativos de la realidad escolar de la que provienen los participantes.

También es necesario considerar si los programas de formación docente se ubican dentro o fuera de la institución; dentro de la institución facilitan detectar los problemas de los docentes en su práctica y tener un mayor acercamiento con ellos. Tanto fuera como dentro de la institución sólo se puede tener éxito si no se parte de ideas preconcebidas acerca de qué debe saber y hacer un docente. En muchas ocasiones los docentes se preparan por propia cuenta en tiempos extralaborales, las instituciones no los apoyan ni económicamente ni con permisos; sin embargo en sus informes se vanaglorian de la formación de su personal.

Honoré⁸³ plantea ciertas condiciones para que la formación se desarrolle:

1. Superación de la separación entre la formación personal y la formación profesional.
2. Alternancia de tiempo de formación profesional y de tiempo de formación interprofesional.
3. Alternancia de tiempo de formación en la institución y de tiempo de formación fuera de la institución (se trata de la institución donde habitualmente se ejerce una actividad profesional).
4. La formación debe ser por todas partes instituyente de formación y continua.
5. Una política de formación debe ser una política de intervención.

La intervención requiere la vinculación entre los programas de formación docente y los proyectos institucionales globales.

De acuerdo con este autor la formación, incluso la autoformación, es una confrontación de experiencia personal con la experiencia o fragmentos de experiencia de otros. El formador no es quien instrumenta la práctica al docente, es sólo un colaborador. Hay un esfuerzo común entre el formador y el formado de comprensión, significación y

⁸³ HONORÉ, BERNARD. *op. cit.*, p. 10.

creación. El cambio del formador únicamente puede hacerse por su propia formación "... en un campo de interexperiencia donde se puede descubrir que la relación formado-formador tiene un dinamismo tal que los dos miembros son a la vez formador y formado, responsables, uno y otro de lo que ellos hacen de su encuentro".⁸⁴

Cuando los docentes han asistido a un curso en el que se trabajan propuestas para cambiar sus métodos de enseñanza, diferentes del tradicional, los profesores se entusiasman y empiezan a programar nuevas clases y funcionan adecuadamente en los inicios, pero por un mecanismo inevitable en el corto o mediano plazo todo sigue como antes.⁸⁵ Cuando se buscan las razones de esta situación se culpa al plan de estudios, a los problemas administrativos, económicos o de espacio, a los estudiantes o profesores que se resisten al cambio.

César Coll dice que tiene la sensación de que los cursos de formación docente carecen de recursos conceptuales y metodológicos, "... esta formación debe tener como eje fundamental la reflexión en y sobre la acción docente... nuestra experiencia es que no resulta fácil ayudar a los profesores a reflexionar en y sobre la acción docente".⁸⁶ El obstáculo que se presenta en este proceso de formación relativo a *la reflexión sobre la acción docente* es que los recursos que se utilizan son frecuentemente intuitivos y parciales; para que los profesores puedan reflexionar sobre su experiencia docente necesitan disponer de instrumentos que los guíen, si no la reflexión se vuelve errática y el análisis no conduce a una revisión crítica de la práctica.

Aun cuando los maestros sepan de su disciplina deben saber enseñar su saber, pero el saber pedagógico también puede volverse obsoleto, por esta razón los profesores necesitan estudiar su propia labor. Lograr una educación de calidad requiere reflexiones teóricas y la recuperación crítica de la experiencia docente. El docente se hace por socialización, al insertarse en la cultura profesional institucionalizada, esa experiencia es una fuente de cultura que debe ser mediatizada por la crítica; de esta forma la acción

⁸⁴ *Ibidem*, p. 27.

⁸⁵ Cfr. BLANCO BELEDO, R. *op. cit.*, p.58 y ALCANTARA S., A. *op. cit.*, p. 55.

⁸⁶ COLL, CÉSAR *op. cit.*, p 9.

rutinaria guiada por la tradición pasa a ser acción reflexiva, intencionada y con proyectos que son fundamentales en la práctica educativa.

En la práctica del profesor existe un equilibrio entre el condicionamiento ajeno y previo a su voluntad y la iniciativa propia, con dosis variables de una y otra. Es necesario rescatar el valor del conocimiento práctico de los docentes, éstos dan un significado a sus acciones basado en un conocimiento que tiene componentes cognitivos, afectivos y sociales y que fundamenta subjetivamente la racionalidad de sus decisiones. Para poder develar las áreas ciegas de su conducta que afectan su práctica, el docente debe reflexionar sobre sí mismo, de preferencia con un grupo de colegas, sin dejar de lado la perspectiva de la realidad de su situación laboral, ni el contexto en que se desarrolla.

Zeichener y Liston⁸⁷ narran la experiencia de un curso de formación docente dirigido a profesores del área primaria, impartido en la Universidad de Wisconsin, cuyo objetivo es preparar a un docente que desee y pueda reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, los condicionamientos y estímulos materiales e ideológicos que se plantean en el aula y los contextos sociales de la escuela. Se desea que los docentes–alumnos sean partícipes en la elaboración de políticas educativas y consideren que el conocimiento y las situaciones son problemáticas y socialmente construidas.

El plan de estudios del curso de Wisconsin se considera que es reflexivo, es decir, toma en cuenta los intereses y las necesidades de los alumnos–docentes, por consiguiente puede ser negociable. Se analizan las bases conceptuales del programa y se construyen diversas estructuras conceptuales para analizar el trabajo docente. Estas estructuras se emplean posteriormente para analizar y comprender sus situaciones prácticas en el aula y a la vez para analizar la utilidad de los conceptos. Se trata de establecer una interacción entre lo teórico y lo práctico para que tanto los conceptos como la experiencia práctica de los alumnos–docentes ganen riqueza.

⁸⁷ ZEICNER, K. M. y D. P. LISTON. "Formando maestros reflexivos". En *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, p. 264.

En este programa de formación docente de Wisconsin hay una actividad en que los alumnos tienen que realizar investigación a través de la observación–acción, estudios etnográficos y estudios del plan de estudios, pero los alumnos–docentes se quejan de que la investigación y la reflexión es tiempo quitado a las tareas más importantes de aplicar y demostrar conocimientos y habilidades. Es decir, los alumnos prefieren lo tradicional. Los autores consideran que la resistencia es por toda la socialización anterior del rol docente, además que el contexto en que se desenvuelven los alumnos–docentes no es favorable, ya que predomina la exigencia del rol docente como técnico.

