



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

HACIA LA CONFORMACION DE UNA POLITICA
ACADEMICA DE LA DIVISION DEL SISTEMA DE
UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA FACULTAD DE
CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE;
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA

P R E S E N T A :

GABRIEL RODRIGUEZ PONCE

FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E

INTRODUCCION

I

I EL DESARROLLO CONTEMPORANEO DE LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA.....	1
II ANTECEDENTES DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA.....	13
1 El contexto internacional.....	13
2 Los antecedentes en México.....	20
3 Los antecedentes en la UNAM.....	23
4 La implantación del SUA en la FCPyS.....	29
5 El concepto de educación abierta.....	29
III EL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA FCPyS.....	36
1 Primera etapa: el uso de la tecnología educativa.....	38
1.1 Estructuración del contenido por asignaturas.....	38
1.2 Diagnóstico de necesidades vs. formación teórica.....	42
2 Etapa actual, primera fase: Las bases para un proyecto académico.....	46
3 Etapa actual, segunda fase: Hacia la consolidación de un proyecto académico.....	61
IV COMENTARIOS A LA MEMORIA DE LA "MESA DE ENCUENTRO Y REFLEXION ABIERTA".....	90
1 Definiciones originarias y redefiniciones del Sistema.....	90
2 El SUA de Ciencias Políticas en la actualidad.....	97
3 Tutores.....	103
4 Alumnos.....	105
5 Problemas académicos comunes.....	110
6 Orientación y apoyos académicos y didácticos.....	118
7 Reglamentación del SUA.....	119
8 Integración y vinculación académica.....	120
V CONCLUSIONES.....	121

INTRODUCCION

El Sistema de Universidad Abierta (SUA) en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) en su aún breve existencia, ha pasado por diversos momentos y ha sido orientado de diferentes maneras, imprimiendo al Sistema distintos rasgos, ciertas características o criterios de los cuales algunos se mantienen vigentes y otros han sido modificados o desechados, en un proceso que ha ofrecido a la institución una experiencia importante: la búsqueda de los elementos concretos, vivos, que constituyan la base para la definición de una política académica de este proyecto.

Es precisamente ese proceso lo que el título del presente trabajo pretende referir.

Proponer un proyecto académico, o una política académica para la institución, no es tarea que pueda realizarse de manera aislada al ejercicio concreto de lo que pudieramos llamar la administración de la misma. En otras palabras, partimos del criterio de que los modelos y las políticas educativas no tienen una validez en sí mismos, sino que la adquieren (o la pierden) únicamente al ser constantemente confrontadas con las realidades que conforman el contexto concreto de aplicación de cualquier iniciativa educativa.

Por ello, aunque en el presente trabajo se encuentran ciertos elementos que pueden considerarse útiles para incorporarse a la actuación de la institución, el trabajo mismo no se propone el establecimiento de un nuevo "modelo", sino de ubicar los elementos que han caracterizado al SUA-FCPyS desde su fundación hasta el momento actual.

Así pues, el tema central de la tesis es la política académica del Sistema de Universidad Abierta de la FCPyS. El objetivo es analizar su desenvolvimiento, los supuestos teórico-prácticos que lo han definido, y la búsqueda de criterios en el establecimiento de una política de dicha institución.

Para desarrollar el tema que he enunciado, el trabajo está estructurado en cinco capítulos.

El primero de ellos "El desarrollo contemporáneo de la educación superior en América Latina" apunta algunos elementos de orden histórico como un referente mínimo para establecer el contexto general en que se ha desarrollado nuestro objeto de análisis, dándonos oportunidad de ubicar históricamente el surgimiento de los sistemas abiertos de educación y su cometido.

El capítulo segundo "Antecedentes del Sistema de Universidad Abierta", como su nombre lo indica, expone los antecedentes directos del Sistema en una secuencia que va de los más generales, hacia los de mayor particularidad, propios del SUA de Ciencias Políticas y Sociales, culminando con un resumen del concepto rector de este Sistema: educación abierta.

El tercer capítulo "El Sistema de Universidad Abierta de la FCPyS" desarrolla una visión del desenvolvimiento del SUA-FCPyS desde su puesta en funcionamiento en 1972, hasta el año de 1987. El capítulo está estructurado de tal manera que en él se observan los dos grandes momentos en que puede dividirse la descripción de su forma de funcionamiento, basados en la orientación conceptual vigente en cada uno de ellos y sus

implicaciones organizativas.

El cuarto capítulo: Comentarios a la Memoria de la "Mesa de Encuentro y Reflexión Abierta", realiza un intento de diálogo entre los miembros del personal académico-docente* del SUA-FCPyS, aportando mis puntos de vista y los criterios que pueden extraerse con base en los planteamientos de los capítulos que le preceden. El capítulo se basa en el comentario a la Memoria de la discusión, las conclusiones y los acuerdos que se generaron en ese evento realizado por el personal del SUA en marzo de 1987, este capítulo puede considerarse como una especie de "termómetro" de la problemática de la institución en la perspectiva de los distintos agentes que la conforman.

El capítulo quinto, "Conclusiones" ofrece una síntesis de la problemática por la que atraviesa la institución y de algunas líneas de actuación que pueden ser experimentadas en la búsqueda de soluciones.

Antes de abordar de lleno el tema que nos ocupa, quisiera dejar patentizado mi agradecimiento al equipo de sinodales, quienes con sus aportes y comentarios lograron dar cauce y congruencia al conjunto de ideas que componen este trabajo, contribuyendo a cristalizar en un producto concreto, el modesto resultado de mi participación en la institución que analizamos.

* Utilizo el término académico-docente con la intención de no excluir a ninguno de los agentes que participan en la institución. Es común encontrar que cuando se habla de docentes se les identifique como los únicos que deben ocuparse de los problemas del aprendizaje. Por otra parte es común identificar al personal que administra a la institución con una labor exclusivamente técnica. En mi opinión son labores tan interconectadas que es necesario llegar a concebir instancias de interacción de estos distintos agentes educativos como condición de desarrollo ulterior del Sistema.

Quisiera expresar mi agradecimiento a los miembros del jurado; nos une a todos el interés profesional y ético sobre la problemática educativa. Gracias pues a los profesores Gilberto Silva Ruiz, Coordinador de la especialidad de Sociología en la FCPyS, César Delgado Ballesteros, Mauricio Andión Gamboa, quien participara como Secretario de la División SUA-FCPyS los años 1984-85, Catalina Gutiérrez López, actualmente encargada del Area de Sociología de la División, y Rafael Ochoa Franco, que participa en el SUA como docente y se desenvuelve como investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Gracias a todos por su solidaridad.

Quiero agradecer también a quienes expresaron su solidaridad de formas tan diversas como vitales. En particular a Rogelio Ocampo.

I EL DESARROLLO CONTEMPORANEO DE LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA

La problemática de la Universidad, conformada con los rasgos que actualmente la caracterizan, tiene su origen en los años 50 del presente siglo; sintetizadas en un concepto de modernización que destinaba a la Universidad el papel de formadora de los recursos humanos capaces de responder a los requerimientos del aparato productivo, han venido señalándose diversas políticas para su consecución.*

En los albores del siglo se concebía a la educación superior como una agencia de formación de la élite dirigente, en un contexto económico-social dominado por la producción agrícola.

Sin embargo esa concepción se rompe con la fractura del esquema "primario exportador" que venían practicando los países del área, a través de la crisis económica en 1929 primero y en la etapa posterior a la segunda guerra mundial después.

Durante los años cuarenta, la prosperidad de la industria liviana desarrollo profundas modificaciones estructurales: crecen las ciudades, se generan nuevos grupos sociales en el ámbito urbano y la burguesía y el proletariado adquieren una definición socialmente significativa.

El intervencionismo estatal alcanza su auge y las expectativas hablan del desarrollo económico y democratización progresiva en el marco de la crisis del sistema internacional.

* Será importante advertir, que este concepto de modernización que enfatiza los aspectos de productividad y automatización a ultranza, ha comenzado a perder vigencia para dar paso a una modalidad aparentemente más integral y más atenta a la participación de los agentes nacionales. En ese sentido nos encontramos en un momento de transición, al menos potencialmente, y en lo que a nuestro país concierne.

Sin embargo, en la década de los 50 la situación cambia significativamente: el orden internacional se reintegra bajo la hegemonía de E.U.; la gran empresa monopolica constituye progresivamente la célula del sistema.

De esta forma, sobrepasadas las fases de industrialización sustitutiva de "bienes fáciles", el proceso de industrialización enfrenta dificultades crecientes para alcanzar etapas superiores. La política redistributiva se ve contradicha por las crecientes necesidades de inversión y anulada en sus efectos por una inflación acelerada. Lo que era incorporación creciente de mano de obra se ve progresiva y rápidamente reducida en esta etapa por el uso de procesos de producción altamente automatizadas y por la concentración monopolica, que predomina cada vez más.

La asociación con el capital extranjero es vista como la solución por la ideología "desarrollista". La dependencia da un giro y se establece desde dentro con la inversión de capital extranjero. Las expectativas de las clases sociales se modifican, la burguesía tendrá que asociarse con el capital extranjero para mantener su posición dominante interna, aún perdiendo autonomía en su posición internacional; el proletariado, organizado sólo a nivel reivindicativo ve surgir sólidas burocracias sindicales y una "aristocracia obrera" en virtud de la inserción de la moderna empresa; la pequeña burguesía ve disminuidas sus posibilidades de actuación relativamente autónoma tanto en la industria como en el comercio por la aparición de las grandes empresas distribuidoras, su futuro se perfila hacia la burocracia. En estas circunstancias, ciertos factores como la educación juegan para ella un papel capital. (1)

Así, asociado a los procesos de modernización y desarrollo que tenían lugar en el marco de la industrialización por sustitución de importaciones, priva desde la década de 1950 hasta la de 1970 el concepto de la universidad como formadora de los recursos humanos capaces de responder a los requerimientos del aparato productivo y que intenta basarse en la creación de diversos instrumentos: fundación de universidades claramente orientadas a satisfacer los nuevos requerimientos del aparato productivo; intentos modernizadores con propósitos de despolitización fundamentales teóricamente en esquemas tecnocráticos; e intentos integrales de modernización basados en la necesidad de formar personal científicamente capaz de resolver los problemas del subdesarrollo y la dependencia. (2)

Una vez superada la etapa populista y definido el "desarrollismo" como ideología oficial, la formación de recursos humanos y el incremento de la rentabilidad de la educación se convertirían en el núcleo de la nueva ideología educativa. Además, la universidad "aparece en la perspectiva de ciertas clases y grupos -particularmente para la pequeña burguesía- como el 'canal de movilidad social por excelencia', situación que se suma a las tendencias poblacionales. De allí que la demanda por matrícula aumente de año en año y que nuestras tradicionales universida-

* A propósito de la "rentabilidad" de la educación, es necesario decir, con Juan C. Tedesco, que hay que "colocar el problema" del financiamiento en el marco de las decisiones políticas y de la pugna social por la apropiación de los excedentes y no como un problema técnico. Sin menoscabo del esfuerzo por racionalizar el uso de los recursos, en las universidades.
 Tedesco, Juan Carlos. Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe, (1). Foro Universitario n. 72, nov. 1986.

des hayan llegado a ser por su volumen- verdaderas "universidades de masa".

Observemos ahora los rasgos más relevantes adquiridos por la universidad en el contexto que hemos descrito, y cuyo desarrollo debe ser contemplado paralela y simultáneamente.

Masificación

En la región latinoamericana la población estudiantil ha variado de 266 000 en 1950 a los 5 383 000 en 1980, según los datos referidos por Juan C. Tedesco. Según él, es la masificación de la enseñanza superior, el marco en el cual deben ser colocados todos los otros aspectos que participan en la problemática universitaria. La participación en el gobierno universitario; la organización académica; los problemas del movimiento estudiantil; la participación de la universidad en la vida política nacional; su contribución al desarrollo; los cambios técnicos en el interior del sistema educativo superior; etc., han personificado, cada uno en su momento, el debate originado en la búsqueda de un equilibrio entre los cambiantes requerimientos sociales y la dinámica universitaria. Sin embargo el rasgo permanente es como se mencionó, el crecimiento en la matrícula.

Esto es así porque "la expansión cuantitativa de la enseñanza superior no fue el producto de una política diseñada específicamente con ese propósito". "Dicho en otros términos, la expansión cuantitativa no se produce solo ni principalmente (como postulaban los teóricos del economismo) por los requerimientos técnicos del aparato productivo sino por las consecuencias sociales de los cambios productivos; el crecimiento de la educación pasa a estar determinado por la estructura productiva, pero

no porque haya una demanda creciente de mayor capacitación de la mano de obra, sino precisamente por la rigidez de la dimensión económica que deja al sistema educacional prácticamente como único y por lo menos como el más accesible canal de movilidad social,"⁽⁴⁾ en apariencia, donde el acceso, si bien integra a grupos que antes no lo tenían, está caracterizado por la concentración en los sectores medios y altos y en el cual la feminización de la matrícula ha sido uno de los factores que se han sumado en los últimos tiempos.

Por otra parte, el incremento en la matrícula de carreras como educación y humanidades estuvo en función del crecimiento de los servicios. Que se trate de un crecimiento irracional o distorsionado, puede criticarse. En todo caso es algo explicable si se toma en cuenta que la alterna-tiva hacia las áreas "científicas" presentaba una expectativa ciertamente reducida en cuanto a posibilidades de empleo. De lo anterior debemos destacar, en relación con nuestro tema, la importancia de generar proyectos educativos acordes con las tendencias descritas.

Politización

La manifestación cada vez más sensible y violenta de un nivel de conciencia revolucionaria^{que} ha caracterizado los actuales procesos de reforma universitaria, distinguiéndose de lo que históricamente es observable en la región, puede ser explicada en general del modo siguiente.

La urbanización y la mayor presencia juvenil tuvieron lugar en el contexto de una industrialización que, si bien garantiza altos índices de productividad, no genera empleos en magnitud proporcional a la demanda. Así, es preciso no perder de vista que la modernización productiva

ha estado acompañada en la mayor parte de los países por un proceso concentrador en las pautas de distribución del ingreso, que generaron una polarización social acentuada. Los individuos que quedaron al margen del sector moderno de la economía conforman lo que ha dado en llamarse 'sector informal' donde, más allá de cualquier precisión conceptual o estadística, el rasgo que más impacta es su ubicación por debajo de una línea de ingreso que garantice una supervivencia mínima razonable.

Además los cambios estructurales han estado asociados a una no menos profunda transformación política de la región al producirse la crisis de los modelos oligárquicos sin modos de organización política que garanticen la participación y el consenso mayoritarios.

Por ello, la inestabilidad es, en muchos de estos contextos, el signo predominante, asociada entre otros factores al hecho de que ya no es posible restaurar la hegemonía oligárquico-tradicional con una población urbanizada y crecientemente educada. El papel de la educación, si bien no puede ser conceptualizado en términos de garantía absoluta de algún tipo de orden social, tampoco puede ser subestimado ni reducido a un mero reproductor de lo existente.

En ese marco la ruptura del equilibrio tradicional ha provocado una situación de crisis de la universidad y de la educación en su conjunto, donde el rasgo más notorio es la creciente diferenciación de modelos, de tipos de establecimientos y de situaciones nacionales.

Así, vale la pena referir, aunque lo haremos también más adelante, lo ocurrido en México en 1968 y en momentos subsecuentes cuando el movimiento estudiantil, protagonizando la crítica a la antidemocracia en to-

das sus expresiones y no solo en lo referente a lo que formalmente se entiende como "lo político" se constituyó en ejemplo vivo del proceso que venimos describiendo.

Modernización

La "modernización" y la "crisis" son conceptos que han marchado juntos y en estrecha relación con el desarrollo contemporáneo del capitalismo en los países de América Latina.

El rápido proceso de crecimiento y modernización ha ido eliminando los aspectos más tradicionales de la institución, este proceso ha incluido tanto cambios de orden técnico-organizativo como intensas luchas y conflictos de los diferentes sectores o grupos involucrados en el problema.

Este proceso, que es el marco general en el que aún se encuentra inmersa la universidad en la actualidad es una etapa caracterizada por un desgaste de la concepción de la universidad como fuente de innovación política o técnica. Criticada por su carácter reproduccionista y en la cual no se vislumbran planteamientos alternativos para el ulterior desarrollo de la misma.

Aparentemente, asistimos al agotamiento del proyecto "modernizador" en la forma en que tradicionalmente se ha venido manejando. Este, encubierto bajo el tema del "desarrollo" utilizado en su acepción "neutra", que en realidad es el discurso promotor del capitalismo, plantea y plantea al sistema de educación superior, un conjunto de exigencias: el sistema debe "modernizarse" administrativa y organizativamente para adquirir la eficiencia de la empresa moderna; debe preparar de la manera más

ajustada posible los recursos humanos que el aparato productivo demanda: modificar al efecto la distribución de la matrícula por ramas y especialidades y acabar con el predominio de las carreras tradicionales. Para ello la universidad debe ser legalmente independiente y privada, libre respecto a toda interferencia y control estatal, disociada del servicio civil, y políticamente neutra. Su reforma debe eliminar las prerrogativas tradicionales de la cátedra, rompiendo el monopolio de la Facultad profesional sobre todos los asuntos académicos.

Con relación a los estudiantes, será preciso superar la rebelión y hostilidad contra toda forma de autoridad para llegar a formas de cooperación, respeto y disciplina. Deben imperar la productividad y el deporte sobre la política. Será preciso el rigor para la selección, admisión, expulsión, graduación, exámenes y medidas disciplinarias.

En suma lo que se propone es la constitución de una empresa educacional, lo más alejada posible de las cuestiones inmediatas relativas a la sociedad en que se halla inmersa y políticamente neutral con relación a ésta.

A esta tarea asignada a la universidad para apoyar al "desarrollo" se sumó la ayuda externa, proveniente básicamente de E.U. a través de financiamiento y de asesoría técnica. Este último aspecto tiene una gran importancia en función de la influencia que logró en las instituciones educativas, y que habremos de retomar más adelante con respecto a nuestro tema particular de análisis.

Así, crecimiento, diversificación de las carreras, especialización, y creación de nuevas carreras parecen haber sido los mecanismos básicos

de la modernización de los contenidos del quehacer universitario.

Por otra parte, en cuanto a la organización interna de las universidades parece acelerarse cada vez más el proceso de liquidación de las viejas Facultades y cátedras, y la implantación de la departamentalización como forma fundamental de la modernización.

En una situación donde la modernización del aparato productivo se basa en la adquisición de técnicas y recursos provenientes de los centros industriales más desarrollados, la adaptación del sistema educativo a los requerimientos del aparato productivo supone una cada vez mayor dependencia tanto financiera como de orden técnico, así como el abandono creciente del fomento a la tecnología y la producción de conocimientos propios.

Como antes se mencionó, la modernización ha implicado contradicciones políticas y éstas, han sido en general de dos tipos.

La primera de ellas se expresa entre los "tradicionalistas", defensores de sus privilegios y de las tradiciones, y los "anti-traditionalistas", cuya particularidad es su carácter masivo, y éste se explica porque permite la unificación, en un solo frente, tanto de modernizantes como de democratizantes y revolucionarios.

"Así, los profesores más jóvenes que, cualquiera sea su ideología, aspiran, o bien a un ascenso en el orden del poder interno, o bien a una universidad más eficiente que posibilite una cátedra y una investigación actualizada según los patrones vigentes en los centros internacionales de mayor prestigio, o aquellos que pretenden un cambio radical en el orden universitario (y probablemente en el orden social). Los estudiantes,

que exigen una enseñanza funcional y actualizada o que se hallan involucrados en una ideología de carácter revolucionario. Y también, los burócratas de la institución, que aspiran a una racionalización de los servicios que les competen, o nuevas facilidades para su "carrera" profesional. Todos ellos, actores internos y externos, contribuyen, al coincidir en su lucha contra el tradicionalismo, al proceso de modernización." (5)

Sin embargo, el triunfo del "antitradicionalismo" sólo hace aflorar la nueva contradicción, tal vez la más crucial, entre modernizantes y democratizantes.

Los primeros, representando la exigencia de "alta calidad" basada en un sistema cada vez más riguroso de admisión, selección y otras medidas por el estilo, del alumnado que funciona, como ya se mencionó, en la línea de un mercado de trabajo cada vez más restringido y orientado hacia la alta productividad, dando como resultado un mayor distanciamiento cultural entre quien recibe la formación universitaria y el nivel del resto de la población; sin mencionar la absoluta renuncia a la formación universitaria tendiente a producir tecnologías intermedias o locales y por lo tanto a profundizar la dependencia científico-cultural. Además del efecto ideológico que tiende a poner la atención en los modelos de solución provenientes de los países metrópoli, contradiciendo todo proceso democratizador, pues incluso los "academicistas" o "científicistas" (preocupados únicamente por la labor académica) han de sentir la frustración creciente de verse sujetos a difundir y reproducir conocimientos provenientes del exterior.

Así, la ruptura de la alianza "anti-tradiconalista" da origen al proyecto democratizante que postula una mayor flexibilidad del poder interno de las universidades, una más amplia apertura de la universidad a la sociedad (lo cual puede tener una lectura muy amplia), y el cuestionamiento de los métodos enajenantes de enseñanza.

Puede entonces decirse que la universidad, en su versión tradicional muestra una clara tendencia a desaparecer en virtud de los esfuerzos modernizadores y democratizantes, sin que ninguno ostente la hegemonía. El primero apoyado desde fuera pero enfrentando la resistencia de amplios sectores. El segundo pugando por una situación universitaria que, siendo válida, no encuentra su complemento en la sociedad en que está inmersa.

Esta situación a llevado a gobiernos en diversas situaciones a permitir, sino es que a fomentar, la existencia de "universidades de izquierda" que han caído en el aislamiento y visto sustituida su participación por la creación de universidades, privadas o públicas, con las características buscadas por la ideología desarrollista.

En el capítulo siguiente abordaremos más directamente el contexto de surgimiento del Sistema de Universidad Abierta y retomaremos los aspectos que aquí fueron expresados de forma general, en la manifestación particular de nuestro país. En todo caso aquí es adecuado resaltar que masificación, modernización y politización son elementos que han generado un ambiente necesario por el surgimiento de nuevas formas de atención a la demanda educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Vasconi, Tomás.
Recca, Inés. Modernización y crisis en la universidad latinoamericana. CFR. p. 35-36.
2. Tedesco, Juan
Carlos. Tendencias y perspectivas de la educación superior en América Latina y el Caribe. Foro Universitario n. 72. nov. de 1986. cfr. p. 9
3. Vasconi y Recca. ob.cit. cfr. p.37
4. Tedesco, Juan
Carlos. ob.cit. cfr. p.12
5. Vasconi y Recca. ob.cit. cfr. p.57

II ANTECEDENTES DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA

Antes del desarrollo de este segundo capítulo, es necesario hacer una aclaración. Si la exposición continuará en la línea precedente, en este momento debiera hacerse la descripción de la problemática contemporánea de la educación superior en nuestro país. Sin embargo, dado que en esta parte interesa también establecer los antecedentes del Sistema de Universidad Abierta, y su contexto de surgimiento, retomaremos en su momento, ambos aspectos de manera simultánea en relación con México.

Así pues, en este capítulo hablaremos de los antecedentes del SUA en cinco niveles: el internacional, el nacional y la UNAM, la FCPyS y por último, una síntesis de la evolución del concepto de educación abierta.

1. El contexto internacional

La Open University constituye el referente más importante, como un ejemplo de entre los muchos que se han registrado en los últimos 20 años, para resolver una problemática: aumentar la calidad de la fuerza de trabajo, en sus diversas aplicaciones, a través de la educación universitaria, con métodos que no se opusiesen a los ritmos y compromisos que los alumnos tengan con sus respectivos campos de trabajo.

La Open University cumple, entre otras funciones, la de reciclar y actualizar a los trabajadores de las diversas áreas productivas con las que tiene contacto, con conocimientos y técnicas necesarias para el aumento de sus niveles de productividad.

