

01070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL SISTEMA
UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNAM.
LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.
UN ESTUDIO DE CASO

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:
MARTHA DIANA BOSCO HERNÁNDEZ

ASESOR: MTRO. VÍCTOR FRANCISCO CABELLO BONILLA



México



2004

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SERVICIOS ESCOLARES



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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Al recuerdo de mis adorados padres, Jorge Bosco Deschenaux y Martha Hernández Machado

A mi adorada familia Genaro, Ale y Fer, por su amor

Con amor a mis queridos hermanos Jane, Mary, Jorge, Ricardo(†), Carlos y Miguel

Con agradecimiento y cariño a mi asesor de tesis, maestro Víctor Cabello Bonilla, por su orientación, apoyo, paciencia y aliento para continuar con el trabajo

A mi querida amiga Ma. Teresa Miaja de la Peña, con gratitud por su insistencia para que concluyera este ciclo

A la memoria de mi querida amiga Patricia Fernández Hernández, por su invaluable amistad

A mis queridos amigos y colegas, Héctor Barrón, Ricardo Díaz, María Eugenia Negrín y Martha Trejo, por sus amables comentarios

A Lorena, por su cariño incondicional

A mis amigas Alejandra La Fuente y Angeles Pensado, por su cariño

Con agradecimiento a mis sinodales

Dr. José Manuel Berruecos Villalobos

Dra. María Teresa Miaja de la Peña

Dra. Clara Isabel Carpy Navarro

Dr. Armando Alcántara Santuario

Mtro. Víctor Cabello Bonilla

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: _____

FECHA: _____

FIRMA: _____

Índice

Introducción	11
Perspectiva teórica de la investigación	18
Capítulo 1	
Nace un nuevo modelo educativo de educación superior: la educación abierta en México	23
1.1 Origen del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM	23
1.2 Algunos antecedentes sobre el entorno político, económico y social, marcos de referencia de la educación abierta y a distancia	24
1.3 Aprobación del proyecto sistema universidad abierta de la UNAM	34
1.4 Características de la educación abierta de la UNAM	40
1.5 Los actores del proceso	41
1.5.1 El papel del asesor	42
1.5.2 El papel de los estudiantes	48
1.5.3 El material didáctico en una modalidad educativa abierta y/o a distancia	53
1.6 Los medios y los materiales didácticos en el Sistema Universidad Abierta	56
1.6.1 Recursos audiovisuales y electrónicos	58
REFLEXIONES	66

Capítulo 2	
Conceptualización y organización histórica de la formación profesional y docente	71
2.1 Dos conceptos paradigmáticos para la formación profesional y docente: <i>areté</i> y <i>bildung</i>	71
2.1.1 Noción de formación	78
2.2 La formación profesional y docente y sus formas de organización	95
2.3 Profesión y transición en el siglo XIX	108
REFLEXIONES	118
Capítulo 3	
La formación profesional y la formación docente en el siglo xx	123
3.1 Panorama de la formación docente en América Latina durante el siglo xx	123
3.2 La formación docente en el nivel educativo superior en México	133
3.3 La formación docente en la Universidad Nacional Autónoma de México	137
3.3.1 La formación docente y el marco institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México	141
3.4 La formación docente en el Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México	149
3.4.1 Los asesores del Sistema Universidad Abierta	162
3.4.2 La formación docente en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras	165
REFLEXIONES	172

Capítulo 4	
Formación docente en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras	177
4.1 Datos generales	180
4.2 Sexo	183
4.3 Edad	185
4.4 Antigüedad laboral en la institución	186
4.4.1 Antigüedad que tienen los docentes del SUAFyL en la UNAM (por grupo de años y por licenciatura)	187
4.4.2 Años que tienen los docentes trabajando en el SUAFyL	189
4.5 Distribución de tiempo laboral	191
4.5.1 Distribución de tiempo de los profesores del SUAFyL que participan en la División de Estudios Profesionales	193
4.5.2 Distribución del tiempo de los profesores del SUAFyL en la División de Estudios de Posgrado	194
4.6 Asignaturas que imparten los docentes y número de alumnos que atienden	195
4.6.1 Número de alumnos por docente	196
4.7 Asignaturas que se imparten por docente	198
4.7.1 Asignaturas que imparten los docentes del SUAFyL en el sistema escolarizado	198
4.7.2 Número de asignaturas que imparten los docentes del SUAFyL en la División SUA	199
4.7.3 Asignaturas que imparten los docentes del SUAFyL en la División de Estudios de Posgrado	200
4.8 Otras instituciones donde labora el docente del SUAFyL	201
4.8.1 Docentes del SUAFyL que trabajan en instituciones diferentes a la UNAM	203

4.8.2 Instituciones distintas a la UNAM en las que trabajan los docentes del SUAFyL	204
4.9 Formación profesional del docente SUAFyL	205
4.9.1 Disciplina en la que tienen estudios de Maestría los docentes del SUAFyL	206
4.9.2 Disciplinas donde tienen estudios de Doctorado los docentes del SUAFyL	208
4.9.3 Avance que tienen los docentes del SUAFyL en los estudios de Maestría	209
4.9.4 Avance que tienen los docentes del SUAFyL en sus estudios de Doctorado	210
4.9.5 Avance que tienen los docentes en sus estudios de Especialización	211
4.10 Grado académico que tienen los docentes del SUAFyL	212
4.11 Participación de los docentes del SUAFyL en programas de estímulos	213
4.11.1 Nivel de participación de los docentes del SUAFyL en el PRIDE	215
4.11.2 Nivel de participación de los docentes en el Programa PAIPA	216
4.11.3 Nivel de participación de los docentes del SUAFyL en el programa FOMDOC	216
4.11.4 Nivel de participación de los docentes del SUAFyL en el programa PEPASIG	217
4.11.5 Participación de los docentes del SUAFyL en programas PAPIME o PAPIIT	228
4.11.6 Participación de los docentes del SUAFyL en comisiones académicas	220
4.12 Tesis dirigidas o asesoradas por los docentes del SUAFyL y alumnos titulados	221

4.12.1 Tesis dirigidas por docentes del SUAFyL desde el año 1995 hasta el año 2001	221
4.12.2 Alumnos que se han titulado con la asesoría de los docentes del SUAFyL	222
4.12.3 Alumnos que están en proceso de titulación y que se encuentran dirigidos por docentes del SUAFyL	224
4.12.4 Tipo de apoyo en infraestructura que necesitan los docentes del SUAFyL para desempeñar satisfactoriamente su actividad académica	225
4.13 Apoyo que requiere el docente SUAFyL para el desempeño de su labor	227
4.13.1 Apoyo en tiempo que requieren los docentes	228
4.13.2 Apoyo en becas para actualización	229
4.13.3 Apoyo profesional (estudio de posgrado)	230
4.13.4 Necesidades formativas	231
REFLEXIONES	234
Consideraciones finales y conclusiones	242
Bibliografía	250

Introducción

El objeto de estudio de la presente investigación se centra en la identificación y análisis de un modelo educativo innovador dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México: el Sistema Universidad Abierta (SUA).

El proyecto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM se inscribe en un fenómeno del contexto mundial, el incremento en la demanda de ingreso a la educación profesional de finales de los años sesenta por un lado, y por otro, a la necesidad social de impulsar la democratización del conocimiento.

En ese sentido, la creación del Sistema de Universidad Abierta fue aprobada por el Consejo Universitario de la UNAM en febrero de 1972, al igual que el Estatuto que lo norma y que sigue vigente. Poco tiempo después, los Consejos Técnicos de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Derecho y Psicología, así como las entonces Escuelas Nacionales de Economía y de Odontología, aprobaron la creación de sus respectivas Divisiones SUA.

Se puede afirmar que en la mayoría de las Divisiones se iniciaron los proyectos sin un acuerdo general de estrategias de desarrollo a largo plazo, situación que obstaculizó la adecuada preparación de un modelo pedagógico, de un sistema operativo y la disposición de la infraestructura necesaria, lo que originó cierta heterogeneidad de los modelos observados en la actualidad.

Con esta problemática identificada, en 1975, en reunión del Colegio de Directores de la UNAM, se analizaron tres alternativas de operación del SUA:

- Crear la Universidad Autónoma Abierta,
- Establecer al SUA como una dependencia autónoma de las Facultades y Escuelas, y
- Funcionar como un apoyo al sistema escolarizado.

Se decidió adoptar la tercera alternativa, lo cual trajo como consecuencia que el SUA evolucionara en direcciones menos ambiciosas y que no constituyera un proyecto más acabado y con mayores perspectivas.

Por otro lado, a nivel nacional, la promoción acelerada de los estudios abiertos y a distancia provocó no sólo una peculiar incertidumbre respecto a la conceptualización de las metodologías, sino una heterogeneidad respecto a objetivos y metas. Una de las estrategias para vincular las experiencias entre las diversas instituciones fue la creación del Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos, en 1978, cuyos alcances hubieron de redefinirse con la aparición de instituciones que atendían el nivel básico; de forma que en 1991 se creó la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia.

A treinta y dos años de su puesta en marcha, el Sistema Universidad Abierta ha aportado prácticas educativas diferentes en el horizonte de los sistemas de educación abierta y a distancia del país, a través de la construcción e innovación de los componentes que conforman su modelo educativo.

Por otra parte, no pueden soslayarse las contribuciones de las tecnologías de comunicación y de la informática al ámbito educativo, pues han tenido su campo natural de aplicación en los sistemas de educación abierta y a distancia, ya que a través de estos medios se puede llegar a audiencias que no alcanzan los sistemas convencionales; se reducen costos; se responde a las necesidades socioeducativas de formación y actualización y se individualiza el proceso de aprendizaje, siendo más flexible y adecuada para las condiciones de la vida moderna.

En este sentido el Sistema Universidad Abierta se concibe como una instancia que articula las diferentes actividades académicas que la Institución ofrece a la población y permite hacerlas llegar a donde ésta se encuentre, sustentando su estructura y operación en la experiencia obtenida en el transcurso de 32 años.

La presente investigación ha establecido como propósito el análisis, la reflexión y la valoración del Sistema Universidad Abierta, que se ha conformado a través del tiempo y del espacio, dentro del concierto de los retos que día a día se presentan en un momento histórico de transición dentro de un proyecto mundial de globalización que obliga a dar respuestas adecuadas a los problemas que se han generado como consecuencia y competencia del nuevo concepto de la educación considerada como un valor de mercado.

Sin embargo, el análisis de este fenómeno no sería del todo completo si no se hubiera abordado el estudio de conceptos básicos, que a lo largo de la historia de la humanidad han aparecido, para comprender cómo se ha conformado el concepto de la formación y de la formación profesional para educar a los seres humanos. De aquí la necesidad de analizar estos conceptos filosóficas, sociológicas, educativas y psicológicas que se han ido construyendo desde el mundo antiguo hasta nuestros días.

Se destaca de manera particular el aspecto de la formación docente a nivel superior, pues se considera como uno de los aspectos nodales para comprender la organización y el desarrollo de sistemas educativos innovadores como los del Sistema Universidad Abierta.

En esta investigación se incluye un estudio de caso de una de las once Divisiones SUA: la de la Facultad de Filosofía y Letras, Debido a que esta División se caracteriza por ofrecer el mayor número de asignaturas y planes de estudio dentro del concierto de la oferta educativa de esta modalidad en la Universidad Nacional Autónoma de México.

En ese sentido, se plantea esta investigación una serie de preguntas referentes al modelo educativo y al desarrollo de la formación de los docentes.

Es preciso enfatizar que los docentes desempeñan un rol muy importante en este modelo educativo, pues sus actividades y funciones trascienden la práctica docente que se vive en los sistemas escolarizados. Muestra de ello es que requieren de una intervención pedagógica que se va consolidando de manera paulatina entre los actores del proceso para propiciar un diálogo pedagógico tendiente a la interacción reflexiva, analítica y dinámica del conocimiento, mediada por las asesorías, los diferentes materiales didácticos que se construyen y las tecnologías de información y comunicación, entre otros elementos.

Lo anterior ha implicado una formación específica de los asesores para comprender la naturaleza conceptual y el funcionamiento del sistema de educación abierta, y poder construir una práctica docente innovadora que, entre otras, propicie en los alumnos el estudio independiente y el aprendizaje significativo, cooperativo y colaborativo. Todo esto conlleva a replantear una didáctica específica, una comunicación educativa diferente, una metodología y un empleo adecuado de medios de comunicación e información *ad hoc* al SUA, así como una problematización y socialización de los contenidos y saberes con base en una construcción dialógica problematizadora.

En este escenario, los docentes, identificados como asesores están obligados a adquirir una formación integral, que se apoye en una sólida actividad disciplinaria, y que integre elementos de una formación pedagógica-didáctica y de una formación tecnológica, con el propósito de cumplir de manera cabal con el compromiso de formar a los estudiantes del Sistema Universidad Abierta con calidad.

El análisis de estos aspectos determinó la estructura de esta investigación, que se divide en cuatro grandes apartados o capítulos. El primero de ellos explica la conformación del Sistema Universidad Abierta, enfocado como un

modelo educativo a nivel superior, diferente al del sistema de educación escolarizada de la misma Universidad Nacional Autónoma de México.

Desde una perspectiva histórica se da cuenta de la evolución y el desarrollo de este modelo educativo, desde su creación hasta nuestros días, partiendo de los cambios que se promueven en el país durante los años cuarenta por la transformación de una economía eminentemente rural a una economía urbana, que modifica así las condiciones políticas, económicas e históricas del país.

Así mismo se reflexiona en torno a los problemas que se generan a partir de la crisis de la educación y las respuestas que se otorgan a estos acontecimientos. Se explican las alternativas que se ofrecieron ante la crisis mundial de la educación, los movimientos de reforma educativa, y en particular se explica y se toma como ejemplo de una de las respuestas institucionales más articuladas el caso del Sistema Universidad Abierta.

De manera puntual se reflexiona, se describen y analizan las características de este modelo educativo, en particular sobre el rol de los actores del proceso educativo, los tipos de asesorías que se ofrecen, y las funciones que desarrollan los materiales y los medios didácticos.

En el segundo capítulo se revisa el significado del concepto de formación y de formación docente, desde diferentes perspectivas: filosófica, psicológica, educativa y social.

Se parte del concepto de *areté* que concibieron los griegos y se analiza su transformación histórica y su aplicación en el mundo latino, así como el sentido que recupera en la Edad Media con la organización y la conformación de una sociedad singularizada por grupos de artesanos, por un lado, y por el surgi-

miento de las universidades, por el otro. Lo anterior obliga a una revisión del concepto de *bildung*,¹ generado en la cultura germana.

Con la intención de conocer cómo el significado de dichos conceptos se modifica de acuerdo a la historia de la humanidad y al avance científico, hasta llegar al siglo XIX, se estudia también la formación especializada de las nuevas profesiones, hasta nuestros días.

Estos referentes conceptuales son la base de lo que en la actualidad conocemos y practicamos como valores estructurales en el mundo de la docencia. La pertinencia de estudiarlos en esta investigación se fundamenta porque a través de su constitución, de su interpretación, y de su aplicación, es posible comprender mejor nuestra actualidad y eventualmente transformarla.

El tercer capítulo aborda la manera en que se ha conformado, desde fines del siglo XIX, el mundo de la docencia en algunos países de América Latina, en particular se estudia su caracterización como una formación profesional liberal, humanista, moderna y tecnocrática.

Se revisa el caso particular de México, donde se explora el fenómeno de la formación docente a nivel superior a partir del siglo XX, y se estudia la forma que la Universidad Nacional Autónoma de México estableció estrategias educativas como la creación de centros de formación docente; este tipo de estrategias se reprodujeron en muchas instituciones educativas de nivel superior del país, como el Instituto Politécnico Nacional (IPN), y en algunas universidades estatales, a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

¹ Bildung: de acuerdo con la escuela alemana es la "cultura que posee el individuo, como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno... es el proceso por el que se adquiere la cultura, como esta cultura en cuanto a patrimonio personal del hombre culto (tomado de Hans George Gadamer, *Verdad y método I*. Salamanca, Sígueme, 1999, p. 138).

De manera particular se analizan las políticas de formación de asesores en el Sistema Universidad Abierta. Mediante este análisis se profundiza en el conocimiento de lo que significa un asesor; la consideración que se le tiene desde el aspecto laboral; los planteamientos del marco de la docencia universitaria; la formación del docente, y sus características, las competencias que tiene y las que debería presentar.

En el cuarto capítulo se desarrolla la parte empírica del estudio de caso, de carácter exploratorio, sobre los asesores que en el año 2001 conformaban la planta docente de la División Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras.

Para este fin se elaboró un cuestionario cerrado con base en 30 preguntas que exploran tres dimensiones de variables de los docentes:

- 1ª datos generales;
- 2ª vínculos contractuales con la Facultad de Filosofía y Letras, y
- 3ª necesidades de actualización y superación académica.

En esta investigación se combinaron los dos paradigmas que conforman a las investigaciones de carácter social: el cualitativo, que en este caso describe perfiles, formación e intereses de los docentes, y el cuantitativo, basado en el análisis estadístico del cuestionario que se aplicó a todos los docentes que laboraban en las seis licenciaturas que ofrece la División SUA.

Con base en la información recabada a través de esta investigación se presenta la interpretación del estudio de caso, y se ofrecen las consideraciones finales.

Perspectiva teórica de la investigación

En virtud de que el Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México, tuvo como marco de fundamentación una propuesta construida desde la perspectiva de la teoría de los sistemas, esta investigación se ha llevado a cabo tomando como referente el mismo modelo teórico.

Para esta investigación, se ha decidido conceptualizar al sistema como inicialmente se le definió, es decir, como un conjunto de partes o elementos vinculados entre sí por interacciones dinámicas, que se organizan en la consecución de objetivos comunes. Es evidente que se pueden aportar otras definiciones que ponen énfasis en algún aspecto concreto de las relaciones entre las partes del sistema, o que describen de manera más exhaustiva cuanto en ellas ocurre. No obstante, se manejará la definición inicial con el propósito de mantener una perspectiva flexible, que permita obtener incluso interpretaciones variadas.

Recordemos que la perspectiva sistémica aplicada a interpretar fenómenos sociales diversos, desde los simplemente físicos a los biológicos y sociales, es lo que dio lugar a la Teoría General de Sistemas.

Tan marcado carácter sintético e interdisciplinario, tiene sus antecedentes en filósofos como Nicolás de Cusa (1401-1464), Leibnitz (1646-1716), Hegel (1770-1831), Marx (1818-1883), y en los más próximos teóricos de la Gestalt, como Köhler (1887-1967). Pero fue Ludwig von Bertalanffy (biólogo), quien realmente sentó sus bases, llegando a crear en Estados Unidos a mediados de los años cincuenta una sociedad científica dedicada al tema.

El pensamiento sistémico de la segunda mitad del siglo XX se ha fundamentado en el concepto de estructura, además de incorporar los principios de la teoría cibernética de Wiener (1894-1964) y la teoría de la información de Shannon, entre otros.

En la actualidad el mundo vive procesos de cambio dinámicos y complejos en cuanto a las relaciones entre la sociedad, la ciencia, la tecnología y la naturaleza. Por ello no se puede tratar a los sistemas naturales y sociales como estancos aislados o descontextualizados de su propio entorno.

Desde esta perspectiva la educación se entiende como un conjunto de fenómenos interrelacionados entre los individuos y el mantenimiento del sistema social, para intervenir en él de manera crítica, reflexiva y creativa, promoviendo y generando cambios y transformaciones que alimentan al propio sistema educativo. De manera más precisa, la educación es entendida como un sistema no sólo abierto sino también complejo, donde los aprendizajes son el resultado de las acciones conscientes del sujeto; estos últimos ya no se consideran como el cúmulo de simples datos recibidos.

La solución de los problemas pedagógicos se plantea nuevamente como una actividad compleja, que debe tener presente la aportación de diversas disciplinas, integradas siempre en una forma sistémica de pensar y de concebir tales problemas (Ferrer, 1998).

Estos enfoques son complementarios, ya que "la educación es parte nodal del ciclo vital de tradición/creación/renovación que caracteriza a cualquier comunidad. Desde esta perspectiva la docencia es una práctica social por excelencia, porque se inserta entre la educación y la sociedad, y porque su desarrollo implica múltiples procesos sistémicos: cognitivos, afectivos, emocionales, psicomotores, volitivos, estéticos, éticos, entre otros. Y en niveles implícitos y explícitos. Por tanto el acto educativo nunca es neutro",² lo que conlleva a comprender que detrás de toda pedagogía subyace un ideal integral de formación del ser humano y un ideal de la cultura.

² María Novo, *et al.* *El enfoque sistémico su dimensión educativa*. Madrid, UNED. p. 16.

El enfoque sistémico aplicado a la educación contribuye a revalorar el papel de la pedagogía centrada en la cultura, desde una perspectiva global. En ese sentido el enfoque sistémico contrasta, en la práctica, con la fragmentación de significados que se ofrecen en las diversas disciplinas de las universidades, así como también con la integración del proceso de adquisición de la identidad personal y social de los estudiantes.

El sistema educativo formal puede ser visto como una serie de subsistemas dentro del sistema educativo general; sistema que a su vez, influye y es influido por sistemas y procesos de orden más amplio y superior.

En los últimos siglos, en Occidente se produjeron profundas transformaciones en las ideas y en las sociedades que cambiaron la visión del mundo. En nuestros días nos encontramos en la transición entre dos visiones contrapuestas de la realidad. Por un lado las que podemos llamar *el viejo paradigma*, orientado por un enfoque mecanicista, reduccionista y analítico. Y por otro, *el nuevo paradigma*, que ha surgido a partir de los ámbitos más diversos como una nueva percepción de la realidad que ve al mundo como una totalidad integrada, y que se sostiene por un enfoque designado como holístico, ecológico o sistémico porque respeta la totalidad, tiene un transfondo ecológico y organiza la realidad en sistemas.

El enfoque mecanicista ha sido abandonado porque ha probado ser insuficiente para la interpretación del mundo, para la comprensión de lo inmensamente grande (el universo), de lo infinitamente pequeño (el mundo subatómico) y de lo altamente complejo (los sistemas vivientes, las sociedades humanas, etc.).

En este sentido las últimas tendencias de la filosofía y de la ciencia dan por superado el pensamiento mecanicista para explicar la realidad compleja. Actualmente se considera que debemos empezar a ver las cosas y los hechos

en términos de flujos, relaciones y procesos, en los cuales el observador juega un papel fundamental.

En *el nuevo paradigma*, el concepto de sistema constituye el fundamento para entender la complejidad. De este modo las teorías de la complejidad que se plantean actualmente desde distintos campos científicos van mucho más allá del enfoque sistémico, como fue formulado inicialmente; se trata ahora de incorporar los nuevos conocimientos acerca de los procesos irreversibles, los sistemas caóticos, la teoría de la información, etcétera.

En el ámbito educativo, ante las preguntas: qué podemos saber y cómo podemos saberlo, la tendencia actual configura una posición desde la cual sea posible explicar el problema del conocimiento en relación con estructuras de interacción, es decir, a partir del intercambio activo de un sujeto, con un cierto objeto de conocimiento, y en un contexto determinado. El sujeto y el objeto constituyen así un sistema indivisible.

En el proceso educativo se contempla la acción social, como una acción sistémica y, por otro lado, como una estructura social compuesta de elementos humanos, institucionales y funcionales que confluyen en el país o territorio (sistema educativo).

La perspectiva de sistemas es el marco teórico-metodológico dentro del cual se llevó a cabo la investigación y el estudio de caso del presente trabajo, y se utiliza como un procedimiento de análisis de la realidad en las ciencias humanas y sociales.

Al respecto, se define al estudio de caso, de acuerdo con Gloria Serrano,³ como una "descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de caso son particularistas, des-

³ *Investigación cuantitativa. Métodos*, p. 85.

criptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos”.

A través de este estudio se identificó de manera integral la problemática de los asesores del SUA, con la intención de analizar su condición real para sugerir propuestas que mejoren la calidad de la práctica educativa en la División SUA de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Capítulo 1

Nace un nuevo modelo educativo de educación superior: la educación abierta en México

1.1 Origen del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM

Para explicar el nacimiento y las características de un modelo educativo a nivel superior considerado como innovador, diferente al escolarizado, es necesario precisar una serie de acontecimientos históricos que se viven a partir de los años cuarenta dentro de un marco político, social y económico. El cambio cultural provocado por la transformación de una economía rural a una urbana modifica de manera sustancial la vida y la estabilidad del país, ya que al darse un desarrollo sostenido éste se refleja en un área estructural del crecimiento del pueblo: la educación, que no se aísla de la realidad del proyecto de nación y que refleja las políticas educativas que dan cuenta de los procesos alusivos, a un marco ideológico determinado.

Lo anterior obliga a recuperar parte de los acontecimientos históricos que hoy dibujan una realidad que privilegia políticas de desarrollo neoliberales y que trae como consecuencia problemas nodales que obligan a buscar soluciones aparentemente satisfactorias para los actores sociales, dados los acontecimientos ocurridos en los años sesenta.

En ese marco de cambios abruptos la Universidad propone soluciones que, con base en el proyecto de una nueva Universidad, traten de dar respuesta no sólo a los problemas de la época sino que vaya más allá; así se crea un modelo educativo que sale de lo tradicional para atender a sectores de la po-

blación excluidos por la dinámica del propio sistema gubernamental; efectivamente, se pretende ofrecer esta modalidad a las fábricas, a las cárceles, a los centros de trabajo, entre otras, y a aquellas personas que no pueden acudir de manera cotidiana al campus universitario.

Lo anterior implicó el trabajo de académicos comprometidos con la institución para reflexionar, analizar y crear las bases de un modelo educativo de calidad *ad hoc*, que propiciara el estudio independiente de los alumnos. Requirió también preparar los materiales de estudio y los apoyos audiovisuales, así como formar asesores y tutores que interactuaran con los estudiantes, e ir modificando la práctica educativa por la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

El presente capítulo da cuenta de la evolución y transformación histórica de un pasado y un presente del Sistema Universidad Abierta de la UNAM a la luz de los acontecimientos políticos, económicos y sociales de más de medio siglo; revisa así mismo la adaptación de los modelos a las propuestas educativas que se presentan en los años noventa como es la educación a distancia y en línea.

1.2 Algunos antecedentes sobre el entorno político, económico y social, marcos de referencia de la educación abierta y a distancia

A partir de 1940, la economía mexicana sufrió una transformación sustancial; de estar basada en la producción agrícola y la exportación de minerales se centra en la industrialización de los sectores productivos, transición explicable por el estímulo generado durante la Segunda Guerra Mundial, ya que al limitarse la importación de bienes de consumo final, el país se vio obligado a entrar en un esquema económico de sustitución de importaciones, como elemento central de la estrategia económica.

En este periodo se logró un crecimiento en el sector industrial y en la red de comunicaciones y transportes; aumentó la cantidad de tierras irrigadas y la utilización de fertilizantes para hacer más eficiente la productividad del campo; se dispusieron facilidades de crédito y se invirtió en la construcción de escuelas, universidades y hospitales; se amplió el mercado interno, así como los niveles de consumo de la población.

De la década de los cuarenta hasta finales de los años sesenta, todos los sectores productivos, salvo el minero, triplicaron o cuadruplicaron su producción. En este periodo, el país pudo sostener una tasa de crecimiento del 6% anual del producto interno bruto.

No obstante, la estrategia produjo resultados desfavorables en la estructura económica y social. Se privilegió el uso del capital sobre la mano de obra, se discriminó al sector exportador y a la agricultura de temporal, se agravaron los problemas de pobreza absoluta y relativa así como el desempleo; al mismo tiempo, se deterioró el ahorro público y se agudizaron los desequilibrios regionales entre el campo y la ciudad, factores que finalmente incidieron en la capacidad del sistema para crecer con estabilidad de precios así como para cambiar y generar empleos.