La reflexión cambia el mundo en tanto lo concibe, lo interpreta y lo desea de otro modo. La reflexión no tiene un fin en sí misma ni sus resultados son independientes de los objetos sobre los que se reflexiona, de las actitudes y de las orientaciones del que lo hace, de los contextos en los que surge y para los que se hace la reflexión. La reflexión es un método para explicar la práctica educativa e instalar nuevos modelos de explicación. “Reflexionar supone dialogar pública o privadamente, en silencio o en voz alta, leyendo la realidad a partir del texto argumental propio y/o en conjunción con otros textos.”⁸⁸

Zeichner y Liston⁸⁹ citan a Van Manen, quien distingue tres niveles de reflexión, cada uno de los cuales abarca criterios diferentes para elegir entre cursos alternativos de acción.

1. Nivel de racionalidad técnica, “el interés dominante está en la aplicación eficiente y efectiva del conocimiento educativo con el propósito de lograr fines aceptados como dados”. No se tratan como problemáticos los fines y contextos institucionales del aula ni la escuela, la comunidad y la sociedad. El docente como técnico sólo se preocupa por el logro exitoso de fines decididos por otros.
2. El segundo nivel se basa en un concepto de acción práctica, el problema es explicar y esclarecer las suposiciones implícitas en las situaciones prácticas y valorar las consecuencias educativas hacia las que conduce una acción. “A este nivel, toda acción se ve como vinculada a compromisos valorativos y el actor

⁸⁸ GIMENO SACRISTÁN J. “Paradigmas crítico–reflexivos en la formación de profesores”, p. 2.

⁸⁹ ZEICHNER, KENETH M. y DANIEL P. LISTON *op. cit.*, p. 265 y 268.

tiene en cuenta el valor intrínseco de los fines educativos en competencia.” El docente profesional considera la justificación de las acciones del aula y el logro de los objetivos de la educación.

3. En el tercer nivel, la reflexión crítica incorpora criterios éticos dentro del discurso acerca de la acción práctica. Se cuestionan los objetivos educativos, las experiencias y actividades que conducen hacia formas de vida y si las disposiciones actuales satisfacen y son útiles a necesidades humanas importantes. “Aquí tanto la enseñanza (fines y medios) como los contextos circundantes se consideran problemáticos, es decir, selecciones de un universo más amplio de posibilidades.” El docente como profesional reflexivo es responsable por las consecuencias éticas de sus acciones y las de determinadas pautas institucionales.

La finalidad de la reflexión sobre la práctica educativa es identificar, analizar y comprender los mecanismos de influencia que actúan en la acción docente. Los ámbitos prácticos para el ejercicio de la reflexión serían:

a) el campo práctico metodológico, b) el de los fines de la educación y la validez de los contenidos para alcanzarlos..., c) las prácticas escolares institucionales, d) las prácticas extraescolares (textos, evaluación, control, intervención administrativa), e) las políticas educativas en general, f) las políticas generales y sus relaciones con educación. Esto quiere decir que hay que partir de una concepción ampliada de la profesionalidad... pero percatarse de que el profesor no es el único estamento al que hay que proponerle y reclamarle una nueva actitud y compromiso...⁹⁰

La práctica docente actual experimenta los requerimientos de la sociedad industrial productivista e inmediatista y una desvalorización histórica, las universidades no pueden cambiar el orden social, pero los docentes pueden reflexionar acerca de su propia situación de vida, expresar las carencias que deben enmendarse y las posibilidades en que pueden actuar respecto de lo que ellos consideran justo. Para esto sería necesaria la organización

⁹⁰ GIMENO SACRISTAN, J. “Paradigmas críticos – reflexivos en la formación de profesores”, p. 19–20

colegiada de los profesores en los centros laborales y así aumentar su espacio de autonomía.

4.2 Formación docente de los tutores del SUAFYL

Como se pudo apreciar a través de las entrevistas, la forma de trabajo de los tutores es muy heterogénea por las tradiciones de las diferentes carreras y por las prácticas profesionales que desarrollan, por lo tanto no se podría pensar en un modelo único de formación docente, más bien se realizarán algunos planteamientos generales de cómo podría realizarse esta formación.

Casi desde que comenzó a funcionar, en el SUAFYL se impartieron cursos para los tutores de nuevo ingreso, en éstos se les explicaba el funcionamiento del sistema y sus metas, la propuesta de trabajo con los materiales de estudio y las tutorías y la forma de evaluación. Estos cursos se vieron interrumpidos en algunas ocasiones, porque la jefatura de la División no los consideró necesarios y por la dificultad que planteaban los horarios de los tutores.

En 1990 se inició un proyecto de formación de tutores, coordinado por la Dra. Leticia Barba y la autora de este trabajo, miembros de la Unidad de Asesoría Pedagógica, que tenía como propósito rescatar y transformar la práctica docente de los profesores que laboraban en el SUAFYL a través del análisis de la misma. Para llevar a cabo éste se organizaron reuniones de trabajo con los tutores una o dos veces al año en el período intersemestral, en estas reuniones participaban alrededor de sesenta tutores de todas las carreras, tanto los de nuevo ingreso como los que ya tenían tiempo laborando.

En la primera reunión se invitó al Dr. Hugo Zemelman, a dar una plática sobre la problematización y construcción del conocimiento. Posteriormente, los tutores plantearon los problemas a los que se enfrentaban, éstos tenían relación con la institución, la administración, la tutoría y los materiales de aprendizaje. Se hicieron preguntas sobre el proceso enseñanza–aprendizaje, cómo puede convertirse la tutoría en un espacio de reflexión, pero reiteradamente surgía la pregunta de cuál era el espíritu del SUA. En esta

primera reunión hubo mucha participación y se realizaron varias críticas en un ambiente de confianza.

En la segunda reunión se confrontó el espíritu del SUA a través de sus fundamentos con la práctica actual de los tutores. Se encontró que hay situaciones que no han cambiado, como la concepción del alumno: un sujeto activo, independiente en su proceso de aprendizaje, vinculado a un ámbito específico social, familiar y laboral. Las guías de estudio siguen siendo el eje del Sistema, la tutoría es reconocida como función central no sustituible.

En la tercera reunión se intentó trabajar las problemáticas que enfrentaba cada carrera, pues aun cuando cada una tenía sus propios problemas, varios eran compartidos por las otras carreras, como la preocupación por mejorar los materiales de estudio, las expectativas de los alumnos en relación con la carrera y el Sistema, la construcción de la tutoría, el plan de estudios, la carencia de habilidades para el estudio por parte de los alumnos y la falta de una infraestructura propia del SUA. Se organizó un seminario coordinado por la Dra. Teresa Yurén, para partir de algunos referentes teóricos. Primero cada carrera planteó su problema, y después se hizo una reunión con todos los tutores para abordarlos de manera conjunta, se tenía el propósito de que se propusieran proyectos para solucionarlos, pero la discusión fue muy similar a la primera y se expusieron problemas generales.