Cuando en 1969 se define precisamente el tipo de acciones que la Universidad realizará, se establece que ésta debía estar abierta no sólo

en el momento de la admisión, sino también en cuanto a su ubicación, sus métodos y sus premisas teóricas. Se iniciaba así, un proceso de creación de alternativas al modelo escolar tradicional, el cual ha venido cayendo en una situación de elitización progresiva, reforzada por la situación económica que hace pensar en una cada vez menor proporción de estudiantes de tiempo completo.*

Según la información que ella misma difunde⁽¹⁾, la Universidad Abierta es uno de los adelantos docentes y sociales más importantes del Reino Unido, ya que facilita enseñanza a nivel universitario independientemente de los antecedentes académicos del alumno y emplea métodos docentes muy diversos: preparando especialmente los temas que son enviados a los domicilios de los estudiantes; con programas que la BBC transmite nacionalmente; materiales de estudio y textos para estudios por corresponden-

* Donald Grattan lo planteaba de esta manera:

"creo que lo que tenemos que decir de la Universidad Abierta es que su existencia actual no se debe primeramente a una iniciativa educativa, sino a una iniciativa política. Fue el primer ministro Harold Wilson quien, en 1963... la introdujo como un tema en su campaña electoral... (orientado a cubrir las necesidades siguientes)... sólo el ocho por ciento de cada grupo de edades en la Gran Bretaña asistía a cualquier tipo de enseñanza superior durante tiempo completo; dentro de esta proporción relativamente reducida había tres veces más muchachos que muchachas, una proporción difícilmente justificada por evidencia biológica sobre los sexos; la proporción de estudiantes de la clase trabajadora no era más alta de lo que fue en la generación anterior, apesar de los avances en la educación secundaria; más de 50 000 jóvenes estudiaban para obtener el grado externo de la Universidad de Londres y medio millón estudiaban cursos por correspondencia de varios tipos. "Por otra parte existe la necesidad evidente de desarrollar y extender tanto la preparación social como la científica y tecnológica que requiere la industria moderna".

Por otra parte "la señorita Jennie Lee... (quien encabezaba al comité asesor)... no tenía ninguna duda de que si el proyecto no tenía la categoría -llamémosle carisma- de una universidad, nunca habría sobrevivido el frío ambiente financiero de mediados de los sesentas... una escuela abierta de enseñanza para adultos no habría sobrevivido y hoy día no tendríamos una Universidad Abierta." Donald Grattan. ¿Qué es la Universidad Abierta?. El caso de Reino Unido. UNAM. Dirección General Difusión Cultural, Depto. Humanidades. p.2-4.

cia; asesoría directa por docentes en las localidades donde habitan los alumnos y cursos de verano, en escuelas a donde los alumnos asisten por épocas precisas.

Los alumnos son adultos residentes en sus domicilios, que estudian en sus ratos libres. No hay reunión diaria entre profesores y alumnos, lo que se suple con los materiales y programas de t.v. antes mencionados. Los alumnos pueden estudiar al paso que mejor se adapte a su situación, y pueden hacer prácticamente cualquier combinación de cursos en una amplia gama de disciplinas.

Entre 1970 y 1976 la U.A. tuvo más de 55 mil alumnos, siendo la mayor del Reino Unido en ese momento, y para esa fecha contaba ya con 5 800 graduados, figurando gentes de todos los sectores sociales.

Su nivel académico es reconocido por las otras universidades y en general, por todo el sistema educativo del país; y su certificación aceptada para hacer estudios o continuarlos en otras instituciones superiores de educación; además de que sus materiales de estudio son ampliamente utilizados y recomendados por dichas instituciones.

La universidad tiene tres programas de estudios: para alumnos no graduados, posgraduados y de estudios ampliatorios o complementarios. Debido a que la calificación correspondiente a un curso de un año requiere 32 unidades semanales (de 10 a 14 horas cada una), muchos alumnos tardan unos seis años en obtener un título ordinario, y ocho en lograr el de especialización.

Es posible licenciarse en tres años, ya que los alumnos pueden hacer dos cursos de calificación (como máximo) en cada año escolar.

Los componentes principales del sistema de enseñanza son la lectura sistemática, que ocupa aproximadamente el 65% del tiempo que destinan los alumnos a estudiar, programas de t.v. (10%), contactos de enseñanza e instrucción con profesores y otros estudiantes (15%) y prácticas y trabajos escritos y exámenes (10%).

Los alumnos hacen la mayor parte de su labor en casa, donde reciben por correo los temas de estudios y ven y escuchan los programas de la BBC. Durante el año pueden asistir a centros locales de estudios, situados generalmente a corta distancia de sus domicilios, donde se celebran reuniones de grupos para la enseñanza y discusión de los temas. Algunos cursos de calificación unitaria requieren la asistencia, de una semana, a una escuela residencial de verano.

Durante el curso, los estudiantes hacen por sí mismos exámenes evaluatorios de sus adelantos y ejercicios escritos.

El curso inicial o de fundamentos tiene un programa semanal de radio y televisión; los cursos segundo, tercero y cuarto comprenden generalmente menos programas radiotelevisivos. Hay una serie de notas que interrelacionan estos programas con el material escrito.

Si bien el material enviado por correo y los programas radiados y televisados están preparados para que los alumnos puedan aprender ellos solos, si dan también clases y asesoramiento de carácter personal.

Los centros de estudio se hallan situados generalmente en los colegios técnicos y centros de educación locales, y están provistos de aparatos de radio, televisión y reproducción de cintas para aquellos alumnos que no hayan visto o escuchado los programas transmitidos o que deseen verlos o escucharlos otra vez. En unos 170 centros hay terminales de computadora. Los centros ofrecen también a los estudiantes la oportunidad de conversar entre sí sobre los temas de estudio; es más, a los alumnos de segundo, tercero y cuarto se les estimula para formar grupos de discusión autónomos. (Como alternativa de las reuniones en estos centros se

ha venido experimentado en varias regiones con las clases por teléfono, la "teleclase", que es un servicio especial de Correos y Telecomunicaciones por el que varios estudiantes, cada uno con teléfono en su casa, pueden conversar en grupo con su profesor).

En los cursos de fundamentos y algunos de nivel superior (especialmente de ciencia y tecnología) los alumnos deben asistir durante una semana a una escuela-residencia de verano, normalmente en su recinto universitario, entre julio y septiembre. La escuela de verano consiste en una semana de estudio intensivo en un ambiente universitario tradicional, y puede componerse de conferencias, clases en grupo, prácticas y tareas de laboratorio y conversaciones sobre el trabajo.

Así, centros de estudio, educadores, asesoría cara a cara, correspondencia, exámenes continuos de evaluación, los exámenes finales, escuelas de verano, acceso a computadoras son instrumentos de un sistema totalmente integrado a la vez que complejo, muy flexible.

Al igual que en las demás universidades británicas, los exámenes finales de la Universidad Abierta son supervisados por examinadores externos e independientes, asegurándose así el mantenimiento del nivel académico. Dichos exámenes se realizan cada año, durante el mes de noviembre los alumnos tienen un examen escrito anual sobre cada materia, exámenes que se desarrollan en diversos centros distribuidos por todo el Reino Unido.

Los cursos de la U.A. se deben a "equipos" o grupos de profesores y ayudantes que combinan sus conocimientos para producir el programa docente y audiovisual, que forma la base de la labor a realizar por el estudiante.

La U. A. ha sido creada para adultos. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 21 y los 70 años o más, pero generalmente los alumnos, hombres y mujeres, tienen de 30 a 35 años. En 1975 más del 43% de los nuevos estudiantes eran mujeres. En los primeros años los maestros, profesores y otros profesionales constituyen la mayor proporción de los solicitantes, posteriormente una tercera parte la constituyen obreros. Las amas de casa han figurado con un trece por ciento.

La universidad contaba en 1976 con 2224 empleados de plena dedicación. Del total indicado, unos 1600 se hallan en la sede de la Universidad en Milton Keynes, donde el personal académico se encuentra en minoría con respecto al personal administrativo y de servicios encargado de tramitar las instancias y demás documentación y de organizar los exámenes y las escuelas de verano, así como de la supervisión administrativa de los servicios de enseñanza regionales. El departamento de Realización comprende una editorial, un estudio de diseños, y una sección de despacho postal. La universidad tiene una pequeña imprenta donde se imprime el 10% de sus publicaciones. Más de 350 empleados de la BBC están dedicados a las realizaciones de la universidad. Además de la residencia central, hay trece oficinas regionales.

En lo concerniente al gobierno, la U. A. es casi totalmente independiente. Depende, por supuesto, del gobierno al igual que cualquier otra institución educativa, pero es una universidad que se autogobierna, autónoma, que opera en virtud de una Carta Real, así que no tiene que observar los estatutos de ningún otro organismo.

Académicamente, es enteramente independiente y esto es muy importante. Contrariamente a muchos otros proyectos de este tipo, elabora su pro

pio plan de cursos, y concede sus propios diplomas. De manera que esta cuestión de la independencia académica es de vital importancia.

Por otra parte los estudiantes tienen representación en muchos de los principales organismos directores de la universidad. Hay una asociación de estudiantes, sin pago de cuotas, que comprende a todos los matriculados en la universidad. Esta organizada a nivel local y nacional, y nombra a sus representantes en los comités consultivos y en otros organismos universitarios. La universidad facilita fondos para mejorar las comunicaciones con los estudiantes y entre ellos mismos, y promover la representación de sus intereses en todos los sectores. El organismo rector de la asociación es una conferencia anual a la que asisten representantes de todos los centros de estudios. Entre la celebración de conferencias, un comité ejecutivo nacional se encarga de dirigir la asociación. Esta asociación ayuda en el terreno de la formación y la situación personal de los alumnos, negocia las concesiones para sus afiliados; y contribuye a plantear los intereses de los alumnos entre otros organismos.

Financieramente la U. A. se sustenta de la siguiente manera. Aproximadamente el 89 por ciento de sus ingresos proceden, del gobierno central; casi el 10% del pago de matrículas, y el 1% de la venta de las obras de estudios y de subvenciones para la investigación. La carrera con título le cuesta al estudiante (en los niveles de 1977) entre unas 600 y 1 600 Libras E. por los siguientes conceptos: matrícula, 45 L por curso parcial calificado (o sea 270 L para un título de licenciado ordinario, y 360 L para el de especialización); libros, de 90 a 120 L; escuela de verano, entre 98 y 588 L, según el número de cursos que requieran esta asistencia y gastos varios.

Probablemente vale la pena aclarar que si he ofrecido información un tanto basta con respecto al caso Británico, es por la intención de resaltar un rasgo importante: el ejemplo más clásico de los sistemas abiertos es el británico, y aún éste realiza algunas prácticas que para un punto de vista ortodoxo resultarían contrarias al espíritu del Sistema Abierto. Ya tendré oportunidad de comentar esto posteriormente.

2. Los antecedentes en México

El concepto de universidad abierta nace en un momento en que tanto en América Latina, como en México en particular la educación superior se encontraba ya recorriendo los caminos de la crisis.

Esta crisis, que para muchos se expresa en la necesidad de la modernización, es el desajuste entre un esquema de desarrollo que depende cada vez más del exterior, que importa cada vez más conocimiento y que genera cada vez menos empleo y una universidad estatal (con el significado histórico-social que ello tiene) que se ve exigida a satisfacer las necesidades tanto de su papel de beneficio social (masificación) como las de un aparato productivo cada vez más sofisticado y menos satisfactor de la demanda por empleos.

Una universidad que se ve cada vez menos apoyada en términos absolutos, y en la cual los términos relativos son aún más graves para todo intento de generación de lo que pudieramos denominar conocimiento independiente, aquel referido a plantear nuestros problemas y potencialidades como país, desde una concepción propia y a darles también una respuesta, una solución propias.

La idea de la crisis de la universidad tiene su origen a raíz del movimiento estudiantil de 1968. En círculos oficiales y de la iniciativa privada se interpretó la rebeldía estudiantil como el fracaso del sistema educativo en su función de socialización e internalización de los valores de la sociedad, en los jóvenes. El problema no era según ellos la falta de democracia del país, sino la disfuncionalidad del aparato educativo, lo que hacía susceptibles a los jóvenes de ser manipulados por fuerzas subversivas.

El problema suscitó entre sus consecuencias, la búsqueda de una reforma educativa propiciada por el gobierno hacia lo que puede ser denominado la refuncionalización del aparato educativo.

Es entre los años de 1969-1974 que se ubica la segunda visión de esta crisis, y es también en este período cuando se promueve el establecimiento del Sistema de Universidad Abierta.

Esta etapa se caracterizó por la convulsión política al interior de las universidades. La imposibilidad de realizar la acción política en la calle volcó al movimiento hacia adentro. Todos los aspectos de la dinámica escolar fueron cuestionados sin que por ello se lograra la construcción de una alternativa. La militancia política adquirió tintes ultraizquierdistas, agregándose a esto un clima represivo y el renacimiento del "porrismo", para dar lugar a un fuerte desprestigio de la universidad en tanto institución educativa. Se trata pues de una visión que habla de una crisis del prestigio social de la Universidad.

La tercera noción de crisis, surgida también en los mismos años, es tá referida a la imposibilidad de que la universidad satisfaga las nece-

sidades de producción de recursos humanos. El proyecto educativo del régimen de Luis Echeverría se enfrentó a dos grandes problemas: modernizar la universidad, y lograr la reconciliación con los sectores universitarios disidentes.

Así, "la voluntad oficial modernizante chocó en esta coyuntura con la necesidad que se le planteaban al Estado de restablecer su consenso político entre los sectores universitarios. La modernización de las instituciones universitarias tradicionales encerraba un conjunto abultado de problemas cuya resolución no podía darse sin que se generaran, principalmente dentro del sector magisterial, situaciones de tensión y polarización entre fuerzas modernizadoras y fuerzas conservadoras."⁽²⁾

Así pues, reactivar los sistemas formales de educación fue la necesidad que imperaba cuando aparece la noción de educación abierta en México. Los años setenta con escenario de la saturación sufrida, era necesario aliviar de la presión demográfica al sistema educativo y ampliar su oferta desde el terreno estatal.

Surgen en ese contexto, muchos conceptos o términos que aludían a la apertura de la educación: no formal, informal, asistemática, extraescolar, a distancia, popular, etc. Aunque diferentes, todos ellos tendían al propósito de flexibilizar la educación.

Por todo ello puede decirse que los efectos del cuestionamiento realizado en 1968, los cambios estructurales del desarrollo económico, la pérdida de una directriz ideológica que otorgue definición al papel de las universidades, son los elementos generales que rodean el surgimiento de esta modalidad educativa que es el SUA-UNAM.

Antes hemos hecho referencia a una idea general sobre el debate que al interior de las universidades y en correspondencia con iniciativas de fuera de las mismas, se ha desarrollado entre quienes pretenden una universidad sumisa antes los embates de la "modernidad", que no haga más esfuerzo que el de sumarse a esa tendencia natural del desarrollo de la civilización; y aquellos que la quieren crítica y pendiente de generar respuestas a los grandes problemas nacionales.

Encontrar una respuesta para la reincorporación de la Universidad a los procesos más generales e importantes de la sociedad era una tarea con la cual todo el mundo estaba de acuerdo. Lo importante y definitorio era encontrar el como. Y el como era distinto según quien lo propusiera. Desde las versiones más radicales hasta las más tecnocráticas, entraron en pugna.

3. Los antecedentes en la UNAM

El proyecto del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM surge en un contexto de reforma universitaria que venía desarrollándose desde 1966. Es en 1972 que se instituye gracias a la promoción que el propio rector González Casanova le imprime al proyecto.

Con un ascenso en la vinculación de la universidad con el sistema productivo y con la idea de la educación universitaria para los trabajadores, su inclinación ideológica -y por supuesto el principal obstáculo para su aceptación en diversos sectores de opinión- se muestra claramente en la propia exposición de motivos del estatuto SUA-UNAM aprobado por el Consejo Universitario en el año de 1972 y entre los que se destacan:

- 1) Ir a los centros de producción de bienes y servicios.

- 2) Fomentar la creación de Casas de Cultura y Centros de Estudios en los municipios, las delegaciones, las asociaciones, los ejidos, los sindicatos.
- 3) Descentralizar sus tareas y establecer una cooperación efectiva con otras universidades e instituciones de enseñanza superior de la República y América Latina.
- 4) Satisfacer la creciente demanda de educación superior estableciendo las bases prácticas y la organización necesaria para que una población que en las condiciones actuales no puede hacer estudios universitarios, los realice en los propios centros de trabajo, de producción, de servicios, en las ciudades y en el campo, sin calendarios ni horarios rígidos.*

En concordancia con el propio estatuto, para cumplir con sus objetivos el SUA-UNAM podría:

- 1) Utilizar además de sus propias instalaciones, las de empresas públicas y privadas, ejidos, sindicatos a su disposición.
- 2) Asociarse con otras instituciones mediante convenios de cooperación, recurriendo para ello a profesionales del sector público o del privado.
- 3) Crear y revisar permanentemente los sistemas de transmisión, evaluación y registro de los conocimientos de acuerdo con los objetivos y niveles de aprendizaje de las asignaturas, módulos, carreras, grados.

- 4) Dar a conocer y supervisar el material didáctico necesario para alcanzar los objetivos planteados.
- 5) Difundir entre los estudiantes las técnicas que se utilicen para la evaluación de conocimientos.
- 6) Otorgar los créditos correspondientes a quienes cumplieron con los objetivos del aprendizaje.
- 7) En general, ejercer todas aquellas atribuciones que estime convenientes para la realización de sus actividades. **

*y** Estatuto del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM. Aprobado por el Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 25 de febrero de 1972.

Dadas las características del proyecto académico del rector González Casanova en particular aquellas que definían al SUA, la reforma planteada para la universidad rebasaba los márgenes propuestos por la posición modernizante, dando lugar a la posibilidad de impulsar un proyecto que integraba las respuestas (o una parte) a necesidades de la propia universidad, pero también a necesidades externas por la vía de un acercamiento entre la universidad y los trabajadores, inscribiéndose en la lucha contra la división del trabajo entre trabajo manual y el intelectual.

Evidentemente significaba una vía distinta a la perseguida por el discurso tecnocrático, pues este -como ya lo hemos comentado- insiste en la necesidad de satisfacer la demanda de cuadros técnicos altamente calificados, como la tarea prioritaria, (sino exclusiva) a cumplir, y de preferencia eliminando cualquier vestigio de politización.

Por otra parte, el proyecto no gozó del apoyo de los sectores progresistas de la propia universidad.

Al respecto Azucena Rodríguez comenta: "En tanto los procesos educativos escolarizados son procesos dominantes en nuestras sociedades latinoamericanas, por su 'sacralización' y por la legitimidad que les otorga el ser los agentes claramente delegados para otorgar la certificación de estudios; los sistemas de enseñanza abiertos son visualizados con suma desconfianza, carecen de tradición escolar; desde la izquierda se pensó -en el momento de su creación en la UNAM- que podían ser instrumentos para desconcertar al estudiantado e impedir su actividad política en el seno de la universidad.

También se suele asociar al Sistema Abierto con subsistemas subalternos que constituyen una nueva vía para la diferenciación social en el

interior del propio aparato educativo." (3)

Al respecto Guevara Niebla comenta: "La izquierda universitaria fue víctima de una situación paradójica e irresoluble: teniendo a la escuela como espacio fundamental para la acción, fue incapaz de elevar un programa reivindicativo que tocara el objeto mismo de la vida escolar (la educación). En estas condiciones, el proyecto de González Casanova, no obstante su claro sentido transformador, estaba destinado a carecer de un apoyo vigoroso de las fuerzas estudiantiles de izquierda. Este proyecto desapareció como tal con la renuncia del rector (1973) y sus cristalizaciones institucionales -el CCH y la Universidad Abierta- fueron condenadas en los años posteriores al abandono o a su desnaturalización.

El derrumbe de la administración de Pablo González Casanova en la UNAM extinguió la posibilidad más firme de transformación de la Universidad Nacional que se haya presentado durante la década de los 70." (4)

Vale la pena recordar las palabras del Dr. Augusto Moreno, primer Coordinador del SUA-UNAM, en relación con lo anterior. Se trata de la versión mecanográfica de una exposición oral.

"Se inicia este sistema en 1972 coincidiendo en la época del problema que tuvo el Dr. González Casanova quien deja la Universidad. El proyecto de Universidad Abierta se ve detenido por dos años durante los cuales no ocurre nada; sin embargo, el gobierno federal había dado dinero para este proyecto, el ex-presidente Echeverría tenía el gran entusiasmo que se había encargado de contagiarle el Dr. González Casanova, quien veía en el Sistema de Universidad Abierta la solución al problema de la demanda educacional al nivel medio y superior que se detectaba en el

área metropolitana, principalmente. Con el cambio de autoridades en la institución cambia de enfoque el problema; las pasadas autoridades de la Universidad, el Dr. Soberón y toda su administración, piensan que la solución no está en el Sistema de Universidad Abierta sino en la creación y en el apoyo a las instituciones existentes en ese momento. Se convence al gobierno y a las autoridades involucradas para que apoyen a la Universidad en la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, la Universidad Autónoma Metropolitana, las universidades de los estados y los institutos de educación superior. En ese momento se enfoca el problema de la demanda en una forma diferente y el Sistema de Universidad Abierta pues, se ve relegado porque no encuentra el camino para el cual había sido constituido; sin embargo, como está constituido por mandato del Consejo Universitario no es fácilmente desmontable y el Dr. Soberón piensa que el sistema debe proseguir, pero enfocado en otras direcciones por el momento, tenemos grandes discusiones; algunas de ellas discusiones, otras pláticas; en otras yo recibía instrucciones; total: que el Sistema de Universidad Abierta se inicia en 1974 y empieza a trabajar en las escuelas y facultades de la Universidad, pero no con la mira principal para la cual fue constituida. En la junta de directores de los años siguientes a 1974 se empiezan a establecer los lineamientos del Sistema de Universidad Abierta, cuando menos temporalmente; porque no sabemos si el sistema finalmente va a encontrar su camino en la forma que se esperaba ante los problemas que tiene actualmente la Universidad.

Los lineamientos que le marca el Colegio de Directores del SUA son: que sea un sistema de apoyo al sistema tradicional, que sea un sistema

de capacitación de profesores y de personal académico en general, que sea un apoyo ante la -y es muy importante- irregular asistencia de nuestros estudiantes a las universidades, que es un hecho con el que vivimos, nos acostumbramos a él y pensamos que es una situación natural. Además de la realización de algunas acciones que permitan al profesional que no terminó sus estudios en la Universidad, que pueda terminarlos. (Alrededor de 400 000 en 1981). (5)

4. La implantación del UA en la FCPyS

El SUA de la Facultad se instaura en 1972. Sus tareas inmediatas son las de constituirse en un sistema de apoyo al sistema escolarizado, experimentando con la producción de material didáctico y revirtiendo sus resultados al proceso del sistema escolarizado.

Cuatro años como "laboratorio" y muchos de sus esfuerzos concentrados más en "apoyar" al sistema escolarizado, que en sustentarse como uno distinto, hacen surgir al SUA, en el momento de abrir una matrícula, como un proyecto débil y colocado firmemente en una situación de sobrevivencia.

Más adelante se hace alusión a otro tipo de contradicciones, en el momento de abordar el capítulo sobre el SUA de Ciencias Políticas y Sociales.

5. El concepto de educación abierta.

Antes de analizar en particular nuestro objeto, quiero referir brevemente algunos principios, contenidos en la práctica de los diferentes sistemas abiertos y que, sin coincidir estrictamente con ninguno en particular, serían los aspectos o principios, más reconocidos de esta modalidad educativa.

1.- El sistema debe orientar al estudiante a precisar, interpretar, analizar las metas, tanto en el momento inicial como a lo largo de sus relaciones con el programa de instrucción.

Esta primera tesis interpreta a la relación educativa como un proceso y no como un producto, introduciendo la variable tiempo y dando pie a "diversificar las formas de evaluación, flexibilizar la trayectoria curricular de los educandos y particularizar los métodos de enseñanza en función del perfil de éstos."

2.- El sistema debe formular los objetivos de aprendizaje de modo tal, que sirvan de base para la elección de los dispositivos pedagógicos, incluida la evaluación, de manera que puedan ser plenamente conocidos, aceptados o sujetos a modificación por los estudiantes.

No obstante que el aspecto de los objetivos de aprendizaje fue en ocasiones utilizado con algunos excesos o desviaciones que en otro momento comentamos, el establecer los objetivos de manera inicial y en acuerdo con los alumnos, constituye una práctica que se opone al modelo clásico, donde sólo el docente sabe de dónde se parte y hacia dónde se quiere llegar, para decirlo de alguna manera.