Al respecto el Dr. Pablo González Casanova¹ comenta que efectivamente se incrementaron los salarios reales como la redistribución de la carga fiscal, pero que "el salario real promedio para 1960 era 6% menor que en 1940 y el salario agrícola de 1960-61 disminuyó en un 45% respecto de 1938-39. En cambio la productividad aumentó en un 100%". El mismo autor cita a Horacio Flores de la Peña, quien comenta que el grado de explotación de la mano de obra aumentó en un 134%.

¹ *La democracia en México*, p. 165.

Sin embargo los verdaderos beneficiados fueron los trabajadores urbanos ligados a los servicios organizados, específicamente los relacionados con los ramos de la electricidad y el petróleo.

Mientras tanto en lo que respecta a la problemática de la reforma fiscal se continúa beneficiando a los grupos de altos ingresos. "El sistema en ese sentido es injusto porque favorece el ingreso proveniente de la propiedad del capital en contra del proveniente del trabajo, debido a una multitud de omisiones y exenciones que no tienen paralelo en otros países con objetivos económicos y sociales tales como México".²

Tal panorama era natural en nuestro país, ya que no se había contado con un movimiento obrero democrático o bien con partidos políticos sólidos que representaran a la mayoría de la población, lo que provocó que sólo se tuvieran buenas intenciones aparentes y se produzcan, de manera parcial, algunos beneficios a pequeños sectores.

Igualmente en este periodo se fueron perdiendo paulatinamente la flexibilidad y efectividad de los instrumentos de desarrollo para conducir el proceso en función del contexto internacional.

Patentes estas insuficiencias, en la década de los sesenta, se modificó la estrategia. Para superar los efectos nocivos que había generado el proceso de desarrollo que describí arriba, se le dio mayor énfasis al empleo y a los aspectos redistributivos del crecimiento; se tornó más agresiva la política del gasto público para enfrentar las crecientes desigualdades y mantener altas tasas de crecimiento; se reorientó la política agrícola, se planteó una revisión del esquema de desarrollo y se dio un especial énfasis al control del crecimiento demográfico.

² *Ibid.*, p. 166.

El contexto internacional que se había comportado relativamente estable y dinámico en las décadas de los cincuenta y sesenta se deteriora al acelerarse la inflación externa, lo que retrae los procesos económicos internacionales; se estanca el comercio mundial y se acentúan las prácticas proteccionistas de los países industrializados; se generan divisas; se presentan distorsiones en el mercado financiero y de materias primas, lo cual dificulta a nuestra nación el alcance de las metas de desarrollo buscadas.

En la primera parte de la década de los sesenta, se registró un menor crecimiento y se observó una aceleración de las presiones inflacionarias; aún así al finalizar la década, se logró dinamizar el empleo, ampliar la cobertura de programas sociales, revertir la tendencia de estancamiento del sector agrícola y ampliar sustancialmente la inversión pública y privada; así mismo se logró modificar la dinámica demográfica, lo que constituyó un cambio estructural de primer orden.

Sin embargo, la estructura del sistema político, basado en el crecimiento, en la modernización y en la búsqueda de la identidad nacional, se mantuvo sin cambios ya que ninguna fuerza política alterna era capaz de enfrentar la hegemonía del partido que se había consolidado e institucionalizado en el poder; no obstante "existía una grave contradicción entre las estructuras sociales en las que descansaba el Estado y los fundamentos de legitimidad del régimen"³ lo cual se puso de manifiesto en el movimiento estudiantil de 1968, que desprestigió al gobierno sembrando desconfianza en las autoridades que regían el poder político nacional.

El sexenio presidido por Luis Echeverría (1970-1976) se inició y caracterizó por una problemática particular: un sistema lleno de conflictos que hacían peligrar la estabilidad de la estructura política y la imagen de las instituciones.

³ Lorenzo Meyer, "La encrucijada" en *Historia general de México*, p. 734.

No obstante la supuesta calma económica, en esta etapa se registró un crecimiento constante de la industria al concentrarse en grandes consorcios, que sustituyeron de manera sistemática a los empresarios independientes y, en consecuencia, se provocó una continua migración del campo a la ciudad, lo que modificó la estructura demográfica, ocasionando un desequilibrio regional y la transformación de la sociedad urbana.

La compra de productos e insumos al exterior redujo las oportunidades laborales: el abandono del campo, la concentración de los bienes de consumo en una minoría y la práctica del populismo exacerbado, que endeudó al país, pues se requerían cada vez mayores préstamos del exterior.

La modernización acelerada, mas no planeada, condujo por un lado, al crecimiento de la petroquímica y la siderurgia, al desarrollo de la industria turística, basando la economía en la venta del petróleo; hubo racionalidad económica en la administración de los servicios que proporcionaba el Estado. Por otro lado, se manejó un discurso populista que fortaleció a los sindicatos como instituciones y los enfrentó seriamente al sector empresarial.

En ese sexenio, como en ningún otro, se agravó la situación del desempleo y aumentaron los índices de inflación, cuestión que se volvió insostenible, y al cerrar el periodo presidencial se registró una importante devaluación del peso frente al dólar.

Por otra parte "el movimiento estudiantil de 1968 aglutinó alrededor de sí una variedad de reivindicaciones económicas y de aspiraciones políticas. La reacción de un aparato estatal que no tenía la práctica ni la cultura de la negociación con fuerzas sociales que declararan su autonomía frente al Estado, fue la matanza de la Plaza de las Tres Culturas".⁴

⁴ Ugo Pipitone, *La salida del atraso. Un estudio histórico comparativo*, p. 412.

El saldo de los sucesos del 68 agudizó el descontento social; la ruptura con el sector universitario en particular y con el educativo en general, tenía que ser enmendada. Los vuelcos que se dieron en el país en aquel entonces, hicieron que la estructura educativa también diera tumbos y entrara en crisis, dado que la enseñanza, especialmente la universitaria, ya no cumplía con las expectativas de la población, tanto en cuanto a la oferta educativa (al formar cuadros profesionales ajenos a las necesidades productivas del país), como por lo que aludía a la garantía de acceso a las instituciones de educación superior.

Este problema se manifiesta desde los años cuarenta cuando la crisis de la educación superior "se define a través de los términos cambio, adaptación y disparidad [...] todos los países han sufrido cambios en su medio ambiente a una velocidad vertiginosa, como consecuencia de un cierto número de revoluciones mundiales de la ciencia y la tecnología, de la política y la economía, de las estructuras demográficas y sociales".⁵ Así mismo la educación ha tratado de adaptarse a dichos cambios; sin embargo este proceso es lento si lo comparamos con la celeridad de los propios acontecimientos; la disparidad de los problemas educativos es la nota predominante que ha enmarcado la crisis de la educación. Han sido múltiples las causas de esta disparidad, sin embargo son cuatro las que destacan, de acuerdo con Coombs:

El fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa, que colocó en una situación difícil a las escuelas y universidades que ya existían.

La aguda escasez de recursos, que impidió que se dieran respuestas inmediatas a las nuevas demandas.

La inercia inherente a los sistemas de educación, que provocó una lenta adaptación interna a las nuevas necesidades externas.

⁵ Philip H. Coombs, *La crisis mundial de la educación*, p. 10.

La inercia de la sociedad misma. En la que descansaban las tradiciones, las costumbres religiosas, el prestigio, los empleos, los incentivos y las estructuras institucionales que en la región americana impiden la optimización educativa.⁶

Lo anterior implicaba que para superar la crisis de la educación se requería un compromiso mutuo entre "la comunidad educativa" y la sociedad. Este acuerdo no se cumplió plenamente, lo que provocó una fuerte ruptura entre el Estado y la sociedad en torno a las demandas educativas que, día con día, se acrecentaban a pesar de los posibles recursos económicos que se invertían.

Es decir, que a partir de ese momento se vislumbra un cambio en el Estado respecto a su relación con la sociedad y el bienestar social; éste redunda en la aplicación de nuevas políticas públicas que afectan a la educación.

Como se encontraban las cosas, la crisis de la educación se produjo dentro de la expansión del conocimiento **porque no respondía a las necesidades laborales del momento histórico**. En este sentido, cabría señalar el interés de los países económicamente dominantes que planteaban una mayor articulación entre educación y trabajo más que por la propia educación y ello implicaba nuevos referentes económicos, políticos y sociales.

Con la finalidad de reconstruir la relación gobierno-universidad, y dentro de la tónica del populismo, el gobierno se abocó a satisfacer las demandas sociales de educación para evitar un nuevo enfrentamiento tanto con el sector estudiantil como con las camarillas de poder existentes dentro de los diversos contextos universitarios.

El gobierno de aquel entonces trabajó arduamente en un proyecto de reforma educativa que contemplara todos los niveles del sistema educativo na-

⁶ *Ibid.*, p. 11.

cional con el propósito de intentar el rompimiento ideológico con los regímenes anteriores, para lo cual elaboró las siguientes estrategias.⁷

- La ampliación de oportunidades y acceso al ámbito escolar.
- Redefinición de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Impulso de métodos y sistemas flexibles, que propiciaran en el educando adquirir las herramientas para el aprendizaje independiente y la conciencia crítica para participar del cambio y el pluralismo de la participación social, a través del diálogo razonado.
- Reelaboración de los libros de texto de la enseñanza primaria.
- Actualización magisterial.
- Movilidad horizontal y vertical de los educandos.
- Establecimiento de modalidades de educación abierta en primaria, secundaria y preparatoria y estudios profesionales.

Esta estrategia que siguió el Estado tenía como principio ligar de una manera muy estrecha a la educación superior con las necesidades del mercado.

En cuanto a las políticas centradas específicamente en la educación superior destacaron las siguientes:⁸

- El impulso al crecimiento del sistema educativo.
- La centralización de las relaciones económicas y políticas de las instituciones con el gobierno federal y no con los gobiernos locales.
- La aplicación de la política inductiva para modernizar la organización académica y administrativa.
- El establecimiento de los mecanismos de control y negociación para regular los conflictos en los centros de enseñanza.

⁷ Martha Robles, *Educación y sociedad en la historia de México*, p. 261.

⁸ Ley Federal de Educación, 29 de noviembre de 1973, p. 15.

Los principios de esta reforma se sistematizaron en la Ley Federal de Educación de 1973 en los artículos 6, 7, 10, 15, 24 fracción I, 25 fracción VII, 31, 44, 66 y 67⁹ mismos que se resumen en el siguiente cuadro:

Artículos	Contenidos
6	El sistema educativo permitirá que los estudiantes se incorporen simultáneamente al mercado de trabajo.
7 y 10	Deberán extenderse y evaluarse constantemente los servicios educativos.
15	Se impartirán modalidades de educación extraescolar.
24-I	La función educativa comprende el establecimiento y dirección de servicios educativos acordes con las necesidades nacionales.
25-VII	Se debe establecer un sistema de créditos que facilite al educando el cambio de una modalidad a otra.
31	La educación universitaria se llevará a cabo de acuerdo con los ordenamientos legales que rijan a las instituciones de educación superior.
44	El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad y fomentará la capacidad y las aptitudes de los educandos para aprender por sí mismos.
66 y 67	Se creará un sistema federal de certificación de conocimientos y se promoverá un sistema internacional recíproco de validez oficial de estudios.

Como sabemos, los cambios normativos planteados tienen que ver con un nuevo régimen de orden jurídico-filosófico; por otro lado tenemos los cambios

⁹ Pablo Latapí, "Reformas educativas en los últimos cuatro gobiernos (1952-1975)", p. 1325.

operativos con el surgimiento de nuevas políticas. Como nos es planteado en la teoría de sistemas por Von Bertalanfy toda acción que se genera en el sistema produce una reacción que implica acciones encadenadas.

Es así que observamos en la descripción anterior cómo se vislumbraron dos tipos de cambios, uno relacionado con la masificación de la matrícula y otro que se genera en el propio Estado, a través del inicio de un proceso de desconcentración administrativa, que entre otras cosas busca minar la enorme base social de la Universidad Nacional Autónoma de México, como organismo rector de la educación superior en el país.

Como respuesta casi inmediata a la mencionada necesidad de ampliar la cobertura educativa se instauran diversas entidades a saber:

- Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM (1971)
- Sistema Universidad Abierta, UNAM (1972)
- Universidad Autónoma Metropolitana (1973)
- Colegio de Bachilleres, SEP (1973)
- Centro de Métodos y Procedimientos Avanzados para la Educación (1974)
- Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, UNAM (1975)

Como se puede apreciar, la Universidad Nacional Autónoma de México, ante esta necesidad de responder tanto a las demandas sociales de acceso a la educación, como a las estrategias planteadas en lo educativo por el gobierno,¹⁰

¹⁰ Dice Gilberto Guevara Niebla en su artículo "Masificación y profesión académica en la UNAM" en *Revista de Educación Superior*, vol. XV, año 2, núm. 58, México, ANUIES, abril-junio, 1989, pp. 32-45: "Uno de los acontecimientos que favoreció el surgimiento del Sistema Universidad Abierta de la UNAM, fue la expansión de la matrícula que responde a los esfuerzos del Estado por ligar a los sectores universitarios con la actividad gubernamental, a fin de incorporar a un sector importante de la población a las líneas del partido en el poder y con ello se sella el pacto del Estado con la intelectualidad liberal y con los sectores medios urbanos emergentes". Por lo que se entiende que las políticas ejercidas por el Estado, en este sentido, se orientaron al control gubernamental, más que a la búsqueda de la calidad educativa o a la adecuación de los cuadros profesionales a las necesidades y requerimientos de desarrollo del país.

aporta al país nuevas alternativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al crear e implementar dos nuevos modelos educativos, uno para educación media superior, el Colegio de Ciencias y Humanidades y otro para el nivel superior, el Sistema Universidad Abierta.

En cuanto a la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, se puede decir que la pretensión era ampliar la oferta educativa de la UNAM y abrir nuevos espacios de acceso a la educación superior; sin embargo, quedaron concentradas en la Ciudad de México y su área conurbada, dejando fuera la posibilidad de extender los beneficios de ciudades universitarias auspiciadas por la Máxima Casa de Estudios al interior de la República; ello limita las oportunidades de bienestar social y desarrollo nacional, lo que se explica como una consecuencia lógica de las políticas centralistas y de control del gobierno de aquel entonces. Pero en el interior de la República ya existían o se fueron creando universidades públicas.

No obstante, Gilberto Guevara Niebla atribuye a la aceleración de la creación del SUA en la UNAM, la aportación de esta Máxima Casa de Estudios al sistema educativo nacional.

1.3 Aprobación del proyecto sistema universidad abierta de la UNAM

El SUA fue aprobado como proyecto por el Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 25 de febrero de 1972, fecha que si bien es cierto, enmarca un comienzo, también representa una de las culminaciones de los primeros esfuerzos por introducir al país nuevas dinámicas educativas, en el ámbito de la educación superior.

En la exposición de motivos¹¹ para crear al SUA en la UNAM, elaborada por el entonces rector de la UNAM, Pablo González Casanova, se advierten las

¹¹ Cfr. Pablo González Casanova, "Exposición de Motivos", pp. 71-72.

razones por las cuales la Universidad debe adoptar un modelo de enseñanza abierta y lo que se pretende con él, de acuerdo con las condiciones económicas, políticas y sociales de aquel entonces: Crear un sistema dinámico de libre opción tanto para las dependencias universitarias como para sus presentes y futuros estudiantes. *"No se trató de construir otra Universidad, sino de abrir posibilidades distintas de acceso a la población a la misma institución"*¹² a partir de los recursos humanos y técnicos disponibles.

El objetivo era que toda persona que tuviera interés y cumpliera con los requisitos que exigía la Universidad para ingresar a ella, pudiera inscribirse en el SUA y obtener eventualmente el grado correspondiente a los estudios cursados.

Al SUA de la UNAM no se le debe concebir como un sistema de enseñanza por correspondencia, ni como una teleuniversidad, sino como la combinación de métodos clásicos y modernos de enseñanza. "Se planteó entonces la introducción de los medios de comunicación de masas como una herramienta didáctica innovadora que se incorpora a los métodos de enseñanza, con la finalidad de elevar la eficiencia de los estudios universitarios, no sólo aquellos que sean impartidos en el sistema abierto, sino que también se incorpora su uso al sistema presencial".¹³

Se explica en la exposición de motivos que un estudiante del sistema abierto cuenta con herramientas didácticas distintas para aprender, que lo hará por su cuenta, pero no solo; para ello el sistema le brinda las pautas de aprendizaje, mecanismos de autoevaluación y orientación a través de la integración de grupos de aprendizaje y centros de estudios.

¹² A diferencia de otros países, en el nuestro, la educación abierta se encuentra muy vinculada con los sistemas de educación presencial, lo cual según se ha visto a lo largo de los años, ha encontrado expresión en un desarrollo de mutua cooperación e influencia.

¹³ González Casanova, *op. cit.*, pp. 72-73.

Transportar el conocimiento universitario a centros productivos y de servicios; municipios y delegaciones, asociaciones, ejidos o sindicatos, cooperar con otras universidades y traspasar las fronteras, "en suma, establecer a la Universidad donde se requiera se podría entender como la razón principal de los motivos que originan el SUA de la UNAM".¹⁴

Junto con la aprobación del proyecto del Sistema Universidad Abierta, el Consejo Universitario, aprueba su Estatuto, el cual, desde entonces, no ha sufrido modificaciones. Está compuesto por diez capítulos y 26 artículos; se observa su estructura en el cuadro que está en la siguiente página:

¹⁴ *Ibid.*, p. 73.

	Capítulo	Artículos	Contenido
I	Disposiciones generales	1° al 3°	Señala los conceptos expresados en la exposición de motivos en forma jurídica
II	De los órganos del Sistema Abierto de la UNAM	4°	Se ocupan de los órganos del Sistema: La Comisión Académica, la Coordinación y las divisiones del Sistema en las dependencias que participen en el mismo.
III	De la comisión académica del Sistema Universidad Abierta	5° al 8°	
IV	De la Coordinación del Sistema Universidad Abierta de la UNAM	9° al 11	
V	De las Divisiones del Sistema Universidad Abierta de la UNAM	12 al 14	
VI	De las demás dependencias de la UNAM que colaboran con el Sistema	15	Dispone que las demás dependencias universitarias colaborarán con el sistema, como son los institutos de investigación científica y humanística y se enuncian una serie de dependencias que se encuentran al interior de la UNAM.
VII	Del establecimiento de unidades del Sistema Universidad Abierta de la UNAM en instituciones que no forman parte de ella	16 a 19	Ubica las condiciones que se requieren para crear unidades del Sistema, en instituciones que sin formar parte de la UNAM, colaboren en el desempeño de las actividades educativas.
VIII	De las instituciones asociadas y por cooperación del Sistema Universidad Abierta de la UNAM	20 al 24	
IX	Del personal académico	25	Referentes al personal académico y los estudiantes, en el primer caso menciona que el personal académico se regirá por las disposiciones del Estatuto del Personal Académico de la UNAM, lo que implica que tiene los mismos derechos y obligaciones que cualquier profesor de otros sistemas educativos. Lo mismo especifica para los estudiantes inscritos en el Sistema en la UNAM, no así para los alumnos de las instituciones asociadas, sus derechos y obligaciones son marcados por los centros donde se encuentran inscritos.
X	De los alumnos	26	

El Estatuto del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM es el ordenamiento legal que señala las directrices, lineamientos y cauces del sistema. No obstante, su redacción sólo alude en términos generales a, “que se construyera una norma que señalando posibilidades fuera muy precisa en ciertos aspectos, pero en otros se dejó la intervención de una serie de autoridades y funcionarios, y un margen de libertad para que el Estatuto no vaya a detener la realidad y necesidades que el Sistema encontrará en la práctica”.¹⁵

Ante la libertad normativa del Estatuto y su descargo de régimen en otros actores, en la implementación del Sistema Abierto, se apunta que cada instancia que ha adoptado el sistema tiene un margen amplio de actuación en cuanto a la disposición del funcionamiento del sistema educativo en su interior; no obstante desde sus orígenes el SUA especificó sus líneas rectoras:

- Propiciamiento del estudio independiente.
- Democratización de la enseñanza.
- Utilización de métodos y técnicas que posibiliten al estudiante asimilar los conocimientos necesarios.
- Actuación del docente como un guía del educando en su proceso de aprendizaje.¹⁶

Entre 1972 y 1976, se desarrollaron bajo el sistema abierto 17 licenciaturas; un título técnico (enfermería); tres especializaciones y apoyo curricular a dos licenciaturas de la ENEP Acatlán; así mismo se planteó la intención de ofrecer esta modalidad en la Escuela Nacional de Música.

¹⁵ Jorge Carpizo, “El Estatuto del Sistema Abierto de la UNAM”, p. 80.

¹⁶ Cfr. José Enrique González Ruiz, *La Universidad Abierta: el caso de México*, pp. 20 y 21.

Aprobación y puesta en marcha de las opciones formativas en el SUA en facultades y escuelas de la UNAM

Plantel	Año de aprobación	Año de inicio de labores en las divisiones del SUA	Opción a nivel educación superior
Facultad de Contaduría y Administración	Abril de 1972	1972 -----	Licenciaturas en <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contaduría ▪ Administración y ▪ Sistemas
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Junio de 1972	1977	Licenciaturas en <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciencias Políticas ▪ Administración Pública ▪ Ciencias de la Comunicación ▪ Sociología ▪ Relaciones Internacionales
Escuela Nacional de Odontología	Diciembre de 1972	1975 -----	Licenciatura en Cirujano Dentista
	Junio de 1975	1975-----	División Sistema de Universidad Abierta
Facultad de Psicología	-----	Febrero de 1973	Licenciatura en Psicología
Facultad de Derecho	-----	Marzo de 1975	Licenciatura en Derecho
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	Marzo de 1973	1978	Carrera de Técnico en enfermería
	1980	1980	Nuevo plan de estudios para la carrera de técnico en enfermería
Escuela Nacional de Economía	Junio de 1975	1976-----	Licenciatura en Economía
Facultad de Filosofía y Letras	Marzo de 1972	1976-----	División Sistema de Universidad Abierta
		Noviembre de 1976	Cursos Propedéuticos para las licenciaturas de: Filosofía Geografía Historia Letras Hispánicas Letras Inglesas Pedagogía
	Septiembre de 1979	-----	Aprobación de Planes de estudio para las Licenciaturas.
Facultad de Medicina, Veterinaria y Zootecnia	Noviembre de 1973	Septiembre de 1973	Especialización: Aves

**Estudios impartidos en el Sistema de Universidad Abierta de la
Universidad Nacional Autónoma de México hasta 2001**

Dependencia Académica	Carrera	Nivel
Enfermería y Obstetricia	Enfermería y Obstetricia	Técnico
	Enfermería y Obstetricia	Licenciatura
Ciencias Políticas y Sociales	Administración Pública Ciencias de la Comunicación Ciencias Políticas Relaciones Internacionales Sociología	Licenciatura
Contaduría y Administración	Contaduría y Administración	Licenciatura
Derecho	Derecho	Licenciatura
Filosofía y Letras	Filosofía Geografía Historia Lengua y Literatura Hispánicas Lengua y Literatura Inglesas Pedagogía	Licenciatura
Psicología	Psicología	Licenciatura
Economía	Economía	Licenciatura
Medicina, Veterinaria y Zootecnia	Producción Animal: Aves Producción Animal: Bovinos Producción Animal: Porcinos	Especialización

1.4 Características de la educación abierta de la UNAM

Entre las principales características del SUA de la UNAM destacan:

1. **Ser de libre opción.** Los sujetos que ingresan a esta modalidad lo hacen por voluntad propia.
2. **Uso de material didáctico** donde se vierten los contenidos educativos, tales como impresos, audiocasetes, videos, aplicaciones informáticas, correo, teléfono, radio, televisión, telefax, videotexto.

3. **Auxilio de tutorías**, donde el alumno tiene la oportunidad de aclarar sus dudas o expresar sus inquietudes sobre el aprendizaje adquirido a través de los materiales.
4. **Fomento del aprendizaje independiente**. Este aprendizaje es aquel que le permite al sujeto adquirir el conocimiento a su propio ritmo, tiempo y capacidades, por lo cual implica la flexibilización del proceso de aprendizaje.
5. **Propiciatorio de la autoevaluación**. De manera continua el alumno puede cerciorarse por sí mismo del aprendizaje adquirido.
6. **Promotor de la obtención de fuentes de aprendizaje**. El SUA prepara actividades que lleven al alumno a generar sus propias formas de adquirir el conocimiento y aplicar diversos métodos y técnicas de estudio.
7. **Dirigido a personas adultas**, que por diversas razones no tienen el tiempo para atender un sistema presencial, pero que sí cuentan con la capacidad suficiente para responder a la dinámica del estudio independiente.

1.5 Los actores del proceso

La educación superior abierta de la UNAM fue diseñada para atender a población adulta, que por diferentes razones no ha iniciado o podido continuar sus estudios a nivel superior. Es abierta en la medida en que ofrece oportunidades de acceso con el menor número de restricciones, así como flexibilidad en sus planes de estudios y métodos de evaluación; sin embargo, actualmente se hace hincapié y trata de definir el papel que deben desempeñar los actores que intervienen en dicha modalidad abierta, lo cual ocupa una posición cada vez más relevante.

Asimismo, se observa una evolución en la conceptualización de los actores que tiende a transformar el concepto de profesor para dar paso a la figura

del asesor, facilitador, tutor, moderador, monitor, guía, consejero, instructor. Lo mismo pasa con la palabra "estudiante" que está siendo reemplazada por aprendiz, asesorado, actor del proceso educativo, etc.; sin embargo estos cambios aparentemente superficiales ponen en evidencia la necesidad de una redefinición del perfil de los actores.

1.5.1 El papel del asesor

La palabra asesor tiene su raíz etimológica en el vocablo latino *assessor-ōris*, de *assidēre*, asistir, ayudar a otro, y según definición del diccionario, "es la persona que asiste o aconseja".¹⁷ Esta acepción es acorde a las funciones que realiza el profesor calificado que fomenta el estudio independiente del educando, aconseja y sugiere la orientación y ritmo para el autoaprendizaje, tomando en consideración las características particulares de cada alumno.

En la educación abierta y a distancia, el asesor, junto con el que aprende, debe desplegar toda su creatividad, potencialidad y la toma de decisiones en cuanto a las tareas y objetivos de aprendizaje profesional.

Los orígenes más remotos de la asesoría se podrían hallar en la mayéutica griega de Sócrates, cuyo método consistía en que el maestro provocara que el discípulo aflorara los conocimientos que se hallaban en el fondo de su alma. Sin embargo, sus inicios, raíces y tradición asociada con la práctica actual se han situado en la universidad medieval.