En la cuarta reunión se intentó ver los problemas dentro de un contexto más amplio, se organizaron dos conferencias magistrales impartidas por el Dr. Ángel Díaz B. y el Mtro. Carlos Muñoz I., la finalidad que se buscaba era salir de la enunciación de problemas generales y pasar a otra etapa en la que se propusieran acciones para solucionarlos. Se discutieron los efectos de la política neoliberal en la UNAM.

Este proyecto ya no se continuó por diferentes razones. En esta propuesta de formación se partía de la experiencia de los tutores para reflexionar sobre ella y así tratar de mejorar su práctica docente. Se proponían lecturas muy diversas, como artículos de la revista *Proceso* para analizar la situación político-social, documentos elaborados por los profesores invitados, muchos de ellos aún sin editar y algunos documentos elaborados por

los miembros de la Unidad de Asesoría Pedagógica. Los seminarios se llevaban a cabo a través de dinámicas grupales, las profesoras que organizábamos estos encuentros sistematizábamos las dudas y propuestas para planear la siguiente reunión. Cabe mencionar que el desarrollo de este proyecto se realizó en la Facultad con el apoyo de la jefatura de la División.

Otra experiencia que hubo en el SUAFYL en cuanto a la formación de docentes, fue a través del Proyecto PAPIME (Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza): "SUAFYL 2000: Un nuevo modelo educativo", del cual era responsable la maestra Ileana Rojas M. Por medio de dicho proyecto se impartió un curso para apoyar en la labor de modificación del plan de estudios de las diferentes carreras y se dividió en cuatro módulos: Módulo 1: "Bases teórico-conceptuales del diseño curricular modular"; Módulo 2: "Lineamientos teórico-metodológicos para la elaboración de materiales de estudio"; Módulo 3: "Lineamientos teórico-metodológicos para la evaluación y la acreditación del aprendizaje", y Módulo 4: "Lineamientos operativos para el desarrollo de las asesorías"; para este curso se elaboraron materiales de estudio, con el fin de que los docentes lo pudieran seguir de forma independiente y estuvo dirigido a todos los tutores del SUAFYL; tanto en la elaboración de los materiales, como en las asesorías grupales participamos varios profesores.

De esta experiencia se puede retomar la idea de Ferry de que la formación de los enseñantes es una formación de formadores. Existe una analogía estructural entre el lugar físico de la formación y el lugar físico de la práctica profesional, que conduce hacia un isomorfismo. Los edificios, las aulas, el ritmo, las actividades cotidianas, la relación profesor-alumno, etc., son los mismos.

De este isomorfismo resulta que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera que sea, tiende a imponerse como modelo de referencia de los 'formados'. Estos se ven conducidos a reproducir los procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento... Los efectos de... impregnación producido por el dispositivo de formación pueden llegar a ser más fuertes que sus discursos...⁹¹

⁹¹ FERRY, G. *op. cit.*, p. 61.

de ahí que se dificulte generar los cambios. En este caso los cursos se dieron en la Facultad y en ambas experiencias se combinaban exposiciones con discusión. Del curso con materiales de estudio se esperaba que los docentes lo siguieran por propia cuenta, pero fueron pocos los que lo trabajaron de esta forma, aunque hubo mucha participación en las asesorías grupales.

Para la siguiente propuesta se parte del concepto planteado por Gilles Ferry y Bernard Honoré, en cuanto a que formarse es un proceso de desarrollo individual, un trabajo sobre sí mismo, es algo que se cultiva y algo que es deseado.

La formación se puede obtener al cumplir el rol docente una construcción subjetiva que parte de la experiencia y las tradiciones, o puede ser a través de instancias formales; en éstas se habla de formación académica, es decir los cursos que se toman sobre la disciplina que estudiaron los docentes, o de formación pedagógica. En esta propuesta sólo se retoman la primera y la última.

De las tendencias que mencionan Pasillas y Serrano en la formación, el interés técnico no es atrayente porque sería una imposición, sólo importan algunos aspectos instrumentales vinculados a un proyecto personal del docente; el de profesionalización, tampoco nos interesa del todo. En algunos lugares como en Estados Unidos⁹² el interés por profesionalizar la docencia surge por el bajo estatus que tiene ésta ante las otras profesiones liberales, entonces la formación que tienen los profesores se empieza a dar en algunas Facultades, a un nivel de licenciatura, en las que se exigen también actividades de investigación. Pero las personas que siguen estos estudios eligieron explícitamente ser docentes, en el caso de los docentes entrevistados es diferente, para ellos la docencia es una de sus actividades profesionales; ante todo son filósofos, geógrafos, biólogos,

⁹² Cfr. LABAREE, DAVID F. "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente". Este autor retoma la definición de Andrew Abbot sobre la profesión: "Las profesiones son grupos profesionales cerrados que aplican un determinado conocimiento abstracto a casos concretos'. ...El grupo profesional...debe dejar claro que posee el dominio de una serie de conocimientos a los que el profano no puede acceder y que presta sus aptitudes para llevar a cabo una determinada forma de trabajo. A cambio el grupo reclama el monopolio de su área de trabajo basándose en que tan solo aquellos que estén cualificados serán autorizados para realizar ese trabajo y para definir las formas de práctica adecuadas en esa área determinada". p. 19.

historiadores, antropólogos, arqueólogos, literatos, pedagogos y psicólogos, y como tales, tienen otras actividades relacionadas con la misma docencia, la investigación y la difusión.

No se quiere negar que la actividad docente pueda realizarse profesionalmente, pero a los docentes entrevistados les interesa ser buenos docentes dentro del compromiso de desarrollar bien su profesión, desean formarse en todas las áreas que abarca ésta, por tanto sí les importa mejorar su docencia, profundizar en los aspectos que la afectan, analizar el contexto en que se desarrolla, pero no con la finalidad de profesionalizar su docencia, sino de mejorar su actividad profesional.

Por consiguiente, para pensar en la formación docente, no podemos centrarnos en las ideas de la docencia como una profesión ni en las del docente investigador; ambas implicarían que la docencia fuera su única actividad y que ésta fuera reconocida como tal en la Universidad. La formación se requiere, ya que la docencia es una parte importante de su vida profesional y se puede aprovechar el hecho de que la hacen con gusto, buscan la forma de mejorarla, tienen interés por crecer profesional e intelectualmente y existe una reflexión sobre su forma de trabajar y de interactuar con los alumnos; es decir, ya han elaborado ideas de cómo debe ser su práctica. La formación es necesaria tanto para mejorar su práctica docente como su práctica profesional.

La tendencia por la que hay una inclinación es la del interés por el docente como intelectual, si se piensa en el docente como un intelectual que ejerce su profesión en la que realiza un debate con el objeto de conocimiento, y establece una relación creativa de comunicación e interacción con los alumnos, con colegas de su misma profesión y de otras profesiones, con la Universidad y con la sociedad; su formación tiene que abarcar tanto los aspectos profesionales como los personales. Se parte de la idea de que si la docencia es creativa se puede crecer en la disciplina que se domina y por consiguiente crecer como persona.