3.- El sistema debe facilitar, la participación de todos los que quieran aprender sin imponerles los requisitos tradicionales de ingreso y sin que la obtención de un título académico o cualquier otro certificado, sea la única recompensa.

Esta tesis opera más en el terreno ideológico que teórico de la educación; cuestiona la naturaleza meritocrática de la educación insti-

tucionalizada proponiendo la difusión extensiva y generalizada del conocimiento.

A partir de esta propuesta el derecho a la educación se transforma en una posibilidad real para todos, rompiendo con los esquemas tradicionales, los cuales reducen la cultura al patrimonio de una clase ilustrada. En este sentido se trastoca inclusive al sistema de relaciones de dominación que se funda en la posesión, utilización y usufructo del conocimiento.

En otras palabras el sistema abierto reconoce que "el derecho a la educación pasa por el derecho a la diferencia tanto en las condiciones en que la educación se ofrece como, primordialmente, en que ésta se demanda." (6)

4.- Con objeto de lograr la flexibilidad que se requiere para satisfacer una amplia gama de necesidades individuales, el sistema debería permitir el empleo efectivo, a opción, de los medios sonoros, televisivos, cinematográficos o impresos como vehículos de aprendizaje.

El uso de los medios audiovisuales e impresos sufrió un proceso de diversificación inusitada, ante la necesidad de atender a un público también diverso.

Estos hechos, sin lograr sustituir a la relación maestro-alumno, la modificaron, enriqueciéndola y ensanchándola en cuanto a sus potencialidades comunicativas.

Además abrió una veta de análisis del proceso educativo desde la perspectiva del análisis comunicacional.

5.- El sistema debe recurrir a ensayos y a la evaluación principalmente para diagnosticar y analizar en qué medida se han logrado los objetivos de aprendizaje especificados. En otros términos: el sistema debe basarse en la competencia del estudiante.

La importancia de este enunciado reside en concebir a los agentes del proceso como seres concretos, diferentes unos de otros. La apertura de los sistemas contribuyó a replantear la concepción abstracta del proceso, enfatizando las características individuales del sujeto educativo como determinantes del proceso y la consecución de los fines educativos.

6.- El sistema debe estar en condiciones de superar la distancia entre el personal docente y los alumnos, utilizando esa distancia como elemento positivo para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

En tanto que la cercanía física constituyó, a lo largo de la historia de la ciencia de la educación el requisito fundamental sobre el cual se fincaba la acción educativa, utilizar la distancia como elemento positivo para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje ha constituido uno de los puntos de mayor polémica en torno al Sistema de Educación Abierta.

Es importante señalar que ningún sistema de enseñanza abierta ha lo grado sintetizar todas las premisas teóricas hasta aquí enumeradas y que de hecho cada una de ellas aparece de manera sincrética en el conjunto de prácticas que articulan los diversos sistemas de enseñanza abierta existentes en el mundo. Lo importante es dejar señalada la forma en que una iniciativa de este tipo propició la creación de un campo intelectual

fértil para la renovación, práctica y conceptual de la acción educativa.

Por otra parte la proliferación de fórmulas educativas no tradicionales en los últimos años, dificulta en gran medida el establecimiento del marco denotativo de cada una de estas nociones, dado que sus presupuestos teóricos y metodológicos aparecen normalmente traslapados y entremezclados.

No obstante, en cuanto a la educación abierta podemos señalar que, el sentido más comúnmente utilizado del adjetivo 'abierto' ha sido, el de crear oportunidades de estudio para quienes se hayan apartado de ellas por diversas razones: como no haber alcanzado el nivel exigido, falta de escuelas, pobreza, lejanía, necesidad de trabajar, o bien obligaciones domésticas."

Además, la inversión de la acción educativa institucionalizada, del esquema centrípeto al centrífugo, determinó esencialmente el proceso de construcción del conocimiento en relación a los métodos de enseñanza.

El problema pedagógico, en un sentido más preciso andragógico, (es decir, el análisis sobre la forma en que aprenden los adultos) consistió básicamente en crear sistemas, mecanismos y técnicas que permitieran llevar los beneficios de la educación hacia el lugar y momento en donde se ubicaba el sujeto educativo.

Esta idea dio al traste con la vieja concepción de la educación bancaria en la cual el perceptor (poseedor del saber) depositaba sus conocimientos en un educando que funcionaba como receptáculo pasivo de la acción instruccional.

El sentido unidireccional de la enseñanza sufrió a partir de ese instante una fractura irreparable. El proceso educativo fue conceptualizado entonces, como una relación compleja que implicaba la participación activa no sólo del maestro, sino también del alumno y aún más.

La apertura de los métodos de enseñanza significaba pues la oportunidad de revolucionar el uso de los recursos en el proceso de expandir la acción educativa hacia todos los sectores de la sociedad.

Asimismo, esta nueva visión del proceso educativo dió lugar al ensanchamiento de límites de las premisas teóricas, que sirvieron para fundamentar la serie de innovaciones pedagógicas y andragógicas que se produjeron a raíz del vuelco en la concepción de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. (7)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Central Office of Information. La Universidad Abierta del Reino Unido. Revista Mexicana de Ciencias Sociales. No. 101. pp 125-139
2. Guevara Niebla, Gilberto. Introducción: los múltiples rostros de la crisis universitaria.
3. Rodríguez, Azucena. Curriculum y Sistema de Enseñanza Abierta.
4. Guevara Niebla, Gilberto. ob.cit. p.18
5. Moreno Moreno, Augusto. El Sistema Abierto en la Universidad Nacional Autónoma de México. Conferencia dictada en la UPN. Febrero de 1981. pp 157-158
6. Béjar Luisa,
Rodríguez Gabriel. Sobre la participación de la comunidad académica del SUA-FCPyS, en el Congreso Universitario. C.U. Marzo de 1987. Ponencia en la "Mesa de encuentro y discusión abierta" del personal docente del SUA.
7. Andiñ Gamboa, Mauricio. Definición del Método de Enseñanza Abierta para la FCPyS. SUA-PCPyS. 1985. passim. pp. 5-9

III EL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA FCPYS

El tratamiento para el análisis del desarrollo específico del SUA-FCPYS plantea varias posibilidades. Una de ellas es el recorrer, cronológicamente los diferentes momentos por los que ha transitado la división. Ello implicaría entrar en el detalle de eventos tales como los cambios de administración, o eventos similares de la misma naturaleza. Otra posibilidad descansa en el análisis de los cambios en la línea conceptual con la que se ha manejado el proyecto.

Esta segunda posibilidad ha sido elegida, por dos razones: el nivel documental de la primera posibilidad es insuficiente y por otra parte la vida del proyecto es aún relativamente breve y solo recientemente puede considerarse masiva.

Por ello, establecemos una cronología mínima (ubicada al final del capítulo, p 87) para después pasar al análisis y discusión de los postulados que han orientado la actividad de la institución desde su implantación hasta el momento presente.

Antes de plantear lo que a nuestro juicio son las etapas -con base a la orientación conceptual- por las que ha pasado el SUA en la facultad, deseamos hacer algunos comentarios.

Tal y como se desprende de las cifras que se ofrecen en el cuadro 1 (p 87) el proyecto ha cumplido, paulatinamente, con uno de sus encargos: atender la demanda creciente en las cinco especialidades de la institución.

Uno de los méritos que el SUA puede atribuirse, es el de haber contribuido a que los cursos cuenten con un material de referencia mínimo.

para la realización de los cursos, y que éste cuente con la estructuración necesaria para poder decir que se rompía con uno de los vicios académicos más enraizados en la facultad, que consiste en la ausencia de un programa y por lo tanto de un referente que permitiese a los alumnos el conocimiento previo del contenido y propósito del curso. Es ese uno de sus mejores logros, aunque más adelante haremos la crítica de la forma como estos fueron realizados.

Un tercer comentario es que el propio cuadro refleja el paulatino crecimiento del proyecto en la facultad y la ampliación de sus actividades y de los recursos conceptuales y organizativos destinados a la satisfacción de sus necesidades.

Ahora bien, en lo concerniente a las directrices conceptuales del proyecto, es nuestro propósito demostrar que su desarrollo ha pasado por dos grandes etapas.

La primera, que denominó "El uso de la tecnología educativa", abarca desde su inicio en 1972, hasta los años 1981-83, cuando se decide dejar de operar el "banco de reactivos" y detener la producción de los llamados "textos programados" e iniciar la producción de las "guías didácticas".*

La segunda etapa, denominada "actual" que va de 1984 a la fecha. Vale la pena advertir que los rasgos que resaltamos para caracterizar dichas etapas son tomados en virtud de su grado de vigencia, o de influencia relativo-temporal, y que no puede considerarse que en una o en otra

* Banco de reactivos, guía didáctica, texto programado, son denominaciones que quedan aclaradas en el transcurso de la exposición.

estén totalmente ausentes.

1. Primera etapa: el uso de la "tecnología educativa"

Comenzaremos con la exposición de la primera etapa a la cual denominaremos de la "tecnología educativa (1972-1983)."El lector encontrará aquí, la discusión a los planteamientos de dicha corriente educativa, y las referencias a nuestro objeto particular de análisis, de manera alterna.

Antes de ello, quisiera hacer una advertencia: la principal crítica que debe hacerse, en el caso del SUA-FCPyS, es el uso indiscriminado de los instrumentos y los criterios emanados de esa corriente educativa, por su aplicación a todos los procesos educativos; independientemente de las áreas de conocimiento de que tratasen.

Para el efecto, y con el ánimo de realizar una crítica constructiva a la forma en que tanto los procesos, como los materiales de estudio fueron concebidos en esta primera etapa en el SUA-FCPyS, presentamos una serie de observaciones basadas en experiencias personales y en referencias a ideas y experiencias de otros autores, que constituyen un interlocutor crítico de las posiciones que en esta parte analizamos, y que son las que orientaban al SUA en este primer momento.

Debemos mencionar que las críticas y posibles sugerencias de alternativas atañen en ocasiones también a la FCPyS en su versión escolarizada, tanto por la problemática educativa como por haber impuesto en la práctica muchas de sus formas de operación al SUA; así como también al sistema educativo más general.

1.1 Estructuración del contenido por asignaturas

Un primer problema para el desarrollo del Sistema Abierto en la

FCPyS, lo constituye el plan de estudios estructurado por asignaturas. Son diversas las críticas a este tipo de organización curricular.* Aquí solo destacaremos algunas de sus consecuencias en el desenvolvimiento de los docentes, los alumnos y la organización general del sistema.

Por una parte la falta de integralidad que genera ese esquema organizativo, empuja a los alumnos participantes a esquemas de comportamiento que priorizan la memorización, prácticamente como único elemento dinámico del proceso de aprendizaje, en la medida en que la falta de un objetivo, o si se quiere ver así, de un propósito general, al que los estudiantes deben encauzar sus esfuerzos, y que les permite entrar en un proceso de recreación de sus modelos conceptuales, no permite casi, ninguna otra forma de actuación.

Por su parte, los docentes carecen de un referente para organizar su participación individual, en el conjunto de las acciones que realizan sus colegas.

La organización curricular así planteada, genera la desorganización de los docentes respecto de su quehacer académico, pues los convierte en especialistas de su materia sin involucrarlos con el resto del plan. La institución educativa contrata al maestro sólo por las horas de clase que le corresponden a cada asignatura. El trabajo del docente y del alumno se parcializa ante la ausencia de ejes que operen como integradores de una problemática disciplinaria.

* Por ejemplo véase la obra de Angel Díaz Barriga, "Consideración sobre el Diagnóstico de necesidades y la estructura de un plan de estudios."

A esta situación se añaden algunas prácticas que es necesario destacar:

El hecho de que la exposición sea el instrumento privilegiado en los procesos tradicionales de enseñanza aprendizaje, sea ésta la exposición del docente o la de algún alumno, marca ya otra de las dificultades. Preparar una exposición ofrece más a quien lo hace que a quien participa de ella como escucha. La cátedra es un mecanismo que beneficia casi exclusivamente al docente. Para el alumno en cambio significa más una actitud reproductiva que productiva, en la que la información no es integrada a un modelo de interpretación, sino memorizada. Ahora bien, es necesario aclarar que no se niega la necesidad de la información, sino las formas que privilegian su adquisición en detrimento de su elaboración.

Otro elemento que debe plantearse a nivel de problema por estudiar (en el sentido de determinar no el hecho, sino su magnitud e impacto) es el alcance que tiene el desperdicio de energía por parte de profesores y alumnos bajo el tipo de organización curricular que comentamos.

Bajo el supuesto de que toda actividad humana requiere del gasto de un determinado monto de energía, vale la pena preguntarse ¿Cuánta energía es gastada "improductivamente" o, en todo caso, sólo para producir algunos efectos en el plano de las relaciones interpersonales dentro del ambiente académico o escolar? En un contexto donde "el docente y el estudiante constantemente se están adaptando a distintas estructuras de personalidad sin que su interacción dinamice las pautas de comportamiento de cada uno de ellos. Piénsese por ejemplo, en la situación de los maestros que semestral, o incluso diariamente llegan a tener más de doscientos

tos alumnos, o de los alumnos que llegan a tener de seis a ocho maestros en un semestre, o en un sólo día⁽¹⁾

Propiciando un cumplimiento sólo formal de los requerimientos académicos, pues el alumno requiere adaptarse constantemente a diversas formas metodológicas y en muchos casos sólo esté posibilitado a responder memorísticamente a los cuestionamientos del profesor según el propio discurso de éste. Por ello el estudiante no percibe su relación con un objeto de estudio, pues en este tipo de estructuración curricular, ésta se encuentra mediada (tal vez mediatizada) por el docente. Lo que deforma su posibilidad de conocimiento al impedirle interrogar directamente un objeto de conocimiento. Por lo que el estudiante realiza un esfuerzo improductivo, tan solo "para salir del paso" en cuanto a la mecánica institucional de acreditación imperante.

Así, la estructuración curricular por asignaturas, ha prevalecido en la mayoría de las instituciones educativas, sin que se analicen a fondo sus consecuencias en la mecánica de trabajo académico de las mismas. Podría decirse que este modelo prevalece más gracias a la costumbre que a una justificación alaborada.

Para ilustrar esta opinión, cabe mencionar en nuestro caso, la disolución desatada durante el cambio de planes de estudio de la FCPyS en 1976, respecto a la conformación de las denominadas "opciones vocacionales" cuya implantación obedeció tanto a una previa labor conceptual de búsqueda hacia alternativas al plan de estudios entonces vigente, como al esfuerzo de diversos grupos académico-políticos que sustentaban la propuesta con trabajo ya realizado; así como a lo que, desde nuestro punto de vista, ha sido su casi total incomprensión y fuente de su relativo

fracaso. Si es válida la disgresión agregaremos que una de las razones de dicho fracaso fue la carencia de un profundo trabajo académico colectivo y de las formas de coordinación e integración que requiere ese tipo de organización académica, aunado a condiciones estructurales como la hasta ahora casi absoluta imposibilidad de profesionalizar la enseñanza bajo las condiciones laborales vigentes.

Es oportuno señalar que el proceso hasta aquí descrito que involucra una interacción directa, "viva" entre el docente y el alumno, se agrava cuando se da (o se daba en una primera fase) mediada por un material educativo único por asignatura, aparentemente portador de una visión "definitiva" e impuesto tanto al alumno como al docente del Sistema de Universidad Abierta.

1.2 Diagnóstico de necesidades vs. formación teórica

Otro de los grandes problemas que afectan al SUA, o que lo han afectado, es la modificación de los planes y programas de estudio con base en el "diagnóstico de necesidades".

Este es un mecanismo que pretende ajustar los contenidos de la enseñanza a las necesidades del aparato productivo, que van presentándose como las más actuales.

A esa lógica se le puede empezar a criticar con lo siguiente: como ya antes se vió, el solo adaptarse a los requerimientos del aparato productivo, coloca a las universidades en una situación de dependencia relativa o absoluta, según sea el caso, respecto a lo que debe ser investigado, enseñado, aprendido, etc.

Por otra parte, la actualización, con respecto a las necesidades del aparato productivo, rompe con el propósito de mantener la formación de los estudiantes, por encima de la información que reciben.

En efecto considero que en la facultad ha prevalecido una marcada disposición a la información en detrimento de la formación. Valga recordar el núcleo -al menos uno de los puntos centrales- de la discusión durante el proceso de modificación de planes de estudio de la FCPyS en el año de 1976; en ese entonces y desafortunadamente sin contar con el consenso general se externó un punto de vista que reivindica la necesidad de estudiar a fondo a los autores y sus teorías como forma de combatir el eclecticismo académico existente.

Por otra parte, es indispensable decir que la crítica no es porque se busque dar respuesta a la problemática nacional del momento, lo cual sería obviamente absurdo, lo que preocupa es que se utilicen como referentes exclusivos para la determinación de un plan de estudios los elementos del mercado ocupacional o de la práctica profesional que sólo expresan las ejecuciones inmediatas de ese quehacer sin expresar los requisitos de formación teórica que el campo disciplinario en particular demanda. Es la destreza técnica, el objetivo a lograr. Que el alumno ejecute con pericia ciertas técnicas, resulta prioritario respecto de cómo ha logrado integrar dichas acciones a un modelo de interpretación teórica, a su modelo de interpretación.

"En esta perspectiva, la exigencia de una habilitación técnica lograda con la mayor eficiencia, constituyen las metas que subyacen en la teoría curricular. De ahí que el fenómeno de la tecnificación de los contenidos que se imparten en la universidad se manifiesten de una forma de igual en todas las carreras, desde las científico-tecnológicas, hasta

las humanidades... esta influencia estadounidense inspirada en eficiencia militar, empresarial e industrial ha propiciado los modelos de programación por objetivos conductuales, la tecnología educativa en su propuesta de empleo de medios para la educación, pero fundamentalmente un 'logos' desde el que se pretende estudiar 'científicamente' la práctica pedagógica. (2)

Esa forma de concebir los propósitos de la educación, es perfectamente observable en los materiales educativos producidos durante la primera fase de desarrollo del SUA-FCPyS. Es decir durante los años en que funcionó exclusivamente como productor de materiales educativos y durante los primeros años de operación ya con una matrícula en activo.

Por lo demás es justo advertir que no estoy por una formación teórica. El propósito sería dotar al estudiante de la necesaria formación teórica que posibilite la construcción de conocimientos en un plano general y en los planes particulares diversos.

Ya en 1982, participando en el primer Encuentro SUA-UNAM, planteábamos el problema en los términos siguientes: "la primera consideración que deseo hacer, gira en torno al contenido de la enseñanza. En este aspecto nuestro problema en el mismo -con peligro de agravarse- que el sufrido por el sistema escolarizado: el peso de la información es mayor que el de la formación. Esto es así debido a que tanto en el sistema escolarizado como en el abierto, la necesidad de romper con el eclecticismo no ha sido del todo sentida, lo que da por resultado que los cursos, y en nuestro caso los programas, libros y guías de estudio resalten más un conjunto de síntesis, extractos y manuales que -lo que a mi modo de ver resulta más adecuado- instrumentos de apoyo para el estudio serio y

sistemático de un autor, una teoría o una interpretación histórica de la realidad social.

"El problema es común, pero los efectos no lo son tanto. Efectivamente, mientras que en el sistema escolarizado el alumno cuenta con la asesoría frecuente de sus profesores, en el abierto esto no sucede así. De tal suerte que lo que ganamos en el fomento de una disciplina autodidáctica, lo perdemos en la concepción que transmitimos sobre cómo estudiar en ciencias sociales. En lugar de que los alumnos se preocupen por adquirir una formación sólida, en torno a la cual los datos puedan ser interpretados, se detienen más en aspectos de carácter informativo, decayendo el nivel de sus actividades académicas." (3)

Como ya mencionamos, entre los años de 1981-83 se deciden dos cosas de gran significación: dejar de producir los "textos programados" y dejar de utilizar el "banco de reactivos".

El "texto programado" es un material de estudio en el cual se encuentran incluidos todos los elementos integrantes de un curso: programa, lecturas, temario, división de éste en unidades de aprendizaje, objetivos específicos y generales de aprendizaje y pruebas de "auto-evaluación". Este tipo de material educativo adolece, (además de lo ya mencionado) de una visión ahistórica del conocimiento. Su conformación así lo exigía pues se esperaba que el material ofreciera la satisfacción de todas las necesidades de aprendizaje.

Sin embargo, paulatinamente, las contradicciones fueron aflorando: el material era de una extensión tal, y por lo tanto de un costo de tiempo y recursos económicos, que toda actualización, o modificación resulta

ba difícil, cuando no imposible. Los tutores y alumnos captaban el contreñimiento de que eran sujetos. Los objetivos de aprendizaje quedaban reducidos a meras particularidades que debían ser memorizadas.

El "banco de reactivos" era la expresión más extrema de este dispositivo, el alumno debía repetir lo que en las tarjetas correspondientes a un "reactivo" (el cual correspondía, obviamente a un "objetivo") se contenía. Con lo cual, una vez realizada la operación, tantas veces como reactivos correspondientes a una unidad de aprendizaje existiesen, se determinaba si el alumno acreditaba o no un curso. Colocando al docente en la posición de "aplicador de reactivos".

Más adelante abundaré sobre estos temas; al plantear otros elementos de crítica y los que encontramos como formas de superación de la problemática.

2. Etapa actual, primera fase: las bases para un proyecto académico

Este apartado debe ser considerado como "de transición". Por una parte, complementa la crítica a la etapa de la "tecnología educativa" del SUA, y por otra, ofrece alternativas posibles. Al mismo tiempo se ubica ya en lo que denomino la segunda etapa, la fase de creación de una base para el proyecto académico del sistema.

Las propuestas que pueden hallarse sugeridas en las líneas siguientes no deben considerarse absolutas ni excluyentes. Otra aclaración válida es el reconocimiento de que muchas de las críticas y necesidades que aquí se plantean han sido ya detectadas por la institución, o cuando menos por algunos de sus miembros. También es cierto que varias posibles

alternativas de solución han sido ya intentadas, aunque el tipo de problemas de que se trata no ha permitido ver de manera total los resultados de dichos esfuerzos.

Hemos advertido que esta fase, se caracteriza básicamente por la decisión de dejar de utilizar o de reproducir los materiales educativos con el formato de material programado, para adoptar el uso de las llamadas guías de estudio.

Por ello, muchos de los elementos que aquí se encuentran, tienen que ver con la realización de aquellas, basándose en los criterios que debieran imperar al construir el programa para un curso. Quisiera también mencionar que muchos de los puntos de vista que aquí se encuentran (tanto de orden crítico, como de orden propositivo) fueron fraguados dentro del proceso del programa de Formación de Tutores, realizado por la división entre los años de 1986-1987.

Muy al contrario de lo que se observa en los planteamientos de la "tecnología educativa", quien con el pretexto de la sistematicidad, llega al extremo de la impersonalidad y de una supuesta neutralidad del proceso educativo, la corriente que ha sido denominada de la "didáctica crítica" ha pretendido contrarrestar su influencia, devolviendo a los procesos educativos su carácter humano y su vigencia como fenómeno histórico.

De esta consideración se extrae la necesidad de que el docente tenga una participación en el proceso de conjunto de lo que es la vida de las instituciones educativas, que está muy por encima de lo que actualmente se da.

Una primera posibilidad es su participación en la reflexión sobre

la práctica de elaboración de materiales educativos. El docente, cuya práctica es objeto de reflexión, es el primero -debiera serlo- que está obligado a aportar con conceptos, o con ideas desde esa posición, al análisis de dicha práctica. Desafortunadamente, cada día son más los que piensan que los procesos educativos son materia de reflexión sólo para especialistas, quienes en muchos casos ni siquiera ejercen la docencia.

De esta primera consideración es obvio derivar la necesidad de la existencia de espacios de reflexión para el personal académico que circunstancial o frecuentemente ha realizado esa labor, en donde puedan ver tirse las consideraciones surgidas tanto del análisis "en frío" de las propuestas programáticas, como de la práctica educativa realizada con base en ellos.