Los primeros tutores tenían una función muy distinta de la que realizan hoy en día. Cuando se piensa en un asesor se tiene la imagen de un docente cuyo deber original era el de ser un guardián, encargado de vigilar que quien estuviera bajo su tutela llevara una vida correcta, que respetara a los demás,

¹⁷ Diccionario de la Real Academia Española, consultado en internet en: <http://www.rae.es/>. 2002.

que no se endeudara y, sobre todo, que tuviera una fe firme. La esencia del sistema era eclesiástica, ya que el elemento clerical prevalecía incluso sobre el estatus económico familiar de los alumnos. Posteriormente se fue modificando el sentido de la educación con las aportaciones de la época del Renacimiento y del humanismo como conciencia educativa, así mismo con la propuesta de Comenio que le imprimió a la escuela un sentido democrático, y conjuntamente con las ideas de otros pedagogos importantes como Rousseau, mediante su propuesta de educación natural, y Pestalozzi con sus ideales humanitarios, en el siglo XIX aun cuando continuaban supervisando la conducta de sus pupilos, los tutores daban una mayor atención individual a sus estudios.¹⁸

En el siglo XX, “en algunas universidades europeas de rancia tradición como Oxford, la expresión más simple de la tutoría consiste en el encuentro semanal de un estudiante con su profesor el cual es especialmente asignado. El alumno prepara un ensayo semanal que expone oralmente al tutor y se discute de inmediato. Cabe señalar, sin embargo, que la tutoría muchas veces depende del contexto en el que se realice y no excluye otros medios educativos, como lecturas adicionales, clases, visitas a bibliotecas, laboratorios, asistencia a conferencias, etc. Es también un factor importante la comunicación con otros compañeros en el desarrollo de las diversas actividades académicas”.¹⁹

A pesar de la influencia que pudo haber tenido en la década de los setenta el modelo francés escolarizado o el de la Open University de Inglaterra, como referentes dominantes, en nuestro país, en particular en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la creación de este sistema educativo diferente, no consolida un modelo propio.

¹⁸ Will Moore, *The tutorial system and its future*, p. 2.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 16-23.

Aunque el Sistema Universidad Abierta nace y se mantiene con una filosofía innovadora y de avanzada en relación con estos modelos educativos, se mantiene una filosofía del hacer docente tradicional; a pesar de que en sus propios fundamentos el Sistema Universidad Abierta plantea un perfil diferente de docente, ha sido muy difícil llevarlo a la práctica porque implica luchar contra una manera de ser muy arraigada en los docentes mexicanos, por nuestra propia experiencia cultural y por el rol que se ha tenido en la historia de la educación en México.

Los docentes que inician este proyecto educativo fueron convocados por el Consejo de la nueva Universidad para organizar en cada una de las facultades y escuelas interesadas en esta nueva modalidad educativa las Divisiones del Sistema Universidad Abierta.

De esa manera, se incorporan a tan importante proyecto, docentes del sistema escolarizado para preparar el material didáctico y los modelos de asesoría que se ofrecerían de acuerdo con los planes y programas de estudio de las licenciaturas del sistema escolarizado para la consolidación de un proyecto de Universidad diferente.

La experiencia y el trabajo continuo, así como la formación en esta modalidad educativa fueron enriqueciendo al mismo sistema, de tal suerte que en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM, el asesor es un académico que debe dominar los contenidos disciplinarios de su materia, así como conocer la metodología de esta modalidad educativa.

El asesor debe fomentar el estudio independiente, recreando el proceso de aprendizaje e impulsando una interacción equilibrada entre:

- estudiante-asesor
- estudiante-estudiante
- estudiante-contenidos
- estudiante-evaluación

- asesor-contenidos
- asesor-evaluación

Con estas interacciones la figura del asesor se enmarca en un dinamismo que refleja su importancia como un vaso comunicante entre diversos momentos.

Consecuentemente el asesor debe:

Ubicar el subsistema del que proviene el estudiante y en su caso remitirlo a la información que requiere para que pueda avanzar en su nueva ubicación.

Poseer los conocimientos relativos a la asignatura que imparte, tanto en función del material didáctico que corresponda, como a nivel de competencias.

Expresarse a nivel adecuado para el grado de los participantes.

Tener una visión clara de los objetivos del curso.

Ubicar el papel que juega la asignatura que imparte –tanto horizontal como verticalmente– dentro del plan de estudios.

Dominar técnicas de dinámica de grupos para promover la participación.

Impulsar a los participantes a desarrollar su sentido analítico, reflexivo y crítico.

Detectar problemas de aprendizaje para canalizarlos de manera adecuada.

Orientar a los estudiantes respecto a los requerimientos de la evaluación que habrán de enfrentar.

Sistematizar los resultados de las experiencias y planear nuevos métodos contemplando las dificultades para probarlos.

Transferir a casos prácticos los conocimientos.

Evitar la conducción paternalista de las asesorías.

Motivar al participante tomando en cuenta sus características individuales para su formación integral.

Hacer uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información a las que tenga acceso la institución a fin de enriquecer su práctica docente.

Actualizar sus conocimientos de manera sistemática.²⁰

Otra figura es el asesor pedagógico, que es un apoyo para el estudiante.²¹ Sus actividades consisten en orientar al alumno en cuanto al funcionamiento integral del sistema abierto. Lo ayuda para que programe y organice su tiempo y actividades con base en el plan de estudios que le corresponde, para que tome el curso de inducción a la modalidad y se pueda adaptar a él sin problemas. En muchos casos lleva a cabo el seguimiento de los avances de los estudiantes a su cargo.

En el devenir de los años setenta que corresponde a la institucionalización del sistema, se observa una normatividad frágil en un proceso de construcción que propició que cada División fuera creando sus propias formas de institucionalización, llegando a definir normatividades particulares que con el tiempo se sobrepone a la normatividad general establecida.

De esa manera se puede entender que hasta hoy coexistan diversas modalidades de asesorías, tutorías, materiales didácticos, evaluaciones, entre otros, que en algunos casos permiten que el sistema avance en la búsqueda y creación de innovaciones educativas y en otros se viva de una manera semi-presencial tradicional por las trabas administrativas que cada facultad o escuela impone.

²⁰ Martha Diana Bosco Hernández y María Eugenia Negrín, "Criterios rectores para la práctica del asesor", pp. 405-406.

²¹ El asesor pedagógico existía en todas las divisiones hasta el año de 1998. Por los cambios que se dan en la Coordinación de Educación Abierta y a Distancia y en las mismas divisiones esta figura cambia o desaparece.

Las Divisiones han elegido su propio modelo de asesorías; en algunas sólo se ofrecen asesorías de tipo individual y en otras de carácter grupal; y también existen las Divisiones que ofrecen los dos tipos.

La asesoría individual tiene como propósito orientar, guiar, dirigir y problematizar con los estudiantes respecto a los contenidos de su programa; los encuentros pueden ser a través de diversos medios de comunicación como el teléfono, el fax, el correo electrónico, pero también pueden ser presenciales, cara a cara. Las asesorías grupales son las reuniones que se dan una vez a la semana o cada quince días dependiendo de la División SUA; su objetivo es propiciar la socialización del conocimiento entre los estudiantes y el asesor; en ellas se plantean los problemas y la manera en que se va construyendo y recreando el conocimiento; este tipo de asesorías puede ser cara a cara o bien a través de audioconferencias o videoconferencias; a través de ellas se logra la interacción de los estudiantes entre sí y con el tutor”.²²

La asesoría tiene la ventaja de brindar a los estudiantes a través de los materiales didácticos, un encuentro con el asesor para llevar a cabo un trabajo de aclaración de dudas y de reconstrucción del conocimiento, propiciando el estudio independiente como un método de trabajo cotidiano; el estudiante tiene la responsabilidad y el compromiso de llevar a cabo las propuestas de actividades de aprendizaje o ejercicios de reflexión que les permitan construir su propio conocimiento y el desarrollo de habilidades metacognitivas para alcanzar los objetivos planteados en los programas de estudio.

Lo anterior implica que el asesor reúna con una serie de capacidades, habilidades, actitudes y estrategias *ad-hoc* a la modalidad para poder conducir el proceso de aprendizaje del estudiante, en función de las características particulares del modelo abierto donde realiza su práctica docente.

²² Martha Diana Bosco Hernández, *Curso de formación de asesores*, p. 30.

Dadas las características del SUA de la UNAM, el asesor es un actor que debe ser capaz de manejar asesorías individuales y grupales, además de tener un amplio conocimiento de las técnicas de enseñanza para adultos (andragogía).

Las tutorías y asesorías, ya sean individuales o grupales, no son clases tradicionales en donde el docente expone los temas, sino sesiones cuyo propósito consiste en aclarar dudas, intercambiar conocimientos y profundizar en el aprendizaje.

Con base en lo antes mencionado, en el SUA se ha definido al asesor como un profesional académico que, utilizando los elementos pedagógico-didácticos en la conducción del aprendizaje, identifica las necesidades educativas del alumno y, para satisfacerlas, lo apoya, fomenta el autodidactismo y estimula la actitud analítica y constructiva.²³

1.5.2 El papel de los estudiantes

El estudiante es el personaje principal del proceso de aprendizaje; debe ser capaz de responsabilizarse y comprometerse en ese rol y asumir un papel activo y participativo.

En la UNAM, los estudiantes del sistema de educación abierta y a distancia a nivel superior comúnmente son adultos con una edad promedio de 28 años, lo que significa que son adultos jóvenes. De acuerdo con las estadísticas aplicadas por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia,²⁴ en su gran mayoría se trata de estudiantes de primera carrera que hasta ese momento tuvieron la oportunidad de iniciarla, ya que uno de los impedimentos para dedicarse a estudiar regularmente alude a problemas de carácter econó-

²³ Lorenzo García Aretio, *Educación a distancia hoy. De la teoría a la práctica*, p. 109.

²⁴ Dirección de Educación Abierta, *Programa de trabajo 1998*, Cuaderno de Trabajo # 5.

mico; prefieren optar por esta modalidad por las propias características del sistema, que les permite mayor flexibilidad que el escolarizado, por tener las sesiones de trabajo una vez por semana o cada quince días dependiendo de la facultad o escuela. El interés inicial que demuestran en el estudio está ligado a diversas motivaciones, lo cual constituye un factor positivo para el aprendizaje. Dichas motivaciones responden a distintas necesidades entre las que destacan el reconocimiento de tipo personal o social, cuestiones laborales, interés personal de concluir un anhelo, por mencionar sólo algunos de los motivos que impulsan a la gente a continuar su proceso de formación.

La necesidad de que las personas adultas continúen aprendiendo se apoya en la necesidad de todos los individuos de aprender constantemente, continuamente, permanentemente [...] Su forma de aprender se fundamenta en su trabajo personal, individual e independiente. Ha de tomar decisiones constantes en su estudio para seleccionar medios, tiempo, lugar y circunstancias de aprendizaje, y, en ocasiones, también objetivos y contenidos.²⁵

Lo anterior significa que el estudiante adulto es responsable de su propia formación, ya que ha de asumir distintas responsabilidades en la vida; así mismo precisa tener la posibilidad de autodirigir su aprendizaje y ser partícipe y responsable, junto con los educadores, de su planificación al definir sus propios objetivos; ello implica un esfuerzo personal y la responsabilidad de fijarse sus propias metas y los caminos para alcanzarlas; significa organizar su propio *curriculum*, autodisciplinarse para poder administrar de una manera equilibrada su propio tiempo de estudio, así como el ritmo en el aprendizaje.

Por otra parte un adulto posee diversas características que vinculadas, con este tipo de modelos educativos, son importantes:

- Su proceso de aprendizaje está fuertemente condicionado por la experiencia. Cuando emprende nuevos estudios contrasta cada infor-

²⁵ *Ibid.*, p. 127.

mación con los conocimientos que ya posee y de esta relación puede derivar nuevos aprendizajes.

- Se rige por motivaciones intrínsecas.
- Muchos adultos dudan de su propia capacidad para alcanzar determinadas metas de tipo intelectual. La falta de familiaridad con las tareas de aprendizaje y las carencias en técnicas de estudio explican en parte esta falta de confianza debida, fundamentalmente, a que con frecuencia se espera que ellos aprendan con la misma rapidez y en las mismas condiciones que los jóvenes.
- El miedo suele ser un elemento más que el adulto puede tener frente al aprendizaje. Puede concretarse en diversos aspectos: temor al fracaso, a la crítica, al ridículo, a demostrar ante los demás la propia incompetencia o simplemente a equivocarse; los errores afectan mucho al adulto, de un modo personal y dañan su autoestima. De ahí que adopte una actitud de cautela y, al contrario que los jóvenes, cometan más errores de omisión (prefieren no contestar que intentar una respuesta). Todos estos aspectos pueden ser factores que desmotiven en el aprendizaje.
- La curiosidad del adulto se ha limitado y sus expectativas son algo reducidas en comparación con las de los jóvenes. Cuando decide aprender algo nuevo adopta un criterio utilitario y espera que ese conocimiento se relacione con su vida.
- Como el aprendizaje supone un esfuerzo adicional a las obligaciones profesionales y familiares del adulto, todas sus actuaciones en ese ámbito estarán presididas por la ley de la eficacia; procurará seguir sus objetivos formativos con la menor inversión de tiempo y energías posibles. De ahí nace como factor negativo la impaciencia. Es necesario conocer todas estas características que se han descrito en torno del estudiante adulto que se incorpora al Sistema de Universidad Abierta para entender que este tipo de estudiante tiene necesi-

dades educativas diferentes en comparación con los estudiantes jóvenes o de un sistema escolarizado.

Como sabemos no es sencillo que los adultos se involucren en lo que implica una modalidad educativa con estas características, aunque se ha demostrado que su capacidad de aprendizaje continúa vigente; para ello presento algunos obstáculos que, de acuerdo con Lorenzo García Aretio,²⁶ se observan.

- El abanico de expectativas se reduce porque no se trata de cumplir con las altas metas, producto de los sueños de la adolescencia.
- La inteligencia se estanca y la memoria se resiente.
- Se reduce la rapidez de reacción y las aptitudes sensoriales y perceptivas.
- El autoconcepto a las propias capacidades intelectuales suele cambiar. El aprendizaje a veces es más lento.
- El adulto se cree menos dotado para el logro de determinadas metas de tipo intelectual.
- A los adultos les cuesta trabajo adaptarse a situaciones nuevas de aprendizaje
- El cansancio y escasez de tiempo para dedicar al esfuerzo intelectual es constante y representa problemas para los adultos porque se van atrasando en sus compromisos académicos.

Sin embargo, no podemos negar que este tipo de estudiantes tienen una amplia experiencia por el propio hecho de ser adultos; ello posibilita en mayor medida un aprendizaje significativo, porque de acuerdo con Ausubel "de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe".²⁷

²⁶ *Ibid.*, p. 158.

²⁷ D. P. Ausubel y otros, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, p. 185.

En el SUA, de acuerdo con los últimos datos ofrecidos por la Dirección General de Administración Escolar, la edad promedio de los estudiantes se encuentra en los 28 años como ya señalamos. A esta modalidad, desde su origen, pueden ingresar al Sistema por medio del examen de selección, por segunda carrera o carrera simultánea, o bien, por cambio de sistema de acuerdo con lo estipulado en el Estatuto del Sistema Universidad Abierta. Asimismo es importante destacar que de acuerdo al reglamento del Estatuto del SUA relativo al ingreso, la permanencia y los exámenes, aprobado por el Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 2 de diciembre de 1997, el estudiante del SUA tiene la oportunidad de llevar a cabo sus estudios en "a) Dos veces la duración señalada en el plan de estudios respectivo, con todos los beneficios de los servicios educativos y extracurriculares; b) Dos y media veces la duración señalada en el plan de estudios para el cumplimiento de la totalidad de los requisitos de los estudios profesionales, al término del cual se causará baja en la Institución".²⁸

Lo anterior significa que el estudiante del SUA en ese sentido tiene un mayor beneficio en comparación al estudiante del escolarizado ya que al segundo sólo se le permite un 50 por ciento más del término establecido para el curso de la carrera en forma regular.

Asimismo, el estudiante SUA tiene la oportunidad de avanzar de manera independiente en su plan de estudios; es decir, sin estar estrictamente ligado al calendario escolar puede solicitar la evaluación de las asignaturas que le interese siempre y cuando se apegue a lo estipulado en el artículo del citado reglamento que a la letra dice

Los alumnos del Sistema Universidad Abierta podrán solicitar en cualquier momento y en cualquier cantidad, exámenes para acreditar asignaturas en las que no hubieran estado inscritos o, en las que estándolo no deseen esperar el

²⁸ Martha Diana Bosco Hernández, *La importancia del estudio independiente en el Sistema Universidad Abierta. Actitudes, técnicas, habilidades y destrezas*, p. 26.

periodo de exámenes establecido por la facultad o escuela correspondiente. Para ello deberán cumplir los siguientes requisitos:

- a) Tener un promedio general mínimo de siete en los exámenes presentados de su plan de estudios, excepto en lo que se refiere a los alumnos de primer ingreso que aún no han sido evaluados.
- b) Respetar la seriación de las asignaturas que establezca el plan de estudios;
- c) Presentar la solicitud cuando menos con 10 días de anticipación, y
- d) Obtener la autorización por escrito del Jefe de División del sistema Universidad Abierta.

La no acreditación de tres exámenes a los que se refiere este artículo implicará la cancelación definitiva de esta forma de acreditación.²⁹

La oportunidad que ofrece esta modalidad a los estudiantes en la manera como ha sido concebida es muy abierta puesto que permite que se curse el plan de estudios de tal manera que el alumno se vea beneficiado por permitirle diferentes opciones y tiempos para cursar su carrera.

1.5.3 El material didáctico en una modalidad educativa abierta y/o a distancia

El material didáctico es considerado como la fuente básica de información de los contenidos académicos de los programas de estudio que deberá aprender el estudiante. Su elaboración es muy compleja porque de alguna manera ellos deben reproducir las conductas del profesor en el aula: deben motivar, informar, aclarar y adaptar las enseñanzas a los niveles de cada uno, dialogar, enlazar las experiencias del sujeto con las enseñanzas y programar y planear las actividades individuales y en equipo y propiciar la aplicación, la reflexión, el análisis y la creatividad de los estudiantes, aplicando los conocimientos a diferentes situaciones, así como el establecimiento de un trabajo interdisciplinar.

²⁹ *Ibid.*, p. 27.

La educación abierta y a distancia rompe con las barreras tempore-espaciales, las psicológicas y las sociológicas, lo que implica que el material didáctico debe tener como requisito básico [...] facilitar el trabajo autónomo.³⁰

Los criterios que se consideran para elaborar el contenido disciplinario de los materiales de estudio son los relativos a los programas de las asignaturas y sus objetivos; así también la revisión y actualización del contenido disciplinario de los materiales didácticos se realiza en periodos variables.

En la creación de ellos interviene un equipo multidisciplinario conformado, en la mayor parte de las ocasiones, por el experto en el desarrollo de los contenidos académicos que, por lo general, es el docente de las mismas divisiones de las respectivas facultades; así mismo intervienen especialistas de la propia institución para desarrollarlos.

Los materiales didácticos son la columna vertebral de esta modalidad educativa por lo que es importante destacar su estructura didáctica que será la que lleve de la mano a los estudiantes en su aprendizaje.

El asesor pedagógico es el que define los criterios de la estructura didáctica y de la estructura de los contenidos para que los estudiantes, a través de las propuestas de las actividades de aprendizaje o los ejercicios de reflexión y las autoevaluaciones, logren aprendizajes significativos.

El diseñador gráfico cuida los aspectos de la estructura editorial y del material gráfico: cuadros, gráficas, ilustraciones, etc. y el corrector de estilo revisa que el lenguaje utilizado en los materiales corresponda al nivel de las exigencias, revisa también, la ortografía y la redacción.

³⁰ Recientes estudios indican que el 80% o más, tanto a nivel de educación abierta, a distancia o presencial, todavía está basado en el material impreso con algunos apoyos de tipo tecnológico.

En este tipo de materiales se debe poner especial atención en el sentido de que deben ser motivantes, accesibles, orientadores, que aclaren dudas, que conduzcan el estudio independiente, que tengan un lenguaje amigable.

La estructura didáctica

Es el conjunto de elementos integrados en el material cuya función es guiar a los estudiantes para lograr de manera independiente los objetivos de aprendizaje planteados en cada asignatura, área o módulo. Los principales elementos que lo conforman son: presentación, instrucciones o sugerencias; propósitos u objetivos de aprendizaje; contenido estructurado, secuenciado y dosificado; actividades y sugerencias de aprendizaje; criterios de autoevaluación, evaluación y acreditación y bibliografía básica así como complementaria.³¹

Son los instrumentos que junto con las asesorías guían el estudio independiente de los alumnos. Existen diferentes tipos de material didáctico en las diferentes divisiones del mismo SUA como:

- **Guías de estudio o guía didáctica.** "Es el documento que orienta el estudio, acercando los procesos cognitivos del alumno al material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlo de manera autónoma;"³² contiene objetivos, temario general, actividades de aprendizaje, autoevaluación y bibliografía.
- **Programa analítico.** Presenta las directrices básicas para el autoaprendizaje y contiene sólo los objetivos, el temario y la bibliografía.
- **Antologías.** Reúnen los principales textos que señala la bibliografía básica de una guía de estudios del programa analítico.
- **Antología comentada.** Es una guía de estudios con la selección de lecturas comentadas.
- **Cuaderno de ejercicios.** Es un cuadernillo de apoyo al material didáctico básico para reforzar el conocimiento.

³¹ Martha Diana Bosco Hernández, *Taller de elaboración de material didáctico*, pp. 147-148.

³² Lorenzo García Aretio, *op. cit.*, p. 229.

La importancia del material didáctico reside en que gracias al tratamiento, integración y componentes que presenta, permite al estudiante realizar efectivamente un estudio independiente a lo largo de su formación académica sin la asidua presencia de un docente, pues el material indica los pasos a seguir en el estudio de una temática, las actividades procedentes y diversas formas de autoevaluación.

1.6 Los medios y los materiales didácticos en el Sistema Universidad Abierta

La parte nodal en el Sistema Universidad Abierta es la referente a los medios impresos y electrónicos, como ya lo hemos dejado plasmado en el apartado anterior. Desde la creación del SUA han sido la principal fuente de información académica para los estudiantes.

Los medios y recursos para el desarrollo de la educación abierta de acuerdo con García Aretio³³ son todos aquellos medios o componentes que configuran o forman parte del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje: serían los medios entendidos en sentido amplio como todo aquello que ayuda al logro de un determinado objetivo de aprendizaje.

Existen múltiples taxonomías para dar cierto orden a los diferentes recursos didácticos, medios educativos, medios técnicos o materiales didácticos. Cada autor ha propuesto sus conceptos de clasificación desde sus propias perspectivas, corrientes o teorías. Algunos abarcan todas las variables curriculares porque las consideran medios; otros las reducen a audiovisuales, y otro grupo opta por una propuesta intermedia.³⁴

³³ *La educación a distancia hoy*, 2000.

³⁴ La propuesta intermedia que menciono se basa en los siguientes autores: J. Gimeno, *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*; J. M. Anaya Escudero, *Nuevas reflexiones en torno a los medios para la enseñanza*, p. 87; J. Fernández Huerta, *Didáctica*; H. Ellington, *Producing teachers materials*; Kogan Page, Fernández, Sarramona y Tarín, *Tecnología didáctica*; M. A. Zabalza, *Diseño y desarrollo del currículo*; Narcea, J. Cabero, *Análisis de medios de enseñanza*;

La educación abierta y a distancia ha tenido una importante evolución respecto a los medios didácticos; sabemos que el material escrito ha sido un medio muy importante y básico para el desarrollo de esta modalidad educativa, sin embargo desde los años cuarenta la educación se auxilia en la radio como un buen recurso de apoyo a una manera diferente de enseñar, y poco a poco se fueron incorporando ésta y otras tecnologías de apoyo al material escrito.

Aunque en la actualidad vivimos una etapa de proliferación de distintos medios de información y además la aportación de la época de la computación, microelectrónica y telecomunicación, el material impreso, primera generación de esta modalidad educativa, continúa jugando un papel preponderante en los procesos de aprendizaje.

El material didáctico o medio impreso tiene una serie de ventajas que lo hacen eficaz, aun en la era de la tecnología e información; éstas son:

- Accesible. No se requiere de equipo sofisticado para su utilización; se adapta a las circunstancias espacio-temporales del estudiante. Puede ser usado en el momento que se desee.
- Fácil de transportar y utilizable en diferentes circunstancias y por cualquier tipo de alumnos.
- Presenta la información de modo selectivo, prescindiendo de datos de carácter secundario o poco relevantes.
- Permite la relectura, la lectura selectiva, la mayor o menor profundización en lo que se lee.
- Se conforma como un elemento clave para el aprendizaje autónomo. El preceptor recibe e interpreta la información individualmente.

- Descubre la estructura y las relaciones que se establecen entre los componentes del mensaje.
- Los estudiantes tienen la posibilidad de evaluar su utilidad como instrumentos de estudio.
- Son relativamente más económicos.
- Se puede integrar con cualquier otro medio.
- Se puede actualizar gracias a los nuevos medios.

Algunas de las limitaciones que presentan los materiales impresos son:

- No se accede a la realidad total a través de ello. No se pueden recrear algunas realidades mediante el medio impreso, que sí se pueden dar en otros medios.
- La realidad se presenta codificada, a través de símbolos.
- Los acontecimientos se elaboran mediante un conjunto de estructuras conceptuales.
- La motivación para el estudio es más difícil de alcanzar con el medio impreso que con los recursos informáticos o audiovisuales.

Presupone en el estudiante la capacidad de interpretar y descifrar constructos simbólicos, elemento fundamental de la redacción de estos materiales, dirigidos a alumnos con una determinada capacidad de interpretación.

La retroalimentación es más complicada con el material impreso que mediante materiales multimedia de carácter informático.

1.6.1 Recursos audiovisuales y electrónicos

Otros medios importantes son los recursos audiovisuales, como medios que permiten mejorar y transmitir la comunicación; se basan en la imagen y el

sonido y son: radio, televisión, video, casetes, discos compactos y computadoras.

Conocido es que la transmisión oral directa y el medio escrito están siendo superados y sustituidos por otras vías de comunicación, la audiovisual y la electrónica.

Vale la pena mencionar que los recursos audiovisuales bien utilizados potencian las posibilidades de aprendizaje y retención. También cumplen algunas funciones:

- Pueden suplir algunas tareas rutinarias para lograr el aprendizaje deseado.
- La calidad y cantidad de información se puede potenciar.
- Presentan y tratan hechos y fenómenos de contacto de visión directos.
- Desarrollan actitudes críticas contra los estímulos que se reciben y que pueden ser alienantes para ellos.

La radio es un medio tecnológico que ha sido utilizado por muchas universidades de educación a distancia sin embargo en el SUA de la UNAM no se ha aprovechado a pesar de las bondades que ofrece, como son:

- Información actualizada.
- Profundización en algún tema.
- Presentación de casos y ejemplos.
- Conocimiento de destacados personajes y del propio cuerpo docente.
- Nuevas síntesis, aspectos integradores o concepciones no formuladas en el texto.
- Apoyo para las evaluaciones y sus resultados.
- La comunicación rápida de noticias, avisos, informaciones.
- Sugerencias de actividades y de trabajos.

El audiocasete es un medio que sí se ha utilizado en el SUA como parte de los materiales didácticos para los estudiantes; es un recurso barato, de manejo accesible; tiene las siguientes ventajas:

- Se transporta de manera fácil.
- Supera las fronteras del tiempo y espacio.
- Escuchamos los mensajes o partes de ellos cuantas veces requiramos.
- Puede cubrir distintos objetivos y contenidos de aprendizaje.
- Su uso no necesita de una capacitación especial como sucede con algunos otros medios.

La televisión y el videocasete son dos medios muy ligados entre sí; de hecho en el SUA se utilizan en algunas licenciaturas; estamos conscientes de que lo ideal sería que todas contaran con este medio, ya que son complementarios para el material didáctico escrito.

El video puede proporcionar estrategias didácticas específicas de utilización, desde la reproducción de determinados programas de televisión o el empleo de videos didácticos.

La televisión tiene algunos inconvenientes en el proceso de aprendizaje, éstos son:

- El televidente se encuentra en una posición pasiva.
- Presenta horarios fijos de emisión.
- Las emisiones de cada curso o programa son escasas.
- Los costos de producción y transmisión son muy elevados.
- Es un medio efímero y pasajero.
- Es un medio que obliga a pensar a una velocidad predeterminada.
- Los estudiantes no pueden repetir determinadas secuencias o fotografías ateniéndose al ritmo y horario impuesto por los programadores.