La formación que puede desarrollarse en el SUAFYL ha de centrarse en la reflexión de su propia práctica docente. Los tutores tienen un camino recorrido en su formación, lo que aprendieron al estudiar la carrera y en la experiencia que han vivido como docentes en sistemas presenciales o como tutores en el sistema abierto.

Se puede rescatar del proyecto mencionado, el que esta reflexión sea colectiva, con los tutores de otras carreras. Si retomamos lo que nos dice Gimeno Sacristán, que reflexionar supone un diálogo, el hecho de discutir diferentes asuntos o problemas con otros tutores y escuchar otros puntos de vista, puede ayudar a ver aspectos de su práctica desconocidos o no reconocidos y a darle otra lectura, a cambiar los argumentos que sustentan su práctica actual. Asimismo, también podemos rescatar la idea de Honoré, respecto a que la formación es una confrontación de experiencia personal con fragmentos de experiencias de otros, entonces conviene realizar la reflexión con los colegas y grupos de apoyo (pedagogos u otros profesionales que conocen la literatura que puede servir de fundamento teórico), que ayuden a sistematizar las reflexiones. Consideramos que la reflexión sobre la propia práctica docente nos conduce a pensar creativamente cómo puede mejorarse ésta.

La finalidad que se busca es que el tutor tenga un espacio donde pueda analizar su trabajo docente, las dificultades a las que se enfrenta, cuáles puede resolver y cuáles no; pensarse a sí mismo dentro del contexto SUAFYL, la Facultad y la UNAM; examinar sus proyectos de vida y profesionales en relación con su trabajo; realizar una reflexión crítica en la que se considere que hay otras posibilidades de trabajar la tutoría y relacionarse con los alumnos y los materiales de estudio.

La dificultad para llevar a cabo este proyecto es, además de salvar los obstáculos institucionales, convencer a los tutores de que su práctica docente es perfectible, especialmente a aquellos que no creen en el sistema abierto y consideran únicamente valioso al profesor que da su cátedra magistral.

La reflexión se centraría en:

1. *Principios y tradiciones del SUAFYL.* Cuando se creó el SUAFYL se partió de ciertos fundamentos como son trabajar a partir de la utilización de materiales de estudio y el desarrollo de tutorías; el reconocimiento de los estudiantes como personas que pertenecen a un grupo social en un determinado momento histórico y poseen características orgánicas, intelectuales y afectivas; el

aprendizaje independiente respecto a la relación maestro–alumno y la clase como contexto del aprendizaje, así como una metodología de trabajo grupal.

Aun cuando la mayoría de los docentes desarrollan la tutoría con el apoyo de los materiales de estudio, como vimos en las entrevistas, se mezclan también las tradiciones de trabajo del sistema presencial. Es necesario reflexionar sobre esta mezcla, qué beneficios o problemas puede presentar; para esto hay que analizar los principios que fundamentan al sistema, qué aspectos deben conservarse y cuáles transformar.

La revisión de los principios tiene que ser constante, porque al tratar de resolver los problemas que surgen en la cotidianidad estos principios se olvidan, como la situación en que los docentes consideran que hay lagunas en el aprendizaje que los alumnos no pueden salvar y entonces ellos se ven forzados a dar clases. Es por esto que aunque los docentes intentan cambiar su forma de trabajo, regresan a la tradición que les es más familiar.

También se hace necesaria la reflexión sobre los principios, para cambiar el papel del tutor de expositor a orientador, de tener todo el control a confiar en el proceso de desarrollo de habilidades para estudiar y aprender por propia cuenta de los alumnos, y para no caer en las contradicciones de concebir el SUA de una forma y actuar de otra en la tutoría.

Asimismo, habría que reflexionar si conviene recuperar la tradición que había en el inicio del SUAFYL de trabajar en conjunto, ya que el trabajo aislado ha sido un problema presente en todos los ámbitos docentes.

2. *Materiales de estudio.* Éstos, especialmente la guía de estudios, tienen la función de dirigir el aprendizaje independiente; los lineamientos para su elaboración se basan en los principios del SUAFYL.

Al ingresar al SUAFYL, todos los tutores han tenido que trabajar con los materiales de estudio, incluso la mayoría ha participado en su elaboración. Algunos dicen

que es un apoyo tanto para ellos como para los alumnos, otros no lo consideran suficiente y piensan que tienen que proporcionar más información.

Sobre este aspecto, hay que reflexionar acerca de la forma de estructurar los materiales a fin de que cumplan con la función de propiciar el estudio independiente, qué contenidos plantear y cómo se pueden mejorar las estrategias de enseñanza. Actualmente, con las propuestas de enseñanza en línea se presentan otras alternativas para elaborar materiales de estudio, tanto en su estructuración como en los recursos que se pueden utilizar.

3. *Tutoría*. En el SUAFYL se plantearon las tutorías como el espacio donde los alumnos pueden aclarar sus dudas e intercambiar ideas, y pueden ser individuales o grupales.

Para algunos asesores la tutoría no es una tarea fácil, porque en ella los alumnos pueden preguntar sobre todo y requiere una planeación y organización intensivas. Para trabajar en la tutoría muchos de ellos intentan establecer un diálogo, tanto entre los alumnos como con ellos. Para organizar el trabajo de la tutoría se tiene que tomar en cuenta tanto los alumnos que sí asisten como los que no van. En las tutorías de los primeros semestres, el trabajo de los docentes también consiste en orientar a los alumnos en el estudio independiente, además de los contenidos que estén trabajando en su asignatura o área.

Respecto a la tutoría, la reflexión se centraría en el trabajo que realizan los docentes para conseguir que se logre el estudio independiente; esto no sólo implica pensar en la metodología del sistema abierto, sino también la disciplina, que tiene sus propias formas de construcción de conocimiento; aquí es donde tiene que intervenir el ingenio y la experiencia del docente. Para esto es conveniente que todos los tutores del SUAFYL trabajen en conjunto, el intercambio de ideas entre los docentes es muy enriquecedor; sabemos que no todos los grupos son iguales, pero la idea que puede dar alguien para su asignatura, puede ayudar a otro tutor de distinta carrera. En las entrevistas pudimos ver muchas formas de trabajo; algunas dieron resultado, otras no, pero

lo enriquecedor es reconocerlas, valorarlas y con base en ellas hacer otros planteamientos.

La reflexión puede abarcar desde el encuadre que se plantea, cómo se trabaja con el apoyo del material de estudio; la forma de interactuar con los alumnos, la manera de tratar de convencerlos de una forma de trabajo; cómo organizar éste teniendo en cuenta los tiempos limitados que se han establecido en el SUA; cómo trabajar las actividades de aprendizaje y cómo realizar la evaluación y la acreditación.