Por lo demás, adelantamos que en la perspectiva que venimos describiendo se da por sentado que el docente es el elaborador de su programa, cuestión ésta que encierra ya un núcleo problemático para el SUA (y para el sistema escolarizado) donde la práctica generalizada es la de referir se a una propuesta programática "reconocida" por la institución. En este sentido vale la pena adelantar también que este planteamiento derivaría en la proposición de establecer no un programa único por materia, sino un mecanismo avalado institucionalmente para que cada profesor establezca la propuesta programática de su curso.

Cada vez que se elabora un programa de asignatura se olvida que ésta tiene un propósito por sí misma, pero que también lo tiene en el conjunto del plan de estudios, por lo que su manejo no puede hacerse de forma aislada y totalmente independiente. No es aventurado decir que casi

nunca se toma en cuenta esa circunstancia al elaborar un programa, pues la institución no lo exige, ni crea condiciones para que ello se realice, pues la contratación de maestros no debiera ser tomada como incorporación de especialistas que van a enseñar sólo su experiencia, sino fundamentalmente como incorporación de personal calificado para promover aprendizajes, bajo su interpretación de las metas que establece el plan de estudios, de la respuesta que estas pretenden dar a la problemática social que lo generó y de su posición frente a un objeto de estudio.

En todo caso, no puede quedarse sólo en la contratación de especialistas, sino en su necesaria formación como promotores de aprendizajes, en el sentido arriba mencionado.

La institución educativa debía contar con un equipo de trabajo (el propio cuerpo docente) vinculado íntimamente a un plan de estudios.

Implica también la necesidad de que la institución educativa promueva la creación de condiciones para ese trabajo en equipo de los docentes, entendiendo que la institución son todos los miembros que en ella participan desde los diversos ángulos que la componen, pues con base en la modesta experiencia adquirida en nuestra participación en procesos académico-organizativos, podemos afirmar que es insuficiente la expresión de la voluntad de uno de los "polos", académico o administrativo, que la conforman, para implantar y desarrollar con éxito una modalidad de trabajo como la que aquí se propone.

Por otra parte es necesario tomar en cuenta que en la discusión sobre cómo elaborar materiales educativos, el concepto de aprendizaje es fundamental.

Entendiendo que el aprendizaje es la modificación de pautas de conducta que opera a un nivel de molaridad o totalidad de la conducta, es decir a un nivel total de integración del ser humano y entendiendo también que "el aprendizaje es un proceso caracterizado por saltos, avances, retrocesos, parálisis, miedos, detenciones y construcciones, esto es, el aprendizaje es un proceso dinámico. Azucena Rodríguez lo caracteriza como un proceso que parte de síntesis iniciales, como totalidades que se perciben con cierto grado de indiscriminación y que posibilitan análisis, como descomposición de la totalidad a partir del apoyo en elementos teóricos explicativos, para poder construir nuevas síntesis, como totalidades nuevas que a su vez llevan en sí mismas el elemento de la contradicción, lo que posibilita la construcción de nuevas hipótesis para re-iniciar un proceso de des-totalización en análisis posteriores". (4) De esta suerte los propósitos de aprendizaje (que no objetivos, en tanto que este término tiende a ser interpretado de forma excluyente con respecto a aprendizajes colaterales o no previstos, surgidos en el proceso del desarrollo de un curso) serán cortes en este proceso de aprender, cortes que por otro lado, se refieren al mundo externo, puesto que en esta área es donde se pueden objetivar los productos de conducta; y que se relacionan directamente con la acreditación institucional a la que más adelante me referiré.

Otro elemento que es necesario recuperar en el análisis de las condiciones que afectarán el desarrollo del curso es la experiencia del docente como tal y en su experiencia como alumno. La experiencia de su propia práctica posibilita construir nuevas significaciones, generar procesos creativos, por cuanto se desarrolla en condiciones ideales -estados de ansiedad- para la elaboración de la información.

Conviene resaltar la necesidad de efectuar un diagnóstico de aprendizaje previo y durante el curso. Un instrumento formal (prueba de diagnóstico) puede ayudar, pero su limitación es la dificultad para detectar los hábitos de trabajo del estudiante y sus procesos de aprendizaje en la medida en que sólo demuestran la información que maneja. Por lo que resultan de gran valor las múltiples actividades mediante las cuales el docente obtiene de sus estudiantes ese tipo de información, entre las que se encuentran las observaciones que realiza en las sesiones de clase.

Antes de continuar nos permitimos destacar que aquí se apoya nuevamente la idea de una organización académico-administrativa diferente, deduciendo de lo anterior la necesidad de espacios temporales amplios que permitan realmente procesos de positiva compenetración académica.

A su vez, ~~requerimos~~ precisar que no se trata de que se modifiquen ciertos resultados generales de aprendizaje de un curso cuando se observa que los alumnos no poseen una información previa, en detrimento de la promoción de manejo de información mínima a lo largo del currículo. Se trata de conocer la situación actual de los alumnos, a fin de generar una propuesta didáctica específica para cada grupo escolar, a partir del conocimiento de las nociones básicas a desarrollar... reconociendo que la propuesta didáctica de un curso, no se puede generalizar, porque las características particulares de esta se generan conforme a cada grupo escolar". En tanto que cada proceso de aprendizaje es, por así decir representante de su momento histórico, cada propuesta de aprendizaje es una hipótesis de aprendizaje que es necesario confirmar, fundamentar y primordialmente, replantear.

Así pues, alrededor del trabajo desarrollado en contacto con los alumnos, (que suele ser identificado como el curso en sentido estricto) el docente tendría que realizar una serie de tareas -análisis del cuadro curricular; determinar que nociones básicas promueve el plan de estudios, y el diagnóstico de la situación en que se desarrollará el curso- que le permitan saber sobre la pertinencia de la propuesta de aprendizaje que se concreta en un programa escolar.

Uno de los aspectos que más polémica ha suscitado en el SUA, es el de la función que ejercen los "objetivos de aprendizaje".

Hemos padecido una actitud que insiste más en la redacción de objetivos (y cuanto más mejor), que en el análisis de los elementos referenciales que permiten decidir sobre la pertinencia de la propuesta de aprendizaje.

Esta tendencia ha llevado a la fragmentación del objeto de estudio impidiendo una visión global y estructurada del fenómeno a estudiar; propiciando actitudes memorísticas y ausencia de conocimientos complejos, analíticos, sintéticos y de relaciones. Cuya base es la tendencia conductista.

Evidentemente un objeto de estudio puede ser descompuesto ad infinitum y sus partes analizadas una por una, lo que constituye ya una labor de especialista, pero no es el caso en lo tocante a la presentación de una propuesta educativa donde por el contrario debe buscarse ofrecer una visión integradora del objeto de estudio en tanto medio para comunicar a maestros y alumnos en torno a los conocimientos básicos a desarrollar en un curso. Por ello, se impone la necesidad de presentar no sólo una lista de objetivos de aprendizaje, sino de elaborar por escrito una

explicación sobre el significado del curso, sobre sus propósitos explícitos y sobre su vinculación con el plan de estudios del que forma parte, en un lenguaje accesible al alumno.

Esta necesidad ha sido hasta hoy "subsana" por la práctica de elaborar una presentación para los alumnos de los propósitos, contenido y vinculación del curso con la realidad y con las demás asignaturas.

Sin embargo: "La presentación, escrita de un programa analítico consiste en la especificación de las principales características del curso, de las noticias básicas que se desarrollarán, de las relaciones que guarda esta materia con las anteriores y las posteriores a ella, en términos de los problemas concretos que ayuda a resolver. Esta presentación permite concebir una panorámica general del curso y representa un primer intento por estructurar el objeto la unidad fenoménica a estudiar y los principales elementos que la conforman,"⁽⁵⁾

Sin embargo esta práctica -afirmamos a título personal y referidos siempre a nuestra experiencia- obedece más a un requerimiento formal que a una concepción global sobre la asignatura y su contexto, por parte del docente, y en muchos casos ofreciendo generalidades ante la carencia de un proceso analítico, personal o colectivo, que se refleje en la mencionada presentación escrita del curso.

La realización de estos procesos, permitirá a manera de síntesis de los mismos, elaborar los productos o resultados del aprendizaje esperados, de manera articulada a un objeto de conocimiento, permitiendo establecer ciertos elementos de acreditación.

Ya antes se estableció el concepto de aprendizaje que nuclea estas

ideas, con base en él podemos afirmar que no se está en contra de la necesidad institucional de establecer mecanismos de acreditación como tal, sino de la forma como hasta el presente se viene operando, en la que se tiende a la desintegración del conocimiento y a la rigidización en la interpretación del proceso educativo. Lo primero por la atomización en una gran cantidad de objetivos de aprendizaje y lo segundo, por la invalidación de cualesquiera otro aprendizaje que, en el desarrollo del curso y su contexto específico pueda generarse al no estar contemplado en la lista de los objetivos.

"Así, no basta con redactar objetivos terminales, en términos de resultados de aprendizaje, si con ello a su vez no se intenta subsanar la necesidad de presentar éstos de manera integrada, esto es, nos oponemos a que en un programa se elabore un sin número de objetivos terminales; creemos que nuestro problema es encontrar una redacción que refleje la unidad del objeto de estudio; de hecho la realidad es compleja, se presenta como totalidad y nuestro reto es buscar los elementos integradores de los que estudian los alumnos".

"Consideramos que es necesario posibilitar la interrelación de toda la información (del curso) y el trabajo con ciertos problemas concretos, los cuales en ocasiones pueden ser de índole práctica y aún empírica, sin negar el indispensable valor formativo que tiene la vinculación con problemas teóricos, como elemento indispensable para la formación del pensamiento autónomo." (6) *

* Pensamiento autónomo. Quizás esta noción sea un buen elemento constitutivo hacia una respuesta o solución al problema planteado por Graciela Guzmán, en su informe sobre el curso que dirigió para los tutores del SUA-FCPyS en 1986, donde afirma que el problema central del momento es la no integración aún de un marco interpretativo sobre lo que

Lo anterior me lleva a hacer algunos comentarios. Cuando se dice "posibilitar... la interrelación de toda la información, y el trabajo con ciertos problemas concretos, los cuales en ocasiones pueden ser de índole práctica y aún empírica..." me viene a la mente la discusión ya prolongada, sobre los talleres de investigación.

Sin entrar en detalle y referidos sólo al SUA, me atrevo a afirmar que una característica negativa de la forma en que se ha venido operando es el alejamiento impuesto por la institución educativa al estudiante, entre lo que estudia, aprende o investiga, y su vida cotidiana. Insisto en restringir esta apreciación al SUA-FCPyS; porque si bien puede no ser mayoría absoluta, es real -al menos en mi experiencia- la existencia de alumnos que participan ya del mercado laboral y que en muchos casos podrían ensayar la aplicación de los conocimientos paulatinamente adquiridos, a la información con la cual ellos están de por sí familiarizados, también de forma paulatina. Realizando momentos de "corte" (en el sentido antes expuesto) conforme a su avance curricular.

Esto implicaría ya una nueva estrategia de seguimiento y sugerencias de investigación hacia el conjunto de estudiantes, previamente detectado en cuanto a su "perfil", por parte de la institución. En pocas palabras, a partir de como son los estudiantes del SUA y no de cómo se desearía que fueran, proponer una estrategia de apoyo académico para su formación y de apoyo institucional para la generación de condiciones

implica la noción de autoaprendizaje; pues desde mi punto de vista, más profundo aún que el problema del autoaprendizaje, entendido comúnmente como una forma distinta del aprendizaje escolarizado, es el "para qué" (la creación de un pensamiento autónomo) y que el "para qué" y el "cómo" son aspectos del mismo problema. Por lo demás, según lo planteado más adelante en este trabajo, el autoaprendizaje en un sentido "puro", no existe.

propicias para el trabajo académico de los mismos.

Así pues, es necesario considerar la necesidad de que los contenidos se presenten a los estudiantes integrados de tal manera que posibiliten la percepción de la unidad y la totalidad que guardan entre sí. Para posibilitarles una visión en conjunto de lo que han de aprender y al mismo tiempo la ubicación del contenido particular que abordará en un curso; evitando así caer en síntesis arbitrarias, en programas sobrecargados o en listados de definiciones.

Construir pues, una forma que permita al alumno un avance gradual y concertado hacia la adquisición del dominio relativo, de una área de conocimiento.

Por lo demás los contenidos ya se han venido perfilando desde que se elabora un marco referencial. Es decir que la preparación del programa con base en la consideración del contexto en que ha de operar, en sus diversos niveles, (mapa curricular, diagnóstico, etc.) permite obtener un listado de contenidos mínimos a desarrollar en el curso, los cuales deberán ser presentados de manera escrita para aclarar su estructura y el aprendizaje que promueven, así como su relación con la totalidad del programa.

Dado que la propuesta que contiene un programa está en función directa con un plan de estudios determinado, los docentes tienen la obligación y la libertad de interpretar y adecuar estas guías mínimas a su situación particular de docencia, pues son ellos quienes dan viabilidad al plan de estudios.

Antes de concluir este apartado, un comentario. Uno de los elemen-

tos que más discusión ha suscitado en el SUA -no dudo que en la facultad en su conjunto- es el de la "libertad de cátedra".

A todas luces defendible, esta noción básica del pluralismo ideológico en el ámbito académico no se ha librado de situaciones extremas: en ocasiones negada en la práctica, con base en la imposición de ciertos modos de operación en la docencia (programas únicos por asignatura, formas o métodos de evaluación, etc.) o en el punto opuesto, abusando de su existencia para promover el aprendizaje de temáticas sin relación con el propósito general de una área de conocimientos, sin mencionar otro tipo de arbitrariedades.

En el caso del SUA estas situaciones pueden ser descritas con dos ejemplos: la primera con la práctica de producir un material programado único, por asignatura que entre otras cosas generó una tendencia a erigir el punto de vista del elaborador de ese material, como "EL PUNTO DE VISTA", pues su utilización se convertía prácticamente en obligatoria. Esto por varias razones: la inexistencia de otros materiales; la no solicitud de una propuesta propia al docente encargado del curso; la necesidad institucional de que un tiraje costoso implicado por esa modalidad de material educativo fuese "consumido" por los alumnos para poder dar un reciclaje a los recursos materiales con que cuenta la institución; la imposibilidad de operar modificaciones al material que pudieran introducir nuevos enfoques en su contenido o que simplemente lo actualizaran.

Por otro lado, la inexistencia de un trabajo colegiado entre los docentes, la lentitud en la producción de materiales con las características antes descritas, y la no solicitud de un programa propio al docente

de cada asignatura, dió lugar en muchos casos a una libertad (mal entendida) para que el docente en aquellas asignaturas donde no existía un "texto programado" realizara el curso con base únicamente, en su criterio personal. En otro momento del trabajo hacemos una descripción detallada de lo que ha sido la evolución de los materiales de aprendizaje en el SUA-FCPyS.

Así pues, "la construcción de un programa analítico opera como una propuesta de aprendizajes mínimos que la institución presenta a sus docentes y a sus alumnos, como la información básica con la que es necesario trabajar. El nivel institucional de este programa mínimo no se opone a que se construya, analice y discuta por parte de los cuerpos colegiados de los docentes. Queremos enfatizar, sin embargo, que el programa así presentado constituye una responsabilidad institucional, de ahí que el contenido propuesto en este nivel de constitución del programa deba ser mínimo. Este programa, en términos generales, puede constar de cuatro partes: la presentación general que explica el significado del programa y las articulaciones que establece con el plan de estudios; la presentación de una propuesta de acreditación en términos de resultados de aprendizaje; la estructuración del contenido en alguna forma posible: unidades, bloques de información, problemas, etc., y el señalamiento de una bibliografía mínima."⁽⁷⁾

Por otra parte si la presentación de una propuesta de acreditación en términos de resultados de aprendizaje (en consonancia con la necesidad institucional de certificar ciertos conocimientos) corresponde al docente, también le corresponde la responsabilidad de ejecutar esta labor. Actualmente no es extraño encontrar, en consecuencia con la idea de que es posible erigir un "método general" para enseñar y aprender,

el planteamiento de que es correcto fundar un sistema general para su evaluación ("exámenes departamentales"). Cosa común es también encontrar asimilados los conceptos de evaluación acreditación y calificación.

Si vamos por partes, empezaremos por decir que es sólo el docente quien está en condición de hacer una interpretación "viva" del grado en que una propuesta de aprendizaje fue satisfactoriamente realizada por los alumnos de un grupo, o por alguno en particular. Y esto es así por la posición que ocupa en el proceso.

Por otra parte, la interpretación a que nos referimos, sólo puede hacerse sobre la base de analizar el desarrollo del curso en su devenir y en el papel jugado por sus componentes, eso es la evaluación. La evaluación dejará así de ser vista con la lente reduccionista de lo que un alumno es capaz de contestar, en un momento dado, ante el azar de una pregunta de tono enciclopedista.

En consecuencia la acreditación intentará reflejar de manera integral la participación del alumno en el proceso, destacando desde nuestro punto de vista su capacidad de re-creación de su propio esquema conceptual. (Para lo cual el fomento de los trabajos escritos, resulta fundamental).

Es sólo así que podría justificarse por ejemplo el uso de los extremos calificatorios de "acreditado" y "no acreditado" que reflejarían la capacidad re-creativa de un alumno en un momento dado, sin que se cayera en el absurdo de utilizar este modo de calificación con base en modelos alentadores de la memorización como actividad central.

Para terminar esta parte quisieramos comentar lo siguiente. Desde nuestro punto de vista, en la segunda etapa se han logrado avances de orden práctico organizativo, que resultan de gran importancia, ya tendremos oportunidad de comentarlos. También se ha logrado generar una conciencia crítica sobre la forma como se venía trabajando la problemática académica en sus diferentes aspectos. Se generaron iniciativas que apuntaban a erradicar muchos de los elementos criticados, sin embargo es necesario destacar que aún se está en los comienzos de esa línea de actividades. La formación de los tutores, y por ende la producción de los materiales educativos, sigue siendo una gran interrogante. Es muy probable que aún existan actitudes en algunos de los docentes, que remitan a las primeras fases del desarrollo del proyecto. Es aún inmadura una nueva concepción de promoción del aprendizaje como forma imperante entre el conjunto general del personal académico del proyecto.

La participación del docente en una instancia colegiada es, desafortunadamente, una irrealidad. Todo ello, insisto, a pesar de que en los años recientes el SUA vió un gran impulso en iniciativas que lo sacudieron y que sembraron posibilidades, cuyo desarrollo será determinado por la coincidencia, o no, de elementos que sin duda, no dependen exclusivamente, ni mucho menos de la voluntad individual.

En el apartado siguiente haremos una descripción de las iniciativas a que arriba nos referimos y de su grado de impacto; para terminar con la discusión que hacemos de las conclusiones de la "Mesa de encuentro y reflexión abierta" realizada por el personal académico del SUA-FCPyS en abril de 1987.

3. Etapa actual, segunda fase: Hacia la consolidación de un proyecto académico

Como ya antes mencionamos, entre los años de 1981-1983 se percibió la necesidad de detener el uso y la producción de los materiales educativos que habían sido preparados en la líneas de la "tecnología educativa". Otra de las medidas adoptadas fue el impartir las tutorías en los días sábado, lo cual obedeció en la práctica a la conveniencia mayoritaria de los alumnos que, teniendo anteriormente la posibilidad de asistir entre semana o en sábado lo hacían con clara preferencia en el fin de semana; lo que aunado a la limitada disposición de recursos del SUA, determinó ese resultado.

Esas medidas, como otras que escapan probablemente a nuestra enumeración, y que reflejan una actitud de atención al proyecto, no son sin embargo, suficientes en la mira de dotar a la institución de un proyecto académico particular desde una óptica integradora.

La conformación de un proyecto con esas características tiene su inicio en el año de 1984. Los vaivenes político-administrativos impiden en ocasiones que lo proyectado cristalice plenamente. Las realidades de infraestructura académica colaboran para hacer que ciertas iniciativas alcancen solamente logros parciales. Una descripción de cuanto y en que sentido se avanzó, es lo que intentaremos hacer en este apartado.

De tal suerte, los temas que abordaremos son: el diagnóstico, en sus modalidades escrita y de seminario; el documento sobre el método de enseñanza; el proyecto académico y los proyectos particulares que los constituyan: en docencia la creación de la unidad de tutorías, la instru

mentación del programa de formación de tutores y el aprovisionamiento de material educativo, en investigación para la docencia el sistema de evaluación y seguimiento de la División SUA, la investigación educativa y la revisión del modelo curricular, así como la formulación de una política de extensión académica, por último en administración académica la racionalización del trabajo de las unidades de la división, la creación de un banco de información y el intercambio académico con la FCPyS.

Quisiera antes de proseguir, aclarar que en la exposición que sigue, el lector encontrará comentarios que, más que abordar aspectos estrictamente teóricos en el orden de lo educativo, intentan sugerir la importancia que dentro de una política académica, tuvieron y tienen, un conjunto de proyectos particulares, por lo que sólo se les refiere aquí en ese sentido, generalmente.

La fase de diagnóstico de la situación que imperaba en el SUA tuvo sustento en dos formas de recopilación de información, que se desarrollaron paralelamente. Por una parte la realización de un Seminario de Integración Académica, que involucró la participación de todo el personal académico-administrativo que trabajaba en la división (no incluía a los tutores) y que se realizó durante tres meses, de marzo a mayo de 1984. En éste, cada unidad expuso las situaciones problemáticas y los logros sostenidos en su experiencia. Esa dinámica instituyó entre otras cosas ciertas prácticas, como la elaboración de relatorías y reportes semanales que le han dado al SUA una tónica de trabajo consistente y continuo. Además permitió ventilar y reducir ciertos vicios de comunicación incidiendo en el proceso de conformación de un colectivo de trabajo orgánico a la dinámica de la división.

La otra forma de trabajo que sustentó el diagnóstico fue la investigación documental realizada desde la Secretaría Técnica de la división, que coadyuvó a la ubicación de la problemática en un plano más general.

Así, durante la fase de diagnóstico se produjo un sacudimiento muy provechoso. Se lograba imprimir un nuevo ímpetu de trabajo, el cual se había perdido en virtud de la problemática que el propio diagnóstico detectó. El SUA de Ciencias Políticas se enfrentaba a la siguiente problemática:

- desde su fundación había sido considerado un ente de apoyo al sistema escolarizado.
- al iniciarse la fase operativa (matrícula) en 1976, la división no logró responder eficazmente a los problemas que derivaron de esta demanda; fue abandonada a su suerte, perdiendo buena parte de la asistencia que se le dió inicialmente por parte de la FCPyS; como ya lo acotábamos, en 1976 la facultad enfrentó un cambio en los planes de estudio, lo que colocó al SUA en una situación de mayor distanciamiento respecto de la misma, tanto por los ajustes necesarios a los materiales de estudio, como por el relativo desconocimiento de las dinámicas académico-organizativas implicadas por el nuevo plan de estudios.
- la división cae en una dinámica de directrices fundadas en la coyuntura y las prioridades se reducen a la sobrevivencia del sistema.
- se dejaron de operar la investigación para la docencia y la extensión académica.
- el sistema se convierte en marginal; "semiescolarizado", sujeto

a normas rígidas de ingreso y acreditación académica.

- profundamente aislado, sin recibir apoyo sustantivo de la facultad, ve impedida su función de apoyo a la misma. El ejemplo eran sus materiales de estudio, que pasaban desapercibidos hasta ese momento.
- carente de un modelo curricular propio.
- imposibilitado a dar un servicio masivo.
- personal docente inadecuado, pues no cuenta con una formación metodológica y psico-pedagógica acorde al sistema.
- inexistencia de una política de extensión académica y de los re cursos necesarios para ello.

Antes de hacer la descripción y apreciación de los proyectos puestos en acción para contrarrestar la problemática que arriba se resume, quisiera comentar brevemente sobre aquellos problemas en los que hubo menores signos de solución.

En lo respectivo a la asimilación de las exigencias planteadas por el plan de estudios de la facultad, quisieran hacer notar que uno de los puntos más débiles, es el concerniente a la relación implicada entre las asignaturas de tipo práctico (talleres) y aquellas que pudieran brindar un apoyo a los procesos de investigación que en las primeras se desarrolla (materias teóricas y optativas). De esta suerte, si bien se llevó a cabo un proyecto que intentaba recuperar esa dinámica, aún se encuentra muy lejos de lograr asimilar el concepto de lo que en su momento se denominó "opción vocacional" como núcleo de formación terminal de las diferentes especialidades. Más adelante volveré sobre el punto.