- Se “aprende” más la imagen (visual) que el audio, lo que se recuerda es el paisaje y no el concepto.
- La capacidad de retención es muy reducida.

De acuerdo con Mariano Cebrián³⁵ el video didáctico es aquel que está diseñado, producido, experimentado y evaluado para ser insertado en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje de forma creativa y dinámica.

Video y televisión se basan en imágenes que nosotros intentamos aprovechar para fines formativos, es importante destacar que la imagen nos ofrece diferentes formas de aprovechamiento pedagógico:

- Una imagen vale más que mil palabras.
- Las imágenes facilitan la comprensión de aprendizajes complejos.
- Las imágenes refuerzan los contenidos transmitidos por otras vías.
- Las imágenes motivan y ayudan en los contenidos complejos y poco estéticos.

Es importante recordar las nuevas posibilidades que se están abriendo con la televisión digital tanto por el satélite como por vía terrestre y la televisión por cable que ayuda a la interactividad.

En el SUA también podemos hablar del uso de este medio en diferentes momentos; uno fue la huelga de la Universidad en 1999, donde jugó un papel muy importante; la experiencia enriqueció no sólo a estudiantes y maestros sino al público en general, ya que se contó con una programación muy rica, donde participaron diferentes escuelas y facultades de la Universidad; éstas fueron transmitidas por el canal 22, abierto a todo público.

Respecto de la enseñanza a través de las computadoras, es una experiencia que tiene poco tiempo en la Universidad; este medio se basa en una meto-

³⁵ *Géneros informativos*, p. 34.

dología neoconductista de enseñanza programada, aunque en la actualidad la rigidez de ésta ha sido superada por programas flexibles.

En esta manera de enseñar se selecciona el material de aprendizaje y se presenta en la pantalla de acuerdo con las necesidades y ritmos de aprendizaje del alumno. La interacción alumno-computadora es muy intensa. Se intenta guiar a los estudiantes por la unidad didáctica de forma inteligente, no tan secuencial ni tan conductista como se creaban con anterioridad.

En los últimos años los programas educativos incorporan la posibilidad de analizar los conocimientos del alumno para adaptarla de acuerdo con su nivel, la navegación por el programa informático.

La metodología es activa, individualizada (se adapta al nivel de conocimientos y ritmo de aprendizaje del alumno) e independiente (no existe restricción en los horarios), pero al incluir foros de discusión, genera comunidades de aprendizaje.

La educación asistida por computadora ahora contiene otro tipo de herramientas como son el hipertexto, que consiste en una red de información textual con tecnología informática y de naturaleza no secuencial, que obliga al destinatario a desarrollar un pensamiento, también de carácter no lineal. El hipertexto se basa en nodos que son unidades de información y nexos, enlaces o hipervínculos (unión entre los nodos) que al relacionarse forman una red que posibilita la navegación a través de diferentes itinerarios. Robert Landow³⁶ señala que los nexos (enlaces) electrónicos unen fragmentos internos o externos a la obra, creando un texto que el lector experimenta como no lineal o, mejor dicho, como multilineal o multisequencial.

³⁶ *La computadora como medio de comunicación*, p. 16.

Cuando esta red de información incorpora ilustraciones, gráficos, cuadros, secuencias de video, sonido o música, nos referimos a la hipermedia. Éste es un programa multimedia interactivo o simplemente multimedia.³⁷

Mediante el hipertexto el lector ha de ser activo al seleccionar su itinerario, al construir su propio texto, por lo que las experiencias de leer y escribir textos cambian radicalmente.

Podemos señalar algunas ventajas de la hipermedia. El estudiante deja de ser un receptor de la información y pasa a ser un protagonista en la búsqueda de contenidos, en el descubrimiento de nuevos saberes.

Los diseños son atractivos, fáciles de usar, amigables y el aprendizaje resulta agradable al combinar textos con imágenes, gráficos, dibujos, video y audio.

El sistema contiene un gran almacenamiento de información, permite iniciar y desarrollar un diálogo, responder preguntas, resolver problemas, explorar y recibir contestaciones, etcétera.

El estudiante puede controlar su propio progreso en el aprendizaje. La interactividad es total puesto que refuerza el proceso, fija los aprendizajes y los evalúa.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se presenta individualizado, a la medida de las posibilidades e intereses y estilos de aprendizaje de cada uno.

La calidad del proceso de enseñanza no varía; siempre es constante y homogénea. El material de aprendizaje y el asesor virtual está a disposición las 24 horas de cada día.

³⁷ Woodhead, 1990

Podemos distinguir dos formas de distribución del hipertexto para su aplicación educativa: el primero lo constituyen los soportes físicos mencionados, y el segundo, los sistemas distribuidos a través de las redes, fundamentalmente internet e intranet. En consecuencia podemos decir que el hipertexto-hipermedia utiliza soportes cerrados (off line) (CD, DVD...) o abiertos (on line, internet básicamente).

Cuando pensamos en el medio adecuado para la modalidad educativa abierta y a distancia, debemos seleccionarlo con base en el contexto socioinstitucional, los destinatarios, el tipo y el nivel del curso que se va a impartir. Es importante asumir que cada medio que se seleccione tiene sus propias ventajas y desventajas, como hemos señalado.

Según observamos son muchos los recursos que esta modalidad educativa tiene; sin embargo, algunos son favorables para el desarrollo del estudio independiente y otros para apoyar procesos de aprendizaje en grupo o en presencia del tutor en sesiones cara a cara. Es importante cuestionarnos qué medio utilizar, para qué y en qué circunstancias. La respuesta no está en utilizar los nuevos medios tecnológicos, sino en analizar sus ventajas para los objetivos que pretendamos alcanzar, así como la formación de los estudiantes y los docentes para el manejo de los mismos.

W. Dick y L. Carey³⁸ señalan que es importante que entre los medios que se vayan a seleccionar se tome en cuenta el contexto de aprendizaje, referido fundamentalmente a los objetivos, contenidos y perfil de estudiantes, así como a la disponibilidad de recursos para la creación de esos medios.

Sabemos que los medios que tienen como destinatarios a alumnos maduros, con motivaciones encaminadas a la realización profesional por mencionar sólo una, deben contemplar las funciones que tiene el asesor y que son: moti-

³⁸ *The systematic design of instruction*, p. 49.

var, transmitir de manera eficaz la información, aclarar dudas, crear un diálogo permanente con el alumno, orientarlo, establecer las recomendaciones oportunas para conducir el trabajo, controlar y evaluar los aprendizajes.

Como sabemos, en esta modalidad la relación del asesor y del estudiante puede diferirse en el espacio y en el tiempo; por ello el proceso de enseñanza-aprendizaje debe, entre otras cosas, contener un diseño muy cuidadoso de las sesiones de trabajo y una elaboración de materiales didácticos con calidad y la selección de otros medios para que los estudiantes verdaderamente logren aprendizajes significativos.

A través del estudio independiente es importante que esta modalidad educativa esté en un proceso continuo de investigación y reflexión de todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de los medios de apoyo, ya que se requiere de constante actualización y revisión de los contenidos académicos como de un trabajo más cuidadoso por parte de los docentes pues a través de este sistema se pueden generar estrategias que enriquezcan el trabajo cotidiano del estudiante; las asesorías servirían como un laboratorio de investigación educativa así como los materiales didácticos y los mismos medios.

Aunque estamos conscientes de que no podemos competir con la evolución que día a día tienen específicamente las computadoras y los programas que ofrecen, la educación no ha de competir con ellos precisamente porque son sólo medios y la educación requiere de otro tipo de reflexiones y evaluaciones, y debemos tener muy claro que lo importante es cuidar que el proceso de aprendizaje significativo se realice y evitar reproducir viejas pedagogías con nuevas tecnologías.

REFLEXIONES

A partir de los años setenta en que se crea el Sistema Universidad Abierta, se han visto cambios muy importantes en la política nacional. En el sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez destaca la propuesta de desconcentración; después el presidente José López Portillo retoma y plantea la descentralización, que implicó reformas administrativas que duplicaban las tareas del propio gobierno y que, por ende, trastocó al sistema educativo.

Más tarde figura la desregularización planteada por el presidente Miguel de la Madrid y por el presidente Carlos Salinas de Gortari lo que implicó una enorme crisis financiera en el país; después el presidente Ernesto Zedillo trata de darle un vuelco y se va a la privatización por las presiones externas que se tienen para cumplir con lo planteado por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, políticas que hasta la fecha seguimos viviendo y que nos están llevando a la privatización de los servicios, por ejemplo, el educativo.

En este marco el SUA nace dentro de un contexto de políticas neoliberales que se van concretando a lo largo de estos años, lo que explica el deterioro del Sistema Educativo a pesar de tratar de mejorar día con día la calidad de la modalidad educativa.

A pesar de todos los obstáculos planteados en este capítulo, el Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México tiene una historia que ha enriquecido al país y a América Latina; de hecho, ha sido pionera en este tipo de programas educativos.

Es así como el Sistema Universidad Abierta de la UNAM, tiene que cumplir un compromiso enorme con la comunidad universitaria, por un lado, y por el otro, con la sociedad, tratando de consolidar el proyecto que significa la Universidad Abierta. En la práctica ha demostrado que a pesar de los problemas que ha vivido, es una modalidad educativa de calidad y que si es entendida en

su plena dimensión, representa un laboratorio de experiencias educativas que enriquecen a todos los que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de los enormes esfuerzos institucionales en estos treinta años de historia del SUA, considero que aún no se ha dado un salto completo de calidad en su compromiso de modalidad educativa innovadora.

En la práctica ha demostrado que a pesar de los problemas que ha vivido, es una modalidad educativa de calidad y que si es entendida en su plena dimensión, representa un laboratorio de experiencias educativas que enriquecen a todos los que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque la historia del SUA ha tenido momentos difíciles, como luchar por un reconocimiento social, a pesar de que se otorga el mismo título profesional que a los estudiantes en el sistema escolarizado, la ignorancia que se ha tenido sobre la modalidad ha sido enorme; afortunadamente la modalidad poco a poco ha demostrado su calidad por los frutos que la han distinguido como son: la formación sólida de sus egresados, por las exigencias académicas que se tienen por parte de los asesores, por la calidad y actualización de la mayoría de los materiales didácticos, por el uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información a través de los proyectos que se han creado en línea, y en otros medios como la televisión educativa que se ha realizado en colaboración con la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia y las Divisiones que integran al SUA, por mencionar sólo algunos.

Es menester comentar que también ha jugado un papel importante como apoyo al sistema escolarizado de acuerdo con lo estipulado en la reunión realizada por la Comisión Académica del SUA³⁹ que también planteó que se apoya-

³⁹ La comisión académica está integrada por el Rector, el Secretario General, Directores de las Facultades y de las Escuelas, del Coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades y por los Coordinadores de la Investigación Científica, de Humanidades y del Sistema Abierto. Entre sus funciones destacan: opinar sobre la implantación del SUA, asesorar a las Divisiones en la aplicación de planes, programas y medios de aprendizaje para la transmisión y evaluación del conocimiento; opinar en relación con los diversos proyectos; someter a consideración del

ría a las materias con alto índice de reprobación; de esa propuesta surgió el Programa de Apoyo a las Materias de Alto Índice de Reprobación (PAMAIR) (1988); en ese proyecto se participó con profesores del bachillerato tanto de la Nacional Preparatoria como del Colegio de Ciencias y Humanidades, apoyando a las materias de química, física y matemáticas.

Entre los aspectos nodales que aún están pendientes se encuentra el de los estudiantes; me refiero a que siendo ellos los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema, se han retomado concepciones externas acerca de esta modalidad, en el sentido de su falta de seriedad académica y por ello la han considerado ligero (*light*), sin un compromiso serio institucional y con una idea de ligereza en torno a la responsabilidad de ellos al incorporarse al Sistema.

Hemos visto con pena que los que han creído que el SUA es una modalidad muy sencilla, se han llevado una sorpresa que en algunos de los casos ha sido positiva porque permanecen en la institución hasta que concluyen su carrera, pero los que se inscriben pensando que todo será fácil desertan durante los dos primeros semestres; prueba de ello son los altos índices de deserción que se registran; por supuesto lo expuesto representa sólo uno de los motivos; también existen otros como la carga académica, la falta de tiempo para estudiar y acudir a las asesorías, las distancias y la entrega de los trabajos solicitados por los asesores, compromisos de carácter laboral, problemas de orden económico, familiar, etc.

Lo que hemos descrito perfila una paradoja que en la actualidad es aún más aguda, porque en lugar de responder a las necesidades educativas de un estudiante adulto, los planes y programas de estudio de este Sistema han sido

Consejo Universitario los lineamientos generales adecuados al sistema; y otras que señale la legislación universitaria.

construidos y actualizados con una lógica curricular que no siempre se apoya en un conocimiento pleno de las necesidades.

A pesar de que el SUA hasta la fecha no se ha consolidado como tal, puesto que en la práctica es un sistema semipresencial, ha aportado a la comunidad universitaria sus métodos y prácticas educativas que buscan innovar día con día los procesos de enseñanza-aprendizaje y así mismo se apoyan en medios audiovisuales y electrónicos que les beneficien en el desarrollo de su formación.

Es obvio que aunque el sistema abierto pueda tener pendientes y problemas a resolver, representa una oportunidad para un grupo de personas que si no fuera por esta modalidad no podrían realizar ni cumplir sus expectativas con respecto a estudios superiores.

Capítulo 2

Conceptualización y organización histórica de la formación profesional y docente

2.1 Dos conceptos paradigmáticos para la formación profesional y docente: *areté* y *bildung*

En el mundo griego es donde por primera vez se establece, de una manera consciente, un ideal de cultura como principio formativo. Para el hombre griego la idea de la educación representaba el único sentido válido de todo esfuerzo humano. Era la justificación última de la existencia de la comunidad y de la individualidad humana.

Este ideal máximo de formación humanística para los griegos comprendía tanto la formación del cuerpo como la del espíritu. En tal sentido, alcanzar la *areté* era una especie de consagración que se elevaba por encima de cualquier estatus social. Por eso, hablar de la *areté* es hablar de la identidad y esencia de la cultura griega.

Las palabras castellanas *aristócrata* o *aristocracia* nos ofrecen una primera idea de lo que el término *areté* sugería al hombre griego. Ambas derivan del vocablo griego *aristós*, superlativo de *agathós*: bueno. *Aristós* es alguien que sobresale, alguien sumamente bueno y apreciable, alguien excelente. Tanto *aristós* como *areté* posiblemente tienen conexión etimológica entre sí, y ambas con el verbo *aresko*, el cual transmite la idea de agradar o ser agradable, deseable, atractivo.

Werner Jaeger, caracteriza así el concepto areté y su evolución significativa en la cultura griega:

El tema esencial de la historia de la educación griega es el concepto de areté, que se remonta a los tiempos más antiguos. El castellano actual no ofrece un equivalente exacto de la palabra. La palabra "virtud" en su acepción no atenuada por el uso puramente moral, como expresión del más alto ideal caballeresco unido a una conducta cortesana y selecta y al heroísmo guerrero, expresaría acaso el sentido de la palabra griega.¹

Este concepto implica el ideal del educador desde un enfoque ético-moral y abarca "lo humano en su totalidad".²

La *areté*, encarnada en un ser; hace de éste un tipo ideal que, al ser propuesto para su imitación, adquiere un carácter normativo. Los griegos saben que "la educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser [...], mediante la creación de un tipo ideal íntimamente coherente y claramente determinado".³

Habría que aclarar que a diferentes etapas de la historia de Grecia corresponden diferentes contenidos para el concepto de *areté*, y diversos paradigmas o tipos ideales que los encarnen: el héroe, el soldado, el ciudadano, el sabio...

En la educación homérica la *areté* es un atributo propio de la nobleza; el paradigma es el héroe, el noble guerrero, el caballero. En él la *areté* funda un sentido agonístico, o de lucha, de la vida: para el caballero, la vida entera es una incesante lucha en pos de la supremacía entre sus pares, tanto en la guerra cuanto en la paz, con las armas como con la palabra. Es el héroe, que se presenta como un modelo perfecto para admirarlo e imitarlo, cosa que el noble solamente podrá realizar gracias a una formación integral. Esta formación le permitirá sobresalir en todos los aspectos, tanto en el uso práctico de su sabi-

¹ *Paideia: los ideales de la cultura griega*, p. 21.

² *Ibid.*, p. 24.

³ *Ibid.*, p. 19.

duría como en la valentía y destrezas necesarias para defenderse en el campo de batalla, y en su conducta moral configurada por la veneración a los dioses y la lealtad para con los hombres.

El héroe debe ostentar una actitud aguerrida y ánimo heroico, el cual está unido a una íntima virtud personal, la "areté". Implica excelencia en las acciones, juntamente con el amor a la gloria y la fama (diferentes del simple éxito), reconocimientos de esa excelencia y esa superioridad que lo caracterizan.

En el héroe de la *Ilíada* se ensalza como excelencia la valentía en el combate (enfrentar la situación), aunque también está presente la calidad moral que da la sabiduría práctica o prudencia.

Con Sócrates la *areté*, esa excelencia de la naturaleza, va adquiriendo poco a poco el sentido de virtud ética, del bien en el obrar humano, que predomina hoy en día, sin olvidar que el fin de esa perfección en el obrar es la perfección del ser. Así se lo dice a Calicles:

SÓCRATES: Es preciso hacer lo agradable en vista de lo bueno. ¿No es agradable aquello que causa en nosotros un sentimiento de placer en el acto mismo que gozamos, y no es bueno lo que nos hace tales mediante su presencia? [...]. Ahora bien, nosotros somos buenos, y como nosotros todas las demás cosas que son buenas, a causa de la presencia de alguna virtud [...] [la referencia es a la virtud como excelencia]. Pero la virtud de cualquier cosa [...] guarda proporción con el orden, la disposición y la medida que conviene a cada una [la virtud como perfección o acabamiento de un ser determinado, de tal ser] [...]. Así es que un cierto orden propio de cada cosa es lo que la hace buena, cuando se encuentra en ella. Por consiguiente, el alma en que se encuentra el orden que le conviene [...] está regulada, [...], está dotada de templanza. Luego, el alma dotada de templanza es buena [...].

El hombre moderado [en quien se encuentra la virtud de la templanza] cumple con todos sus deberes para con los dioses y para con los hombres [...]. Cumpliendo los deberes para con sus semejantes realiza acciones justas [la virtud de la justicia], y cumpliéndolos para con los dioses, acciones piadosas [la virtud de la piedad]. También necesariamente es valiente [la virtud de la fortaleza o el valor], porque no es propio de un hombre templado perseguir o rehuir lo que no debe perseguir o rehuir; sino que, cuando el deber lo exige, es preciso que desee, que abrace, que lleve con paciencia las cosas y las personas, el placer y el dolor [...].

De manera que es absolutamente necesario que el hombre templado, siendo –como hemos visto– justo, valiente y piadoso, sea por completo un hombre de bien; que, siendo tal, todas sus acciones sean buenas y decorosas; y que, obrando así bien, sea dichoso.⁴

El fragmento anterior prueba que estamos ante el hombre virtuoso. Tal es el fin de la educación para Sócrates, quien hace de la virtud, siempre, el contenido de la educación. De donde se infiere que la virtud es un saber [por consiguiente, quien falta lo hace por ignorancia, y no se estaría ante una maldad sino ante un error], una ciencia y, como tal, susceptible de ser enseñada, si bien Sócrates no participa del optimismo y de la suficiencia de algunos -o muchos- sofistas; no basta con la enseñanza, se requieren condiciones naturales en el educando para el buen fruto de la labor educativa.

El hombre a quien se dirige, siendo griego, nunca puede ser considerado sólo en sí mismo, sino también como miembro de la *polis*. Este carácter deberá ser tomado en cuenta en su educación, y él deberá ser virtuoso no sólo a título individual sino también en cuanto ciudadano. A propósito de esto dice Jaeger:

El concepto del dominio [en el sentido de señorío] sobre nosotros mismos (...) concibe la conducta moral como algo que brota del interior del individuo mismo, y no como el simple hecho de someterse exteriormente a la ley (...). Pero como el concepto ético de los griegos parte de la vida colectiva y del concepto político de la dominación, concibe el proceso interior mediante la transferencia de la imagen de una *polis* bien gobernada, al alma del hombre.⁵

Jaeger nos explica que en el concepto de *areté* se concentra el ideal del educador en su forma más pura; desde Homero se designa no sólo la excelencia humana sino también la superioridad de seres no humanos, como la fuerza de los dioses o el valor y la rapidez de los caballos nobles; el plebeyo y el esclavo no poseen *areté*, atributo propio de la nobleza que reposa para los griegos sobre la destreza, la inteligencia y la fuerza. *Areté* es también un ideal de belleza moral, y de tal altura y valor que vale la pena entregar por ella la vida,

⁴ Platón, *Diálogos: Protagoras, gorgias, carmides ion, lysis*, p. 20.

⁵ W. Jaeger, *op. cit.*, p. 432.

prefiriendo el premio de una gloria perdurable al de una vida sin areté. *Areté* es, en este aspecto, fruto del anhelo de inmortalidad que alienta al hombre mortal.

Hay que advertir, no obstante, que los griegos distinguían entre la comunicación de conocimientos y habilidades profesionales, a los que designaron con la palabra *techné*, y la formación del hombre por medio de la *paideia*.

El término griego *paideia* fue traducido con las palabras civilización, cultura, tradición, literatura, educación. Según Jaeger cada uno de estos términos se reduce a expresar un aspecto del concepto general y para describir el concepto griego sería necesario emplearlos todos a la vez. Los antiguos tenían la convicción de que la educación y la cultura no constituyen un arte formal o una teoría abstracta, distintos de la estructura histórica objetiva de la vida espiritual de una nación.

Pero en la historia de la *paideia* el concepto culminante y decisivo es el de Sócrates quien la considera como el "fin de la vida". Por medio de este nuevo concepto se modifica la misión de la educación: la transmisión de ciertos conocimientos se considera solamente como una fase en el proceso educativo, pues la verdadera esencia de la educación consiste en poner al hombre en condiciones de alcanzar la verdadera meta de su vida. Se identifica con la aspiración socrática al conocimiento del bien, que sólo puede alcanzar su fin a lo largo de la vida del hombre. Esto hace que cambie el concepto de la esencia de la *paideia*. La cultura en el sentido socrático se convierte en la aspiración a una ordenación filosófica consciente de la vida que se propone como meta cumplir el destino espiritual y moral del hombre. El hombre, así concebido, ha nacido para la *paideia*.

Platón también se ocupó del problema de la distinción entre la educación como simple formación profesional y la verdadera *paideia*, es decir, el cultivo de la perfección humana. La *paideia* original, que había sido siempre la forma-

ción del hombre para la *areté* (el valor, la virtud) le parecía a él desintegrada en toda una serie de capacidades especiales sin una meta que la informase. La filosofía platónica se propone restituir a la vida de los hombres esta meta, dotando con ello de nuevo sentido y unidad a todos los campos concretos desarticulados de la existencia. Él contrapone la verdadera formación del hombre a la mera formación especial y profesional.

En el pensamiento de Platón el hombre está considerado dentro del Estado y por eso orienta todo el valor de la educación hacia su capacidad para cooperar con otros. Si se considera la *paideia* desde el punto de vista del educador que aspira a infundir al Estado un determinado espíritu colectivo que lo informe todo, se debe entender por cultura la educación para la *areté*, es decir, el valor y la virtud, que inicia desde la infancia y que estimula en el hombre el deseo de llegar a ser un ciudadano perfecto. Para Platón, como lo dice en *Las Leyes*, ninguna otra clase de formación referida solamente a lo especial, puede llamarse con el nombre de "cultura" es decir, *paideia*.

Según Platón el único saber que tiene un valor es el saber elegir, que capacita al hombre para adoptar la verdadera decisión. El gran peligro para todos es elegir el destino de la vida, que para el filósofo es sinónimo de forma de vida o de ideal de vida y, este sentido, se acerca al concepto socrático de "fin de la vida".

El hombre debe esforzarse en adquirir el saber que le capacita para realizar esa elección, sin preocuparse de ninguna otra cosa.

Aristóteles comienza su obra *Sobre las partes de los animales* con estas palabras: "Ante toda ciencia, sea importante o insignificante, caben dos actitudes: una, la que merece el nombre de conocimiento científico, otra, la que podemos designar preferentemente como una especie de cultura (*paideia*)". Lo que interesa a Aristóteles es qué cosa hace de un individuo un hombre culto. Para él, el hombre culto se caracteriza por la capacidad de discernimiento, es

decir, el poder juzgar certeramente si el que habla concibe la cosa de un modo exacto o falso.

El filósofo afirma también que una excesiva especialización es incompatible con una formación libre del hombre y con una auténtica *kalokagathía*, es decir, el principio griego de "lo bello y lo bueno".

En la noción aristotélica de virtud son importantes los conceptos de naturaleza y de finalidad: la virtud de un objeto tiene que ver con su naturaleza y aparece cuando la finalidad que está determinada por dicha naturaleza se cumple en el objeto en cuestión. Aristóteles muestra en Ética a Nicómaco, que la virtud humana no puede ser ni una facultad ni una pasión sino un hábito. Que sea un hábito quiere decir que aparece no por naturaleza sino como consecuencia del aprendizaje, y más exactamente de la práctica o repetición. La práctica o repetición de una acción genera en nosotros una disposición permanente o hábito —de ahí que la tradición aristotélica hable de una segunda naturaleza para referirse a los hábitos— que nos permite de forma casi natural la realización de una tarea. Los hábitos pueden ser buenos o malos; son hábitos malos aquellos que nos alejan del cumplimiento de nuestra naturaleza y reciben el nombre de vicios, y son hábitos buenos aquellos por los que un sujeto cumple bien su función propia y reciben el nombre de virtudes.

La palabra *areté* se tradujo al latín como virtud, pero en esta concepción perdió parte de sus connotaciones, y con el uso que el cristianismo hizo de ella ya no conservó su significado original, pues no tiene nada que ver con el sentido posterior de bueno ni de virtud moral.

En los siglos posteriores la *areté* se interiorizó más y dejó de tener un sentido meritorio para significar cualidades más antropológicas como la templanza, la justicia y la sabiduría.

2.1.1 Noción de formación

En el mundo latino la palabra *formación* surge expresada en la esfera religiosa, donde se concibe que el hombre lleva en su interior la imagen de Dios y debe reconstruirla; en aquella época, tanto la familia como la religión buscaban el sentido de comunidad e intentaban formarse para vivir en la República, en el sentido del gusto de vivir en una comunidad.

Llegada la época del cristianismo, se planteó enseguida en la primitiva Iglesia el problema de la vinculación de las materias profanas con la revelación cristiana. Ello fue motivo de largas discusiones que tuvieron por protagonistas a algunos Santos Padres y escritores eclesiásticos; discusiones que versaron acerca de la relación entre el Evangelio y la cultura griega o, al decir de Tertuliano, entre Pablo y Aristóteles. Razón y revelación, filosofía y cristianismo, naturaleza y gracia: he ahí los dos elementos que a veces pudieron ser considerados en relación dialéctica.

El hecho es que con el tiempo se fue produciendo la anhelada síntesis entre la Revelación –que provenía del ámbito del pueblo elegido– y la cultura del mundo greco-romano derivada del ámbito de lo que los judíos llamaban “las naciones” o los gentiles. Ambos conceptos: la revelación y la cultura, aunque de distintos modos, brotaban de la misma Providencia divina. Al fin y al cabo, Cristo no era sino la plenitud de los tiempos, no sólo la plenitud de la revelación sino también la de la sabiduría, el Logos encarnado.