4. *Formación de los alumnos.* El objetivo central de las carreras del SUAFYL es la formación de los alumnos; casi todos trabajan o no pueden asistir diariamente a clases, por eso eligieron este sistema; la población que llega al SUA es muy heterogénea, algunos dejaron de estudiar muchos años y les cuesta trabajo retomar el ritmo de estudiante; otros cursan una segunda carrera y tienen una disciplina que les ayuda en los nuevos estudios; algunos tienen muchas deficiencias para leer y redactar, otros ya cuentan con alguna experiencia laboral de la carrera que cursan; por último, algunos llegan con la expectativa de que los estudios en sistema abierto van a ser más sencillos que en el escolarizado.

Aunque los tutores se quejan de que muchos alumnos no saben trabajar en el SUA, que no saben leer, hay en todos ellos un interés por la formación de los estudiantes; a veces quieren subsanar el problema exponiendo clases, pero, insistimos el interés central son los alumnos.

La reflexión se centraría en buscar la manera de formar al alumno con base en el trabajo del sistema abierto, es decir, sin dar clases e intentar desarrollar las habilidades que requiere para estudiar en el sistema abierto, para la asignatura que cursa y para la profesión en la que se prepara. Es necesario rescatar la situación de que los alumnos estudian porque tienen definido claramente un proyecto.

5. *Relación del SUAFYL con la Facultad, la UNAM y la sociedad.* También es necesario reflexionar en cómo se relaciona la vida académica del SUAFYL con la de la Facultad; un docente comentaba que al profesor del SUA se le cuestionan muchas cosas que no se le cuestionan al del sistema presencial, hay desconfianza del SUA. Casi todos los tutores colaboran en las dos instancias y ha merecido reconocimiento su trabajo. El SUAFYL tiene mucha dependencia de la organización administrativa de la Facultad, a veces esto obstaculiza el trabajo del SUA, desde la asignación de aulas hasta la contratación de docentes.

Asimismo, hay que reflexionar sobre la relación del SUAFYL con la UNAM, cómo pueden afectar ciertas disposiciones generales, como es el caso del tiempo establecido para que los estudiantes concluyan sus estudios, o el hecho de que se valore más el trabajo de los docentes realizado fuera del aula, las relaciones académicas con otras facultades, el estatus que tienen las carreras que se imparten y el papel que pueden jugar en la UNAM. Respecto a la sociedad, hay que pensar en cómo se puede contribuir con ella a través de la formación de nuestros estudiantes. Los docentes han comentado en las entrevistas que son personas más maduras y comprometidas. Por otra parte, también hay que reflexionar en cómo nos afecta la relación de la UNAM con la sociedad y con las carreras humanísticas en especial.

6. *Actividades profesionales de los docentes.* Como se pudo apreciar en las entrevistas, todos los docentes desarrollan otras actividades que les proporcionan apoyo en su labor docente. En este caso más que reflexionar habría que buscar la forma de fortalecer ambas ocupaciones, la docente y la profesional. En este punto se puede retomar la experiencia desarrollada en el proyecto PAPIME, mencionado anteriormente, en el cual se han propuesto actividades que realizaron profesores de dos o tres carreras: conferencias, mesas redondas, cursos de algún tema específico, entre otras. Estas actividades apoyan las labores de difusión, de investigación y de docencia.

La reflexión de los docentes sobre su práctica debe ser continua, ya que –aun cuando en los niveles superiores y con la modalidad de trabajo del SUA, es difícil caer en la rutina– por la variedad de alumnos y sus diferentes intereses, en ocasiones es fácil llegar a creer que la forma como conceptualizamos nuestra docencia es la que realmente se está dando, y a veces los alumnos y colegas la perciben de otra manera. Asimismo, debe estar apoyada por literatura del saber de las ciencias de la educación; esto no dará las respuestas “mágicas” ni las “recetas” que a veces deseamos, pero sí ayudará a cada docente a formularlas de acuerdo con sus propias necesidades, a teorizar sobre su docencia y experiencia.

CONCLUSIONES

Los sistemas abiertos y a distancia se crearon con la finalidad de brindar la oportunidad de estudiar a personas que por alguna razón no pueden asistir cotidianamente a una institución a tomar clases. En México, en la UNAM, se crea el sistema abierto con la idea de expandirse, de llegar a una mayor población; para esto se proponía que saliera de los muros universitarios y se acercara a las fábricas, delegaciones, sindicatos, etcétera. Pero en la realidad se quedó en la Universidad como apoyo al sistema escolarizado y sólo para aquellos alumnos que tuvieran certificado de bachillerato.

Aun así, el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras, creado en 1972, ha permitido estudiar a personas adultas que laboran, viven lejos o dejaron de estudiar por mucho tiempo y desean terminar una carrera, o personas que desean cursar otra carrera.

Al iniciarse el SUAFYL hubo la necesidad de establecer la forma de conducir los estudios de este sistema, que fue a través de materiales de estudio y la instrumentación de tutorías o asesorías para los alumnos. Se constituyeron en cada carrera grupos de profesores para elaborar planes y materiales de estudio, así como organizar horarios y espacios para las asesorías.

También se estableció una forma de trabajo para los tutores o asesores, diferente de la de los docentes de un sistema presencial, su papel sólo iba a ser de orientador y guía del estudio independiente de los alumnos.

Después de trabajar varios años en el SUAFYL y haber participado en algunos cursos de formación docente de tutores, surgió la necesidad de conocer la práctica docente de éstos, ya que existían muchas situaciones que se daban por supuestas, se desconocía quiénes eran en realidad los tutores, cómo llegaron a este sistema y si les interesaba la actividad que realizaban en éste.

Esta indagación sobre la práctica docente llevó primero a buscar literatura sobre la actividad docente, y en esta búsqueda se encontró que la docencia es una actividad de

gran responsabilidad, que no consiste solamente en transmitir conocimientos, ya que su finalidad es la formación del alumno, en quien se tiene que propiciar el desarrollo potencial cognoscitivo, afectivo, motor, social y afectivo.

El trabajo del docente está constituido por una serie relaciones, relaciones con el conocimiento, personas instituciones, la realidad social, económica y cultural; con un conjunto de orientaciones, metas, ideologías y valores. El docente realiza muchas tareas de diferente naturaleza y desigual complejidad, planea e imparte clases, coordina y resuelve diversas situaciones del grupo, evalúa, se prepara y capacita tanto en el conocimiento de su disciplina como en el conocimiento didáctico. En el curso de la acción debe tomar decisiones, crear, ser prudente, persuasivo, astuto, reflexivo y atento. Siempre trabaja pensando en el otro.

Por consiguiente la práctica docente no es un mero hacer por hacer, tiene un sentido y un significado, se desarrolla de forma consciente, sus bases se han constituido en los saberes de los docentes, los cuales provienen de la disciplina o profesión que siguieron, el currículo, las ciencias de la educación, la tradición pedagógica, la experiencia y en algunos casos la acción pedagógica.