Con respecto a la afirmación de que el sistema se convierte en marginal, semiescolarizado, sujeto a normas rígidas de ingreso y acreditación académica, quisiera comentar lo siguiente. El punto ciertamente, es polémico. No es precisamente al aspecto de la marginalidad al que nos referimos, aunque tampoco se trata de ignorarlo. Este aspecto, a mi juicio, debe ser matizado al tomar en cuenta varias circunstancias, como son: entre los cuatro años que corren desde que se abrió la atención a alumnos de todas las especialidades y el momento de realizar el diagnóstico referido, las circunstancias políticas de la FCPYS determinaron cuatro cambios en la titularidad de la jefatura del SUA; la necesaria etapa de reconocimiento por parte de los diversos sectores, hacia un proyecto nuevo, y la inexperiencia de un equipo académico-administrativo, incluyendo a los docentes, dentro de un proyecto naciente.

Sin embargo es más importante, desde mi punto de vista la discusión sobre el problema de la "semiescolaridad" y los criterios rígidos de ingreso y acreditación. Tradicionalmente se ha otorgado a la inexistencia de requisitos académicos de ingreso y a la libertad absoluta en los ritmos de trabajo y acreditación para los alumnos, el reconocimiento como las características básicas del sistema de educación abierta. No dudamos de la bondad de dichos principios generales, dudamos de la posibilidad de una aplicación absoluta de los mismos en todo contexto. La propia Open University, normalmente consideraba como "modelo" del sistema abierto, realiza prácticas que matizan el uso de los principios mencionados.

Para ésta la actuación del estudiante es como sigue: "Una vez que ha examinado los prospectos y ha llenado una solicitud provisional, ¿qué sucede?

Su solicitud será clasificada por una computadora y medida en las etapas iniciales de selección según un sistema de cuotas de admisión (hay un límite para el número de estudiantes que la Universidad puede aceptar en términos de distribución regional, edad, asignaturas, etc.). Es posible que el estudiante sea llamado para una entrevista de diagnóstico y un consejero discutirá con él los problemas y oportunidades de inscripción para un determinado curso universitario. Puede suceder que algunos estudiantes decidan después de todo que no desean ingresar o prefieren probar un curso de un año en una institución local de enseñanza superior antes de inscribirse propiamente en la Universidad Abierta. Por otra parte, es posible que el estudiante se inscriba... y su aceptación se le hará saber algunos meses antes del principio del año académico, que contrariamente a la mayoría de las universidades, empieza con el calendario. Si el estudiante ha sido aceptado para cursos básicos de un año, se enfrentará a 36 semanas de mucho trabajo, que se inician en enero, y concluyen después de un intervalo de vacaciones a fines de octubre. El estudiante sabe que el trabajo que haga durante ese período será continuamente calificado y que no será rechazado sólo porque tenga un día de mala suerte, el día de los exámenes al final del curso. Se esperará de él que cada semana desempeñe unas diez horas de trabajo y por correo recibirá lo que se llama paquete unidad. Estos con frecuencia son complejos. Contienen una gran cantidad de material de lectura y han sido especialmente elaborados por el equipo de cursos responsables de la asignatura en cuestión.

"Se requiere trabajar por correspondencia y el estudiante tendrá que enviar por correo sus labores escritas al maestro de su asignatura. Así que durante cada semana puede llegar a tener hasta diez horas de ta-

reas de lectura y escritura y tendrá que ver un programa de media hora de duración y escuchar un programa de radio por lo general también de media hora. Puede hacer uso de las transmisiones ya sea en su propia casa o puede asistir a uno de los centros locales. En el período de vacaciones de verano, si sigue un curso básico debe asistir a una escuela-casa de verano y aunque a principios de 1971 había dudas respecto al valor de esto, esas dudas quedaron totalmente disipadas por el éxito de las mismas, cuando se utilizaron por primera vez en 1971⁽⁸⁾. Como ya antes se mencionó "cada año, durante el mes de noviembre los alumnos tienen un examen escrito anual sobre cada materia, exámenes que se desarrollan en diversos centros distribuidos por todo el Reino Unido".⁽⁹⁾

Una objeción absolutamente válida hecha al sistema es la exigencia, derivada de la reglamentación a que se encuentra sujeta, de que los alumnos cumplan con los créditos de su especialidad en una cantidad de semestres igual a la que dura ésta más la mitad, (según el reglamento escolar de la UNAM) lo que en nuestro caso significa 12 semestres, y cuyo incumplimiento es sancionado obligando al estudiante a acreditar el resto de las asignaturas a través de exámenes extraordinarios. Esta es, guardando las proporciones, la mayor diferencia en este sentido, que se da entre las exigencias de uno y otro sistemas. Por lo demás, en la práctica, se ha procurado "dar la vuelta" a las exigencias de tipo burocrático que esta situación planteó y en general se ha recomendado a los docentes convenir con los alumnos en mecanismos académicos que posibiliten la no exigencia de una asistencia-obligatoria a las sesiones de tutoría más que en ocasiones precisas. Sobre estos aspectos volveremos más adelante, sólo es mi intención en este momento deslindar mi opinión en este

respecto.

Ahora bien, antes de pasar a comentar un conjunto de proyectos particulares realizados en el SUA entre los años de 1985-1987, es necesario mencionar algunos aspectos generales que enmarcaban el funcionamiento de éstos.

Por una parte, es necesario decir que la capacitación o la formación del personal académico encargado de atender las necesidades de la división, no era del todo adecuada.

Es posible afirmar, que la mayoría del personal que hemos constituido el equipo que administra al sistema, nos hemos capacitado en la práctica. En la práctica de determinar los problemas, y las posibles formas de solución. Ese elemento ha jugado un papel muy importante en el desarrollo de las actividades que venimos describiendo. También es posible considerar que esa desventaja ha sido una ventaja en el sentido de no partir necesariamente de esquemas preestablecidos, para la solución de los problemas.

Antes de su comentario particular, quisieramos decir que los proyectos que habremos de referir tenían (y tienen) como propósito lograr una estrategia de refuncionalización del sistema. Independientemente de los aspectos particulares, podemos decir que la estrategia abarcó prácticamente todos los aspectos en los que se desarrolló el sistema. Se tomaron medidas de orden práctico-organizativo, así como medidas de orden pedagógico. Todas ellas han tenido un peso, aunque obviamente no todas en la misma proporción ni con los mismos grados de éxito.

En todo caso vale la pena adelantar un criterio, la evaluación de los resultados de todas estas medidas, indica que en su mayoría eran medidas necesarias, aunque algunas como los cursos para tutores, no han tenido la permanencia que deberían.

Comentario sobre la: "Definición del método de enseñanza abierta para la FCPyS" (1985) (10)*

Desde mi punto de vista la iniciativa de proponer un método de trabajo para la docencia en el Sistema Abierto, ha sido una de las más importantes para el desarrollo del mismo. Su presentación se hace en un contexto muy especial: fue la primera ocasión que el sistema se enfrentaba a la tarea de explicitar un modelo de operación propio.

Si bien no puede decirse que en momentos anteriores no se tuviese una organización académica basada en criterios de orden teórico y metodológico, ese modelo de operación era transmitido de manera verbal y a través de una unidad de Asesoría Pedagógica, que concentraba sus esfuerzos más en ofrecer indicaciones sobre la elaboración de textos que por ejemplo, en una estrategia de manejo y evaluación del aprendizaje, (en el sentido que ya hemos definido).

Así pues, independientemente de sus postulados, la aparición de una propuesta de método para la enseñanza, y su puesta a consideración por los miembros del personal docente, en un intento de incorporarlos al intercambio de opiniones del orden metodológico, con el resto de los miembros de la comunidad académica, abrió o cuando menos lo intentó, una nueva ruta de trabajo organizativo-académico en el SUA.

La virtud mayor del documento no reside en su contenido estrictamente metodológico, sin duda valioso y siempre discutible, sino en que representaba con su aparición un punto de reflexión común para el personal académico.

* La referencia bibliográfica de los documentos comentados en esta parte se encuentra enlistada al final de la misma.

Otro aspecto importante es que dicha propuesta, inserta en una estrategia global, constituyó un referente para la elaboración de propuestas académico-organizativas particulares en torno a la tutoría, la elaboración de material didáctico y un conjunto de medidas de seguimiento de la operación del sistema.

Por otra parte el documento aludido cumplía varias funciones particulares de importancia, al ofrecer al lector una visión sintética sobre el SUA en sus diferentes niveles y la situación en que se encontraba en ese momento en la FCPyS.

Es interesante resaltar también el carácter procesual que atribuye a la relación de enseñanza aprendizaje, rompiendo explícitamente con la visión "tecnocrática" que la observa como un problema de medición de resultados.

La propuesta se basó en varias consideraciones particulares: el proceso educativo fue analizado como un proceso de comunicación que basado en una multiplicidad de agentes emisores del mensaje educativo, permite hablar del auto-aprendizaje promovido por una institución educativa sin que por ello aparezca como una contradicción.

Otro elemento rescatado por el método, es la consideración de la forma en que aprenden los alumnos, incorporándola a la propuesta.

La reunión de estos elementos para enseñar a aprender, representa un rompimiento con las posiciones que hacían supeditar el aprendizaje de los alumnos a la información obtenida únicamente de los materiales de estudio (texto programados, guías) producidos por el SUA y planteando que éstos deben ser concebidos con un carácter de orientadores del proceso educativo del alumno y no como un objeto de memorización.

Además se enfatiza que la experiencia y las necesidades concretas juegan un papel de gran importancia en el aprendizaje de los adultos, así como la relación directa que debe existir entre su vida productiva y sus aprendizajes.

Es necesario expresar lo siguiente. En nuestra exposición hemos pretendido dejar sentado que la implantación de un modelo educativo está sujeta a una constante adaptación y una paulatina transformación que su propia práctica genera. En este sentido es que debe ser contemplado el documento que referimos, además de que una de sus bases de promoción que es el proceso de discusión y evaluación del mismo por parte de los miembros del personal docente en un proceso colectivo, nunca fue realizado de manera cabal por la mayoría de ellos, y en todo caso siempre habría estado sujeto a que esa discusión marcara pautas para su adaptación o transformación en función de nuevas aportaciones.

Comentario sobre el: "Perfil del Tutor", realizado en 1985. (11)

Uno de los elementos que contribuyeron a plantear la necesidad de realizar un programa de formación de tutores, fue el estudio sobre las características del personal docente que colaboraba en ese momento en el SUA-FCPyS.

En las conclusiones de dicho perfil, el docente del SUA aparecía como un sujeto de treinta años, casado, con hijos y con una profesión que le satisface más en un sentido ético que económico.

Ese tutor opinó que existe un gran desfase entre los planes y programas aprobados y lo que realmente se imparte, y que el nivel de formación técnica de los alumnos es insuficiente.

El nivel de escolaridad del tutor es superior al de la licenciatura, cuenta con una experiencia (promedio) de dos años en docencia y no tiene experiencia en elaboración de material educativo. Mantiene una relación más amplia con otras instancias de desempeño profesional que con la docencia y su contacto con el SUA le ofrece satisfactores de índole intelectual que compensan la reducida proporción que representa esta actividad en su ingreso.

Su preparación pedagógica es insuficiente, pues se reduce al curso de didáctica general que realizó mientras hacía su maestría; no ha logrado establecer una diferencia en su actuación como docente en el sistema escolarizado, con respecto al abierto; de hecho su único referente del sistema abierto de enseñanza es el de la FCPyS. Su nivel de vinculación con las iniciativas y los rasgos distintivos del sistema son insuficientes y su aislamiento respecto de los demás docentes, prácticamente absoluto.

Esa era la imagen del docente del SUA hacia 1985. Independientemente de otras razones, el perfil del tutor era ya suficiente razón para impulsar una iniciativa de formación del personal académico y docente del mismo. Por ello he utilizado esta breve referencia al "Perfil del Tutor", como introducción al comentario que hago sobre la iniciativa que se tuvo en la división, de realizar un programa de formación de tutores del SUA-FCPyS.

Comentario sobre el: "Programa de Formación de Tutores" 1985-87. (12)

Como antes quedó planteado, formar al docente con respecto al Sistema Abierto de Enseñanza, era el propósito de esta iniciativa, su puesta en marcha evidenció otras necesidades.

Las condiciones en las que debía promoverse la participación del personal docente en el programa no permitían contar con que ésta fuese mayoritaria -lo fue por cierto minoritaria-, regular -en general lo fue-, y aprovechada por el personal participante, -cuestión difícilmente medible, aunque en cierta medida imaginable.

La participación del docente tendría que ser voluntaria y sin retribución económica, aunque con reconocimiento curricular, de tal suerte, la relación contractual que sostiene el sistema con sus docentes, el tiempo que el curso exigía aparte del destinado a su labor como tutores y los propósitos del programa, que en la práctica demostraron ser un tanto ambiciosos, ocasionaron y ocasionan que ese tipo de iniciativas no cuenten con un grado elevado de viabilidad.

De esa experiencia, que podríamos denominar inconclusa, podemos destacar que para quienes en ella participaron el encontrar un espacio en el cual compartir sus puntos de vista con respecto a la práctica de la docencia en el SUA y más en general, sobre el fenómeno educativo, representó un enriquecimiento en criterios y ubicación de las principales problemáticas en torno a éste.

Las lecturas y actividades propuestas en este programa, permitían al participante obtener una visión histórica, conceptual y polémica del proceso desarrollado en la relación de enseñanza-aprendizaje y de ubicar

su propia práctica dentro de ese contexto.

Por otra parte la propia reunión con otros docentes y personal académico de la división, resultaba de por sí de gran utilidad en la orientación que cada uno de los participantes daría a su actividad particular como docente. Más allá de sus alcances formales en cuanto al contenido propuesto, un ejercicio que se realizaba por primera vez con el carácter de un curso, evidenció la absoluta necesidad de que los agentes que participan de un proyecto cuyo propósito es educativo, desarrollen una vida colegiada que les permita contribuir activamente en el buen funcionamiento y la recreación del mismo. Esta necesidad y el apoyo que en un momento dado representó el curso para los participantes, fue expresado por los propios tutores.

Desde mi punto de vista, el propósito de formar al personal docente estaba y está completamente justificado. Ese aspecto ha tocado dos problemas muy sensibles en la vida de lo que hasta hoy ha sido el SUA-FCPyS: la necesidad de una vida colegiada que permita crear un concepto vivo de lo que es y debe ser la participación del docente en este tipo específico de enseñanza; y la necesidad de que con base en dicho concepto el docente encuentre una forma contractual acorde con sus funciones académicas reales.

Desafortunadamente, mantener una dinámica como la expresada en las condiciones que se mencionan es una tarea de gran dificultad y no siempre sostenible. En el caso que nos ocupa podríamos decir que no pudo llegar a una etapa de maduración como actividad en operación. Evidentemente este es uno de esos aspectos que dependen, para ser transformados, de un momento y una voluntad política que hasta el momento no han coincidi-

do en cuanto a este caso.

Comentario sobre el: "Curso Propedéutico" 1985. (13)

Proponer la realización de un "Curso Propedéutico" para los alumnos del primer ingreso, fue una acción sustentada en una certeza: la mayoría de los alumnos provienen de un sistema escolarizado de estudios; tal ha sido la conclusión después de diferentes sondeos sobre el particular.

Una primera dificultad fue contar con un espacio académico legítimo para su puesta en práctica, dado que el plan de estudios de la facultad no contempla dicha posibilidad. El espacio se encontró a través de la asignatura "Taller de Redacción", para lo cual se introdujo la modalidad de organizar un taller específico para cada especialidad. Esta experiencia destaca que, en algunos casos, es importante para el sistema contar con un ambiente tal que permita la flexibilidad requerida por sus realidades específicas.

Por otra parte, una de las mayores dificultades -paradójicamente- resultó ser que la idea de conseguir en un curso que el estudiante integrara a su práctica los elementos necesarios para desenvolverse como estudiante del sistema; asimismo que tuviese una visión inicial sobre la especialidad que decidió estudiar y por último, que cumpliera con los objetivos de un curso de redacción, no conseguía cristalizar en un concepto integral reflejado en un programa o guía de tales concursos. Así, se produjeron propuestas para esos cursos, algunas de las cuales habían convertido a cada uno de los objetivos, en unidades de aprendizaje, desvirtuando el propósito de conjunto del curso. Se llegó a decir que se estaban solicitando tres cursos en uno. En fin, que no se logró plasmar com-

pletamente un diseño de curso que cumpliera con dicho propósito.

De lo antecedente es bueno destacar un hecho, se convirtió al aprendizaje independiente más en un tema de estudio, que en una práctica realizable en el proceso mismo del desarrollo del curso. Más en el aprendizaje de un discurso, que en el ejercicio de una práctica.

Me parece que este ejemplo es muy ilustrativo de los problemas que enfrenta el Sistema Abierto, en lo concerniente a lograr que el docente encuentre en el grado de asimilación necesaria, del sistema y de sus pro pósitos.

Por su parte, entre los alumnos hubo respuestas diversas a esta iniciativa. Desde trabajos que reflejaban una gran comprensión de la tarea que se estaba proponiendo y que habían logrado integrar una investigación en torno a la situación de sus carreras, basados en una dinámica de participación amplia por parte del alumno, hasta resultados nulos.

Fuera de toda mayor evaluación de esta experiencia, es bueno destacar que entre sus objetivos tácitos estaba el de tener, independientemen te de los resultados que pudiesen arrojar a mediano o largo plazo otras medidas adoptadas, algún referente para tutores y alumnos de lo que el sistema espera de su participación.

Comentario sobre los: "Lineamientos para la tutoría y la evaluación del aprendizaje". (1986) (14)

Este documento contiene una propuesta que, adecuada a las condiciones de operación del sistema, intenta convencer a los docentes de la necesidad de tomar en cuenta dos aspectos básicos en el desarrollo de un curso: que el docente debe desenvolverse más como asesor que como catedrático; y por otra parte que la evaluación que se realice del proceso de enseñanza aprendizaje debe ser también producto de un proceso y no una simple medición.

Sobre esta base, se rescatan institucionalmente la posibilidad de que los alumnos acuerden con el docente -de manera grupal o individual* - la estrategia de trabajo respecto a un curso, por una parte, y por otra un intento de dotar al docente de un instrumento que le permita sistematizar la experiencia adquirida en cada proceso de enseñanza en que toma parte.

Desafortunadamente, la estrategia que comentamos no ha sido suficientemente asimilada en la práctica. Su grado de éxito o fracaso es difícilmente medible. En primer lugar porque para ello se requiere sostener una dinámica de mucho contacto entre los docentes y el resto del personal académico de la división, cuestión ésta que se ha visto tradicionalmente limitada por el momento y/o la forma en que se presentan los re

* Cuestión importante, si se considera que éste ha sido un tema polémico entre quienes jerarquizan el trabajo individual y quienes lo hacen con el grupal, y también entre aquellos que discuten la necesidad de la asistencia periódica y regular del alumno a las sesiones programadas y los que defienden la idea de que el alumno pueda adoptar y decidir sobre sus formas y ritmos de trabajo. Reconociendo desde luego que sólo se mencionan los polos en su forma más general, lo importante es señalar que la propuesta busca el respecto, dar cauce a las dos posibilidades, por ello se habla de convenios grupal e individual.

cursos materiales y/o humanos con que la institución cuenta.

Así, es difícil llevar a la práctica un esquema que supone que el docente investiga para sí sobre su labor como tal, pero también es parte del equipo de investigación del SUA sobre el desarrollo del sistema mismo.

En otras circunstancias, el docente podría participar no sólo de las propuestas sino retroalimentarlas.

Aquí es necesario ligar la exposición con el comentario a otro mecanismo utilizado para contrarrestar el escaso contacto al que arriba nos referimos: el "Guión de informe docente" (1986) (15)

¿Por qué un guión? ¿Por qué no un formulario fijo? En un primer momento se recalca la necesidad de impulsar entre los docentes la práctica de recapitular su actividad semestral en un informe que permitiese a la administración del sistema un seguimiento de la actividad de sus docentes y una vía de comunicación de los mismos para plantear sus preocupaciones y sugerencias a las instancias administrativas de la división.

Sobre esa base se pidió a los docentes (en la primera ocasión) un informe de su actividad semestral, dejando sujeta su elaboración al libre criterio de cada uno de ellos. No hubo un esquema preestablecido para dar una orientación a la manera de informar.

Los informes de los tutores fueron analizados uno a uno y se establecieron los elementos que el conjunto de los docentes consideraban necesarios de registrar en un informe, y se estableció también el orden jerárquico de los mismos con base en la frecuencia en que aparecen en los informes.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

A los criterios y elementos utilizados por los tutores se agregaron algunos por parte de quienes coordinaban esa actividad. De ahí surge la posibilidad de proponer a los tutores una referencia común en cuanto a como estructurar la información y se deja abierta la posibilidad de ir adaptando esos lineamientos conforme a las necesidades posteriores. Por ello se mantiene como guión, y juega un papel relevante en el nivel del seguimiento de las actividades del sistema, su evaluación y en el de la investigación para la docencia.

Comentario sobre el: "Manual para la elaboración de guías didácticas".

1986. (16)

Sobre este documento puede decirse es el primer esbozo de un planteamiento que permita que los tutores cuenten con un instrumento de apoyo al trabajo que deben realizar para elaborar una Guía Didáctica de su curso.

En concordancia con los planteamientos que se hacen en los "Lineamientos para la tutoría y la evaluación del aprendizaje", el manual ofrece algunas indicaciones de orden técnico para ayudar al docente a estructurar su propuesta de guía para el curso que ha de coordinar.

Encuentro una contradicción en el hecho de que los lineamientos contenidos en ese documento, que debieran ser apoyo para cada tutor, sea solamente utilizado por algunos de ellos, encargados de la producción de algunas de las guías de estudio. Una labor que debiera ser responsabilidad individual de cada docente, es desarrollada por especialistas, que en algunos casos ni siquiera imparten los cursos.

Comentario sobre los: "Criterios para el funcionamiento de los Talleres de Investigación." (17)

En este documento se plasma un ejemplo de lo que sucede cuando sólo la institución (o la parte que la dirige y administra) procura establecer un puente que articule el trabajo de un conjunto de docentes y de un conjunto de asignaturas lógicamente seleccionadas a fin de apoyar la fase final de trabajo de los estudiantes.

En las experiencias recientes dentro de la facultad, los ejemplos han estado fluctuando entre iniciativas de comunicación y organización académica de los docentes con carácter autónomo y que en general son observadas como opuestas a la dirección formal de la institución; y aquellas que provenientes de la administración son rechazadas por su carácter "institucional" entre los sectores del personal académico.

En el caso que nos ocupa, se hace un intento por establecer una organización de materias teóricas, prácticas y optativas, que recupera en cierto grado la idea de las "Opciones Vocacionales" propuesta por el actual Plan de Estudios de la facultad.

En el caso del SUA la iniciativa de conformar una dinámica de "opciones" promovida por el equipo académico-administrativo de la división se ha visto interferida por el escaso, si no inexistente contacto entre los docentes. De este modo en lugar de contar con el apoyo de un equipo de docentes cuya compenetración permita hablar de una buena organización y coordinación de las acciones, y de un propósito colectivamente establecido, estamos hablando de una situación en que presentar un esquema organizativo constituya apenas una de las iniciativas que empezaban a promover el contacto entre los tutores del sistema.

Es esta pues, otra de aquellas iniciativas, sobre las cuales es necesario dejar pasar algo de tiempo para poder evaluar sus resultados. Y éstos dependen en mucho, de la forma en que sea asumido en el futuro el concepto de trabajo colectivo en el Sistema Abierto.

Otro aspecto que es necesario comentar en torno a los criterios para el funcionamiento de los talleres de investigación, es el referido a que este proyecto constituía una respuesta, cuando menos, a la situación imperante hasta el momento de ser planteado: cada materia, cada taller, cada materia optativa eran impartidas y programadas sin consideración de los criterios que se encuentran detrás de una organización curricular que concentra hacia el final de los estudios, ya que varía en cada especialidad, un espacio destinado a apoyar los procesos de investigación realizados por los estudiantes de la facultad.