Tras las invasiones de los bárbaros y la ruina consiguiente, resurge la idea patrística gracias, principalmente, a los intentos de la escuela palatina de Carlomagno, dirigida por Alcuino. Allí se fue organizando la primera educación católica que alcanzaría un momento de apogeo en la Edad Media.

La enseñanza se repartía en el *trivium*, constituida por la gramática, la retórica y la dialéctica, o sea la enseñanza del idioma, la literatura y la oratoria y el arte del razonamiento.

El *quadrivium* completaba la formación intelectual añadiendo la aritmética, la geometría, la astronomía y la música. Esta última disciplina comprendía las diversas artes liberales: poesía, historia y música propiamente dicha. Sin embargo, la enseñanza no quedaba circunscrita a estas siete materias. *Trivium* y *quadrivium* no eran más que medios; el fin consistía en formar a los alumnos en la verdad y la sabiduría.

Todo el estudio de las diversas asignaturas humanas estaba empapado de Dios, de Cristo, de la Iglesia; estaba bañado en la teología, en el conocimiento del mundo sobrenatural, sin excepción alguna. Cristo era considerado el Rey no sólo de las naciones –Rex regum– sino también de la cultura –Rex veritatis.

Hacia fines de la Edad Media comienza un proceso de desintegración de aquella cosmovisión; un “bloque histórico”, como gustaba llamarla Gramsci y consiguientemente de la cultura. El primer paso lo da el Renacimiento; el hombre del Renacimiento continúa siendo cristiano: él está convencido de que Dios existe, sin embargo, la gloria de Dios fue progresivamente sustituida por la gloria del hombre. Este hombre sigue afirmando la gracia y el pecado, la caída y la redención, su filiación divina, etc., pero en la práctica fue tendiendo a convertirse en hombre a secas. El genio y el artista fueron sustituyendo al hombre virtuoso; el príncipe maquiavélico sucede al rey santo, al estilo de San Luis... Subsiste la religión, sí, pero escondida de todo lo demás. Lo temporal profano pretende independencia absoluta, no su justa autonomía sino su independencia total. La filosofía rompe con la teología, el derecho, la política y el arte se van divorciando lentamente de la moral. Queda inaugurada la era de las rupturas y de las rebeliones.

Como un puente entre el concepto de *areté* y el de *bildung*, destaca el pensamiento del cardenal Nicolás de Cusa (1401-1484). Él aparece en los albores del Renacimiento, como uno de los herederos del neoplatonismo cristiano, corriente tradicional que partiendo de la síntesis elaborada por los primeros padres de la Iglesia (Orígenes, Clemente de Alejandría, Máximo el Confesor, y

especialmente Dionisio Areopagita, bajo la influencia de los neoplatónicos y pitagóricos Filón, Plotino, Porfirio, Jámblico, Calcidio, y sobre todo Proclo) atraviesa toda la Edad Media, cuando dicha corriente se nutre del pensamiento hermético traído a Europa por los árabes; se conforma así la identidad del esoterismo y la gnosis occidental hasta nuestros días.

La esencia de su doctrina descansa en la idea de la *docta ignorantia* (que es el título de su libro más conocido), la que se presentó con la fuerza de una revelación durante el transcurso de uno de sus viajes, siendo el fruto de años de búsquedas, estudios e intuiciones acerca del insondable misterio de la Unidad, que para Cusa es el verdadero principio que "concilia los opuestos" (la *coincidentia oppositorum*), en donde las contradicciones inherentes a las cosas creadas se "resuelven" en lo que por su naturaleza de orden puramente metafísico, está más allá de cualquier determinación o existencia polarizada y dual.

Según entiende él, el gobierno de las cosas públicas ha de ser también expresión de la "concordia y la armonía universal", y debe tender permanentemente a ella.

Toda la obra, el pensamiento y la vida de Nicolás de Cusa giran alrededor de esa *coincidentia oppositorum*, de esa búsqueda de lo que estando por encima de toda dualidad, puede por ello mismo unificarla, devolviéndola así a la simplicidad no compuesta de su origen y principio trascendente. En tanto que seres manifestados y sometidos a esa dualidad, la Verdad (que se identifica con la Unidad absoluta) no se encuentra en nosotros mismos, pues como dice Cusa: "Sé que todo lo que sé no es Dios y que todo lo que concibo no es semejante a él, sino que él lo supera con mucho". De aquí surge la idea del *Dios escondido*, que es el título de otra de las obras de Cusa, y al que pertenece la cita anterior.

Es el "Dios oculto" o "desconocido", la "Unidad más allá del Ser", de la que ya hablaban Plotino y Proclo, y que constituye el fundamento de la "Teolo-

gía Negativa” de Dionisio Areopagita, según la cual el hombre sólo puede dirigirse a la Divinidad Suprema en términos puramente negativos, indicando así que no hay nada que podamos concebir, nada que pueda ser nombrado, la primera determinación del “Dios oculto” e innombrable.

Estas sucesivas negaciones de las negaciones de la infinita Sabiduría de Dios, conducen finalmente a la “docta ignorancia”, que nace de la certeza que el hombre tiene de sus propios límites, más allá de los cuales él sabe que nada puede saber que sea distinto de la Unidad, que se conoce a Sí misma por Sí misma. Por tanto, ese no saber, es ya un grado de conocimiento, ya que no se trata de la simple ignorancia que supone no saber una cosa cualquiera, sino más bien de un estado de contemplación en el que ya no hay preguntas ni respuestas, pues el “yo” que se las formula ha sido reabsorbido o fusionado en la Unidad del Sí Mismo.

Confrontados con esta situación, donde se concilian la individualidad y la comunidad señaladas por Cusa, se puede referir un concepto formado en el clasicismo alemán, el concepto de *bildung*, entendido como “la cultura que posee el individuo, como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno”.⁶

Dentro de esta concepción encontramos un mundo erudito en el que renace un nuevo estadio cultural de la educación, intentando integrar en él los elementos del mundo clásico. Este movimiento alcanzó en la historia de la educación alemana uno de los lugares más relevantes. Los principios neohumanistas abarcaron a toda la nación alemana. La nueva sociedad debía prestar prioridad y relevancia a la formación y ello fue esencial para la reforma prusiana.

⁶ Gadamer, *Verdad y método*, p. 39.

Primero de forma poética, gracias a las ideas de Goethe, y más tarde de forma teórica, se consolidaría esta concepción que hoy se conoce con el nombre de *Teoría de la bildung*.

La idea que esgrimía Goethe consistía en afirmar que la formación del hombre no se reducía a un ámbito meramente material; que dicha formación es un hecho unitario y total, constituido de experiencia viva y práctica, como apuntara Cusa.

El clasicismo alemán del siglo XVIII tuvo "la orgullosa conciencia de ser el verdadero administrador del nuevo Humanismo en Europa" —Gadamer—. ⁷ Hasta tal punto tuvo fuerza la recuperación del ideal humanista del Renacimiento en Alemania que uno de los movimientos filosóficos y pedagógicos más importantes de la época se llamó a sí mismo *neohumanismo*.

El concepto de *bildung* se ha identificado con la idea de «formación» aunque, en otros momentos, se ha traducido por «cultura». Pero más allá de su controvertida equivalencia semántica en el alemán, conviene asumir que el concepto de *bildung* se da en íntima relación con otras expresiones como las de *Geist* (espíritu) y *Freiheit* (libertad). Estos tres términos constituyen las claves sobre las que descansa una pedagogía que atiende a la plenitud de lo humano en el hombre (*die Vollkraft des Menschums im Menschen*).

Obviamente, los ideales formativos de la *bildung* debían darse en un contexto que salvaguardase los valores del espíritu en su evolución histórica, en consonancia con aquellos deseos de libertad que siguieron a la Revolución Francesa.

Frente al ideal cortesano de la sociedad del Antiguo Régimen, aparece el ideal de hombre culto de la *bildung*, como modelo (*Vorbild*) del nuevo hombre burgués y, en último término, como ideal de la humanidad (*Humanität*).

⁷ *Ibid.*, p. 46.

El cultivo de sí mismo –a manera de autoformación– será el proceso exclusivamente interior y espiritual mediante el cual el hombre se puede elevar a su verdadera condición humana, logrando a través de la formación una emancipación intelectual que, por lo general, también incluye dimensiones estéticas y morales.

En la misma línea, se creyó que la idea de una “formación integral” reduciría la rigidez de los planes de estudio vigentes y permitiría una mayor relación entre disciplinas: se pensaba que sin esa formación, sin ese “conocimiento general” venido de todas partes y de ninguna, las humanidades dejarían de existir como tales.⁸

Mención especial merece Herbart (1776-1841), quien propuso una psicología que puede ser considerada como una réplica al idealismo de Kant y de Fichte.

El punto de partida para la concepción psicológica de Herbart consistió en que no hay facultades del alma. Para él, en el alma solamente hay experiencias que se acumulan en forma sucesiva. El espíritu, en su estado original, es sólo una tabla rasa, sin contenido alguno. No es el espíritu preexistente el que sustenta a las ideas, sino que éstas son las que, asociándose entre ellas, van dando soporte al espíritu. Entonces las ideas recaen en lo que él llama “el umbral de la conciencia”. Una vez allí, en las profundidades del alma, constituyen una especie de subsuelo inconsciente o subconsciente. No es que desaparezcan, simplemente están latentes; subsisten en estado de tendencias, aspiran a volverse a levantar en cuanto tengan oportunidad. En ese espacio hay una especie de lucha por la conciencia, en la que funciona una estática (cuando las ideas están detenidas y en estado de reposo) y una dinámica del espíritu (cuando las circunstancias las vuelven a poner en libertad y las devuelven a la vida consciente). Si las ideas son similares, tienden a juntarse (fusión); si son

⁸ Esta era la opinión de Hegel que pensaba que sin “formación” la filosofía no sería posible. Al respecto, véase Gadamer, op. cit.

simplemente diferentes, se complican y se enredan (compleción). Si son contrarias, opuestas, no pueden coexistir y se expulsan las unas a las otras. El alma no es más que una serie de estados de conciencia, un flujo y un reflujo de ideas que tan pronto como emergen, se pueden desvanecer. Todo se reduce a un mecanismo psíquico. Los sentimientos serán estados transitorios y derivados, modificaciones pasajeras de las ideas; sombras que pasan, en las que el fondo del espíritu subsiste (las ideas). Sobre ellas habrá que construir la educación y no sobre la sensibilidad.

Este empirismo psicológico es el fundamento de su pedagogía; los caracteres generales de su sistema de educación serán:

1. que del intelectualismo psicológico deriva un intelectualismo pedagógico que hace de la instrucción (adquisición de ideas), la base única de la educación.
2. que la acción de la educación pareciera deber considerarse como todopoderosa. Si las almas en su origen son semejantes en cada hombre, su formación depende sólo de la educación. Si no hay disposiciones intelectuales naturales que ayuden al educador, tampoco hay en el espíritu herencias funestas, inclinaciones viciadas que contraríen su esfuerzo.
3. La educación en sus métodos todavía se ajusta, de algún modo, a la antigua teoría de las facultades: memoria, juicio, razonamiento...
4. La teoría de la "apercepción". Para Herbart, apercepción significaba percepción sensible, en tanto que ésta se aclara y completa por las representaciones ya contenidas en el espíritu. Se trataría del acto por el cual las ideas, ya adquiridas, asimilan e incorporan una idea nueva, modificando y alterando la percepción, por lo que dos personas no tienen la misma apercepción del mismo objeto.

Herbart se preocupó más que del ciudadano, de la persona, y reprochó al Estado educador su intención de preparar funcionarios. Decía que su sistema

sería aplicable a la educación particular y veía como gran error de las escuelas públicas el que reunieran a niños muy diferentes, desiguales moral e intelectualmente y les diera una educación uniforme.

La idea clave de su pedagogía es que la instrucción es la base de toda la educación. No son dos educaciones distintas, una educación intelectual y una educación moral. La naturaleza de la mente es una, por lo tanto sólo hay una educación: la educación a través de la instrucción, de la instrucción educativa.

Para él, instruir al espíritu es construirlo. Para que la educación sea fecunda hay una condición esencial: que suscite "el interés", que sea un aliciente; consideraba como pecado capital, que el profesor fuera aburrido y el interés era la palabra mágica de su pedagogía. "Todo está perdido, dijo, si desde el principio se es tan torpe para hacer que el estudio sea causa de sufrimiento". Interés es el gusto que se toma por una cosa, y que hace que nos sea agradable.

Herbart fue muy cuidadoso en no confundir el interés con el juego. Por una parte, el interés es al mismo tiempo el carácter de las cosas que se utilizan para llamar la atención, y el sentimiento de curiosidad del espíritu que se manifiesta en el alma. Por otra, hay dos fuentes fundamentales: el sentimiento de curiosidad que provoca la experiencia, el estudio de la naturaleza, la búsqueda de los conocimientos... y el interés que resulta de la vida social.

Estas dos formas se presentan cada una, bajo tres aspectos sucesivos o fases:

1. el interés empírico (el que nace de la percepción inmediata de las cosas sensibles),
2. el especulativo (se deriva de la meditación prolongada de los objetos de la experiencia, de la necesidad de explicación y de la búsqueda de relaciones causales) y

3. el estético (el que alimenta la contemplación de la belleza de la naturaleza, de las obras de arte, o de las acciones morales).

Esta manera de entender el espíritu y el incremento de los conocimientos trae muchas consecuencias pedagógicas. De la teoría de la percepción, junto con la del interés, obtuvo la mayoría de sus métodos de instrucción. Una primera recomendación es no presentar nada que sea completamente nuevo para el niño; siempre debe haber entre lo que se enseña y lo ya enseñado un punto de unión, una relación. Porque la novedad imprevista desconcierta a la conciencia, produce una impresión violenta con lo que la cadena de conocimientos se rompe y el movimiento del espíritu se para. Debido a que los conocimientos anteriores deben abrir camino a los nuevos, el punto de partida de una enseñanza es la experiencia personal del niño (de la casa, la escuela, los juegos), en este sentido, la enseñanza didáctica sólo intervendrá para completar las insuficiencias de esa experiencia pobre y limitada. Por otro lado, una vez iniciados los estudios, hay que tomar muchas precauciones para facilitar la atención perceptiva y el interés.

Para Herbart hay cuatro momentos o grados en la enseñanza: la claridad, la asociación, la sistematización y el método. Y expresará que la enseñanza debe, sucesivamente mostrar, asociar, enseñar y filosofar. Sus discípulos, dijeron, a su vez, que había que distinguir la intuición, la comparación, la abstracción y la aplicación.

Además de los cuatro momentos o periodos de la enseñanza, para Herbart, también hay tres modos para emplear en cada uno de los cuatro momentos de la enseñanza: el método descriptivo, el método analítico y el método sintético. Para él la "intuición" (conocimiento directo de los objetos) es el prelude necesario de cualquier estudio porque abre, a los ojos del niño, amplios y grandes espacios. No hay ciencia, incluso las matemáticas, en las que la iniciación intuitiva no sea necesaria y posible. Los elementos intuitivos, en la medida de lo posible, deben entremezclarse continuamente con la exposición didáctica;

con cuidado se manejarán referencias entre lo que se expone y los datos de la experiencia. El análisis y la descripción son un modo de enseñanza del que no se podrá prescindir. El análisis distinguirá, ordenará las diferentes intuiciones, ayudará al niño a hacer el inventario de sus conocimientos intuitivos; también descompondrá cada intuición; detallará los elementos y enunciará las cualidades de estos elementos: número, forma, etc.

La enseñanza analítica –primer paso de la instrucción– debe preceder a toda exposición didáctica. El segundo momento de la enseñanza es la asociación: trabajo de comparación que permite captar las relaciones de las intuiciones. Porque “las intuiciones sin concepciones están ciegas”, decía Kant. El tercer grado de la enseñanza consiste en sistematizar. Y aunque parece que Herbart se refería a la exposición sistemática que hace el maestro, aquí interviene el método sintético.

Otros conceptos del sistema pedagógico de Herbart, son la concentración: relacionar todas las ideas subordinadas a una idea dominante; la reflexión: recuerdo de las ideas ya encerradas en la conciencia. Las ideas “provocadas”: demandan un esfuerzo y se presentan sobre todo en los ejercicios orales de memoria; y las ideas “espontáneas”: se remontan libremente, por ellas mismas, a la conciencia. Por otro lado, las ciencias concretas, tanto las humanas como las naturales, son el fundamento de la instrucción.

Todo esto se encontraba ya en los planteamientos que desarrolló Wilhelm von Humboldt a principios del siglo XIX en la Universidad de Berlín. Pero, al margen del ámbito académico, todavía se llegaría a poner de manifiesto un segundo y más importante campo de aplicación de la teoría de la *bildung*.

Este campo, que se nos aparece con claridad leyendo los textos de Schiller o de un romántico tardío como Nietzsche, sería el del individuo y la sociedad. No resulta falto de fundamento afirmar que la reforma educativa llevada a cabo con el romanticismo alemán corrió en paralelo a la ascensión de una nueva

concepción política. En esa nueva concepción política, el hombre, cada hombre, ya no era visto como simple pieza del mecanismo estamental, sino que pasaba a ser protagonista libre y consciente de ese proceso que se dio en llamar de autodeterminación. Como toda ideología, la nueva teoría política debía contar necesariamente con la educación para poder ser puesta en práctica; en gran medida, las soluciones adoptadas por la teoría de la *bildung* fueron la respuesta ofrecida por los alemanes a las últimas demandas políticas.

Si a partir de ahora, todos los hombres debían protagonizar con sus decisiones la historia del mundo, esos hombres debían estar a la altura. Y para ello debían ser preparados como hasta ahora sólo habían sido formados los príncipes y los cortesanos. Es por eso que, sin renunciar a la tradición, el Idealismo promovió una nueva educación. Mediante argumentos fundamentales; la "formación integral" y la "autoformación". Específicamente, sin la aplicación del ideal de "autoformación" nunca estaría garantizada la configuración de la "personalidad", y, por extensión, de la "libertad" de cada individuo y, en consecuencia, se pondría en peligro la nueva utopía social.⁹

La derrota de la burguesía liberal alemana en 1848 favoreció la consolidación del Segundo Imperio (1871) y la consiguiente unificación de Alemania bajo la tutela de la monarquía prusiana.

Esta nueva situación geopolítica propició el sometimiento de la educación al *Diktat* bismarckiano, cristalizándose así una *Kultur* pedagógica —bajo el control de la burocracia prusiana— de talante conservador y aristocrático. Esta situación perduró hasta el final de la primera guerra mundial, incidiendo negativamente en la marcha de la *bildung* que, en virtud de esta dinámica, se alejó en ocasiones de la búsqueda de la autoconciencia individual. El autoritarismo, el espíritu nacionalista y el sentido disciplinar del sistema educativo del Segun-

⁹ La relación entre política y educación en el idealismo se explica con claridad en Hernández Pacheco, Op. cit. De Schiller, *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Barcelona, Anthropos, 1999, —1795—. De Nietzsche, *Schopenhauer como educador*, Madrid, Valdemar, 1999, —1874—.

do Imperio (principalmente del *gymnasium* y de las universidades) tendían a un objetivo prioritario: la preparación de militares, eclesiásticos y funcionarios públicos que debían servir fielmente a la causa imperial. Desde aquí se explica, la crítica de Nietzsche a la educación y su apuesta a favor de una alternativa cultural y pedagógica ciertamente radical.

No podemos olvidar que la idea de *bildung* es el reflejo de la relación que se produce entre el mundo espiritual —entendido el espíritu como un mundo de valores objetivos— y la individualidad adecuadamente formada.

De alguna manera, la *bildung* neohumanista se presentaba como una mediadora entre la libertad individual del sujeto y la vocación cosmopolita de mejora del género humano, aspecto que asumió la filosofía de la historia que, en el caso de Herder y Kant, se articula a modo de un *bildungsroman*, es decir, como un relato de formación.

Así pues, la filosofía de la historia toma el cariz de una auténtica fuerza formadora (*Bildende Kraft*) que, ordenando y jerarquizando las finalidades humanas y el conjunto de las facultades en función del ideal de humanidad, conforma orgánicamente el espíritu humano.

En este sentido, podemos decir que *bildung* y *geist* —formación y espíritu— asumen plenamente un valor paradigmático entre el horizonte teleológico y axiológico hasta el punto que la historia de Alemania —y en consecuencia, su cultura— se puede interpretar como un intento de unir ambos aspectos. Dicho de otra manera, la formación y el espíritu se fusionan y articulan a través de los diversos proyectos pedagógicos que tienen, a manera de común denominador, su vocación humanística.

La cultura alemana, en su intento de restaurar el principio clásico de la *humanitas*, entendió la formación humana desde la perspectiva de la totalidad personal, es decir, de una unidad integral, autónoma, individual e, incluso, be-

lla, planteamiento que recuerda aquel imperativo pindárico que exige a cada uno ser el que es.

El neohumanismo alemán —durante el largo periodo que va desde el iluminismo ilustrado al romanticismo, del historicismo de Dilthey a la pedagogía de las ciencias del espíritu— recurrió a la formación para forjar una nueva imagen humana. Las ideas de la *Aufklärung*, los valores del humanismo y la sensibilidad romántica se darán cita en la Alemania que transita del siglo XVIII al XIX, en medio de un ambiente religioso influido por el pietismo y la filantropía. Como fruto de este estado de cosas, se confió en el progreso de la humanidad, en las posibilidades de la historia y de la educación del género humano (Lessing), en la moralización de la humanidad (Kant), en la dimensión estética de la educación humana (Schiller), en la resolución de las disonancias en el interior de uno mismo (Hölderlin), en el carácter dialéctico de la formación hegeliana según la cual cada individuo alcanza un yo que es manifestación de lo absoluto, etc.

En conjunto, se trata de una serie de proyectos formativos que buscaban restablecer una especie de armonía ideal truncada por la sucesión histórica de los acontecimientos derivados de la consolidación de una razón ilustrada y, por ende, mecanizada.

Si observamos el acontecer de la historia se detectan una serie de fases o etapas a través de las cuales el concepto de *bildung* se ha ido adaptando al signo de los tiempos. A grandes rasgos, podemos decir que junto a la *bildung* neohumanista destaca la *bildung* que corresponde al periodo de la República de Weimar y que bebe en las fuentes del historicismo de Dilthey.

A partir de 1919, las cosas cambiaron sustancialmente en Alemania, estableciéndose un régimen político republicano que favoreció la articulación de una nueva *bildung*, de un claro talante espiritualizador y democrático, en sin-

tonía con la pedagogía de las ciencias del espíritu que, según Gadamer, asumieron el papel de verdaderas administradoras del humanismo.

De hecho, las ciencias del espíritu fueron equiparadas a unas ciencias de la vida, de una vida que en medio de una profunda crisis cultural aparecía desarraigada y falta de sentido. Por consiguiente, la formación pasaba a ser el elemento fundamental de las ciencias del espíritu, más todavía si consideramos que se buscaba reaccionar al desgarramiento entre el yo y el mundo; se presentaba asimismo la formación como proceso de mediación entre el espíritu subjetivo y el espíritu objetivo.

Si hasta la primera guerra mundial, la *bildung* se caracterizó por su dimensión individual después de la confrontación bélica se produce la transición del régimen de la interioridad al de la exterioridad, el paso de la esfera privada a la pública con la consiguiente preocupación por las cuestiones políticas y sociales. Aunque por razón de la influencia luterana y pietista, la *bildung* se había mantenido al margen de los planteamientos políticos, la situación fue diferente con la llegada de la república de Weimar: la *bildung* –gracias también a la recuperación de la figura de Pestalozzi, presentado en aquel momento como el apóstol de la pedagogía social– desea intervenir activamente en los asuntos públicos alejándose de cualquier veleidad autoritaria, despertando la conciencia nacional y justificando –como hará Spranger en 1921– los motivos de una reforma escolar (*Reformpädagogische Bewegung*) que congutina la dimensión espiritual y social en la defensa de una educación para la libertad.

De acuerdo con la filosofía de las ciencias del espíritu (Spranger, Nohl, Flitner, Litt, etc.), el movimiento de la pedagogía reformista deseaba volver a la inmediatez de la comunicación cotidiana de la vida a fin de dar una respuesta contundente a los poderosos mecanismos abstracto-formales que pretendían dominar todas las esferas de la actividad humana (económica, política, social y científica).

Por más que la pedagogía de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) se caracteriza por una serie de aspectos peculiares (la historicidad de la realidad y de la teoría educativa, la relación entre la praxis y la teoría, la importancia de la hermenéutica como método de investigación para las ciencias humanas, etc.), el concepto de *bildung* ocupa un lugar central al presentarse como la guía de procesos educativos que giran alrededor de las ideas de formación y cultura que acaban por dar sentido a una pedagogía de la cultura (*Kulturpädagogik*) que desea transmitir valores. No en balde, las ciencias del espíritu también se presentaron como auténticas ciencias de la vida, lo cual significa que planteaban tareas prácticas referidas a los problemas de la época formulando estímulos para la voluntad. De forma que las ciencias del espíritu, poco después de la primera Guerra Mundial, fueron consideradas como un auténtico revulsivo que desencadenara una enérgica reacción espiritual opuesta a la fragmentación y mecanización impuesta por una cultura tecnocientífica que había provocado una profunda crisis que Husserl tematizó sistemáticamente. En esta directriz cabe destacar aquellas palabras de Spranger que datan de 1925: "No basta *conocer* hechos y *dirigirlos* técnicamente; hay que tener encima de sí valores a los que se *adscribe uno*".

Estos ideales culturales —de signo espiritualizador y democrático— sucumbieron en 1933 con el ascenso del nacionalsocialismo al poder, produciéndose una disolución de la *bildung* que perdió su dimensión creativa y humanista. Gadamer ha constatado que las nefastas consecuencias del año de 1933 se hicieron notar más en el campo de las ciencias humanas que en el terreno de las ciencias naturales. Tan es así que algunas disciplinas —y la pedagogía fue una de las más afectadas— quedaron desacreditadas al impregnarse de una atmósfera destructiva y totalitaria. De esta forma, la *bildung* se transformó en *bindung*, es decir, en dependencia y sometimiento. El desarrollo de los acontecimientos acabó por imponer una *Weltanschauung* político-social que imposibilitaba el ejercicio del sentido crítico, la capacidad del juicio autónomo y el desarrollo de la creatividad personal. Nada más contrario a los ideales de la *bil-*

ding –entendida tradicionalmente como sinónimo de cultura y civilización– que la guerra, la destrucción y la barbarie que azotaron a Europa entre 1939 y 1945.

Y aunque a partir del final de la guerra, Erich Weniger y otros autores (W. Klafki, K. Mollenhauer, H. Blankertz, etc.) intentaron mantener en la Alemania Federal una pedagogía filosófica que entroncase con la tradición de la pedagogía de las ciencias del espíritu, la verdad es que las nuevas exigencias económicas y estratégicas quebraron el rumbo de la *bildung* clásica. En su lugar, se instauró una concepción educativa pragmática, tecnocrática e instrumental, distanciada abiertamente de la anterior pedagogía filosófica de carácter reflexivo. La crisis económica de 1973 agudizó más todavía esta tendencia: decididamente la educación marchaba por otros derroteros que los marcados por la *bildung* neohumanista.

Dilthey distinguió entre *ciencias de la naturaleza* –las que dan explicaciones a partir del principio de causalidad– y las *ciencias del espíritu* que se significan por su capacidad de comprensión (*Verstehen*). Su fórmula es bien conocida: *la naturaleza la explicamos; la vida del alma la comprendemos*. Junto a las ciencias de la naturaleza se han desarrollado las ciencias del espíritu que coinciden al referirse a una misma realidad: el hombre.