El docente construye un saber en la acción, con un fin práctico, este saber no es para producir conocimiento. La acción es la finalidad principal de la práctica docente, no el conocimiento.

Así, vemos que la docencia es una actividad compleja, para ejercerla no basta con el dominio de la disciplina, se requiere tener conocimientos de aspectos metodológicos y prácticos, sin dejar de lado los de carácter social y psicológico. Existe una situación diferente en cada momento y se tienen que tomar decisiones para resolver problemas inmediatos, por lo cual es difícil estar de acuerdo con los autores que señalan que la docencia puede ser llevada a cabo en forma mecánica, sólo siguiendo un programa y con conocimiento de técnicas de enseñanza.

Paralelamente a la indagación documental se entrevistó a veinticinco tutores del SUAFYL para conocer su práctica docente y se encontró lo siguiente: En la UNAM es mínima

la preparación que se proporciona a los alumnos que cursan una carrera para ser docentes. La mayor parte de los tutores del SUAFYL se formaron como docentes por su experiencia, y es ésta la que les ha servido para resolver los problemas que se presentan en el trabajo cotidiano, junto con la reflexión, el razonamiento práctico (que ayuda a decidir qué hacer), su ingenio y las tradiciones.

Al iniciar este trabajo se partió de la idea de que la práctica docente del tutor del SUAFYL tiene características especiales, ya que dicha práctica está enlazada a un material de estudio y al hecho de que el contacto formal con los alumnos es sólo una vez por semana y, en la mayoría de las veces, exclusivamente por una hora. Y efectivamente se encontró que estos aspectos influyen, tanto en la planeación como en la interacción con los alumnos.

El docente no es el actor principal, el poseedor de los conocimientos, ya que en el material de estudio están planteados los contenidos que se van a trabajar y su organización; además, los alumnos asisten a la tutoría con algunas lecturas y actividades realizadas.

Al ingresar a este sistema, los alumnos del SUAFYL tienen características especiales: la edad promedio es mayor que la de los alumnos del sistema escolarizado, trabajan, tienen un proyecto explícito para seguir sus estudios, unido al propio proyecto de vida, son diferentes de los alumnos del sistema presencial. No ocurre lo mismo con los docentes, quienes trabajan también en el sistema presencial; la mayoría, cuando empieza en el SUAFYL, ya tiene una formación adquirida por la experiencia en el sistema escolarizado. Para su contratación sólo se exigió el dominio de la materia o el área de la que se haría cargo.

A algunos de los docentes se les dificultó adaptarse al SUAFYL. Señalaron que el trabajo de la tutoría es más difícil porque los alumnos siguen sus estudios con diferente ritmo y pueden preguntar sobre todo; se requiere una planeación y organización intensivas; los alumnos demandan de muchas formas, tales como petición explícita, llegar a la tutoría sin haber realizado las lecturas, o no participar en la tutoría, que el docente les exponga una clase magistral; los grupos son muy heterogéneos, pues están conformados por

personas con diferentes edades, ocupaciones y formación, y es necesario buscar cómo conciliar intereses; además, en los primeros semestres hay que enseñar a los alumnos a trabajar en un sistema abierto.

A pesar de que los docentes cuentan con un material de estudio, no lo siguen de manera mecánica; en la tutoría tienen que planear e idear formas para trabajar el conocimiento. La mayoría lo hace tomando como base las actividades de aprendizaje que están planteadas en la guía y las características del grupo.

No todos los docentes están convencidos de la forma de trabajo del sistema abierto, algunos insisten en que sin la cátedra los conocimientos no quedan claros, y otros prefieren no seguir un material de estudios; los que están más persuadidos de seguir la forma de trabajo planteada son los que tienen mayor antigüedad.

Como ya se mencionó la mayoría de los docentes se ha formado a través de la experiencia adquirida en un sistema de enseñanza escolarizado, y que al trabajar en el sistema abierto adquieren otro tipo de formación que les sirve para la modalidad presencial, especialmente en cuanto a que no son los protagonistas del proceso de enseñanza y de aprendizaje, buscan más el diálogo con el alumno y también plantean actividades de aprendizaje para su trabajo en la clase.

La práctica docente real en el SUAFYL es que se combinan, de acuerdo a la experiencia de los tutores, tanto aspectos que corresponden a un sistema abierto, como los de un sistema presencial, no se cumple el ideal planteado en un inicio para el SUAFYL, pero tampoco se repite el papel del profesor del escolarizado. Algunos alumnos de los últimos semestres trabajan su material más apegados al planteamiento de estudio independiente.

Lo que más llamó la atención de las entrevistas, fue que antes de elegir carrera los docentes tenían ciertas ideas y expectativas similares entre los que elegían esa misma profesión, pero diferentes entre las diversas carreras; el interés tan grande que tienen los tutores por la docencia y sus preocupaciones de cómo mejorarla, incluso en aquellos que desprecian los saberes de la pedagogía o las ciencias de la educación, se observa un

esfuerzo por formar a los alumnos; y por último, que la actividad docente está enmarcada en un proyecto de vida profesional y muy relacionada con las otras actividades profesionales, no se percibe como una labor aislada.

Aun con toda la experiencia que tienen los profesores del SUAFYL, consideramos que se requiere una formación docente continua. Esta formación se propone como un desarrollo que permita mejorar la práctica y repensar esta práctica en relación con la actividad profesional. El centro de interés es el docente mismo y su labor docente está muy relacionada con sus actividades de investigación, actualización, creación y difusión; por consiguiente, el crecimiento en el área docente va a permitir la superación profesional y personal.

Esta formación es necesaria asimismo para los profesores que trabajen cursos en línea; en este tipo de cursos se establece una relación diferente con el alumno, y por el hecho de no tener un contacto personal con él, hay que cuidar mucho la forma de comunicación. Para un docente encargado de estos cursos es conveniente reflexionar en los procesos de comunicación, si las instrucciones para seguir el curso y realizar las actividades se comprendieron, si los alumnos se relacionan con sus compañeros e intercambian conocimientos, entre otros aspectos.

Por lo tanto, se propone que se lleven a cabo encuentros relativamente frecuentes entre todos los docentes del SUAFYL para reflexionar sobre su práctica, dialogar con ellos mismos, con sus colegas y con los autores que tienen propuestas educativas; escribir sus experiencias e ideas para mejorar su práctica, sólo así se pueden concebir proyectos innovadores. Los docentes reiteradamente señalan que se sienten solos en medio de los problemas que enfrentan en su actividad docente, así que compartir su experiencia siempre va ser un apoyo para toda la comunidad.