Recordamos que en el propio sistema escolarizado, el destinado de los proyectos de "opción vocacional" fue diferente en cada caso, según el grado de integración a un proyecto colectivo de los profesores y alumnos que en él participaron. Sin embargo una cosa es clave, la mayor parte de los proyectos de "opción vocacional" generados a raíz de esta propuesta educativa, tenían un sustento en la relación político-académica que se venía desarrollando de tiempo atrás entre sus miembros.

El resultado fue que la combinación entre presiones e intereses grupales e individuales abriese un campo para el trabajo colectivo y la experimentación. Para quienes participaron del proceso de transformación en los planes de estudio, esos espacios constituían la respuesta a una demanda. Para quien se incorpora posteriormente, esa organización curricular no representa nada si no observa de manera activa el elemento humano,

los docentes y los alumnos de un proyecto de investigación delineando su realización, y apoyándose en una política académico-administrativa favorable a esta integración.

Así pues, la coincidencia entre las voluntades políticas y académicas de los componentes del sistema no han logrado aún, coincidir.

Comentario sobre la: "Estrategia de titulación de la División SUA/FCPyS"
(18)

Lo primero que hay que decir al respecto es que aunado a la búsqueda de espacio formales y organizativos para que el estudiante realice sus trabajos de investigación, se intentó complementar esa medida con una estrategia más amplia que apoyara el objetivo de aumentar el índice de titulación de los alumnos de la FCPyS. Así, se contemplaban en este proyecto siete niveles de actuación que incluyen desde los criterios en torno a los talleres de investigación hasta los aspectos de carácter administrativo que los alumnos deben concluir, pasando por establecer un conjunto de acuerdos particulares con diversas instancias de la facultad, como las coordinaciones, en una acción que involucra también la elaboración conjunta de materiales de estudio y apoyo en la asesoría de investigaciones dentro de las temáticas que las propias coordinaciones venían elaborando.

Esta y otras medidas, fueron incorporándose a un plan que en general buscaba dar mayor fluidez y calidad a los servicios que ofrece al SUA como institución educativa. Los resultados y perfeccionamientos posibles de las iniciativas que reseñamos están por evaluarse. Lo destacable por el momento es su calidad de iniciadores en esa línea.

Eso explica la existencia de los "Lineamientos para la realización de los exámenes extraordinarios en el SUA/FCPys. Que a continuación comentamos. (1987) (19)

Tal vez lo más importante por describir en lo referente a este aspecto es la situación prevaleciente con anterioridad a que se elaborara la propuesta de lineamientos para los exámenes extraordinarios.

A los exámenes extraordinarios se presentan en su mayoría, alumnos que no han realizado el curso correspondiente en su versión ordinaria. Lo cual dió lugar a que en un momento dado la demanda por presentar exámenes extraordinarios debió ser coordinada desde ciertos criterios que permitiesen mayor organización y mayor calidad en el proceso de realización de éstos.

Hay que recordar que en muchos casos, para los alumnos los exámenes extraordinarios no representan una oportunidad para acreditar finalmente un curso en el cual no obtuvieron el éxito deseado, sino que representa una oportunidad para adelantar una materia. Ultimamente en el SUA, y en la facultad la demanda de exámenes extraordinarios se venía incrementando debido a la aplicación más estricta del artículo 19 del reglamento escolar, que determina la exigencia a terminar los créditos de la licenciatura en 6 años, de lo contrario el alumno sólo puede seguir acreditando asignaturas mediante exámenes extraordinarios. Así, ya sea por ganar tiempo, en algunos casos, o porque no existía otro recurso, los alumnos recurrían con más frecuencia a dicho mecanismo.

Ante una demanda creciente, era necesario dar un cause racional, tanto en el orden organizativo como en el mantenimiento de la calidad académica.

Para organizar el proceso se definieron con precisión el lugar y las fechas en que los tutores atenderían a los alumnos interesados en presentar dicho examen (antes simplemente se le daba al alumno el número telefónico del tutor y entre ellos se ponían de acuerdo en todos los aspectos referentes a este asunto).

Por otra parte, tanto alumnos como tutores fueron informados de que en un intento por mantener y elevar la calidad académica de dicho evento, la división pretendía dar a este un carácter procesual; por lo que si bien existían cuatro fechas en las que tutor y alumno debían encontrarse para concluir con los trabajos del examen extraordinario, en cada una de ellas el propósito era muy diferente: en la primera establecían los requerimientos, las recomendaciones y observaciones que el tutor debía definir para orientar al alumno con respecto al trabajo por desarrollar. Era la primera, una sesión que permitía a tutor y alumno acordar sobre el trabajo que debía ser realizado.

Después del tiempo acordado para la elaboración se daba una breve reunión en la cual el alumno simplemente entregaba su trabajo, estableciéndose un plazo para que el tutor revisara el trabajo y pudiese estar en condiciones de tener con el alumno una sesión de retroalimentación en la cual pueda dar sus puntos de vista y sugerencias para el mejoramiento del trabajo del alumno e incluso para que éste pueda sustentar lo expresado en su trabajo. Esta entrevista puede dar lugar a la emisión de una calificación, si los participantes así lo consideran conveniente, o posibilitaba que se diese un último plazo para mejorar el trabajo y finalmente establecer una calificación. Todo ello estaba organizado para realizarse en un lapso no mayor a dos meses, por lo que la calendarización de este pro

ceso debía ser precisa y respetada.

En el plano organizativo, este mecanismo debía eliminar una práctica negativa: que los alumnos simplemente recibieran algún dato de cómo localizar al tutor y que entre ellos, cuando y como lo decidieran realizaran el examen. Para la administración del SUA, eso redundaba en un gran esfuerzo de atención a tutores y alumnos y no garantizaba de ninguna manera un resultado positivo.

Estas y otras medidas organizativas y de creación de espacios para la formación extracurricular, como la denominada "Barra de actividades extracurriculares" que naciera de una iniciativa que pretendía dar un espacio propio a conferencias, reuniones de profesores, de alumnos, realización de trámites escolares, etc.; fueron los elementos más importantes en el desarrollo de la estrategia entre 1984-1987.

Quisiera hacer un comentario general sobre esta parte. En esos años coinciden varios factores que dan el tono condicionante a los sucesos. El número de alumnos que estudian en el Sistema Abierto ha crecido en tal proporción que, independientemente de las orientaciones de tipo teórico, las medidas a tomar deberían contemplar el carácter masivo de los procesos académico-administrativos. Por otra parte se desplegó un esfuerzo por atender dichos procesos con ese criterio y se procuró sistematizar las prácticas de la institución procurando siempre tomar en cuenta la flexibilidad que debía conservarse en los diferentes casos. Un esfuerzo que habría que destacar es el que se realizó para hacer coincidir la necesidad de ofrecer los servicios escolares en los días sábado, ese es un ejemplo dentro de los muchos que se hicieron para contrarrestar los

perjuicios a los alumnos, ocasionados por la inexistencia de un marco reglamentario que considere las necesidades específicas de esta institución, o de esta parte de la institución.

Podríamos decir que las circunstancias obligaban a intentar un primer modelo de funcionamiento del SUA-FCPyS. Como ya lo hemos mencionado, se puede estar de acuerdo o no con ese modelo. Su importancia reside en su oportunidad.

CUADRO 1: DESARROLLO DEL SUA-FCPys.

GESTIONES	FECHA	ACTIVIDADES POLITICO-ADMINISTRATIVAS	ACTIVIDADES ACADÉMICAS	N° DE ALUMNOS
Dir. de la FCPys: Lic. Víctor Flores Olea Jefe de la División SUA-FCPys: Lic. Manuel Márquez	Junio de 1972	El Consejo Técnico de la FCPys aprobó la creación de la División del Sistema de Universidad Abierta.	El SUA es concebido como laboratorio en el que se ensayarán diversos métodos de planeación educativa y de evaluación del aprendizaje.	
	Marzo de 1973	El Consejo Técnico de la Facultad aprobó los lineamientos generales del SUA, procediendo a elaborarse un programa de trabajo para el período 1974-1975. Sus objetivos: atender la demanda creciente de educación profesional universitaria de las cinco carreras que ofrece la Facultad; elevar los niveles académicos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias políticas y sociales; optimizar el aprovechamiento de la infraestructura educativa (planes de estudios, programas, métodos de enseñanza, etc.) incorporar integralmente a la organización académica-administrativa y a la infraestructura educativa los avances de la didáctica, la pedagogía y la administración.		
Dir. de la FCPys: Lic. Julio del Río Reynaga Jefe de la División: Lic. Juan Manuel Cañibe	Semestre 1976-I		Se inicia la fase operativa. Se opera inicialmente con la especialidad de Sociología. Se adopta la asesoría individual y como instrumento de evaluación del aprendizaje, la utilización de un "banco de reactivos".	14
	1978		En 1976 se realiza en la Facultad la transformación del Plan de Estudios.	23
	1979		Entran en operación las cuatro especialidades restantes. Se cuenta con materiales de enseñanza programada, elaborados expresos. Se inician los cursos regularmente en todas las carreras impartidos durante la semana así como en días sábados.	26
Dir. de la Facultad: Lic. Antonio Deluau A. Jefe del SUA: Lic. Francisco Salcedo	Semestre 1980-I			44
Director de la Facultad: Lic. Raúl Cardiel Reyes Jefe de la División: Mtro. Víctor López V.	1981-1983	Se crea formalmente la Secretaría Técnica de la División. Se amplían los cursos de las distintas especialidades en todos sus semestres. Se formaliza la programación de los cursos sólo en los días sábado.		
Director de la Facultad: Dr. Carlos Sivert G. Jefe de la División: Lic. Antonia Camarena	1984	Creación de: Unidad de Tutorías; Banco de Información; Unidad de atención sabatina; Servicios Escolares en días sábado; Barra de actividades extracurriculares.	Generación de: Criterios para la conducción de la Tutoría; de la realización de exámenes extraordinarios; elaboración de material didáctico; formación de tutores; programa de apoyo a la titulación	58
	1981			58
	1982	Marzo: se realiza el Ier. encuentro SUA-UNAM, en Oaxtepec, Morelos.		91
	1985			782
	1986			932
	Marzo 1987	Realización de la "Mesa de Encuentro y Reflexión Abierta" del personal académico del SUA-FCPys.		
	Mayo	Realización del 2o. Encuentro SUA-FCPys.		
Director de la FCPys: Dr. Ricardo Méndez Silva Jefe de la División: Mtra. Ma. de Lourdes Sierra Kobeh.	1988			

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Díaz Barriga, Angel. Consideración sobre el diagnóstico de necesidades y la estructura de un plan de estudios. p. 44
2. Ibid. p. 38
3. Rodríguez Ponce, Gabriel. El sistema de enseñanza abierto y las ciencias políticas y sociales. Ponencia, 1er. encuentro SUA-UNAM. Oaxtepec, Morelos. p. 12
4. Rodríguez Azucena. Citada por Díaz Barriga en Consideración sobre el..."
5. Díaz Barriga, Angel. "Una propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio. En Didáctica y Currículum. Ed. Nuevomar, México. 1984. pp. 31-60
6. Ibid. p.43
7. Ibid. p. 48
8. Central Office of Information. La Universidad Abierta del Reino Unido. Revista Mexicana de Ciencias Sociales. No. 101. pp. 125-139
9. Grattan, Donal. ¿Qué es la Universidad Abierta? El caso del Reino Unido. UNAM. Dirección General de Difusión Cultural. Depto. de Humanidades. 2-4
10. Andiñ Gamboa, Mauricio. Definición del método de enseñanza abierta para la FCPyS. UNAM, DSUA/FCPyS. Marzo, 1985.
11. Gaytán, Rosa I., y Rodríguez Ponce, Gabriel. Proyecto de trabajo: Perfil del tutor. UNAM, DSUA/FCPyS. Octubre, 1985.

12. Ruiz Larraguivel, Estela. Taller de elaboración de programas de enseñanza aprendizaje. UNAM, DSUA/FCPyS. Centro de Educación Continua. Mayo, 1985.

Guzmán Batalla, Graciela. Curso taller: El autoaprendizaje y los métodos de enseñanza abierta. DSUA/FCPyS. Agosto-Sept., 1985. Informe del curso: Introducción y análisis de la tutoría en el SUA-FCPyS. Enero-Mayo, 1986. Seminario: La propuesta de aprendizaje en el SUA-FCPyS. Octubre-Enero, 1987.
13. Propuesta para la instrumentación del curso propedéutico para los alumnos de la DSUA/FCPyS. UNAM, FCPyS, SUA. Octubre, 1985.
14. Lineamientos para la tutoría y la evaluación del aprendizaje. UNAM, DSUA/FCPyS. Noviembre, 1986.
15. Guión de informe Docente 1986-II. DSUA/FCPyS. 1986
16. Roldán, Olivia. Manual para la elaboración de guías didácticas.
17. Criterios para el funcionamiento de los talleres de investigación. DSUA/FCPyS.
18. Estrategia para la titulación de la DSUA/FCPyS.
19. Lineamientos para la realización de los exámenes extraordinarios en el SUA-FCPyS. DSUA/FCPyS. 1987.

IV. COMENTARIOS A LA MEMORIA DE LA "MESA DE ENCUENTRO Y REFLEXION ABIERTA" DEL PERSONAL ACADEMICO DEL SUA-FCPyS, LOS DIAS 4 Y 5 DE ABRIL DE 1987.

Al momento de escribir esto han pasado dos años y probablemente deba transcurrir más tiempo, relativamente largo o corto según lo que se mida, para que muchos de los problemas planteados en la "Mesa de encuentro...", realizada en el contexto de la promoción del Congreso Universitario, se resuelvan.

La lectura comentada que realice de su Memoria, tiene la finalidad de exponer por una parte una "muestra" de la opinión del personal académico sobre la situación del SUA; y por otra mis puntos de vista sobre los problemas ahí planteados.*

"1.- Definiciones originarias y redefiniciones del sistema"***

Este es el primer apartado de la Memoria, en el que se menciona que hubo básicamente tres perspectivas: a) La invitación a la creación de un nuevo modelo pedagógico de enseñanza abierta acorde con la circunstancia nacional y universitaria. b) La exhortación de volver a los principios originales de la Universidad Abierta. c) El llamado al reconocimiento del SUA como modelo existente, como punto de partida del análisis para la reforma universitaria."

* La Mesa estuvo constituida por 39 miembros de la comunidad del SUA-FCPyS, en su mayoría tutores, los miembros del personal académico administrativo de la División y algunos alumnos.

** Todas las citas de este capítulo, corresponden a la misma "Memoria".

"La propuesta más desarrollada . . . partía de la idea de efectuar un examen crítico del Sistema de Universidad Abierta que contemple el nivel de desarrollo alcanzado, el grado de centralización y el peso relativo de las decisiones internas y externas".

Considero que a esta primera propuesta le falta decir que el examen crítico debiera ser producto de un trabajo colegiado entre los miembros de los diferentes SUA's de la UNAM; y además apuntar la necesidad de una definición de los parámetros para dicho examen, pues como ya lo hemos mencionado, no pueden ser los mismos, de corte eficientista, que han privado tradicionalmente.

"En cuanto a la creación de un proyecto planificado de principios, objetivos, acciones y estrategias para el desarrollo del sistema, se argumentaba la necesidad de un proyecto universitario único, centralizado en cuanto plan coordinador de la enseñanza abierta y, al mismo tiempo, descentralizado en sus programas regionales de estudio e investigación".

Esta propuesta, que avanza en cuanto reconoce la descentralización en los programas regionales de estudio e investigación, deja de hacerle al proponer la centralización en tanto plan coordinador de la enseñanza abierta, y ello no porque proponga la existencia de un plan coordinador, sino porque no explicita una concepción sobre la instancia de coordinación, su rol, su conformación, la relación, y los mecanismos para sostenerla, con los diversos SUA's de las diferentes facultades y escuelas.

En todo caso, si se nos exige, diremos que la figura de coordinación existente hasta la fecha, ha resultado inoperante al estar estatuida "desde arriba". Para nuestro punto de vista resultaría de mayor beneficio una instancia colegiada, con representación de cada uno de los com-

ponentes del sistema en cada facultad.

Por lo demás no se toca el problema de la relación entre ambos sistemas (escolarizado y abierto).

Esta última cuestión es de vital importancia. En muchas ocasiones se ha percibido que la falta de una definición al respecto genera situaciones de dualidad de poderes, cuya base, intuyo, es la carencia de adecuados mecanismos de representación de cada SUA ante su escuela o facultad, así como ante la Coordinación del sistema.

Así por ejemplo "no obstante que el SUA de Ciencias Políticas y Sociales enfrenta la responsabilidad de operar con las cinco especialidades que promueve la facultad, las posibilidades de representación académica de los sectores que lo conforman, se han visto formalmente diluidas (a través de un proceso de elección general de representantes por especialidad ante el Consejo Técnico de la Facultad, entre alumnos, profesores y personal académico) y prácticamente anuladas, en función de las posibilidades reales de participación de sectores académicos con perfiles distintos al del sistema escolarizado...lo que...ha generado que la vida académica del Sistema Abierto se vea determinada por criterios que son básicamente válidos para el sistema escolarizado...por lo que... es necesario que la comunidad académica del SUA cuente con un espacio propio de representación académica dentro de la instancia que la facultad se da para el efecto, ello le permitiera expresar directamente sus puntos de vista sobre su vida interna y la de la Facultad".

Y en el plano general vemos que "desde su surgimiento como sistema educativo específico, el SUA ha venido desarrollando formas particulares

de operación y de reflexión en torno a ellas, en cada una de las facultades en que opera...no obstante...el personal docente, el personal académico y los alumnos del sistema no cuentan con una instancia de representación académica, cuya tarea se oriente -basada en el reconocimiento de las diferencias legítimas y de las necesidades comunes- a la concertación de los esfuerzos y la complementación mútua, en la medida de las posibilidades. Una instancia que, acorde con el momento, tenga entre sus características la paridad y una conformación realizada a través de mecanismos democráticos de representación de los sectores de universitarios que participan en esos procesos de operación académica. Y que a su vez permitan el enlace de representación ante el Consejo Universitario de la UNAM."* (Ponencia ante la Mesa de Encuentro...SUA-FCPyS. 1987) Tal era y es mi opinión.

Siguiendo con la lectura de las propuestas de la "Mesa..." tenemos: "Las principales características de ese proyecto serían: 1) El acento en una mayor vinculación al entorno social a través de la creación y sistematización de las relaciones entre Universidad y colectividad, nuevo modelo pedagógico concebido en correlación con la búsqueda de una sociedad más democrática e igualitaria"

Esta primera característica no encierra ninguna novedad. De hecho su contenido está planteado en la exposición de motivos y los estatutos del sistema. Por lo demás, en acuerdo con ella, lo importante por establecer son las propuestas de mecanismos para esa vinculación, cuestión que tendrá que pasar por la especificidad de cada uno de los "programas

* Ponencia presentada ante la "Mesa de Encuentro" por Luisa Béjar y Gabriel Rodríguez.

regionales de estudio e investigación."

"II) Un programa diversificado de estudios, donde la moderna tecnología esté incorporada a las modalidades pedagógicas, y se persiga la capacitación y la formación profesional integral dirigida al empleo."

Antes de continuar los comentarios sobre cada punto, deseo hacer una advertencia: es importante darle cuerpo a una concepción general sobre el papel del SUA-UNAM, sin embargo, en lo poco que he podido observar, la concepción general que acompañó su surgimiento no ha sido superada. Por ello resulta poco productivo abundar en afirmaciones generales. De tal suerte, hablar de la necesidad de un "programa diversificado de estudios" resulta, sin los análisis y propuestas concretas, carente de significación.

Por otra parte la incorporación de la "moderna tecnología" a las modalidades pedagógicas, encierra dos posibles significados: uno de ellos hablaría de la necesidad de incorporar al quehacer académico el estudio, el manejo de las tecnologías y saberes modernos en la lucha por mantenernos actualizados como país y como aparato productivo, cuestión con la cual nos manifestamos de acuerdo.

El otro significado estaría en la línea de la, en nuestro caso, tristemente célebre, "tecnología educativa", que ya ha sido criticada.

Por último, en torno a este tercer punto diremos que "la capacitación y la formación profesional integral dirigida al empleo" puede también como el anterior, tener dos implicaciones. La primera, con la que estamos de acuerdo, es que la formación de nuestros egresados contemple el necesario grado de adiestramiento como para responder a las necesida-

des del aparato productivo.

La segunda es de tipo "negativo" desde nuestro punto de vista y es que, como ya en otro momento anterior se ha mencionado, la "adaptación" al mercado de trabajo conlleva tradicionalmente una pérdida relativa de libertad y creatividad, una reducción de la capacidad crítica de la universidad como espacio generador de visiones alternativas.

"III) Nuevo impulso al contacto con el mundo del trabajo a través del establecimiento de convenios con el sector público, privado y social, mejoramiento de las condiciones de estudio y docencia, optimizando el aprovechamiento de los recursos universitarios instalados."

Con ello estoy de acuerdo. Dire sin embargo que opino que esta idea debe cobrar mayor concreción. Tal vez estoy repitiendo, no importa, es necesario que el SUA busque un acuerdo con la institución empleadora de cada alumno en la mira de convertir a la misma en fuente de información para la investigación (tal vez la tesis) de cada alumno. Cabe decir que ya durante el congreso del SUA-UNAM en Oaxtepec en 1982 yo planteaba:

"Es innegable que la finalidad principal que debe tener nuestra institución es la formación en la investigación, es decir de intelectuales con la capacidad de acumular una cantidad de datos sobre un determinado aspecto social, con la capacidad necesaria para darles una interpretación adecuada y, lo más importante, con la capacidad de proponer vías de solución de la problemática en cuestión."

"¿Es posible ligar la vida cotidiana de nuestros alumnos a su vida de estudiantes? Si, es posible, si pensamos en muchos casos las instituciones donde ellos laboran, la temática misma de su formación intelec-

tual previa, o el desarrollo de la actividad profesional a la cual se encuentran vinculados, son materias que por sí mismas resultan de trascendencia para el análisis sociológico, administrativo, político o de diversa índole según nos plantean los requerimientos."

Para dar un ejemplo, "el caso de una persona que trabaja en la Secretaría de Educación Pública y que estudia con nosotros. Tenemos ahí la posibilidad de orientar al estudiante hacia una investigación concebida integralmente: el alumno podrá cursar con nosotros una carrera universitaria; el material básico de su investigación ha de ser adquirido en ámbitos no necesariamente desligados de un medio que conoce; se genera la posibilidad de que sea más útil para la institución a la cual sirve; se cumple así con una aspiración legítima de toda persona: que sus avances personales sean aplicados, reconocidos y remunerados adecuadamente."

"Si atendemos a esta propuesta, las posibilidades de ejecución e instrumentación dependerán de nuestro entusiasmo por encontrar las formas y mecanismos requeridos para su realización. Al respecto solo menciono, continuando con el ejemplo, que se podría lanzar la iniciativa de apoyar de manera doble al estudiante, por parte de la UNAM y por parte de la institución en la cual labora."

"En todo caso, lo importante no es insistir en la modalidad de solución propuesta, cuestión que deberá afinarse con el intercambio de ideas, sino que sea claro que no podemos continuar con los ejercicios en abstracto para la investigación."

Para completar la idea diremos que sería conveniente comenzar "desde adentro" con esa política, es decir, en función de los alumnos que ya

* El Sistema de enseñanza abierto y las ciencias políticas y sociales.

se tienen, y no al revés, buscando acuerdos que simplemente aumenten el número de alumnos o de cursos que deba impartir la institución.

"IV) Elevación de las condiciones culturales, contractuales y salariales de los tutores."

Con este aspecto obviamente estamos de acuerdo. En la realización de los proyectos que pueda tener el SUA-UNAM, el personal docente juega un papel fundamental. Sin embargo hasta ahora, al menos en el caso de la División SUA-FCPys la forma de contratación impide la profesionalización del tutor y por ende su participación en actividades "más allá de su tutoría". Este entrecomillado obedece a que, como se ha argumentado más arriba, existe un conjunto de actividades que en realidad resultan básicas para su formación como docente, para la realización de sus cursos y por tanto para su "tutoría" que en las condiciones actuales se presenta como una carga extra de trabajo. Esta fue una de las trabas para la realización de los cursos para tutores promovidas por la división.