Pero mientras en las ciencias de la naturaleza la dirección del conocimiento se da sólo en un plano fenoménico, en las ciencias del espíritu se intenta captar la vivencia (*Erlebnis*) humana en toda su amplitud y complejidad. De manera que para Dilthey las ciencias del espíritu enfatizan tres aspectos del acontecer humano: la vivencia, la expresión y la comprensión. Estos tres elementos se complementan entre sí de manera que la vida humana –como realidad histórica y social– se da en un todo global que tiene un significado propio y característico, un significado que se manifiesta en el tiempo, es decir, en el transcurso de la historia.

La filosofía gadameriana invita a una reflexión sobre el estatuto epistemológico de las ciencias humanas y, por ende, de la pedagogía. Como todas las ciencias –señala Gadamer–, las humanas dependen de una continuidad histórica que se vio afectada negativamente no sólo por la manipulación política sino también por las denuncias y censuras que se lanzaron –tanto desde actitudes elitistas (Nietzsche y Heidegger) como desde posiciones críticas (Adorno y Horkheimer) –hacia el movimiento ilustrado.

La publicación en 1960 de *Verdad y método* de Gadamer, incidió en la pedagogía contemporánea al recuperarse el tema de la formación desde una perspectiva histórico-hermenéutica, significándose así la comprensión como experiencia, el carácter lingüístico e histórico del trabajo interpretativo, y en el fondo, la radical temporalidad de la razón humana.

A criterio de Gadamer, la formación (*bildung*) es el elemento característico de las ciencias humanas en el siglo XIX, hasta el punto que la asociación entre hermenéutica y teoría de la formación –establecida ya en aquel entonces– continúa siendo válida hoy para dar respuestas a las cuestiones e interrogantes que se abren en el campo pedagógico. Por consiguiente, la historicidad no es una limitación de la razón para alcanzar la verdad, sino una condición positiva de la verdad. Desde aquí la pretensión de una verdad abstracta al margen de la historicidad se nos antoja una ilusión ingenua al renunciar a aquel mundo vital reivindicado por el historicismo diltheyano y actualizado –durante la primera mitad del siglo XX– por la pedagogía de Willmann, Spranger, Lehrmann y Nohl.

La pedagogía gadameriana nos ofrece una nueva oportunidad para una *bildung* que se articula a modo de una teoría de la formación basada en el juego abierto de la interpretación y comprensión para revisar el proyecto de la modernidad, su contenido y sentido. A fin de cuentas, el comprender constituye una tarea creativa e inagotable: cada época y cada persona tienen un modo propio de construir las ciencias del espíritu y de concebir la historia ya que,

gracias a la comprensión, la historia es elevada a una nueva realidad porque todo conocimiento implica una continua creación de sentido.

La educación –de conformidad con los principios del neohumanismo– también puede pensarse como un proyecto estético que conglutine y armonice las tensiones que se han producido entre las diversas corrientes (empírico-experimental, ético-normativa, tecnológico-instrumental, etc.) que han dominado la pedagogía contemporánea.

2.2 La formación profesional y docente y sus formas de organización

La conformación del concepto de profesión ha estado vinculada en forma directa al concepto de formación profesional, y ésta al de formación docente. Se entiende como formación profesional el conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Además, es el proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior, orientado a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión.

La necesidad de una formación profesional que respondiera a las exigencias del desarrollo de la sociedad estuvo ligada a los gremios de la Edad Media. Lo anterior se crea por la migración que se da del campo a las ciudades; ello se tradujo en el desarrollo de nuevos oficios, nuevas formas de vida y de comunicación, “lo que trajo nuevas exigencias educativas para todas las clases sociales”.¹⁰

La formación que se les daba a los artesanos o mercaderes no sólo se refería a la enseñanza de un oficio sino que implicaba una formación integral,

¹⁰ Antonio Santoni, *Milenios de sociedad educadora*, p. 177.

puesto que se tendía a “formar la personalidad transmitiendo los respectivos modelos culturales y de comportamiento, e incluso una cierta visión del mundo, en público y en privado.”¹¹

Cada gremio se reunía de manera independiente con los empresarios, los aprendices y los oficiales, que aún no obtenían la calificación de maestro. Para poder obtenerla tendrían que pasar por una preparación teórico-práctica con la guía de los maestros, que después los artesanos eran evaluados por las comisiones de los diferentes gremios.

En sistemas gremiales se organizaban las industrias y los artesanos limitaban y controlaban la competencia.

En el siglo XI la mayoría de los gremios eran sociedades de mercaderes formados para la protección física y económica de sus miembros mientras comerciaban a través de Europa.

Los artesanos urbanos se unieron para protección y ayuda mutua y porque las autoridades municipales ejercían control sobre las actividades económicas en centros urbanos. La organización artesanal era un medio para que las autoridades les exigieran un pago de impuestos y el control sobre la producción y los precios.

A través de los gremios las autoridades municipales organizaban el suministro de mercancías y servicios así como el control en la calidad del producto. Los gremios estaban controlados por los maestros artesanos. Surgió una división de intereses dentro de los gremios entre los jornaleros y los maestros artesanos.

Los gremios eran asociaciones de trabajadores autónomos, autogobernados por una élite. Cada gremio supervisaba la instrucción y el reclutamiento

¹¹ *Ibid.*, p. 179.

dentro de su ocupación y ejercía algún control sobre la realización y ejercicio de las tareas.

Los maestros, como sus alumnos, carecían de una organización verdaderamente sólida y su nomadismo era una clara evidencia de la provisionalidad de su labor. Como cualquier otra profesión urbana, el intelectual necesitaba proteger sus intereses salvaguardando al tiempo su espíritu de cuerpo. La Universidad vino a cubrir de manera idónea ambos objetivos. Esta toma de conciencia, que implicaba la defensa de un interés común, identificaba de hecho a los intelectuales con el resto de grupos profesionales ciudadanos organizados en gremios. De ahí que haya podido afirmarse que “el siglo XIII es el siglo de las universidades porque es el siglo de las corporaciones” (Le Goff).

Ahora bien, aunque esta aspiración general de carácter corporativo esté clara, los verdaderos orígenes del sistema universitario son más difíciles de precisar. Aunque pueda hablarse de universidades fundadas desde cero, al calor de la iniciativa regia o pontificia –así Toulouse, Nápoles, Salamanca, Lérida, etc. – parece que las primeras en aparecer y también las que alcanzaron mayor relevancia, fueron aquellas que partieron de la experiencia de escuelas episcopales con cierto nivel ya en el siglo XII, como París, Oxford y Bolonia.

La constitución de un grupo profesional de intelectuales organizado corporativamente en el seno de la ciudad, implicaba la conquista de un creciente grado de autonomía que chocaba con las tradicionales prerrogativas de los obispos sobre las escuelas diocesanas. También la organización municipal vería con recelo la aparición de estas corporaciones docentes, y trataba, como los prelados, de regular su desarrollo y funcionamiento.

El conflicto se solventó normalmente mediante la sumisión a Roma, que si bien, iba a suponer a largo plazo, una fuente de nuevos problemas, permitió asentar de manera irreversible la autonomía y ciertos privilegios universitarios frente a la ciudad y sus autoridades.

De un total de 44 universidades europeas antes de 1400, al menos 31 contaron, en efecto, con un documento fundacional pontificio, lo que subrayaba tanto el carácter supranacional de estas instituciones como su condición eclesiástica. Jurídicamente los universitarios eran clérigos, por más que en la práctica no se comportasen como tales e incluso sus planteamientos favorecieran el laicismo.

Esta dependencia de Roma hizo que muy pronto los Pontífices intentaran utilizar al movimiento universitario en favor de los objetivos de la reforma. En la bula "Parens Scientiarum" (1231) Gregorio IX recordó la directa dependencia de las universidades respecto de la Santa Sede, por encima de cualquier jurisdicción civil o episcopal. Aunque este carácter pontificio implicaba una fuerte garantía frente a terceros, podía también provocar, como de hecho sucedió, infinidad de conflictos si la postura romana tendiente a convertir a la Universidad en mero instrumento de gobierno, chocaba con las ansias autonomistas de la propia institución.

Para la ciudad como para el Estado o la Iglesia, la corporación universitaria era en suma tan atípica como inconveniente. Desde el punto de vista interno la Universidad no dejaba de ser una agrupación de profesionales en defensa de sus intereses. De hecho en la Edad Media el término "Universitas" servía para designar no a la institución docente que hoy conocemos, sino a cualquier organismo gremial o corporativo, siendo así sinónimo de "hábeas", "societas", "consortium", "communio", etc.

"Nos Universitas magistrorum et scholarium Parisiensium", decía orgullosa de sí misma en 1221 la Universidad de París, recalcando la asociación de profesores y alumnos. Y algunos años más tarde, con idéntico sentido, las "Partidas" definían el "Estudio General" como el "Ayuntamiento de maestros et de escolares, que es fecho en algunt logar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes".

Fue esta denominación de "Studium generale" la que prevaleció de hecho hasta el siglo xv, en que empezó a utilizarse ya la de "Universitas" o "Universae facultates" con el sentido actual.

Con el calificativo general se subrayaba, por otro lado, la procedencia internacional de los miembros de la corporación y la validez, también supranacional, de sus titulaciones (*licentia ubique terrarum* o *licentia ubique docendi*), que sólo el Papa y, con el tiempo, también el emperador y los reyes –previo permiso pontificio– podían conceder.

Con la aparición de las universidades, los "Doctores scholastici" fueron ya simplemente todos los profesores titulares de cátedra, y "doctrina scholae", el saber por ellos impartido. De este modo, Escolástica y Universidad vinieron prácticamente a confundirse. Tres rasgos distinguían sociológicamente al "homo scholasticus": el respeto, a menudo reverencial, a las "auctoritates", consideradas fuente de todo conocimiento; el dominio del método dialéctico aplicado al comentario de textos, lo que hacía desprestigiar el recurso a la vía experimental y, finalmente, la vocación ecuménica de las doctrinas y saberes, por encima de cualquier inclinación nacionalista (Chelini).

Desde el punto de vista ideológico la escolástica se situaba además en una perspectiva conscientemente cristiana, incluso en su sentido más descalificador, por cuanto aparte de no admitir ningún postulado contrario al dogma oficial, concebía a la filosofía como un mero instrumento racional en la explicación de la fe (*Philosophia ancilla Theologiae*).

La vocación pedagógica, su excesiva sistematización formal y la inclinación radicalmente aristotélica, hacían finalmente de la filosofía escolástica una disciplina tan rigurosa como conservadora e impersonal. Respecto al método escolástico, no era sino la culminación de los avances logrados en el campo de la lógica durante el siglo XII, en especial tras la completa recepción del pensamiento de Aristóteles. Como siempre, el punto de partida del método escolásti-

co, también llamado silogístico por basarse en el silogismo y en sus reglas de razonamiento, era la "lectio". El "magister" o "lector" leía en clase el texto de un "auctor" determinado, del que se pretendía extraer su significado profundo o "sententia auctoris". Para ello, tras formular el tema, el "magister" lo dividía en diferentes "quaestiones", formadas a su vez por diversos artículos que analizaba pormenorizadamente, aduciendo razones en pro y en contra y siempre de acuerdo con el método silogístico (*disputatio ordinaria*). A menudo el desarrollo de esta fase tenía carácter público (*disputatio publica*) y podía ser encomendado a un bachiller asistido por un maestro, que actuaba como presidente. En el transcurso de este verdadero torneo intelectual, seguido atentamente por el alumnado, todos los contrincantes hacían alarde de sus profundos conocimientos lógicos, hasta que el maestro ponía fin a la disputa resumiendo brevemente el tema y señalando la conclusión (*determinatio magistri*). A menudo estas conclusiones se conservaban por escrito, a objeto de darlas a conocer a las futuras promociones de estudiantes. A diferencia de la "lectio", la "disputatio publica" no tenía carácter ordinario, si bien se consideraba obligatoria y recurrente para los bachilleres que optasen al grado doctoral. A partir de 1230 se extendió por la Universidad de París la costumbre, por parte de algunos maestros, de someterse a las preguntas del alumnado sobre cualquier tema. Las "quaestiones quodlibetales" servían así para alejar cualquier sombra de rutina y demostraban desde luego la talla intelectual de los maestros.

El desarrollo de las universidades y de sus maestros, convertidos en una nueva categoría social distinta a la de los "oratores", conducía sin embargo a la independencia respecto a Roma y, más en general, respecto a la fe, con lo que el conflicto resultaba inevitable. Ni ideológica ni institucionalmente la Iglesia podía permitir que la corporación universitaria llegase tan lejos. Lo que estaba en juego no era el simple corporativismo, sino la validez misma del modelo de cristiandad asentado a lo largo de los siglos XI al XIII.

Las modalidades de este conflicto fueron prácticamente simultáneas y se dieron en multitud de lugares, si bien fue en París, cabeza de todas las univer-

sidades europeas, donde alcanzaron su máximo desarrollo. Desde el punto de vista corporativo la querrela se hizo inevitable con la llegada de los mendicantes a la Universidad. Al principio, franciscanos y dominicos fueron bien acogidos por los maestros seculares. Pronto, sin embargo, surgieron los problemas con la progresiva implantación de los frailes en aulas y puestos de responsabilidad. A mediados del siglo XIII la mayoría de cátedras de teología estaban ya en sus manos. La reacción de los maestros no se hizo esperar; entre los años 1251-1256 alcanzó su mayor virulencia, si bien hasta 1290 no se pudo dar por definitivamente zanjado el problema.

Solventado en Francia, volvería a plantearse, sin embargo, en otros lugares, por ejemplo, en Oxford, donde el receso se dio entre los años 1303-1320 y 1350-1360. Portavoz de los maestros seculares fue Guillermo de Saint-Amour, quien en su "De periculis novissimorum temporum", escrito en 1252, señaló acertadamente el grave peligro que para el futuro de la Universidad y para ellos mismos, como grupo, suponía la consolidación de los mendicantes. Guillermo de Saint-Amour acusaba a franciscanos y dominicos de defender sólo los intereses pontificios. Su indiferencia ante el problema del salario, su incompreensión de los derechos de secesión y huelga y, en general, su desprecio por los estatutos y por todo aquello que significase la defensa de la autonomía universitaria, colocaban a los mendicantes fuera del espíritu de la corporación. Franciscanos y dominicos, ni eran verdaderos universitarios, ni siquiera podían considerarse intelectuales. No vivían del producto de su saber, por lo que no cabía calificarse de trabajadores del intelecto.

La apelación a los estatutos, conculcados en el espíritu como en la letra por los frailes, dio una victoria pírrica a los clérigos seculares, al obtener de Inocencio IV en 1254 la bula "Etsi Animarum", que recortaba los privilegios de aquellos. Al año siguiente, sin embargo, el nuevo pontífice Alejandro IV, antiguo cardenal protector de los franciscanos, anulaba la bula y promulgaba en su lugar la "Quasi Lignum Vitae", que daba por completo la razón a los mendicantes. Tras la condena oficial de Guillermo de Saint-Amour y de sus escritos, la

querella se fue envenenando al mezclarse con el conflicto, mucho más general, que enfrentaba a clérigos seculares y regulares. Nuevos líderes del partido universitario como Gerardo de Abbeville y Nicolás de Lisieux volvieron a cargar contra los mendicantes utilizando toda clase de argumentos. Sin embargo, el tiempo jugaba a favor de sus oponentes, pues cualquier revés circunstancial era subsanado rápidamente por el incondicional apoyo pontificio.

El concilio de París de 1290 significó el definitivo fracaso de los seculares. En sus sesiones, el cardenal legado Benito Gaetani, futuro Bonifacio VIII, tras ridiculizar la pretendida sabiduría de los maestros y recordar la sumisión de la razón a la fe, confirmó para siempre las prerrogativas de los mendicantes; de él eran estas significativas palabras: "La corte de Roma, antes que revocar el privilegio, destruirá la Universidad de París".

Lejos de limitarse a la institución universitaria o a sus miembros, la Santa Sede quería controlar también sus conciencias, concedora como era del enorme poder de las ideas. Dirigir a la Universidad en función de los intereses pontificios resultaba absurdo si se le permitía al mismo tiempo una absoluta libertad de opinión y, por lo tanto, de crítica. Desde el punto de vista histórico esta amenaza se concretó en la autonomía de la razón respecto de la fe o, lo que es lo mismo, en la valoración de la obra de los filósofos por encima de la concedida a la Biblia.

En el siglo XVI disminuye la participación de los miembros de la iglesia y en el caso de los médicos se les concede la licencia para ejercer. Al fundarse el Colegio Real en Inglaterra se propicia a un grupo profesional independiente.

Después de la Reforma el caso de la profesión educativa está ligada a la iglesia y apoyada por personal eclesiástico.

Las profesiones tradicionales, por su parte, estaban relacionadas a diferentes aspectos de la vida que implicaban "problemas tanto para la organización de la sociedad como para la estructura del saber dentro de la sociedad".

En las instituciones se encuentran coincidencias entre el desarrollo de profesiones precisas y seculares y la aparición de un nuevo cuerpo de conocimientos independientes de la ortodoxia religiosa. “Los cambios y progresos que ocurrieron en las profesiones en el siglo fueron acompañados por importantes cambios en la estructura del saber que empleaban”.

En el siglo XVI las profesiones eran pequeñas, el Colegio de Abogados y el Colegio Real de Médicos tenían socios. Las profesiones iban de acuerdo con el estatus de la familia y de la riqueza heredada.

La característica de las profesiones en la sociedad preindustrial era su compatibilidad con el ocio de los caballeros.

La ideología del profesionalismo en aquella época consistía en que el profesional era independiente del patrono, del cliente, de la presión y del mismo trabajo. “El profesional no trabaja para ser pagado; es pagado para que pueda trabajar”.

El profesionalismo era un medio para asegurarse un estatus y un apropiado estilo de vida.

En el siglo XVIII los miembros de las profesiones de estatus elevado ya eran asistentes que trabajaban en los hogares de la aristocracia. Sin embargo, todavía había un elemento de patronazgo en la organización profesional. Artistas, realizadores y escritores estaban asociados con patrones individuales; no podían ser grupos profesionales independientes debido a que no había una clientela disponible a la que pudiesen llegar a través del libro, la revista y el periódico.

En muchas de las profesiones de estatus elevado los nombramientos estaban en manos de la nobleza, de gente acomodada o de instituciones establecidas como las universidades.

Los diversos cambios que ocurrieron en las profesiones y en la ideología del profesionalismo del siglo XIX pueden vincularse con el cambio básico de la ocupación dentro de la estructura social y económica. De haber sido un obstáculo para cualquier pretensión de estatus social, la ocupación se convirtió en un indicador de posición social.

En la sociedad preindustrial las profesiones de estatus podían mantener su posición entre los caballeros evitando las responsabilidades de su trabajo y recalcando el estilo de vida ocioso y honorable que sus miembros podían adoptar. La instrucción profesional no era un aprendizaje específico y útil.

Las profesiones de estatus eran responsables sin mucho rigor de un aspecto problemático particular en la sociedad, sus responsabilidades estaban mal definidas y poco extendidas entre la comunidad e inadecuadamente respaldadas por los conocimientos y la experiencia.

Desde el punto de vista filosófico, como ya hemos visto, la escuela alemana definió a la formación como *bildung*, "cultura que posee el individuo, como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno... es el proceso por el que se adquiere la cultura".¹² Lo anterior se reafirma cuando Kant dice que "la cultura de la capacidad (...) como tal es un acto de libertad del sujeto que actúa".¹³

Hegel retoma las ideas de Kant sobre las obligaciones con uno mismo y, de manera especial, trabajó el significado del desarrollo de la formación, ya que desde la filosofía la formación tiene la condición de existencia y plantea dos tipos de formación: la formación práctica y la teórica.

¹² De acuerdo con Gadamer, la palabra española *formación* tiene otro tipo de acepción ya que se refiere a la cultura como "conjunto de realizaciones objetivas de una civilización al margen de la personalidad del hombre culto, y esta suprasubjetividad es totalmente ajena al concepto de *bildung*, que está totalmente ligada a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal". (*Verdad y método*, p. 38.)

¹³ *Ibid*, p. 20.

La primera se refiere a "atribuirse a sí mismo una generalidad", lo cual se refleja en los límites que se deberían tener en la satisfacción de las necesidades y en el uso de las propias fuerzas. Kant lo aplica a la profesión, de la cual expresa, debe desempeñarse en todas direcciones. "La entrega a la generalidad de la profesión es así al mismo tiempo un saber limitarse, esto es hacer de la profesión cosa propia, entonces ella deja de representar una barrera."¹⁴ De acuerdo con lo anterior puede reconocerse el espíritu histórico que permea en esta concepción, "la reconciliación con uno mismo, el reconocimiento de sí mismo en el ser otro".

La formación teórica a la que alude Hegel se refiere a la enajenación, a algo que pertenece al recuerdo, a la memoria y al pensamiento. Consiste en la apertura para aceptar la validez de diversos puntos de vista generales para aprehender las cosas. Toda la adquisición de la formación teórica pasa por la apropiación de los intereses individuales, que se sustentan en el idioma, las costumbres, las instituciones del pueblo y el lenguaje, entre otras. De esa manera el individuo se encuentra permanentemente en el camino de la formación. "La formación no debe entenderse sólo como el proceso que realiza el ascenso histórico del espíritu en general, sino también como el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de ese modo".¹⁵

En ese sentido, Hegel destaca como una característica general de la formación, el estar abierto hacia diversos puntos de vista, y comprende el sentido general de medida y de distancia respecto de sí mismo hacia la generalidad.

Observamos también que en la sociedad moderna la profesión adquirió significado como indicador clave de la posición social general; de esa manera el profesionalismo es una característica fundamental de la organización social

¹⁴ *Ibid*, p. 42.

¹⁵ *Op. cit.*, p. 46.

moderna. Se provoca un cambio técnico y racional en materia económica que se refleja en los servicios personales y en las tareas profesionales.

El cambio en las profesiones se genera por la propia estructura del conocimiento y en la organización de otro tipo de instituciones sociales con las que estaban asociadas las profesiones.

En la época de la Revolución Industrial se tuvo un impacto indirecto sobre el mercado de los servicios profesionales. Al transcurrir el tiempo la nueva clase media surge de las nuevas fuentes de riqueza industrial; por ello se ejerce una fuerte presión sobre los sistemas educativos y ocupacionales, que se van adaptando a la nueva época. Las profesiones tuvieron durante esa etapa una tendencia hacia la especialización de los conocimientos y las tareas.

Las profesiones cambiaron de la época preindustrial a la industrial. Se basaron en dos procesos principales de cambio. Por un lado la decadencia del profesionalismo de estatus que no se consideraba importante en la organización del trabajo o en los servicios a la comunidad, pero sí lo era en el sistema de estratificación social.

Al considerar este periodo de auge para el desarrollo de la tecnología industrial y la economía de mercado, se da un cambio en la ocupación y el estatus social. En cambio en la sociedad preindustrial los que tenían el más alto estatus, los caballeros, los que estudiaban las leyes, las ciencias físicas y liberales o los consejeros no trabajaban en cuestiones manuales; ellos asumían el puesto, el cargo y el porte de un caballero al que se denominaba maestro. Tenía los conocimientos y realizaba las tareas especializadas de acuerdo con su posición en la sociedad. La especialización que tenían iba de acuerdo a las características de las profesiones. Los maestros no se dedicaban a trabajos y ocupaciones en el sentido que le damos hoy a las actividades, que una persona ejerce para obtener fuentes de ingreso continuas con un valor en el mercado.

La profesión de la enseñanza universitaria estaba ligada a la iglesia que controlaba el acceso a la educación. Los que sabían leer y escribir, en general, pertenecían a alguna orden religiosa.

El modelo de universidades se crea de acuerdo con dos organizaciones sociales medievales que son la iglesia y el sistema gremial. Se estructuraban igual que los gremios ya que el proceso de admisión implicaba otorgar a los profesores una licencia para enseñar. Las licenciaturas universitarias se fueron convirtiendo gradualmente en licencias aceptadas para ejercer la profesión.

En la época de la Reforma los grupos ocupacionales se van separando poco a poco de la iglesia como parte de un proceso general de secularización de la sociedad.

Las diversas modificaciones que ocurrieron en las profesiones y en la ideología del profesionalismo del siglo XIX pueden vincularse con el cambio básico de la ocupación dentro de la estructura social y económica. De haber sido un obstáculo para cualquier pretensión de estatus social, la ocupación se tornó en un indicador de posición social.

Las profesiones de estatus eran responsables sin mucho rigor de un aspecto problemático particular en la sociedad; las responsabilidades estaban mal definidas y poco extendidas entre la comunidad e inadecuadamente respaldadas por los conocimientos y la experiencia.

El aumento de la población, el cambio industrial y el desarrollo urbano transformaron radicalmente la estructura de la sociedad en la que iba a ser practicada la medicina; mientras que los médicos servían a la nobleza, a la clase acomodada y con algún apoyo, a sus sirvientes, los farmacéuticos y en menor grado los cirujanos eran llamados para atender a la clase media e industrial y a la gente pobre de las urbes. Gran parte de la controversia entre los farmacéuticos y los médicos se centró en la pretensión de los primeros de poder atender mejor las necesidades de esta nueva clientela.

2.3 Profesión y transición en el siglo XIX

La mayoría de las profesiones técnicas y de servicio que se desarrollaron como consecuencia directa de la Revolución Industrial, siguieron la norma impuesta por los arquitectos, basándose inicialmente en la educación, que implicaba pasar por un periodo como aprendices; posteriormente se aplicaba un sistema de examen y cualificación para conseguir el acceso a la sociedad profesional organizado por la propia asociación.

Los sistemas de educación profesional se establecieron sin contar con el sistema formal de educación superior. Al formular sus propias disposiciones para la educación y los exámenes las asociaciones se convertían en instancias cualificadoras según el término de Millerson; tales asociaciones seguían aparentemente a los gremios médicos y legales de las profesiones más antiguas. Pero las profesiones de estatus tenían vínculos con las antiguas universidades o, por lo menos, con el estilo de vida y cultura que éstas proporcionaban. La asistencia a la universidad, la familiaridad con la cultura y el ser miembro de tal profesión daba derecho a un prestigio social. Los perfeccionamientos en las "asociaciones cualificadoras" eran, sin embargo, fuertemente profesionales.

Aunque la profesionalización en la sociedad moderna se considera generalmente como un proceso de elevación del estatus de una ocupación y de los que la ejercen, el desarrollo del profesionalismo en el siglo XIX, tuvo paradójicamente, consecuencias ambiguas respecto al estatus de los diferentes tipos de personas que las ejercían. Esta ambigüedad fue el resultado del encuentro de una antigua tradición de profesionalismo de estatus y la nueva tendencia hacia una especialización ocupacional.

El siglo XIX fue testigo del principio de varios experimentos con diferentes sistemas de selección e instrucciones ocupacionales, así como de las discusiones sobre sus consecuencias profesionales y sociales.

La primera mitad del siglo XIX se caracterizó por el sentido utilitario que se tenía para lograr una estructura en las profesiones. La selección, la instrucción y el reclutamiento no tenían una organización racional que tendiera al aumento de los conocimientos profesionales. Ejemplo de ello fueron las escuelas de instrucción profesional muy especializadas. Surgieron primero en las iglesias y más tarde en la enseñanza y el ejército. La creación de estas escuelas fue el resultado de los procesos de reclutamiento establecidos que podían alterar la composición social del grupo, como de la necesidad de desarrollar y organizar unos conocimientos ocupacionales más específicos dentro de la profesión.