No se habla de la figura profesor-investigador, en el sentido del docente que investiga su propia práctica de enseñanza. Esta actividad, dadas las circunstancias de los profesores de la UNAM, es difícil de realizar, es una actividad que no se puede medir, ni ver realmente en un producto que se tome en cuenta para los estímulos económicos que otorga la Universidad. Tampoco se busca profesionalizar la docencia, ésta era una idea

que se consideraba posible al iniciar el presente trabajo, pero con las entrevistas se vio que ante todo los tutores tienen una profesión, son filósofos, historiadores geógrafos, literatos o pedagogos y la docencia es sólo una de sus actividades, si bien no desvinculada de éstas.

Todavía hay que resolver varios problemas, entre ellos el que la UNAM no reconoce plenamente la actividad docente y se les da más valor a otras actividades, en ocasiones realizadas fuera de la institución (publicación de libros, reportes de investigación, etcétera). La labor docente requiere mucho tiempo y para poder llevar a cabo las otras tareas hay que tomar horas del descanso y de las que se dedican a la familia. La actividad que más se valora es la de investigación apoyada por una institución, pero la que se realiza por ejemplo para profundizar en los conocimientos de las materias que se imparten, no se considera investigación si no se materializa en un artículo o algún producto.

Respecto a la infraestructura necesaria para un sistema abierto, por una parte el SUAFYL no dispone de espacios propios y depende de la organización y administración de la Facultad de Filosofía y Letras, por consiguiente se requiere cierta flexibilidad por parte de la Facultad para solucionar estos problemas. La solución no es separarse de ella puesto que su planta docente está muy vinculada a la misma, ya que la mayoría de los docentes participan en ambos sistemas de enseñanza. Además, en la Facultad se organizan eventos (cursos, conferencias, coloquios, presentaciones de libros o avances de proyectos de investigación) en los que participan docentes y alumnos de uno y otro sistema.

Por otra parte, para un sistema abierto es imprescindible contar con recursos como son materiales de estudio impresos, computadoras, líneas telefónicas y todo aquello que pueda apoyar la docencia y la comunicación con los alumnos. En el SUAFYL estos recursos se han adquirido poco a poco, pero aún no en cantidad suficiente. El avance de la tecnología ofrece nuevos recursos que pueden utilizar los profesores, como es la Internet y a través de ésta la utilización del correo electrónico, foros de discusión, *chats*, entre otros; pero éstos pueden verse obstaculizados por carecer de computadoras conectadas a la red y los complicados trámites burocráticos de la UNAM para tener acceso a ella en la computadora personal del docente.

Además, si se quiere ofrecer cursos en línea se requiere un personal interdisciplinario, profesores que establezcan y organicen los contenidos por enseñar, pedagogos que orienten las estrategias de enseñanza y personal especializado en informática para diseñar los cursos en la computadora.

En la Universidad son escasos los espacios para que los profesores puedan discutir sobre su propia docencia, cómo la viven, con qué problemas se enfrentan, qué soluciones encuentran, que dialoguen sobre los éxitos y fracasos en las actividades que plantean para que el alumno aprehenda el conocimiento y aprenda a buscarlo. Para el futuro se ve la dificultad de que estos espacios se reduzcan todavía más, porque los docentes están en una dinámica de realizar diversas labores para cumplir con los programas de la UNAM, a fin de mantener sus nombramientos y ser un poco mejor retribuidos. Por consiguiente, los momentos de detenerse y reflexionar sobre su actividad y replantear sus metas y proyectos son necesarios.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA HINETHOLHER, R. y R. UVALLE BARRONES. "La investigación: elemento básico para la modernización del SUA". En *Memorias. Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del SUA para el siglo XXI*. México, UNAM, 1992. p. 300 – 307.
- ALCÁNTARA SANTUARIO, ARMANDO. "Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria". En *Perfiles educativos*, México, D. F., CISE-UNAM, núm. 49-50, jul.-dic. 1990. p. 51-55.
- ÁLVAREZ, G. y otros. "El perfil del asesor para el SUA de la UNAM". En *Memorias. Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del SUA para el siglo XXI*. UNAM, 1992. p. 95-101.
- BARBA MARTÍN, L. y M. VERA CARREÑO. "Formación de tutores en el SUAFYL" En *II Encuentro de investigadores en educación abierta y a distancia de Iberoamérica*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1992.
- BLANCO BELEDO, RICARDO. *Docencia universitaria y desarrollo humano*. México, Alhambra, 1982. 150 p.
- CARR, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*; Tr. Pablo Manzano. Madrid, Morata, 1996. 173 p.
- CARRERA GUSTAVO, LUIS. Panelista en *Memorias. Simposium internacional. Perspectivas de la educación abierta y a distancia para el siglo XXI*. México, UNAM, 1992. p. 106-110.
- CASAS ARMENGOL, MIGUEL. "Concepción, justificación y viabilidad de los sistemas de educación superior a distancia en América Latina". En F. Pereira editor, *La educación a distancia en América Latina*. Caracas UNA, Kapeluz, 1987. t. I. p. 15-42.
- Colección pedagógica universitaria. 16*. Universidad Veracruzana, 1987. 170 p.

- Coloquio de educación a distancia*. México, Universidad La Salle Centro de Educación a Distancia, 1998. 210 p.
- COLL SALVADOR, CÉSAR. "El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar". En *Tecnología y comunicación educativas*. México, D. F., núm, 24, julio–septiembre 1994. p. 3–29.
- CORRAL IÑIGO, A. y otros. "Consideraciones acerca de la realización de textos didácticos para la enseñanza a distancia". En *Serie de estudios de educación a distancia*. Madrid, ICE–UNED, núm. 8, 1987. p. 13–37.
- Curso para tutores del SUAFYL. UNAM, Unidad de Asesoría Pedagógica. Documento interno, 1977.
- DEL VALLE ESPINOSA, A. "Necesidad de incorporar el perfil del asesor de enseñanza abierta al Estatuto del Personal Académico de la UNAM" en *Memorias. Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del SUA para el siglo XXI*. México, UNAM, 1992. p. 107–109.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL. "La formación de profesores: un problema estructural". En *Foro universitario*. UNAM, núm. 48. 1984. p. 21–28.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL. *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México, UNAM–Nueva Imagen, 1993. 118 p.
- DURÁN AMAVIZCA, NORMA. "Formación docente por medio de la observación compartida". En *Perfiles educativos*. CISE–UNAM, núm. 63, enero–marzo 1994. p 23–30.
- ESCOTET, MIGUEL A. *Tendencias de la educación superior a distancia*; 2a. ed. Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia, 1980. 132 p.
- EUSSE ZULUAGA, OFELIA "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente". En *Perfiles educativos*. CISE–UNAM, núm. 63, enero–marzo, 1994. p. 31–42.