"2.- El SUA de Ciencias Políticas y Sociales en la actualidad." A sabiendas de que es necesaria una evaluación pormenorizada del Sistema Abierto de la FCPys, la mayoría de las opiniones se virtieron en torno al SUA en sí mismo y en comparación con el sistema escolarizado."

Si, es necesaria una evaluación que conteste entre otras, a las siguientes preguntas: ¿En qué medida ha respondido a los objetivos planteados por el proyecto original? Desglosando esto: ¿Cuántos alumnos han encontrado en él una alternativa al sistema escolarizado? ¿Cuántos cursos ha impartido? ¿Fomenta la asistencia libre a sus cursos? ¿La permite? ¿Cómo la evalúa? ¿Qué convenios institucionales contrajo? ¿Con qué instituciones? ¿Cuál ha sido el comportamiento de su matrícula? ¿Con qué re-

cursos ha contado y cuenta? ¿Cuál ha sido su producción de medios educativos? ¿De qué tipo? ¿En qué medida el personal docente está compenetrado del proyecto?, etc. Probablemente, algunas de estas preguntas han encontrado respuesta en este trabajo, en todo caso sólo pretendemos con él dar inicio a una estrategia de investigación.

"Se hizo la pregunta de hasta qué punto es posible, realmente el aprendizaje en ciencias sociales, si no se brindan suficientemente estímulos y referencias institucionales tales como investigaciones, conferencias, debates o las provenientes de organizaciones universitarias.* Se aseguró que éstos son fundamentales."

Aquí encontramos muy claramente una de las contradicciones existentes en el proceso que intentamos describir. Por una parte se critica la inexistencia de estímulos y referencias institucionales y por otra, se deja de tomar en cuenta al cúmulo de recursos que ello supone y que, desafortunadamente, el SUA-FCPyS no ha podido nunca contar en sus haberes; y tampoco que para que esto se dé se requiere de un lugar y un tiempo determinados, cuestión esta que resalta aún más cuando leemos que:

"En este sentido se dió el ejemplo del trastocamiento del principio, esencial en el sistema abierto, de autoadministración de esfuerzos y tiempos. Originalmente el estudiante podía regular y organizar sus estudios, así como solicitar evaluaciones, de acuerdo a sus condiciones personales

* Quisieramos referir colateralmente, que una de las actividades desarrolladas en el espacio denominado Barra de Actividades Extracurriculares (barra libre), fue la organización de conferencias; y que uno de los principales obstáculos a su éxito fue la falta de sensibilidad de tutores y alumnos a la importancia de esos eventos y de ese espacio. Sin dejar de mencionar la muy probable deficiencia en la promoción de esa idea por parte de la División. Muchos tutores acababan después, o empezaban antes su tutoría, cuando coincidía con ese horario.

de tiempo disponible, siempre y cuando alcanzase un nivel de calidad constante. En cambio, ahora se administra central y uniformemente los ritmos escolares, de forma idéntica al sistema escolarizado. Es paradójico que, tal y como en el sistema tradicional, existan ya dos períodos de exámenes con fecha preestablecida; el examen ordinario y el extraordinario".

Lo que resulta paradójico es que los tutores no hayan percibido que conservar esas dos fechas permitía ampliar la oferta de materias por acreditar*, o su ritmo, de tal manera que el estudiante tenía opción de acreditar hasta 10 materias por semestre o bien prepararse para acreditar a lo largo del semestre un número reducido, digamos 3, y otro tanto de forma "intensiva". En todo caso la intencionalidad era muy otra que la que se critica y siempre limitada por las condiciones y recursos. Por lo demás para cuando esta Memoria... se escribía, ya el SUA contaba con una propuesta de examen extraordinario, el cual hemos ya descrito, que orientaba hacia una visión procesual para la aplicación de dicho "examen".

Por otra parte es notable la distancia entre los puntos de vista de quien no se encuentra en la necesidad de enfrentar la organización académica y quien en ello se ocupa. Pues el juicio "purista" sobre el "trastocamiento del principio... de autoadministración de esfuerzos y tiempo" no considera la problemática concreta en el terreno de lo organizativo y por otra parte, se acerca peligrosamente al extremo de olvidar que los conocimientos tienen "fecha de caducidad". Ya hemos referido también, las prácticas de la institución "modelo" (Open U.) al respecto.

* Lo cual intentaba colaborar a contrarrestar el problema del famoso "artículo 19", que más adelante tocaremos.

Aún más, la existencia de un "referente grupal" es un mínimo para generar en el alumno el sentimiento de pertenencia a un contexto académico. Aunado a esto, si se lee con cuidado, el procedimiento para las sesiones de tutoría promovido por la división, que ya también hemos referido, las contempla como elemento básicamente organizador y retroalimentador del trabajo de los alumnos, cuestión esta que las aleja, al menos propositivamente, de la noción de "cátedra". Debe considerarse además que en promedio, esas reuniones se dan sólo diez veces por semestre, sin que se haya formalizado la obligatoriedad en la asistencia.

Otro juicio que en principio correcto, pierde en tanto que desproporcionado, es el de que "se lamentó que el SUA se haya dejado de concebir y desarrollar como un laboratorio permanente y organizado, para crear nuevos estilos y posibilidades de proporcionar educación universitaria".

En primer lugar, difícilmente se puede afirmar con fundamento, que el SUA haya dejado de concebirse de esa manera y creo que esto es común a todos sus momentos, aún considerando las diferencias entre ellos.

Evidentemente hay una distancia entre los principios generales que sirven de base al proyecto (principios con los que, por si fuera necesario decirlo, estoy de acuerdo) y la forma concreta en que éstos pueden ser puestos en práctica. Habrá que insistir: la división SUA, que atiende cinco especialidades, alrededor de mil alumnos y en la que colaboran alrededor de 100 docentes, constituyó y constituye una alternativa en la producción de materiales educativos. Abrió la posibilidad y la consolida cada vez más sistemáticamente, de que los alumnos "le den la vuelta" al problema de tener que asistir a clases todos los días. Así, en la reali-

dad lo que para un alumno del sistema escolarizado asistir 2 veces por semana durante 2 horas para escuchar la cátedra correspondiente a una asignatura, al alumno del SUA le significa asistir una vez cada quince días en un día no laborable* y para realizar una sesión que no es de cátedra, sino como ya se ha mencionado, de organización y retroalimentación. Esto último al menos ha sido planteado y promovido por la división y depende en cada caso de la interiorización que el tutor tenga de ese propósito. Cuestión que se profundiza aún más, si se toma en cuenta que en el SUA no se promueve la obligatoriedad a dichas sesiones.

¿Que se debe profundizar en la búsqueda de alternativas y generación de modalidades? Indiscutiblemente, pero sin dejar de reconocer por una parte lo conseguido, y por otra las limitaciones materiales, y porque no decirlo, conceptuales de un sistema educativo naciente.

Cabe mencionar por enésima vez, que una discusión como la que aquí se realiza, sólo es posible cuando la institución no tiene condiciones, sino de manera extraordinaria, para que su personal docente interiorice el proyecto (a través de cursos o reuniones colegiadas) y lo apoye en los hechos, la base de esto, el telón de fondo, es el tipo de contratación de los tutores con que cuenta el SUA.

Otra de las cuestiones que resulta paradójica es que se afirmara aquello de la pérdida del sentido de experimentación y creación de nue-

* Es conveniente mencionar que durante un período relativamente largo el SUA programó sesiones entre semana. La asistencia de los alumnos orilló tendencialmente a que se programaran en los días sábado. Incluso llegó a haber protestas de alumnos cuando se planteó, en momentos más recientes la programación de algunas sesiones entre semana.

vos estilos y posibilidades, justo en un momento en que el SUA venía sufriendo toda una serie de modificaciones en su concepción, su dinámica y la calidad del servicio ofrecido a tutores y alumnos. Esto dado, entre otras cosas por la presión y exigencias manifiestas de los alumnos.

Continuando con la lectura de la memoria encontramos que, "por otra parte, se alertó sobre el peligro de que el sistema abierto sea identificado como una alternativa educativa económica, de calidad no comprobada y para una población dispersa, que no causa conflictos."

Al leer esto, mi primer impulso fue pasarlo por alto y no comentar nada. Estas ideas me suscitaban sentimientos poco claros, poco expresables. Tal vez era, tal vez es, un poco de indignación al intuir que en el fondo de esta advertencia, sin duda de buena fé, hubiese ciertos rasgos de autodestrucción del sistema en algunos de sus miembros.

Que los partidarios o voceros del sistema escolarizado lo digan es, en cierta medida "lógico". Que existan alumnos que por carencia de un sentido pleno de pertenencia a la institución puedan ponerlo en duda, también, pero que los propios encargados de promover la calidad académica del proceso educativo lo "teman" es altamente significativo, no por la "advertencia" sino por la falta de compenetración con el proyecto, que eso refleja. ¡Eso es lo preocupante! Ese es uno de los problemas graves que enfrenta el sistema. (Nuevamente: ¡el modelo de contratación imperante!).

Por lo demás hay que mencionar que el SUA cuenta ya con 25 egresados quienes para lograrlo tuvieron que pasar por las instancias de supervisión que la facultad tiene para el efecto.

"3.- Tutores"

En este punto nuestra coincidencia con lo expuesto en la Memoria, es prácticamente completa. Sólo habremos de hacer algunas precisiones, o reiteraciones.

"En el plano jurídico hubo la observación de la falta de una definición y reconocimiento de la figura del tutor en el marco legal de la Universidad. Carencia cuanto más grave -se afirmó- en la medida en que las múltiples y modernas experiencias de enseñanza-aprendizaje, adquiridas a través de la educación abierta, no han tenido la debida aceptación, muy a pesar de los beneficios que acarrearía a la docencia universitaria."

Aquí quisiera mencionar que considero conveniente la modificación en la nomenclatura del docente del SUA, hacia una que refleje de forma más precisa el papel real que desarrolla, o que debiera desarrollar. La línea que hemos venido trazando se oriente más hacia la idea de "asesor". Evidentemente haría falta un proceso de reflexión colegiada al respecto.

"Por otra parte, en relación a la evaluación de las tutorías, fue muy explícita la autocrítica personal; particularmente sobresaliente en los tutores de reciente ingreso al sistema abierto, quienes aceptando sus fracasos en el desempeño inicial de sus tareas, recomendaron enfáticamente la reanudación de los seminarios de preparación pedagógica para orientar al autoaprendizaje. Se afirmó que no había que olvidar que la mayoría de los profesores -el total oscila alrededor de cien- habían sido formados en el sistema escolarizado."

Ya en un momento anterior se ha comentado sobre las características de esa formación pedagógica, en relación con el problema del programa de materia, y con los resultados del curso de formación de tutores, practi-

cados en 1986.

"Las inquietudes en torno a la mejor formación del tutor deben conducir -se concluyó- al establecimiento de un perfil pedagógico de los tutores; objetivo básico para luego crear una política de contratación, donde la selección del personal académico corresponda a las finalidades del sistema abierto. Incluso se dieron varias opiniones favorables a la conformación de una planta docente propia de la división, la cual debería integrarse de acuerdo con los procedimientos y canales institucionales: concursos de oposición y comisiones dictaminadoras."

Ya acentuaría la indispensable necesidad de conformar una planta docente propia del SUA, con base en los múltiples elementos ya enunciados.

"Cuando se mencionó la necesidad de personal académico de tiempo completo, se dió una opinión referida a la reintegración de los profesores de medio y tiempo completo, quienes actualmente trabajan sobre todo en el sector público, y que el sistema escolarizado no les brinda alternativa para cumplir con sus compromisos universitarios. Se afirmó entonces que el sistema abierto podría crear ciertas formas que permitieran aprovechar las experiencias profesionales y docentes de esos colegas."

Que podrían ubicarse al nivel de la concertación de acuerdos inter-institucionales, o de las actividades que arriba se identificaran como "referentes institucionales". No al nivel de la docencia, según los criterios que hasta aquí hemos venido exponiendo.

"Obviamente no estuvieron ausentes las críticas con respecto a los

bajísimos salarios que perciben los tutores, sueldos que además de ser ridículos, se reciben con enorme retraso, desestimulando las tareas académicas, tan poco reconocidas en una época de graves apremios económicos."

"4.- Alumnos"

"En razón del interés por el mejor conocimiento de los alumnos, en repetidas ocasiones se reflexionó sobre el llamado 'perfil del estudiante del sistema abierto'. Algunas opiniones insistieron en caracterizar al alumno por su grado de motivación, otras por sus expectativas. Así por ejemplo, en las primeras se reconoció que los mejores estudiantes son quienes cursan una segunda carrera, o bien generalmente, mujeres casadas y con hijos. En cuanto a las expectativas se hizo hincapié en la existencia de algunos que tienen objetivos 'meritocráticos', es decir, quienes buscan -sin mayor compromiso intelectual- la obtención de un título universitario por la estimación y reconocimiento social que pueden formalmente ser adquiridos."

Considero que una de las virtudes más valiosas del sistema abierto es su capacidad de reconocer las particularidades. Ese principio le dió origen; el mismo lo llevó a comprometerse con -hasta el momento- varios miles de estudiantes; el mismo ha sido motivo de sus contraposiciones a diferentes niveles con el sistema escolarizado. ¿Por qué entonces la insistencia -y esto no es ninguna novedad- en establecer un "perfil" del estudiante del SUA? Ya en varias ocasiones se ha planteado esa "necesidad" y en todas se ha visto que el resultado es una política excluyente: quien no encuadra con el "perfil" no puede participar.

Por ello creo que tienen razón quienes "se expresaron en el sentido

de reconocer la imposibilidad de hablar de un perfil único de los estudiantes, puesto que ante todo habría que destacar las diferencias de cualquier tipo entre quienes ingresan al SUA. Es inconveniente -asentaron con énfasis- uniformar y luego pensar idealmente en un estudiante prototipo inexistente."

Lo cual no se opone, y esto también hay que decirlo enfáticamente, al diseño de estrategias o políticas académicas generales. El lema de una de ellas podrían ser "Encontremos en cada caso una innovación educativa."

"Más allá de las diferentes apreciaciones, se lamentó la inexistencia de estudios y cifras actualizadas -desglosadas por carreras, niveles y áreas- para conocer a fondo a la población escolar y poder trazar políticas y alternativas diferenciadas que coadyuven a mejorar las tutorías y el rendimiento escolar de los alumnos."

"Alrededor de la necesidad de contar con perfiles diferenciados de los estudiantes y el ulterior esbozo de políticas académicas renovadas, hubo una serie de exhortaciones favorables a tomar en cuenta y prestar mayor atención al alumno que también es simultáneamente trabajador asalariado. Es factible considerarlo -se aseveró- como un universitario al cual:

a) Se le debe también proporcionar asesoría para la solución de problemas concretos que se le presenten en sus labores cotidianas.

b) A diferencia de las concepciones escolarizadas, no se justifica proyectarlo solamente como un futuro profesionista, cuya formación parte de cero. Es preferible pensarlo en tanto trabajador en pleno ejercicio que

circunstancialmente, como estudiante, puede requerir condiciones y conocimientos particulares, que favorezcan o complementen su desarrollo y capacitación profesional.

c) Sus expectativas y esfuerzos pueden también orientarse hacia el robustecimiento intelectual si, lejos de las muy posibles frustraciones como estudiante desertor o profesionista desempleado, se le abren amplios espacios y horizontes culturales a través de las bastísimas actividades que, aparte de las organizadas por ciencias políticas, abarcan toda la gama de la investigación, la extensión y la difusión cultural de la Universidad.

Con respecto a lo anterior, sólo un par de comentarios. Primero, en efecto es necesario realizar estudios sobre los alumnos. Esa ha sido una carencia que, sin ánimo justificador, obedece a que el proceso en términos masivos es relativamente reciente. En el comienzo de las actividades del SUA se pretendió tener una tarjeta por alumno que registrara la información sobre su desenvolvimiento académico en términos de inscripción, acreditación y reprobación. Este mecanismo se vio súbitamente rebasado por la cantidad de alumnos que había que atender y su práctica fue abandonada. Aparte de lo anterior es importante también decir que, según yo, ese registro no contemplaba lo principal: la actividad concreta, dentro del aparato productivo en la que el alumno se desenvuelve, la institución u organización empleadora, y los elementos derivados que apoyen hacia el establecimiento de un acuerdo entre las entidades empleadora y educativa del interesado. Esta tarea de por sí amplia, no era factible con un equipo académico-organizativo que trabaja atendiendo "en general" al SUA. Para ello -y aparentemente comienzan a

darse condiciones- es necesaria la atención diferenciada por carreras. Dicha atención generaría también seguramente, muchísimas posibilidades de trabajo interdisciplinario.

El siguiente comentario es para destacar que esta parte del discurso de los tutores refleja un gran avance conceptual cuando menciona que se podría obtener del estudiante "bajo ciertas fórmulas institucionales precisas- conocimientos y actividades que enriquezcan el sistema abierto."

Poco a poco se comienza a forjar una nueva concepción de la universidad, donde ésta abandona la práctica tautológica en la que el estudiante es uno dentro de la academia y otro en su vida cotidiana. Es decir, en la que el estudiante tiene como tarea repetir el discurso interno de la universidad.

"En otro orden de ideas se dieron varias recomendaciones coincidentes en que se dedique institucionalmente más tiempo a la preparación y estimulación para el autoaprendizaje. Si se considera -se afirmó- que los estudiantes provienen generalmente de sistemas escolarizados, no es de ninguna manera pérdida de tiempo motivar y orientar hacia el autodidactismo."

Esta apreciación demuestra nuevamente una debilidad conceptual. En mi opinión la preparación y estimulación para el autoaprendizaje, no pueden ubicarse en un momento, más o menos largo, de la relación del estudiante con la institución, sino en todo momento. Así como opino que es menos útil pensar en destinar una parte del curso a definir el autoaprendizaje, que plantear todas y cada una de las acciones del mismo para practicarlo.

Este aspecto tiene obvia relación con la reflexión planteada en torno a los cursos propedéuticos por especialidad a que anteriormente nos hemos referido. Vale la pena señalar aquí solamente, que lo planteado en la Memoria... demuestra la incapacidad de la división en ese momento, para hacer llegar a todos los tutores de manera expedita la información sobre sus proyectos y sobre sus puntos de vista.

"Se estuvo también de acuerdo en que, conforme a los principios originales del SUA, no se apliquen criterios de selección. En todo caso, de jar que libremente se dé la autoselección, pero proponiendo iniciativas que aminoren la deserción, la desmotivación, la falta de identificación dentro de la institución."

Estas ideas me remiten a una serie de preguntas, (serie que no concluyo): ¿por qué no intentar que los interesados en recibir orientación, actualización o información sobre temáticas determinadas, puedan encontrar la ayuda correspondiente en el SUA? ¿por qué no legitimar esas experiencias extendiendo constancias de participación, explicitando estrictamente el tipo y calidad de la misma? ¿por qué esperar que todo aquel que se inscribe a alguna de las especialidades que promueve la facultad a través del SUA, la culmine con el título de licenciatura correspondiente? ¿por qué calificar de fracaso al no hacerlo?

Por otra parte "en cuanto a la falta de identificación, se estableció que estimular los sentimientos de pertenencia no sólo es una necesidad como principio de recreación constante de una comunidad universitaria viva, sino como elemento primordial del autoaprendizaje, en el ca-

so de las ciencias sociales. Los debates en torno a las teorías y análisis sociales no se comprenden fuera de una colectividad y sin puntos de referencia institucionales: centros de investigación y docencia, revistas, grupos académicos y políticos."

Lo anterior me hace sentir confirmados algunos de los argumentos que anteriormente he planteado. Por ejemplo la idea de grupo académico como referente necesario para las ciencias sociales. Este argumento lo sostuvimos hace ya algún tiempo, en contra de los criterios de la visión individualista de la supuesta formación "personalizada".

Asimismo quisiera comentar aún corriendo el riesgo de repetir, que la noción de grupo puede también sufrir modificaciones útiles para adaptarla a la educación abierta. Una muy importante es la de que el grupo se constituya y trabaje básicamente mediante la comunicación escrita. Sobre esta base las reuniones del grupo académico cobrarían un sentido organizativo mayor y dejarían de depender del expositor.

"5.- Problemas académicos comunes"

"En razón de las limitaciones de tiempo, en esta ocasión no hubo la posibilidad de reunir a los tutores por disciplinas,..etc."

"No obstante, cuando algunos tutores señalaron problemas referidos a sus materias... no deja de ser significativo que esas preocupaciones girasen alrededor de los talleres de investigación áreas todavía más sensibles desde el momento en que se propusieron apoyar abiertamente la titulación."

"En un caso se plantearon las dificultades para lograr mayor articulación entre el taller de investigación y las materias optativas com-

plementarias. En el otro, se expresó la paradoja existente entre los principios del autoaprendizaje y los talleres de comunicación, donde los requerimientos de capacitación en el manejo de instrumentos debe reconocirse pedagógicamente con el autodidactismo."

En el presente trabajo hemos ya registrado 2 referentes concretos al tema de los planes y programas de estudio de las especialidades que se promueven en la facultad.

Quisieramos aprovechar aquí para exponer nuestro punto de vista sobre el problema de las "áreas" de investigación, dicho de otro modo, de las "opciones vocacionales", forma organizativa propuesta por los actuales planes de estudio de la facultad, para el adiestramiento de los alumnos en las labores de investigación. Que "entre paréntesis" es lo más cercano que hemos tenido como alternativa al esquema por asignaturas.

Este asunto, obviamente se encuentra relacionado con la problemática general de la facultad y determina en gran medida las posibilidades en la búsqueda de soluciones concretas para el SUA. No esta de más comentar que los centros de estudios y coordinaciones por especialidad mantienen una relación prácticamente exclusiva con el sistema escolarizado de la facultad.

Por otra parte es también un hecho que la vida académica colegiada es casi absolutamente inexistente. Ya en otro momento de este trabajo se ha hecho referencia a la influencia al menos potencial, del trabajo colegiado del personal docente sobre la concepción y funcionamiento de la estructura curricular. En esa referencia se plantea, en términos generales, la necesidad de su participación y su forma. Aludir nuevamente a ello obedece a la reflexión siguiente: para quien observe con detenimiento el pro

ceso de surgimiento del plan de estudios actual, resulta visible que su impulso orientador era la fundación de proyectos académicos basados en el trabajo colectivo y en la libertad de experimentación.

Esa idea directriz se sustentaba en el relativo auge de diversos grupos académico-políticos que en su momento lograron promover esta modalidad de organización curricular, no sin tener que enfrentar y finalmente negociar con posiciones adversas que sostuvieron el trabajo individual y la organización "por asignaturas".

Con diversos grados de desarrollo e integración de los proyectos representados en las "opciones vocacionales", éstas funcionaron -también con diversos grados de eficacia- durante varios años.

Es menester decir que, circunstancias internas y externas, entre las que resulta importante señalar los ataques "de derecha e izquierda" que sufrieron, llevaron a la declinación en el momento de las opciones en el terreno de la práctica, pero no en el terreno conceptual, como forma de funcionamiento académico. Al menos esa es mi impresión. Por ello afirmo que el eventual "estancamiento" en su operación no justifica la tan traída y llevada idea de transformar el plan de estudios. Lo que sí justifica es la necesidad de obtener las condiciones favorables a dicho modelo de funcionamiento.

A efecto de ejemplificación referimos aquí la llamada opción vocacional de historia social. Sus antecedentes, su dinámica interna, su productividad, refuerzan lo antes dicho. Cabe advertir que, si bien la propia "opción..." constituye sólo una etapa en el desarrollo del colectivo académico que la fundó, las características procesuales de ese colectivo corresponden (considerada la distancia entre un "modelo" y su operación práctica) con muchos de los planteamientos alternativos que aquí hemos ve

nido destacando. Así, para el año de 1982, a diez años de su fundación, dicho colectivo había desarrollado, a groso modo, tres líneas de trabajo: filosófica, científica e histórica. Dentro de las cuales se realizaron diversas publicaciones: en el no. 78 de la Revista Mexicana de Ciencia Política; en 10 números del propio órgano informativo del colectivo; se realizaron 19 tesis profesionales en cuatro apartados: Estudios sobre El Capital, estudios bibliográficos, estudios sobre la historia de México y estudios varios. Estaría tal vez fuera de lugar desarrollar mayormente la descripción de esa experiencia académica, que por lo demás ha sido ampliamente analizada en las fuentes que citamos.*

En todo caso lo importante es fundamentar que los talleres de investigación y su relación con las materias optativas que les sirven de complemento, carecen de sentido presentados como se presentan actualmente: sin contenidos generales preestablecidos; sin proyectos integradores de la secuencia de los talleres y en relación con las materias optativas; y con un personal académico disperso.