En estas escuelas se trataba de definir y decidir sobre los conocimientos y técnicas profesionales. Ahí se realizaba la selección de los aspirantes que debían poseer el estatus deseado para la profesión y se trataba de que desarrollaran dichas características durante su proceso de formación, como discípulos.

Los Colegios de Teología, las Academias Militares y las Escuelas Normales se caracterizaron por cumplir una función más amplia que la sola impartición de conocimientos o técnicas prácticas.

Las Escuelas Normales tuvieron un papel muy importante en el desarrollo de una profesión educativa independiente y en el establecimiento de su posición social en la sociedad. Eran diferentes a las escuelas profesionales de las otras profesiones en las que no era necesario combatir la amenaza respecto a una profesión y un sistema de reclutamiento ya establecido. Sin embargo, estas escuelas de instrucción de profesiones individuales cuidaban que sus graduados fueran de acuerdo al concepto de hombre profesional dentro de su campo de trabajo.

En el caso de la Iglesia, donde fueron fundados diferentes colegios dentro de su propia organización global, se mencionaban diferentes conceptos al del papel sacerdotal.

En el Ejército se instrumentaron otro tipo de exámenes para la selección de sus aspirantes como fue el examen escrito, que se consideró un avance. En él se sustituían técnicas de debate oral, que habían caído en desuso y descrédito, con un método para juzgar a los candidatos más eficaz, independiente y tangiblemente. Este método se impuso en las universidades antiguas y fue un símbolo del movimiento de reformas que atacaban los privilegios, las conexiones aristocráticas y la irracionalidad de los métodos tradicionales de reclutamiento y organización profesional. "Los exámenes para comprobar la competencia general iban a sustituir a distintos sistemas de patronazgo que habían operado en campos como el Ejército y la Administración".¹⁶

Las profesiones ocupacionales también vivieron la reforma en sus procesos; por ello se introdujeron la instrucción y los exámenes. Los exámenes instituidos por las asociaciones cualificadoras eran importantes intentos para validar y comprobar los conocimientos profesionales como la preparación profesional.

En esta época se agrega un nuevo ideal al concepto de profesión que es el del servicio público, la idea de la confianza a los que habían tenido la oportunidad de una buena cuna y una buena educación. Otros elementos como son el concepto del trabajo como pasatiempo y no como medio de ganarse la vida, la preferencia por los aficionados y no por los expertos y la idea que se disponía de un caballero culto y literato, era producto de una antigua tradición. Esta ideología y ese estilo de vida quedó en la esencia del comportamiento común y de la cultura vinculada al país de origen. En ese sentido las profesiones cuidaron de sus tradiciones a pesar de las reformas que se generaron.

¹⁶ Eliot, *Sociología de la profesiones*, p. 55.

La función de una universidad en aquella época no era la de enseñar los conocimientos requeridos para preparar a los hombres a un modo especial de ganarse la vida. Su fin no era hacer expertos abogados, o médicos, o ingenieros sino seres humanos capaces y cultos.

La selección educativa jugó un papel importante en la transición social; así observamos cómo el profesionalismo es un producto con dos tipos de tendencias. Por un lado se tiene una tradición profesional sustentada en la posición social más que en la realización de una función particular, todo ello basado en una ideología y un estilo de vida cultivadas y caballerescas. Por otro lado, los cambios en los conocimientos y en la organización económica y social llevaron a las profesiones a un desarrollo especializado. Estas profesiones afirmaron sus conocimientos y competencias como apoyo a la seguridad económica y posición profesional.

También surgieron dos sistemas de exámenes diferentes, uno orientado hacia la comprobación de conocimientos y competencias profesionales y el otro que era un método formalizado y más abierto de comprobar los símbolos asociados a lo tradicional y al estatus social elevado.

El profesionalismo tradicional de estatus jugó un papel dominante en la formación de una ideología profesional a finales del siglo XIX. El profesionalismo en la sociedad contemporánea se basa en la especialización ocupacional, pero las nuevas profesiones se agrupan en la ideología y modelos de organización establecidos de acuerdo con la antigua tradición. Sin embargo en el siglo XIX el concepto se vuelve estrecho por la artificialidad de la metodología de la época. "Ni el moderno concepto de la ciencia, ni el concepto de método que le es propio le pueden bastar, lo que convierte en ciencias a las del espíritu se comprende mejor desde el concepto de formación que desde la idea de método de la ciencia moderna."¹⁷

¹⁷ *Ibid*, p. 46.

Los teóricos del siglo XIX consideraban las profesiones como una modalidad de lo que Tocqueville denominó "corporaciones intermediarias", que eran organismos por medio de los cuales podía instaurarse un nuevo orden social, en sustitución de la sociedad tradicional.

Ya en el siglo XX, para Max Weber (1996), la profesión estaba vinculada a lo religioso en la tradición cristiana, puesto que el acto de profesar está relacionado con la voluntad de consagrarse a Dios.

Por otra parte, la expansión de los conocimientos técnicos, la explosión demográfica y el crecimiento de los centros urbanos en el siglo XIX, durante la revolución industrial, contribuyeron a modificar la organización social existente, propiciando la creación de tareas profesionales más especializadas. Estos factores produjeron que, a principios del siglo XX, se incorporara la concepción de lo profesional como producto de las transformaciones producidas por la industrialización.

En este contexto, en 1915, Flexner sugirió que para reconocer este campo, era necesario tomar en cuenta la implicación de operaciones intelectuales, asociadas con la ciencia y la instrucción. Señala, además, que el manejo de este material es con un fin definido y práctico, el cual posee una técnica educativa comunicable; se tiende a la organización entre sus propios miembros y se vuelve cada vez más altruista.

Asimismo, Flexner identifica algunos criterios para definir una profesión:

1. "Implican necesariamente operaciones intelectuales
2. Derivan su material de la ciencia y su instrucción
3. Manejan este material con un fin definido y práctico
4. Poseen una técnica educativamente comunicable
5. Tienden a la autoorganización".¹⁸

¹⁸ Gómez Campos y Tenti Fanfani, *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*, p. 53.

Para la década de los treinta, Carr-Saunders (1922) y Willson señalaban que una ocupación alcanzaba el estatus de una profesión cuando un tipo de actividad no se ejerce más que mediante la adquisición de una formación controlada, la aceptación de reglas y normas de conducta, y la adhesión de una ética del servicio social.

Carr-Saunders y Wilson identifican las motivaciones que impulsan a formar las asociaciones profesionales:

- a) la definición de una línea de demarcación entre personas calificadas y no calificadas;
- b) el mantenimiento de altos niveles de carácter profesional o práctica honorable;
- c) la elevación del estatus del grupo profesional y
- d) el deseo de la profesión de ser reconocida por la sociedad como la única plenamente competente para realizar su tarea particular.¹⁹

Hacia mediados de siglo, Cogan refería que la profesión tenía una obligación ética de proveer servicios altruistas al cliente; su definición estaba basada en la comprensión de señalamientos teóricos de algunas áreas de conocimiento específico y sus habilidades.

Cogan agrupa las destrezas formativas en el aprendizaje de:

- a) fundamentos filosóficos del asesoramiento.
- b) estudio de las características personales del Orientador y capacidades para conocerse a sí mismo y comunicarse con los demás.
- c) relación con otros.
- d) aspectos éticos y deontológicos.
- e) habilidades para asesorar.

¹⁹ Ibidem., p. 26.

Wilensky estableció que la profesión es una forma especial de organización ocupacional basada en un cuerpo de conocimiento sistemático adquirido a través de una formación escolar, y establece que una actividad pasa a ser considerada profesión cuando supera las cinco etapas del proceso de profesionalización, en donde el trabajo se convierte en una ocupación de tiempo integral como consecuencia de la necesidad social del surgimiento y ampliación del mercado de trabajo; se crean escuelas para el adiestramiento y formación de nuevos profesionales; se constituye la asociación profesional en donde se definen los perfiles profesionales; se reglamenta la profesión asegurando así el monopolio de competencia del saber y de la práctica profesional; y se adopta un código de ética con la intención de preservar así a los "genuinos profesionales".

En ese contexto, Millerson definió que toda profesión debe cumplir algunas características que permitan medir el grado de profesionalización de las diferentes ocupaciones, ya que los profesionistas deberían tener un sueldo elevado, un estatus social alto y autonomía en su trabajo. Desde una perspectiva funcionalista, explicaba esta posición privilegiada argumentando que las profesiones realizan funciones que son socialmente valoradas, tales como la utilización de capacidades basadas en conocimientos teóricos; educación y formación en esas capacidades; garantía de competencia en los individuos debida a exámenes; tener un código de conducta que garantice la integridad profesional; realización de un servicio para el bien público; existencia de una asociación que organice a sus miembros.

Por su parte, Schein (1980) estableció que las profesiones constituyen conjuntos de ocupaciones que han desarrollado un sistema de normas derivadas de su papel especial en la sociedad, en la cual el profesional es distinto del aficionado, puesto que está dedicado de tiempo completo a una ocupación que constituye su principal fuente de ingresos.

En esa misma década de los setenta, Moore y Freidson (1955) agregan que una profesión puede ser vista a partir de un conjunto de dimensiones estructurales y de actitud, como una ocupación de tiempo integral, caracterizada por la presencia de profesionistas con una organización que permite la mutua identificación de intereses comunes y de conocimientos formales y en donde se aceptan las normas y los modelos apropiados para identificarse entre colegas.

Por otra parte, en los años ochenta, una profesión se definía como una ocupación que se regulaba a sí misma mediante una capacitación sistemática y obligatoria en un ámbito universitario, basado en conocimientos especializados y técnicos, y orientado más al servicio que hacia las utilidades pecuniarias, principio consagrado en su código de ética.²⁰

Tradicionalmente, la profesión ha sido una forma privilegiada de actividad y la base de una categoría socioeconómica caracterizada por su diversidad de tareas y por altos niveles de ingresos económicos, de estatus social y de prestigio. Las profesiones actuales se estructuraron con base en una segmentación de la producción del conocimiento y de su propio ejercicio ante la necesidad de regular y reglamentar las formas de ejercicio de las habilidades profesionales, buscando legalizar lo escolar como la única forma válida de tener acceso al conocimiento. Las profesiones han sido consideradas como estructuras sociales autónomas en el sentido de que se encuentran formalmente establecidas y legitimadas no sólo por el conjunto de formas y sistemas de organización social históricamente constituidos.

Una nueva concepción de la profesión se da a partir del trabajo de Cleaves (1985), quien sostiene que las profesiones son ocupaciones que requieren de un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, organización propia, autorregulación, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad y elevadas normas éticas.

²⁰ Starr, p. 85.

Estas concepciones llevan a sostener que, generalmente, la profesión aseguraría la posibilidad de hacer carrera a través de una actividad en la que los conocimientos del profesionista, además de ejercitarse, se amplían acumulativamente, enriqueciéndolo.

En el marco de la globalización, las profesiones se han visto fuertemente influidas por las nuevas tecnologías, lo cual propicia el surgimiento de nuevas profesiones y la reorientación de otras ya existentes. En este sentido, Dingwall (1996) señala que las profesiones, tal como son ahora, sólo tienen del pasado la continuidad simbólica con el grupo ocupacional de referencia de la Edad Media.

En este contexto, y ante las condiciones que los nuevos ordenamientos del mercado de trabajo han venido estableciendo, actualmente un concepto más amplio de profesión es definido como un grupo de individuos de una disciplina quienes se adhieren a patrones éticos establecidos por ellos mismos; que son aceptados por la sociedad como los poseedores de un conocimiento y habilidades especiales obtenidos en un proceso de aprendizaje muy reconocido y derivado de la investigación, educación y entrenamiento de alto nivel, y están preparados para ejercer este conocimiento y habilidades en el interés hacia otros individuos.

En forma inseparable a la definición actual de una profesión, se encuentra un código de ética que dirige las actividades de cada profesión. Este código requiere de una conducta y práctica más allá de las obligaciones morales personales de un individuo. Quienes practican una profesión definen y demandan parámetros elevados de comportamiento con respecto a los servicios proporcionados al público y en el trato con los colegios profesionales. Asimismo, estos códigos, impuestos por la profesión, son reconocidos y aceptados por la comunidad.

David Schön (1995), promotor del concepto de *profesor reflexivo* –como búsqueda y rescate de su propia dignidad profesional y de su perfeccionamiento–, pide relativizar la preponderancia del saber escolar, entendido como un conocimiento categorial, que los profesores son obligados a dominar y transmitir a los alumnos. La escuela espera muchas veces del profesor la aplicación competente en la sala de clases de teorías, modelos, fórmulas para las diversas situaciones escolares. Con eso se omite la contextualización que revelaría la variedad y pluralismo que no puede ser interrumpida por la aplicación sin más de técnicas elaboradas por el conocimiento científico.

Schön busca hacer emerger el saber, la experiencia, la práctica del profesor, sus capacidades de análisis, su autonomía y seguridad profesional para poder crear soluciones pedagógicas en medio de la propia práctica que va desarrollando.

Inspirándose en el modo de aprendizaje de los alumnos en los talleres de costura, pintura, música y danza, Schön presenta el concepto de *practicum reflexivo* con tres procesos:

1. *Conocimiento-en-la-acción*; es la capacidad natural del ser humano de saber hacer o resolver problemas mediante un conocimiento técnico, semiautomático y rutinario, fruto de la experiencia y de la reflexión personal anterior.
2. *Reflexión-en-la-acción*; es el diálogo que la persona establece con la acción en curso y que demanda una solución, apoyándose para eso en esquemas, principios y convicciones de modo no riguroso ni sistemático.
3. *Reflexión-sobre-la-acción-y-sobre-la-reflexión-en-la-acción*; la persona la realiza cuando, después de la acción a evocar, la reconsidera y evalúa con distanciamiento crítico y emotivo, y con instrumentos adecuados de análisis.

De esta forma, Schön propone que la práctica sea un lugar no sólo de aplicación de los principios teóricos de la formación inicial del profesor, sino más bien un lugar de investigación, de reflexión, de creatividad y de elaboración de su conocimiento pedagógico.

REFLEXIONES

Sobresale una pregunta en esta investigación: ¿qué es propiamente formar? Resulta evidente que todo proyecto educativo no busca otra cosa que formar a un grupo de personas, pero en la esencia de la formación humana se encuentra un rasgo que persiste desde la antigüedad hasta nuestros días, y es el concepto de la libertad.

Los primeros que dejan constancia de esa preocupación son los griegos. Le dan el nombre de *paideia*. Bajo esa palabra, como demuestra el estudio clásico de Jaeger (1995), plantean sobre todo un ideal educativo. ¿Cuál es la pretensión de ese ideal? Fundamentalmente formar ciudadanos, es decir, hombres aptos para el gobierno de la polis, de la vida en la ciudad. Pero eso significaba una cosa mucho más ambiciosa: lograr que sus estudiantes fuesen hombres libres, que supieran gobernarse a sí mismos dominando sus pasiones y llevando la razón hasta sus más elevadas capacidades. Es decir, su proyecto se traduce en el deseo de formar *aristós* (de donde deriva la palabra aristócrata), hombres llenos de *areté*, término que refiere a la virtud, a la fuerza y a la capacidad.

Por eso un buen alumno no es aquel que se identifica sólo con el que adquiere conocimientos, sino con el que además optimiza sus capacidades para seguir aprendiendo. Este alumno recibe el nombre de *megalopsikos*, esto es, magnánimo. Aristóteles caracteriza al hombre de ánimo grande como alguien dedicado a tareas importantes y capaz de funcionar por sí mismo, que es independiente y autárquico. Esas son las cualidades del liderazgo. En Grecia ese

liderazgo significa ser virtuoso, excelente, aquel que vive la vida del modo más propiamente humano, es decir, que es prudente, justo, fuerte y templado.

Este proyecto de educación es, de esta manera, un proyecto de vida y un proyecto de sociedad, como lo es cualquier otro proyecto de educación, pues todos ellos remiten al ser humano enfrente de otros seres humanos.

Gadamer inició su obra *Verdad y Método* con un estudio sobre la noción moderna de formación, palabra que en el contexto alemán se traduce como *bildung*, y que es uno de los conceptos básicos del humanismo.

Por eso destaca la pregunta: ¿qué es lo más específicamente humano? Lo que nos haga lo más humanos posibles, esto es, aquellos aprendizajes a los que les acompaña la capacidad de potenciar la acción del sujeto: la libertad.

El proyecto de la formación consiste precisamente en eso, en reconstruir en cada persona la imagen de sí misma enfrente de los demás. El proyecto humano de la formación, la tarea educativa, debe ir dirigida a la convivencia, al fomento de una actitud de diálogo, a elaborar una sociedad en la que los vínculos no sean el miedo a la amenaza externa o interna, sino el íntimo convencimiento de que la relación solidaria es la más enriquecedora.

Si formamos alumnos altamente eficientes pero aislados, el propósito de la formación habrá encontrado sus límites y su fracaso.

Hegel expresa la tarea de la formación como un reconocer en lo extraño lo propio, distanciarse de la inmediatez del deseo, de la necesidad personal y del interés privado.

La noción hegeliana de formación encuentra un campo propicio de desarrollo en la sociedad del conocimiento, pues al pedir "reconocer lo extraño como propio", propone asumir que ninguna parte del conocimiento puede ser ajena a nadie, y que el mejor modo de entender lo propio es compartiéndolo, explicándolo, enfrentándolo con lo extraño.

El éxito exige inmediatez, impide la reflexión: la gente se obliga a conseguir posiciones sociales y a realizar consumos que no tienen una claridad comprensible. De aquí se apoya la imagen que reduce al ser humano como un productor económico y un consumidor. Ello hace que muchos alumnos no busquen formación sino ventajas económicas y sociales.

En esta línea de pensamiento, un factor central de cualquier proyecto educativo debe ser el de enfatizar la dimensión humana de la formación. Por eso este concepto no se refiere a una cierta cantidad elevada de contenidos, ni siquiera a las destrezas técnicas que alguien sea capaz de adquirir, sino al fomento de las disposiciones y capacidades naturales de una persona, al cultivo de sus talentos, de esas posibilidades que al alumno le son intrínsecas.

Al hablar de formación siempre hacemos referencia a cosas recibidas, a realidades que le pertenecen al alumno, y que a través de los proyectos educativos y fundamentalmente a través de la formación, debe ayudársele a descubrir.

¿Qué es, en esta perspectiva, educar? Ayudarle a una persona que quiera hacer de sí lo mejor posible. Por eso la motivación es plausible, pero siempre que sea capaz de apuntar a lo esencial: hacer las cosas no por la recompensa externa, sino por la recompensa interna, pues se llega a advertir que cada persona es la principal beneficiaria de la bondad de su acción.

¿En qué consiste esta recompensa interna? En la retroalimentación constructiva del mismo sujeto o, con otras palabras, la conversión de ese estudiante en alguien más capaz, porque se ha enfrentado a sí mismo, y ha terminado siendo un yo más allá de las cosas que tiene, un yo que posee su mundo circundante en vez de ser tenido por él.

Cuando se ofrece determinado ideal educativo —areté, o bildung, o formación como quiera denominársele en la actualidad—, el modelo inspirador del educador no es el del profesor, sino el del maestro.

El maestro es aquella persona capaz de ofrecer, junto con los contenidos, una manera de entender el mundo, la virtud que invite al entusiasmo por conocer o por ser una persona llena de honor y de solidaridad. Lo que resulta verdaderamente educativo acaba siendo el ejemplo, la conversación, la convivencia, y no sólo la teoría, la lección o el libro.

La persona es algo más que un profesional de cualquier campo. Es profesional, pero también cumple otros papeles sociales como el ser esposo, padre, amigo, hijo. De allí que la formación vaya más allá de la facultad universitaria, del aula de bachillerato o del ciclo formativo. Va más allá del éxito inmediato.

Por eso es que el concepto de formación no es hoy en día sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción. Los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser espiritual.

La formación es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza, "el hombre no es lo que debe ser", como dedica Hegel, y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad partiendo de las raíces propias.

Considerando este marco conceptual, la función formativa que ejercen las instituciones de educación superior conlleva por lo menos dos dimensiones que interactúan entre sí: el establecimiento claro de un proyecto académico —es decir, un ideal del hombre que se desea lograr, de la sociedad que se procura moldear, y del mundo que se busca influir—, y la formación de personas integrales en sus aspectos intelectuales, sociales, afectivos, y prácticos.

En tanto que la formación es una búsqueda incesante, las instituciones de educación superior se convierten también en proyectos en constante construcción, que se rehacen en interacción con su momento histórico, en un contexto cultural, económico, político y social.

Actualmente emerge un concepto de la formación como un hecho permanente, en el marco de la educación a lo largo de toda la vida. Menos como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para desempeñarse en un puesto de trabajo específico, y más como competencias de distinto nivel que permitan desempeñarse en una variedad de ocupaciones, situaciones laborales y puestos. Menos como un "adiestramiento" funcional a una división del trabajo que distinguía de modo tajante entre concepción y ejecución, y más como una formación integral de las personas, tanto en su carácter de trabajadores como de ciudadanos.

La institucionalidad o las formas de organización de la formación profesional también ha tenido cambios profundos y ha sido espacio para la innovación. De la concepción que entendía a la formación como un campo de actividad complementario pero separado de los ámbitos de innovación y desarrollo tecnológico, se avanza hoy en diversas experiencias en el sentido de una profunda integración entre las actividades de ambos sistemas. Sin perder de vista su misión esencial, algunas instituciones inscriben a la formación en el marco de una consideración integral de los requerimientos de las empresas, sectores o cadenas productivas. Eso ha llevado a desarrollar, paralelamente a los servicios formativos, otros de nuevo tipo, como consultoría y asistencia técnica y tecnológica, investigación aplicada, información tecnológica, etc.

En este sentido hay un desafío: la construcción colectiva de sistemas nacionales de formación permanente, lo suficientemente versátiles y flexibles como para atender una demanda heterogénea, creciente y dinámica, en forma armónica con los objetivos de desarrollo económico, social y político de las sociedades.

Capítulo 3

La formación profesional y la formación docente en el siglo xx

3.1 Panorama de la formación docente en América Latina durante el siglo xx

Desde mediados de la década de los noventa, se ha observado en América Latina el impulso para el establecimiento de reformas educativas. En 1994 se promulgó en Bolivia la Ley Marco para transformar el sistema educativo; en Paraguay se estableció también en ese año el marco jurídico correspondiente, y en Colombia se emitió la Ley General de Educación. La reforma educativa de Chile las antecedió, así como las de países como Costa Rica, Perú, Uruguay y Honduras.¹

¿A qué responde esta tendencia? El propósito inherente es lograr la plena transformación de la estructura de los sistemas educativos, a manera de inscribirse en un contexto de competencia global. Ante una cobertura de estudios insuficiente y un franco abandono escolar, en América Latina se ha enfrentado un escenario donde los cambios se impulsan más como una necesidad que como una voluntad de cambio. Así lo demuestra la vinculación de la educación con los procesos de producción y competencia de capitales.²

Considerando que la tasa de asistencia para el nivel superior de educación en América Latina no rebasa el 35% como promedio en ningún país de la re-

¹ Martín Hopenhayn, *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*, p. 8.

² Merrill Lynch, *The knowledge web. Knowledge enterprises*, p. 12.

gión³ y que, en promedio, el ingreso anual de los profesores de enseñanza pública en la zona es cinco veces menor al que obtienen los profesores con la misma experiencia y horas trabajadas en los países desarrollados, para las instituciones educativas de América Latina representa un reto enorme definir su participación en el mercado de la educación.

Según Merrill Lynch (2000), en 2025 habrá 160 millones de personas cursando estudios superiores en el mundo. Hoy son 84 millones. Este escenario obliga a un replanteamiento de las formas de organización de las instituciones educativas y además a una verdadera transformación de los procesos de educación, en donde uno de los aspectos a resaltar es el referido a la formación docente.

En América Latina este tipo de formación ha tenido diversas orientaciones desde el siglo XIX. Dentro de ellas destacan: la liberal, basada en una visión humanista del desarrollo individual; la formación moderna y tecnocrática, en donde convergió el modelo del profesionista liberal, la expansión del aparato estatal y la demanda de la incorporación de los contenidos científicos a la educación superior, privilegiando su sentido profesional; la formación técnico-científica, que desligó la formación universitaria de un proyecto político y cultural y la formación técnico-productivista, por medio de la cual se ha intentado implantar políticas neoliberales y sin un reconocimiento gubernamental sobre la historia, los procesos, las prácticas y las concepciones de los subsistemas educativos desarrollados.⁴

La formación profesional universitaria, por su parte, ha tenido una historia particular, una estructura legal, administrativa y académica, una orientación de su formación educativa y disciplinaria y un comportamiento académico que la han caracterizado. Un ejemplo en México de ello es la profesión médica, cuyo

³ Martín Hopenhayn, Op. cit., p. 10.

⁴ Luis Roggi, "El rol del docente en la escuela del nuevo milenio", en <http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo9.htm>.

desarrollo le ha permitido vincularse con el Estado de manera muy particular. Actualmente, la formación profesional se realiza en un marco educativo bajo prescripciones institucionales que regulan las actividades consideradas como necesarias y pertinentes, avalando la preparación ofrecida mediante la expedición de certificados y títulos profesionales.⁵

En tal contexto, ha tenido lugar un proceso de formación docente que parte del supuesto que el mejoramiento de la calidad de la educación requiera nuevo personal y, simultáneamente, nuevas estructuras.

La demanda del sistema educativo sigue creciendo porque si bien la educación general básica está atendida, en los países con mayor población aumenta la demanda para la educación media.

En la sociedad se han establecido exigencias que no existían hace veinte años. Además, se está generalizando la educación para personas con necesidades especiales, campo en el que algunos países latinoamericanos, entre ellos Argentina, Uruguay y México,⁶ tienen experiencias importantes. Hay en el imaginario colectivo una percepción desvalorizada del producto del sistema que también significa una presión sobre la formación docente.

A lo anterior se agrega un sistemático descenso en los presupuestos educativos que presiona sobre la formación docente de distintas formas: afectando los salarios docentes, y limitando la infraestructura; los edificios, los equipos y los materiales didácticos que, de manera general en la educación pública en América Latina, son sumamente escasos.

Este es el contexto en el cual se piensan y se hacen cambios en la formación docente en América Latina. Ahora bien, vale la pena cuestionarnos: en

⁵ Graciela Messina, "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa", p. 14.

⁶ Luis Roggi, Op. cit, p. 45.

qué nivel funcionan los centros de formación docente. En América Latina, la respuesta ha sido diversa: la línea es llevarlos al nivel universitario o al nivel superior no universitario. Hay países que han ubicado a la formación docente en el nivel universitario (Costa Rica, Chile y México). En la mayoría de los países de América Latina las tradicionales "escuelas normales" han sido transformadas en institutos superiores con carreras que van de 2 a 5 años, y cuyo requisito de ingreso es haber completado el nivel secundario.⁷

Y también hay países como Brasil donde existen todas las alternativas. Este país se encuentra en un proceso de transición hacia el nivel superior: tanto las normales como los institutos superiores siguen aceptando ingresos y algunas carreras universitarias siguen formando profesores de educación media. Es una situación que parece desordenada y caótica pero que responde a la realidad del sistema educativo brasileño que tiene muchos altibajos, que tratan atenderse en una línea que lleva a la formación docente hasta el nivel terciario.

Un eje de gran interés en los últimos años ha sido la formación continua. Se coincide en que la formación debe estar unida a la capacitación en servicio. Sin embargo, no hay ningún país que haya pensado en aplicarlo en todo el territorio, excepto en Argentina donde los institutos deben incluir claramente entre sus funciones la capacitación en servicio.