FERRY, GILLES *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.*

Tr. Rose Eisemberg W. y Ma. del Pilar Jiménez S. México, Paidós-UNAM, 1990.

FIERRO, CECILIA y LESVIA ROSAS. "Hacia la construcción de un programa de formación de maestros en ejercicio. Una experiencia de investigación acción". En *Revista latinoamericana de estudios educativos*. México, D. F., vol. 18, núm. 3-4, 1988. p. 99-117.

GALVIS P., ÁLVARO y otros. "La tutoría como servicio de apoyo en el estudio a distancia: características y operacionalización". En *Revista interamericana de educación de adultos*, CREFAL, vol. 5. núm. 1-2, 1982. p. 187-205.

GARCÍA ARETIO, LORENZO. *La educación a distancia. De la teoría a la práctica.* Barcelona, Ariel, 2001. 328 p.

GARCÍA GARRIDO, JOSÉ L. "Perspectivas de la educación superior a distancia: una visión internacional". Ponencia presentada en III Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia. San José de Costa Rica. 18-21 de abril de 1989. p. 1-25.

GAUTHIER, CLERMONT (ed.). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* Belgique, Presses de l'Université Laval, 1997. 356 p.

GHILARDI, FRANCO. *Crisis y perspectivas de la formación docente*; Tr. Alcira Bixio. Barcelona, Gedisa, 1993. 159 p.

GIL ANTÓN, M. y otros. *Académicos. Un botón de muestra.* México, UAM-Azcapotzalco, 1992. 197 p.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ. "Profesionalización docente y cambio educativo". En ALLIAUD, ANDREA y LAURA DUSCHATZKY (Comps.) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar.* Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1998. p. 113-143.

- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ. "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas". Trabajo presentado en el Simposio Internacional Formación docente, modernización educativa y globalización. México, D. F., UPN. Septiembre 1995. 23 p.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ y ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*; 2a. ed. Madrid, Morata, 1993. 445 p.
- GONZÁLEZ GIRÓN, G. "Lineamientos generales para un proyecto de transformación del SUA en la UNAM". En *Memorias. Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del SUA para el siglo XXI*. México, UNAM, 1992. p. 230–238.
- GONZÁLEZ PINEDA A. y G. JARA ARANCIBIA. "El asesor en el SUA". En *Memorias. Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del SUA para el siglo XXI*. México, UNAM, 1992. p. 89–94.
- GRUNDY, SHIRLEY. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata, 1991.
- HERRERA SANDOVAL, JOSÉ T. "Delimitación conceptual de la educación abierta, a distancia y virtual". En *II Congreso de educación abierta y a distancia. 6–8 de junio de 2002*. México, ANUIES, 2002. p. 9–13 p.
- HONORÉ, BERNARD. *Para una teoría de la formación*; Tr. mma. Teresa Palacios. Madrid, Narcea, 1980. 176 p.
- HOYOS M., CARLOS A. "Práctica docente: ¿Profesión o quehacer técnico?". En *Educere. Revista de educación y práctica pedagógica*. México, D. F., año 3, vol. 8, núm. 8, febrero–abril de 1991. p. 19–24.
- IRENA ESTRADA, T. Panelista en *Memorias. Simposium internacional. Perspectivas de la educación abierta y a distancia para el siglo XXI*. México, UNAM, 1992. p. 111–113.
- JIMÉNEZ, BLANCA y ANA MA. OEHLER. *El sistema universidad abierta*. México, Coordinación Sistema Universidad Abierta–UNAM, 1983. 107 p.

- LABAREE, DAVID F. "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente". En PÉREZ GÓMEZ, A. y otros (editores) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, 1999. p. 16–51.
- LANDSHEERE, GILBERT DE *La formación de los enseñantes de mañana*; Tr. Jaime Vegas; 2a ed. Madrid, Narcea, 1979. 232 p.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, E. y M. AHIJADO QUINTILLAN (Coords.). *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones viejos conflictos*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1999. 222p.
- PASILLAS V., MIGUEL A. y JOSÉ A. SERRANO C. "La formación docente: categorías y temas de análisis". En *Revista Pedagogía*, México, D. F., UPN, vol. 8, núm. 1, febrero–abril 1992. p. 42–53.
- PÉREZ RIVERA, G. "La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica y su proyección en el CISE de la UNAM". En *Perfiles educativos*. CISE–UNAM, núm. 8, octubre–diciembre de 1987. p. 5–19.
- RODRÍGUEZ, AZUCENA. "Problemas, desafíos y mitos en la formación docente". En *Perfiles educativos*, México, D. F. CISE–UNAM, núm. 63, enero–marzo 1994, p. 3–7.
- RODRÍGUEZ C., RAFAEL y JOSÉ ZALDÍVAR A. "La relación tutor–alumno como proceso de enseñanza aprendizaje en el SUA de la UNAM". En *Memorias. Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del SUA para el siglo XXI*. México, UNAM, 1992. p. 244–248.
- ROJAS MORENO, I. y otros. "La asesoría y la evaluación en la formación docente en sistemas abiertos". En *Sexto encuentro iberoamericano de educación superior a distancia. La formación de expertos en educación a distancia en el marco de la integración iberoamericana*. México, UNAM, 1995. p. 259–268.
- TENTI FANFANI, EMILIO. "El oficio del maestro: contradicciones esenciales". En ALLIAUD, ANDREA y LAURA DUSCHATZKY (Comps.). *Maestros. Formación*,

práctica y transformación escolar. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1998. p. 63–112.

TIANA FERRER, ALEJANDRO. "La educación a distancia como instrumento al servicio de distintos objetivos educativos". En *Revista educación a distancia*, Rep. Dominicana, Cenapec, año 6, núm. 21, Enero–marzo de 1987. p. 1–11.

TLASECA PONCE, MARTA E. (Coord.). *El saber de los maestros en la formación docente*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999. 311 p.

VÁZQUEZ DÍAZ, J. "Repensar el SUA de la UNAM". En *Memorias. Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del SUA para el siglo XXI*. México, UNAM, 1992. p. 318–323.

VERA CARREÑO, M. "La tutoría en el SUAFYL". En *Memorias. Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del SUA para el siglo XXI*. México, UNAM, 1992. p. 249–255.

ZEICHNER, KENETH M. y DANIEL P. LISTON. "Formando 'maestros reflexivos'". En ALLIAUD, ANDREA y LAURA DUSCHATZKY (Comps.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1998. p. 263–297.

ZEMELMAN, HUGO. "El conocimiento como construcción y como información". En *Foro nacional de profesores universitarios*. México, CISE, DGICSA, SEP, CGAD, ANUIES, 1987. p. 81–94.

ZORRILLA, ÓSCAR "El Sistema Universidad Abierta". En *Perspectiva. Nuevo boletín de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, D. F., UNAM, núm. 1, época 3, año 1. mayo de 1980. p. 20–22.