"En ...otro caso... se expresó la paradoja existente entre los principios del autoaprendizaje y los talleres de comunicación, donde los requerimientos de capacitación en el manejo de instrumentos debe reconciliarse pedagógicamente con el autodidactismo. Esta contradicción sensibilizó a los tutores sobre la cuestión de las áreas y materias donde hay que reforzar el autoaprendizaje, frente a otras donde es pertinente la

* Delgado, César. "Del seminario de El Capital a la opción vocacional de Historia Social" Tesis. FCPYS. Colectivo de Docentes. "Historia Social". Órgano informativo de la opción vocacional de... NO. 1.

enseñanza práctica y dirigida in situ."

Comentará primero el problema de los recursos. Efectivamente, a través de las materias prácticas de la carrera de comunicación se manifestó en una de sus formas más enfáticas la carencia en la asignación de recursos al SUA y además, la falta de sensibilidad hacia el sistema. En el momento que narramos ocurría que aún, contando la facultad con los medios materiales (estudios, aparatos, etc.) al alumno del SUA le eran inaccesibles en los días sábado... en fin.

Por otra parte, cuando se habla de reconciliar pedagógicamente al autodidactismo con "los requerimientos de capacitación en el manejo de instrumentos y materias donde es pertinente la enseñanza práctica y dirigida in situ", existen desde mi punto de vista dos errores. El 1o. es suponer que la capacitación práctica in situ, da por terminado el aprendizaje, cuando de hecho sólo lo inicia. Queda al estudiante toda una experiencia a desarrollar.

El 2a. es que aula, grupo, horario, etc., no son sino elementos que refuerzan al sistema educativo que los utiliza. Así, identificarlos a un sistema determinado de enseñanza-aprendizaje resulta una interpretación "cosista" o "cosificadora" de un fenómeno esencialmente social. De otro modo debíamos decir que un alumno que por propia cuenta busca a alguien que le enseñe in situ el manejo de una cámara de t.v. (p.e.) no está autoaprendiendo, pues tuvo que buscar ayuda.

Los temas que se tocan enseguida, hasta terminar el punto 5o., plantean cuestiones ya arriba comentadas. No obstante las abordamos, con el ánimo de afirmar o complementar opiniones que hasta aquí probablemente sólo ha sido esbozadas.

"El tema más recurrente versó sobre la organización académica, en aspectos relacionados con desequilibrio en el número de alumnos, por materia, administración de tiempos, esfuerzos y evaluaciones."

"En el primero, se llamo la atención sobre el grave desequilibrio que existe entre la numerosa matrícula en las materias de la Formación Básica Común -donde es prácticamente imposible la asesoría personalizada- y las materias de niveles más avanzados, donde habiendo formalmente grupos de dos y tres alumnos, el tutor asiste en muchas ocasiones y el salón permanece vacío."

Dos comentarios breves. Primero, sería incorrecto atribuir exclusivamente al SUA y lo sería más, en momentos de crisis económica, un comportamiento "piramidal" en la relación de los semestres avanzados y el número de alumnos por cada materia. Además de que nuevamente llamamos la atención hacia la posibilidad de evaluar las situaciones académicas "con el color del cristal" del SUA.

Por otra parte, se trata de una alusión directa el caso de las materias optativas, en donde en cierta medida "es lógico" que la inscripción sea menor. En todo caso, y esto ya lo planteamos más arriba, el problema más grave es la carencia de esquemas integradores entre las materias "terminales" (talleres) y las materias optativas.

"Por otra parte, hubo quien criticara la organización y administración de las asesorías exclusivamente a través de una sesión quincenal de hora y media de duración. Se afirmó entonces que era en exceso breve el tiempo de asesoría y a la vez demasiado distanciado; circunstancias ambas que impiden garantizar un seguimiento continuo a la enseñanza y una calidad constante".

Aquí aparece nuevamente de forma nítida el juego contradictorio en la apreciación de los tutores respecto al sistema. Cuando en líneas anteriores (y en posteriores, como se verá) se criticaba la existencia de horarios rígidos, aquí se pide veladamente una ampliación de los mismos y una intensificación de su frecuencia.

Yo pienso que el problema no está en la hora y media quincenal (sin que por ello afirme que esa organización es perfecta y considerando -para variar- que otra, sólo es factible con una base de contratación diferente de los tutores) sino en el uso de que de ella se hace. Y lo que es más grave, en el desuso que de los quince días del ínterin se verifica.

Por supuesto que la forma organizativa resulta insuficiente si se quiere usar la sesión para dictar una cátedra, igualmente si se desea que el curso se sostenga con base en la exposición de los alumnos. Por ello el asunto estriba en darle un carácter, como ya se ha dicho, organizador a las sesiones, y algo de fundamental importancia: lograr que la comunicación entre los alumnos y el tutor y/o entre ellos sea escrita.

Efectivamente, considero que uno de los aspectos más explotables en la estrategia de reforzar el autoaprendizaje es el fomento de la producción escrita de los estudiantes. Esto lo decimos por varias razones: el único modo real de superar la distancia físico temporal entre el alumno y el docente, y el alumno y los demás alumnos; y además, de convertir a aquella en un elemento enriquecedor del proceso, es la comunicación escrita. Con ello queremos decir que la estrategia de los cursos debería estar orientada de tal forma que el alumno avance paulatinamente, con el

devenir de su o sus cursos, en la conformación de un trabajo escrito, en cuya elaboración la participación del docente resulta fundamental en su función asesora, que al término de cada etapa formativa (curso, semestre, etc.)^{*} le permita contar con un producto sistemáticamente realizado, de preferencia enmarcado en un plan general de investigación, y en cuya conformación hubieron de participar el alumno, el docente y -en la medida de las posibilidades- otros alumnos, aportando siempre con base en su lectura y a través de sus comentarios por escrito, la pluralidad de ideas y puntos de vista que un grupo brinda al estudiante, como contexto "historizador" de su aprendizaje.

He aquí planteada de manera tal vez demasiado primaria, una respuesta a la necesidad planteada por los tutores al problema del autoaprendizaje y su reconciliación con un contexto grupal.

Continuando nuestra lectura de la Memoria vemos que: "En otro ámbito de la reflexión, relacionado con las finalidades últimas de la educación abierta, se destacó que en vez de la formación de profesionistas liberales -propósito heredado de las tradiciones especulativas del anticuado academicismo- el sistema debería poner énfasis en la capacitación para el trabajo.

"Coincidente de manera tangencial con esta última exhortación, se dijo finalmente que si ubiese también la intención de capacitar para el trabajo, deberían simultáneamente existir fórmulas de reconocimiento institucional para quienes a través de la práctica profesional -más allá de la acreditación de un programa de estudios o el tránsito por las aulas

^{*} Es justo reconocer que para una propuesta de este tipo, la organización "por asignaturas" resulta poco propicia.

universitarias -hayan adquirido un nivel de destreza semejante o superior al exigido en los estudios de licenciatura. Se dió el ejemplo de los periodistas que bien podrían recibir diplomas, en caso de no otorgárseles el título universitario.

Con respecto a lo anterior quisiéramos simplemente recordar algo que ya ha sido planteado en líneas anteriores. Se afirma que entre sus finalidades últimas el sistema debería poner énfasis en la capacitación par al trabajo. Al respecto estaremos de acuerdo siempre que ello no se traduzca en el decaimiento, aún mayor, del nivel teórico de la preparación que ofrece el sistema (y este como reflejo de la formación ofrecida por la facultad).

Por lo demás en relación con el siguiente aspecto que se menciona, sobre el reconocimiento, con lo cual estamos de acuerdo, del valor de una práctica profesional sin antecedentes académicos, justo sería mencionar que la complementación de la misma con lo que la academia pueda ofrecerle, y ésto también sin necesidad de que mediara una indispensable formalización, sería también al menos potencialmente, de gran valor.

"6. Orientación y apoyos académicos y didácticos".

De lo señalado en esta parte de la Memoria, derivamos: que es necesaria una mayor capacitación (instrucción, formación) de los tutores sobre el uso de instrumentos didácticos y la forma en que podrían participar, según lo que antes hemos planteado, en la formulación de su propia guía de estudios, "como un medio para fortalecer las asesorías y el auto-aprendizaje."

Por otra parte, que el SUA-FCPyS requiere urgentemente de recibir apoyos institucionales que le garanticen un mínimo de recursos disponi-

bles para su funcionamiento cotidiano, como es el caso del acceso a la biblioteca de la facultad (o la posibilidad de contar con una propia) y de una infraestructura real capaz de absorber las necesidades de reproducción de textos.

Además se externó la preocupación por incorporar al conjunto de referentes académicos del estudiante del SUA, a los centros de investigación de la facultad pues "constituyen puntos de referencia institucionales básicos que, si son debidamente aprovechados pueden ser una instancia más de la orientación y la formación, además de canales de relación y aproximación al mercado de trabajo."

"7.- Reglamentación del SUA"

El encuentro de docentes del SUA estimó de particular importancia la ausencia de una reglamentación acorde a las especificidades propias del sistema abierto.

En torno a esta apreciación, la cual compartimos, quisiera comentar únicamente que la reglamentación requerida debiera estar orientada a proteger y fomentar los intereses académicos que el propio SUA defina en el ejercicio de sus funciones, así como a cuidar de no constituirse en un elemento que los bloquee, por la vía de aplicaciones generalizantes.

Otro aspecto de particular interés, es el que se deriva de un planteamiento de independencia reglamentaria que, entre otros aspectos académicos posibilitaría la generación de un modelo curricular propio del sistema abierto.

Lo anterior nos hace llamar la atención sobre el valor académico que se atribuya a la relación de colaboración entre las diferentes divisio-

nes de la FCPyS y a la retroalimentación que de ello se obtiene.

"8.- Integración y vinculación académica"

La Memoria... resalta la necesidad de creación de espacios "que posibiliten la integración académica y que a su vez permitan el encuentro y la confrontación de ideas", y que "promuevan la vinculación de los profesores", cuestión que se liga en última instancia a el grado de representación del personal académico en las instancias necesarias.

Estas propuestas, que nos parecen válidas, carecen de sustento si no atendemos a la necesidad de que exista una "infraestructura" que les de cuerpo y sentido. Tal sustento se compone de un modelo de participación académica integral del docente en el desenvolvimiento general del sistema.

Así pues, el modelo de organización y representación del personal docente necesita pasar primero por cambios en el esquema de actividades académicas y formativas que el SUA requiera de sus docentes.

Esa misma base sustentaría a las formas de organización que los miembros del personal docente adopten.

Ya en momentos anteriores aludimos a lo que desde la perspectiva de este trabajo se considera como el tipo de participación académica que el docente debiera desarrollar.

V CONCLUSIONES

En la exposición precedente, he pretendido acumular la información y los argumentos necesarios para sustentar algunas opiniones y sugerencias en torno a la manera como se ha desarrollado en SUA y a la que debía orientar su desarrollo posterior. En ese sentido las siguientes conclusiones.

El Sistema de Universidad Abierta comparte un momento clave, no sólo en los que a su destino particular se refiere, sino por las circunstancias imperantes en la problemática de la educación superior.

Se trata de un momento de búsqueda. Las formas tradicionales de participación de la Universidad (de las universidades) en el conjunto de la actividad social, no satisfacen ya los requerimientos que de ahí surgen. En ese sentido los proyectos educativos inspirados en el principio de innovación, de experimentación, como el SUA, merecen un apoyo en correspondencia con la importancia de la necesidad señalada.

No obstante, el SUA-UNAM nunca ha recibido la oportunidad de desarrollar ampliamente sus potencialidades. Prejuicios, desviaciones, ortodoxias, son algunos de los obstáculos que ha debido vencer.

Por otra parte, las circunstancias políticas en las que nace dicho proyecto, lo colocan en una situación de inercia. Debía seguir operando, pero no recibía apoyo. Su operación tendía más a reducirlo que a ampliarlo y fortalecerlo. Tal vez una de las razones de ello fue y ha sido una lucha sorda por imponer a las amplias posibilidades que esta iniciativa generaba, esquemas de funcionamiento aparentemente válidos y que fundaban su validez en una práctica realizada en otros contextos.

Frecuentemente, la relación con otros sistemas abiertos de la UNAM se da o se ha dado, a través de un diálogo que ha pretendido definir cuál de ellos es "más válido" cuál se ajusta más al "modelo SUA". Nuestra División debe buscar un diálogo complementador y no de exclusión, de sus necesidades y potencialidades.

Por otra parte, en el propio desarrollo del trabajo puede observarse el conjunto de contradicciones en que el SUA se ha visto envuelto. Por ejemplo el hecho de que siendo un proyecto de inspiración tecnocrática, su impulso en la UNAM estuviese dado por la iniciativa de una administración que buscaba democratizar a la Universidad; el vacío político lo recibió por parte de los sectores tanto democratizantes como tecnoprácticos de la Universidad y el vacío en recursos por una administración mayormente inclinada a los proyectos eficientistas dentro de la institución.

A diez y siete años de haber sido aprobado, el proyecto aún encuentra problemas para su consolidación, no obstante tal vez ésta se logre si se logra paralelamente establecer los canales de participación por los cuales el SUA contribuya a dar respuesta a las múltiples interrogantes que hoy se le plantean a nuestra vida nacional. Para ello, entre otras cosas, es necesario reconocer que a cada diferente campo de conocimiento corresponden especificidades metodológicas que impiden hablar de un modelo de educación abierta; que nos obliga a pensar en la necesaria existencia de diversos modelos de sistema abierto.

Alumnos

El SUA debe ofrecer a los alumnos dos cosas básicas: la posibilidad de atender sus necesidades formativas en acuerdo con sus aspiraciones y necesidades concretas; y la posibilidad de aprender a investigar en el

hecho, es decir, haciendo que su paso por la licenciatura logre un producto concreto ligado a su vida productiva, por ello, a lo que hasta el momento se ha logrado, es necesario agregar -desde mi punto de vista- una política específica en torno al contacto que se establece entre la institución y los alumnos.

Normalmente, las instituciones educativas se dan un modelo de operación al cual los participantes deben adaptarse o descalificarse. Desde mi punto de vista la relación debe invertirse, cuando menos en el caso del SUA.

Aún reconociendo el esfuerzo que ello implicaría, el conocimiento particular de los intereses profesionales e intelectuales de cada alumno constituiría una base real para estructurar todas las acciones del Sistema, por ejemplo: con qué campos de la actividad social mantienen contacto los alumnos; qué acuerdos interinstitucionales puede verificarse; qué temáticas; qué asignaturas, qué prácticas deben apoyarse; qué papel debe desarrollar el docente, etc. Todos estos elementos, y otros, pueden ser incorporados a una lógica que intenta en lo concreto ligar la vida de la institución académica a la vida de otras instituciones productivas.

Docente

La categoría de "tutor" debe dejar de servir para denominar al docente del SUA. Es una figura que remite a una relación de dependencia. En el trabajo hemos pretendido apoyar la idea de que el docente debe ser un asesor del alumno, un interlocutor de su trabajo y sus expectativas.

Por otra parte, el desarrollo de la tecnología no puede ser un pretexto para marginar e excluir la participación del docente en el proceso educativo. En realidad debe apoyársele para que se integre desde todos los ángulos posibles al proceso integral en el que se desenvuelve el proyecto educativo.

Los miembros del personal docente del SUA deben ajustar su participación de tal manera que se rompa la práctica de la cátedra como único, o principal recurso didáctico.

El SUA debe contar con una planta de docentes de tiempo completo.

En el SUA se debe retomar la formación del personal docente como una fuente fundamental de reflexión y retroalimentación de ellos como de la institución.

Administración

Es necesario sondear la posibilidad de ampliar la jornada sabatina para destinar más tiempo a la sesión de asesoría, y vigilar más de cerca que efectivamente tenga ese carácter.

Sería conveniente detectar y agrupar a los alumnos del interior del país para generar la posibilidad de ofrecer una atención específica en ese sentido.

La institución deberá involucrar a todo el personal académico-administrativo en la problemática global de los procesos educativos desarrollados en y por la institución.

La institución debe contar con una capacidad de decisión que le permita ajustar aquellos aspectos particulares que obstruyan su buen desa-

rollo, sin menoscabo de la relación permanente que debe mantener con el conjunto de la institución FCPyS.

Debe contar con la cobertura legal que le permita tener una actuación tan flexible como las circunstancias se lo demanden dentro de los marcos de viabilidad necesarios.

Independientemente de ello, debe buscar la concertación de esfuerzos con las diversas instancias de la Universidad que le permitan ir flexibilizando paulatinamente su actuación.

Asesoría

Para apoyar la asesoría que los docentes ofrecen a los alumnos, deberá aumentarse la producción de material didáctico en formas complementarias a la guía didáctica, que actualmente se produce.

Por otra parte es imprescindible establecer la vía escrita como el medio de comunicación principal en la relación que se establece entre el alumno, el material de estudio y el asesor.

En nuestro país se vive un momento muy importante, en el que la educación es uno de los aspectos que más ha evidenciado su conflictiva interna. Se trata de un momento propicio para poner a prueba la capacidad que tiene el SUA de dar solución a sus problemas internos y a los que se generan en la relación con otras instituciones académicas y productivas en general. Con toda seguridad es un momento para que el SUA avance en sus propias definiciones.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

Andión Gamboa, Mauricio. Definición del método de enseñanza abierta para la FCPyS. UNAM, DSUA-FCPyS. Marzo 1985.

Barabtarlo, Anita. Doble perfil de la educación: transmisión de valores dominantes y la educación del hombre nuevo.

Contreras, Isabel. Taller de Investigación y Redacción: Unidad de Aprendizaje: Introducción al Sistema de Universidad Abierta. México, 1985. SUA-FCPyS.

Díaz Barriga, Angel. "La teoría curricular y la elaboración de programas" Cap.1 en "Didáctica y currículum". México. Ed. Nuevomar. 1984.

Díaz Barriga, Angel. "Lo metodológico, un problema sin respuesta" Cap.4 en "Didáctica y currículum".

Díaz Barriga, Angel. "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia" Cap.5 en "Didáctica y currículum".

"Alcances y limitaciones de la metodología para elaborar planes de estudio" Cap. I. en "Ensayos sobre la problemática curricular". México. Ed. Trillas, 1984.

El currículum de pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil. UNAM, México. 1984.

En torno a la noción de objetivos de aprendizaje y su papel en la didáctica.

Equipo de docentes de la Op. Voc. Hit. Soc. Historia Social. No.1, Año 1, Junio 1982.

Gaytán, Rosa I. y Rodríguez P., Gabriel. Proyecto de trabajo "Perfil del Tutor". DSUA-FCPyS, UNAM. México. Octubre 1985.

Lataf, Pablo. Modelos teórico-sociales de las profesiones universitarias. (Cuadro Sinoptico Comparativo)

Mac Kenzie, Norman. Enseñanza Abierta. Sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia.

Morán Oviedo, Porfirio. Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica. CISE UNAM. 1983. Versión preliminar.

Moreno Moreno, Augusto. El Sistema Abierto de la UNAM. Conferencia en la UPN, 4 febrero 1981.

Ocampo Zamora, Rogelio y Rodríguez Ponce, Gabriel. Funciones de coordinación académica de la Unidad de Tutorías. (Anteproyecto).

Roldán Aragón, E. Olivia. Manual para la elaboración de guías didácticas. DSUA-FCPyS. 1986.

Rodríguez, Azucena. Currículum y sistema de enseñanza abierta. Trabajo presentado en el Encuentro sobre diseño curricular. ENEP Aragón. 1982.

Rodríguez Ponce, Gabriel. Guión de Informe Docente. 1986-II
Guión de Informe Docente. 1987-II

Rodríguez Ponce, Gabriel. El Sistema de Universidad Abierta de la FCPyS. Participación en el coloquio: Los sistemas abiertos y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Rodríguez P., Gabriel y Béjar, Luisa. Sobre la participación de la comunidad académica del Sistema Abierto de la FCPyS, en el Congreso Universitario. Marzo 1987. Participación en la mesa de encuentro y discusión abierta, del personal docente. 4-5 abril 1987.

Tedesco, Juan Carlos. Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en A.L. y el Caribe. (I). Foro Universitario. No. 72, noviembre de 1986. p. 8-26.

Tenti Fanfani, Antonio. El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría o hipótesis para el análisis.

Vasconi, Tomás y Recca, Inés. Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana.

Documentos

Coordinación SUA-UNAM. Propuesta de modificaciones al estatuto del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM. Marzo de 1984.

Sistema de Información SUA-FCPyS. (SI) (1984)

DSUA-FCPyS. Criterios para el funcionamiento de los talleres de investigación . Documento elaborado en la DSUA-FCPyS.

DSUA-FCPyS. Cronología: Proceso de instauración del SUA-FCPyS. UNAM. Elaboración: SUA-FCPyS.

DSUA-FCPyS. Propuesta de curso propedéutico para la DSUA-FCPyS.

DSUA-FCPyS. Plan de acción 1985-1986.

DSUA-FCPyS. Objetivos generales interno y externo para 1983. Documento circular.

DSUA-FCPyS. Lineamientos para la realización de los exámenes extraordinarios en el SUA-FCPyS. Enero, 1987.

DSUA-FCPyS. Lineamientos para la tutoría y la evaluación del aprendizaje. Nov. 1986.

DSUA. Diagnóstico del SUA-FCPyS. Mayo, 1984. DSUA-FCPyS.

Primer trabajo de la Comisión Oaxtepec. SUA-UNAM, 1982.

Tenti Fanfani, Antonio. El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría o hipótesis para el análisis.

Vasconi, Tomás y Recca, Inés. Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana.

Documentos

Coordanación SUA-UNAM. Propuesta de modificaciones al estatuto del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM. Marzo de 1984.

Sistema de Información SUA-FCPyS. (SI) (1984)

DSUA-FCPyS. Criterios para el funcionamiento de los talleres de investigación. Documento elaborado en la DSUA-FCPyS.

DSUA-FCPyS. Cronología: Proceso de instauración del SUA-FCPyS. UNAM. Elaboración: SUA-FCPyS.

DSUA-FCPyS. Propuesta de curso porpedéutico para la DSUA-FCPyS.

DSUA-FCPyS. Plan de acción 1985-1986.

DSUA-FCPyS. Objetivos generales interno y externo para 1983. Documento circular.

DSUA-FCPyS. Lineamientos para la realización de los exámenes extraordinarios en el SUA-FCPyS. Enero, 1987.

DSUA-FCPyS. Lineamientos para la tutoría y la evaluación del aprendizaje. Nov. 1986.

DSUA. Diagnóstico del SUA-FCPyS. Mayo, 1984. DSUA-FCPyS.

Primer trabajo de la Comisión Oaxtepec. SUA-UNAM, 1982.

SUA-FCPyS. Seminario de integración académica. Algunos ejemplares de relatorías y comentario final del secretario académico. Mayo 1984.

SUA-UNAM. Documentos en torno al 1er. Congreso SUA-UNAM:

"Conclusiones generales de las reuniones de trabajo de tutores SUAFYL", realizado los días 13, 14 y 15 de octubre 1982.

"El SUA-FCPyS, reflexiones, crítica y perspectiva" López Villafañe, Víctor. Marzo 1982.

"El SUA en la UNAM y en el FCPyS, problemática y perspectivas" Zurita, Ricardo.

"El SUA y las ciencias políticas y sociales" Rodríguez, Gabriel. Ponencia, 1982.

"Jornadas de trabajo para tutores" Vivero Alto, CU 31/8/1982.

UNAM. Estatuto del Sistema de Universidad Abierta en la UNAM.

UNAM. Reunión del Colegio de Directores. Galindo, Oro. 8-10 junio 1978.

Unidad de Tutorías. Procedimientos para la conformación de la plantilla de profesores del SUA-FCPyS.

Unidad de Tutorías. Programa de la Unidad de Tutorías. 1986-1.