No se ha logrado que la política de capacitación en servicio responda en sus fundamentos teóricos a la formación docente, es decir, que la formación docente y la capacitación en servicio tengan una orientación pedagógica coincidente aun cuando estén dadas en diferentes instituciones. Lo que ha pasado es que los institutos de formación docente en América Latina no han recibido los recursos para hacerse cargo de la capacitación porque el dinero ha ido siempre a los organismos centrales que no se desprendieron de la capacitación. Siempre hay programas nacionales de capacitación en servicio que com-

⁷ María Cristina Davini, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 68.

petirían con los institutos superiores si estos desarrollaran realmente acciones de capacitación docente.

En cuanto a la formación e investigación, prevalece en algunos países de América Latina cierta desorientación y de hecho no hay ninguna nación que haya logrado que los centros de formación docente realicen o reciban investigación docente, de tal manera que puedan desarrollar sus tareas de formación en relación con el conocimiento logrado del fenómeno educativo y del funcionamiento del sistema.

En casi todos los países hay escuelas de prestigio que tienen centros de investigación pero los institutos como tales no realizan la actividad. Y no hay país latinoamericano que ponga a la investigación como componente de la formación docente, salvo Argentina que lo está logrando con desigual éxito.

Sin embargo, en las tres últimas reuniones latinoamericanas de formación docente hubo un consenso respecto a postulados de que la docencia debía estar fundamentada en la investigación ya que no puede haber esa separación que existe hoy entre lo que se enseña y aquello que se conoce sobre el mismo fenómeno en determinado país.⁸

Un eje más sería el de la formación e innovación. El sistema educativo latinoamericano se ha caracterizado durante muchos años por ser globalmente rutinario, con toques de innovación aislados que no llegan a influir en la vida cotidiana del sistema: esa es la realidad de América Latina. Pero esa innovación, cuando llega, no lo hace como consecuencia del funcionamiento del sistema; éste no produce propuestas de innovación que se aplique como resultado de un proceso de análisis, evaluación crítica y propuesta. Erráticamente aparecen innovaciones que no están relacionadas con la formación de los docentes. Esto es una consecuencia lógica de la falta de vinculación entre formación e investigación –que es desde donde deberían provenir las innovaciones–

⁸ J. Gimeno Sácristan, *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, p. 84.

y de que no haya relación entre formación y capacitación en servicio –porque si las instituciones que forman docentes estuvieran relacionadas ordinariamente con la vida cotidiana de las escuelas y colegios, de allí vendría el conocimiento para la innovación.

En casi todos los países de América Latina, la práctica sigue siendo desarrollada con un criterio “aplicacionista”, lo que implica utilizar las teorías conocidas en la práctica profesional, que generalmente corresponde al último semestre o al último año de la carrera. Hay una reacción bastante generalizada contra esto, y algunos países, y dentro de ellos, contados institutos han formulado propuestas en torno al caso. La práctica como eje ordenador del currículum es uno de los elementos de la propuesta en Argentina, y algunos otros países (como Brasil y México) han decidido que la práctica sea ejercida en los diversos niveles y modalidades del sistema. Ya es excepcional el concepto de la “escuela de práctica” que era lo tradicional en las normales.

En los currículos de formación docente en América Latina sigue ausente la preocupación sobre quiénes y cómo serán los alumnos para los cuales se forman docentes. Todavía se sigue pensando en términos nacionales, pero la mayoría de los países de América Latina tiene quiebres culturales muy importantes. Las naciones que avanzaron fueron los países con mayoría indígena, por la presión sobre la educación bilingüe bicultural. Pero otros países donde hay fenómenos importantes de pobreza, de exclusión y marginación en áreas urbanas, no han mostrado una franca preocupación por distinguir en el currículum o ejercitar de tal manera que el estudiante perciba la complejidad del problema en su carrera de formación docente.

Se trata de una carencia seria: el tema de la pobreza se sigue dando como una desgracia individual y los maestros salen sin saber de qué se trata, entonces llegan a la escuela y les vienen al aula los problemas sociales, culturales, económicos y familiares de la pobreza, y no saben cómo actuar. A mi criterio esa es la causa fundamental del malestar docente, un malestar que

generalmente intenta solucionarse con aumentos salariales, lo cual no resuelve la falta de formación y de capacitación que el docente ha de enfrentarse con el tema de la pobreza. En América Latina, las enormes mayorías que están en el sistema educativo oficial forman parte de las poblaciones en situación de pobreza. Y la pobreza es un fenómeno social que hay que comprender para relacionarlo con los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos de la enseñanza.⁹

Otra ausencia importante en la formación docente es el factor institucional. Hay algunos países que han comenzado a incorporar gestión educativa a los currículos de formación docente, sobre todo aquellos que han demostrado interés en que las escuelas vayan logrando un mayor nivel de autonomía, por ejemplo, los estados del sur de Brasil y Bolivia.

En resumen, la formación docente en América Latina está en este momento en un proceso de parteaguas. En los años noventa, se ha logrado mover la formación docente. Pero se trata de un desorden movido por diversas influencias. Por una parte, la exigencia de eficiencia y de compromiso con la gestión que viene de organismos externos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Por otra parte, ha influido mucho en América Latina el pensamiento de los pedagogos españoles. También ha tenido mucha importancia, al menos en cuatro países grandes como Argentina, Chile, Brasil y México, la pedagogía crítica de Estados Unidos y se nota su presencia en el currículum de formación docente.

⁹ Ana Cecilia Hernández, "La preparación de los formadores de profesores". Encuentro Internacional sobre formación de profesores de Educación Básica. OEI y Secretaría de Educación, México, D.F., noviembre de 1997, p. 12.

El docente que se va a formar está entre la escuela vieja y la nueva, una vieja que ya nadie respeta y otra que todavía no sabe como va a ser. Esta es una de las dificultades mayores.

Ese proceso que deberían vivir las instituciones educativas para mejorar su calidad puede ser un instrumento a favor de la educación, con el requisito de que quien ayude a establecer las metas sea testigo de que los recursos lleguen, y apoye y supervise el proceso; se trata de personas conocedoras de los temas involucrados y no comprometidas con el subsistema de formación docente porque en el sistema hay intereses corporativos que pueden distorsionar el esfuerzo por la calidad, y porque así como decimos que la guerra es demasiado importante para dejársela solamente a los militares, también la educación es demasiado importante en una sociedad como para dejársela exclusivamente a los docentes.

Vale la pena resaltar que en América Latina la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, los centros de formación (y los profesores de esos centros) continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, mientras los estudiantes para docentes llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales. Por otro, las políticas de los gobiernos han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas; a su vez, en las reformas la participación de los profesores se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; consecuentemente, la formación docente sigue siendo una imposición «desde arriba» antes que un espacio propio.

La formación docente implica al mismo tiempo procesos institucionales de cambio, procesos de aprendizaje entre pares y procesos de aprendizaje individual, sin embargo, existe una tendencia a atribuir la responsabilidad de la formación a los profesores, como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito; en consecuencia, para muchos hablar de la formación docente es referirse a la falta de formación docente, de los profesores a sus «faltas» y

carencias. En este marco, se aspira a la definición de espacios propios de los profesores, simultáneamente institucionales y personales, donde éstos puedan mirarse, mirar y ser mirados, así como aceptar la construcción del conocimiento como un proceso abierto, incierto y fragmentario.

Asimismo, deben observarse algunas peculiaridades que distinguen el caso de América Latina:¹⁰

- Los ordenamientos institucionales tienen impacto en la organización curricular, especialmente en las relaciones entre las denominadas áreas de formación profesional y disciplinar.
- La cultura de la formación es una con la de la escuela (y una con la de la transmisión de conocimientos) y el oficio de enseñar se recrea por el camino de la práctica antes que por contenidos conscientemente organizados.

Por otro lado, en el trabajo docente, en la identidad docente, y en el saber pedagógico, se presentan las siguientes tendencias:

- El profesor es funcionario de una organización, sometido a una estructura de autoridad, a rituales y complejas demandas y regulaciones; estos factores ponen límite a cualquier intento de transformación.¹¹
- El currículo oculto es más fuerte que los contenidos, y la función de la escuela es preparar-disciplinar para el trabajo social, organizado para subordinar a las personas a los intereses sociales, políticos y económicos.¹²

¹⁰ Ana Cecilia Hernández R., Op. cit., p. 18.

¹¹ Graciela Batallán y Raúl Díaz, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 57.

¹² Ruth Paradise, *Socialización para el trabajo. La interacción maestro-alumnos en la escuela primaria*, p. 109.

- La escuela es el territorio de los profesores y éstos tienen un resquicio de autonomía profesional.¹³
- El profesor es clave en la selección del currículo, ya que realiza diferencias curriculares, discriminatorias para los sectores socialmente más vulnerables, asociadas en alto grado con sus representaciones acerca del futuro de los estudiantes.
- En los centros de formación persiste un vínculo de dependencia profesor-alumno y éste sigue siendo el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las anteriores consideraciones imponen la necesidad de referir la formación docente al trabajo docente y al saber pedagógico, o sea, a lo que sucede en las escuelas, a las historias de los sujetos, a las historias institucionales no explícitas, especialmente en la escritura.¹⁴

De acuerdo con Remedi la formación del profesorado se hace en el vacío, dejando de lado el contexto político y económico de la educación en su conjunto y la forma en que se realiza la vida cotidiana escolar, desconociendo trayectorias e inserciones profesionales. De este modo, la palabra silenciada de los maestros se manifiesta como golpe, como violencia: "La negación de los docentes se asienta no sólo en la desconfianza que hacia el contenido y el conductor generan estos procesos, se articula con la negación que porta implícitamente la propuesta de formación que concibe al docente como un técnico que ejecuta procedimientos diseñados por otros, negando al maestro como sujeto de saberes y experiencias propias".¹⁵

¹³ Alicia Carvajal Juárez, *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros. Un estudio etnográfico en la escuela primaria*, p. 67.

¹⁴ Cayetano de Lella, "Modelos y tendencias de la Formación Docente", p. 25.

¹⁵ Eduardo Remedi, "Formas de interpelación en la construcción de una identidad. Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas", p. 123.

Ante esta situación, una propuesta sencilla emerge: crear condiciones para que los educadores, agrupados en sus espacios de trabajo y acompañados por profesionales que suscriben una visión crítica y ampliada de la ciencia, la investigación y la formación docente, se hagan cargo de sus discursos, miren sus prácticas y muestren sus operaciones, sus logros y caídas a sus estudiantes. De acuerdo con Brandi, Berenguer y Zúñiga, "es posible transformar las prácticas pedagógicas de la escuela, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan".¹⁶ Se requiere para ello una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad, que, a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y del espacio del otro.

3.2 La formación docente en el nivel educativo superior en México

Al referirnos a los antecedentes de la formación docente en México, encontramos ciertas dificultades para precisar una periodización, sin embargo se ha tratado de resolver el problema a partir de los siguientes criterios de acuerdo con Ana Hirsch:

- Momentos en que se crean y reestructuran programas, unidades y universidades.
- Creación de diplomados, especializaciones y maestrías en docencia y educación.
- Estrategias que buscan de manera indirecta la formación de profesores en áreas disciplinarias en un primer momento y en aspectos pedagógico-didácticos.¹⁷

¹⁶ Stella Brandi, Josefa Berenguer y Miriam Zúñiga, *Curriculum y conocimiento. Un proceso de construcción social en la escuela*, p. 123.

¹⁷ Ana Hirsh Adler, "Formación de profesores universitarios en México. Etapas y tiempo presente", p. 5.

Con base en estos criterios se ubica el inicio de proyectos de formación docente a partir de 1918, tomando en cuenta los desfases que a nivel nacional había entre esa fecha y 1969.

En la segunda mitad del siglo xx se llevaron a cabo una serie de programas aislados y no sistematizados para los profesores en las instituciones de educación superior como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN); en ellas se preparaban docentes e investigadores en diversos campos del conocimiento a través de cursos, seminarios o posgrados

A partir de 1969 se inicia la sistematización de los programas en formación, misma que no termina de consolidarse hasta mediados de la década de los setenta, cuando surge la reforma educativa. En ella se plasman parte de los logros de los movimientos populares y estudiantiles; se incrementa la demanda de acceso a la educación superior como parte de la política que desde 1958 a 1964 sostuvo el planteamiento del Plan de Diez Años, que se mantiene hasta los años ochenta y que responde en parte a una línea definida por organismos internacionales en torno a la planificación para el desarrollo.

Ello ocasionó que se incrementara la matrícula particularmente en los niveles medio superior y superior, e influyó también en el impulso a programas de formación docente, cuyo objetivo residió en elevar el nivel y la calidad de los profesores, así como contribuir al enriquecimiento académico de la práctica docente. Es evidente que el impacto habría de redundar en el nivel de preparación de los estudiantes y en su posterior inserción al sector laboral.

En México la formación docente comenzó a adquirir especial relevancia en la década de los setenta, cuando se impulsó un programa de formación docente a través del cual se intentaba atender la masificación de la educación y la creación de nuevas instituciones de nivel medio superior y superior.

En la UNAM y en el IPN se crearon centros de apoyo a la docencia que respondían a proyectos institucionales muy definidos. Según Angel Díaz Barriga,¹⁸ en ese momento las instituciones encargadas de formar a los educadores (escuelas normales, y las facultades universitarias) no eran capaces de atender tal problemática.

Así mismo organismos internacionales como la UNESCO, trataban de expandir la tecnología educativa como teoría pedagógica y formar a los docentes de acuerdo al *boom* que se tenía en la época respecto a la tecnología educativa.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), como institución rectora de las políticas nacionales de educación al más alto grado, cobra importancia en los setenta, precisamente frente a la problemática que afrontan las instituciones de educación superior (expansión y diversificación). En este aspecto aborda la formación de profesores como una actividad prioritaria. Vale recordar la influencia que tuvieron las reuniones nacionales de la ANUIES celebradas en Hermosillo (1970), Villahermosa (1970), Toluca (1972) y Querétaro (1975), que repercuten en las universidades del país, apoyando los proyectos de formación docente.

En el caso de la UNAM, en 1972 se creó el Centro de Didáctica con dos proyectos importantes, uno relacionado con el Programa Nacional de profesores de la ANUIES y otro para la formación de los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, que en ese momento representaba un proyecto educativo innovador a nivel bachillerato.

En el IPN, en 1975 surgió el Centro de Comunicación y Tecnología Educativa, con el propósito de mejorar y de formar a la planta docente en tecnología educativa, comunicación y administración educativas.

¹⁸ "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México, 1970-1987", p. 24.

En un principio los centros mencionados, tanto de la UNAM como del IPN, no eran conocidos en todas las universidades del país; sin embargo, poco a poco fueron reconociendo sus modelos y a partir de ellos surge el Programa Nacional de Profesores de la ANUIES (1972) y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (1973). Así, mediante unidades y programas que ofrecían cursos sueltos basados en la tecnología educativa, de manera paulatina se fueron generando cursos seriados como diplomados, especializaciones y maestrías con el propósito de proporcionar diversas técnicas instrumentales del quehacer docente.

Al respecto Díaz Barriga comenta que en torno a estos programas no hubo reflexión: "estos cursos redujeron un saber pedagógico a un saber instrumental ...sin embargo, sí se logró una mínima cultura pedagógica".¹⁹

El Plan Global de Desarrollo de 1976 a 1982 plasmó en el Plan Nacional de Educación las orientaciones necesarias de los planes de desarrollo institucional en los que quedó reflejada la importancia de los proyectos de formación docente, sostenida por la intención de contribuir a un trabajo fructífero en los espacios áulicos. Sin embargo, en la práctica, esta política se fue desvirtuando porque cada institución le concedía diferente interpretación, lo que trajo como consecuencia una variedad de conceptualizaciones en la formulación y en la aplicación de los programas.

Desde que estos programas inician hasta finales de los ochenta, el número de centros y acciones de formación docente, así como de participantes en los mismos, experimentó un crecimiento sostenido, y la orientación y el tipo de acontecimientos fueron objeto de cambios importantes

Durante los noventa, pese a que la creación de nuevos centros y el apoyo otorgado para la formación docente, especialmente la de índole pedagógica, fueron drásticamente reducidos, la mayoría de los centros continuó funcionando.

¹⁹ *Ibid.*, p. 6.

La variedad de ángulos desde donde se ha estudiado la formación docente es también bastante amplia, lo que ha dado como resultado un creciente cuerpo de conocimientos sobre el tema en aspectos tales como las características de los programas, la orientación ideológica de los mismos, el prestigio de los centros de formación, la vitalidad y el desarrollo de los docentes y su evaluación, así como los resultados de los programas.²⁰

Sin embargo, no se han sistematizado las experiencias de la labor docente y ello no nos permite valorar si hay un impacto de estos programas que redunde en el trabajo cotidiano de los profesores, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la interacción entre los docentes y los estudiantes, y la transmisión de conocimientos, y entre el docente y la institución, así como la vinculación entre la docencia y la investigación.

3.3 La formación docente en la Universidad Nacional Autónoma de México

Para poder explicarnos el problema de la formación docente en la Universidad Nacional Autónoma de México, no podemos dejar de lado exposiciones que nos permitan ubicar en una dimensión comprensible el problema desde sus antecedentes, que podemos situar en la década de los setenta, que es cuando se fusionan el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y se crea el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), con el fin de ampliar las funciones y servicios educativos para los profesores a nivel medio superior y superior, aspirantes a profesor, investigadores y becarios.²¹

El CISE formó a un número importante de profesores de la UNAM tanto de Escuelas y Facultades como del nivel medio superior. Asimismo, tuvo una pre-

²⁰ Bland y Schmitz, 1990.

²¹ UNAM, Secretaría General, acuerdo núm. 1097 de creación del Centro de Didáctica.

sencia importante a nivel nacional. No sólo se dedicó a la formación docente sino que llevó a cabo investigación educativa que planteó nuevos marcos teórico metodológicos que van desplazando paulatinamente la tecnología educativa.

Desde la administración central se planteó el Marco Institucional de Docencia por ser la actividad docente parte nodal de los principios, criterios y políticas de la vida académica de la institución, para unificar, organizar y sistematizar a la docencia.

Los principios de los que parte el Marco Institucional de la Universidad se refieren a que se "debe instruir, educar y formar individuos que sirvan al país"; para ello se considera fundamental "formar profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, para que éstos desarrollen una actividad fructífera en el medio en que han de prestar sus servicios".²² De esa manera la función docente "debe estar vinculada con las inquietudes y problemas de su tiempo y de la sociedad en donde se desarrolla".²³ Para ello, la estrategia que se pretendía implementar radicaba en la búsqueda de la excelencia académica a través del esfuerzo tanto de profesores como de estudiantes.

Las políticas institucionales en materia de formación no cambiaron, sino que se continuó con la creación de posgrados en diversos campos disciplinares. "El mérito de estos programas fue por una parte pensar que el docente no sólo necesita del manejo de técnicas (de enseñanza, de objetivos, de evaluación). Estos programas buscaron proporcionar al maestro elementos para que pudiera comprender la docencia desde la totalidad misma que encierra este complejo fenómeno".²⁴

²² UNAM, Marco Institucional de Docencia, p. 10.

²³ *Ibid.*, p. 7.

²⁴ Díaz Barriga, Op. cit., p. 7.

La actividad docente en la Universidad es concebida como una acción dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje en un *continuum*. Se inicia en el momento de definir lo que se debe enseñar y cómo se enseña, ello implica la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido, a través de los planes y programas de estudio.

Los actores que intervienen en el proceso de formación docente se ven condicionados por diferentes elementos: las características de los profesores y de los estudiantes, los tipos y niveles de aprendizaje; las características del entorno social; los métodos, técnicas, procedimientos y recursos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.²⁵

Estos principios se recuperan y se ponen en práctica en los diferentes espacios áulicos y en otros ámbitos educativos; sin embargo el proceso no culmina en la propia práctica porque la mayoría de los docentes universitarios no están formados en el área pedagógica, a pesar de los esfuerzos institucionales.

En la década de los ochenta se vive una crisis económica en el país que afecta también al sector educativo implicando, en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, una reducción presupuestaria que afectó en particular a los centros de formación, lo que repercutió en el trabajo académico, en el ingreso de los alumnos, en los recursos y materiales didácticos, entre otros factores.

En ese sentido, hubo una serie de medidas de control que limitaban el trabajo académico y afectaban la vida cotidiana de los centros. Lo anterior lo observamos en los proyectos de planeación a nivel central, que buscaban abaratar la formación docente, lo cual trajo como consecuencia limitaciones en las investigaciones educativas.

²⁵ Op. cit., p. 9.

El trabajo académico se centró en concepciones y problemas del currículum; se preparaba al docente "como intelectual y crítico consciente".²⁶

Los planteamientos que se debatían en esa época eran:

- Problemas del ámbito de la formación docente.
- Vinculación de las acciones y mecanismos de ingreso, promoción y definitividad del personal académico y procedimientos de titulación.
- Carácter central de los programas y procesos de burocratización.
- Investigación educativa.²⁷

Como consecuencia de estos problemas, en 1997, se llevaron a cabo cambios estructurales de fondo que alteraron la vida académica de la Universidad: desaparecieron la Secretaría de Servicios Académicos, el Centro de Innovación Tecnológica, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y el Centro de Información Científica y Humanística.

Esta reforma trajo consigo problemas de orden laboral puesto que los trabajadores tanto académicos como administrativos de tales instancias fueron reubicados en diferentes dependencias de la Universidad. Este movimiento representó la pérdida de importantes centros tanto de formación docente como de investigación, que nutrían a las facultades, escuelas y centros de investigación, al formar a su personal de docencia e investigación; se perdió también el proceso de adquisición de experiencias del personal que colaboraba en los mismos, así como múltiples proyectos de investigación educativa que se estaban realizando; algunos pudieron continuar en otros espacios y plasmar sus resultados a través de diversas publicaciones.

²⁶ Ana Hirsch, Op. cit., p. 9.

²⁷ *Ibid.*, p. 10.

En la actualidad esta decisión ha impactado en los programas de formación docente a pesar de los esfuerzos realizados por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), que también apoya a las facultades y escuelas en los cursos de formación docente, y de las mismas escuelas y facultades que ofrecen cursos para los profesores. Sin embargo, la formación de los docentes no responde cabalmente a las necesidades reales en esta materia, dado que no existen diagnósticos sobre las necesidades de formación profesional, docente o didáctico pedagógico, respondiendo la oferta fundamentalmente a los cursos aislados que pueden ofrecer los profesores, por ello se ofrecen cursos sueltos no sistematizados, lo que impide que se logre la calidad en la formación dada la ausencia de una propuesta que tienda a la proyección de los docentes en sus espacios académicos, sociales y profesionales.

3.3.1 La formación docente y el marco institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México

La Universidad Nacional Autónoma de México se caracteriza por ser la institución cultural más importante que existe en México, además de representar a la organización más influyente de educación superior. Alberga al mayor número de estudiantes, académicos y trabajadores, está conformada por una estructura administrativa y una estructura académica amplia y diversa: se caracteriza también por la heterogeneidad y pluralidad de los miembros de la comunidad.

La Universidad Nacional Autónoma de México persigue distintos fines que se encuentran plasmados en el Artículo 1 de la Ley Orgánica que a la letra dice “La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública, organismo descentralizado del Estado –dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior– para *formar* profesionistas, investigadores, *profesores universitarios* y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas

nacionales y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.”(El subrayado es mío.)²⁸

Para cumplir con la función de formar profesionistas que le fue encomendada, cuenta con una planta docente para cada una de las escuelas y facultades y abarca tres niveles educativos: el bachillerato en dos modalidades (Colegio de Ciencias y Humanidades y Escuela Nacional Preparatoria), Licenciatura en dos sistemas (escolarizado y abierto) y posgrados en tres niveles (especialidad, maestría y doctorado).

En cuanto a la licenciatura, es fundamental revisar la situación que prevalece con los académicos del sistema escolarizado y de los docentes que se encuentran en el Sistema de Universidad Abierta.

De acuerdo con el Estatuto del Personal Académico (EPA) tanto del sistema escolarizado como el de universidad abierta, la plantilla se integra por investigadores, profesores, técnicos académicos y ayudantes de profesor, los cuales representan las distintas figuras con funciones específicas, perfiles determinados y diversas categorías y niveles.

En el caso de los profesores, que son nuestro objeto de estudio, son los responsables directos de asumir la función docente o de asesoría, aunque indudablemente las otras figuras académicas también contribuyen a esta labor.

Tanto en el sistema escolarizado como en el Sistema de Universidad Abierta los profesores tienen cuatro categorías: “ordinarios, visitantes, extraordinarios y eméritos.”²⁹ “Son profesores o investigadores ordinarios quienes tienen a su cargo las labores permanentes de docencia e investigación.”³⁰

²⁸ UNAM, Ley Orgánica, p. 1.

²⁹ UNAM, Legislación Universitaria, Estatuto del Personal Académico, artículo 29, p. 207.

³⁰ *Idem.*

“Son profesores, investigadores o técnicos académicos visitantes, los que con tal carácter desempeñen funciones académicas o técnicas específicas por un tiempo determinado, las cuales podrán ser remuneradas por la Universidad”,³¹ pero son los profesores ordinarios los que absorben la mayor parte del trabajo docente.

Los profesores ordinarios se encuentran clasificados en dos categorías: de asignatura y de carrera y una de las diferencias que existe entre ambos es que los primeros son contratados por horas/clase y los segundos por medio tiempo (20 horas) o tiempo completo (40 horas).

“Son profesores de asignatura quienes de acuerdo con la categoría que fije su nombramiento, sean remunerados en su función del número de horas de clase que impartan. Podrán impartir una o varias materias, ser interinos o definitivos y ocupar cualquiera de las siguientes categorías: A o B.”³²

“Son profesores o investigadores de carrera quienes dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas. Podrán ocupar cualquiera de las siguientes categorías: asociado o titular. En cada una de éstas habrá tres niveles: A, B y C.”³³

Los profesores de asignatura son interinos o definitivos y ocupan los niveles A o B y los profesores de carrera también son interinos o definitivos y son de dos categorías, asociados o titulares; cada uno de estos con tres niveles A, B, C, a diferencia de los profesores de asignatura, los de carrera desempeñan

³¹ *Idem.*

³² *Ibid.*, artículo 35, p. 208.

³³ *Ibid.*, artículo 38, p. 209.

además de la docencia, investigación y otras tareas académicas (arts. 35 y 38 del EPA).

Otra diferencia entre los profesores de asignatura y de carrera son los requisitos de ingreso y promoción. En el caso de los profesores de carrera las exigencias son mayores que las de asignatura. En ambos casos el ingreso se realiza por vía del concurso abierto y la promoción de nivel mediante concurso cerrado.

“Para ser profesor de asignatura categoría A, se requiere:

- a) Tener título superior al de bachillerato en una licenciatura del área de la materia que se vaya a impartir.
- b) Demostrar aptitudes para la docencia”.³⁴

“Para ser profesores de asignatura categoría B, además de los requisitos señalados para la categoría A se requiere:

- a) Haber trabajado cuando menos dos años en labores docentes o de investigación en la categoría A y haber cumplido satisfactoriamente sus labores académicas;
- b) Haber publicado trabajos que acrediten su competencia en la docencia o en la investigación”.³⁵

Y los requisitos para los profesores de carrera de la categoría de asociado nivel A, estipulan que se requiere:

- a) “Tener una licenciatura o grado equivalente.

³⁴ *Ibid.*, artículo 36, p. 208.

³⁵ *Ibid.*, artículo 37, p. 208.

- b) Haber trabajado cuando menos un año en labores docentes o de investigación, demostrando aptitudes, dedicación y eficiencia.
- c) Haber producido un trabajo que acredite su competencia en la docencia o en la investigación”.³⁶

Siendo la principal diferencia entre ambos que en el caso del profesor asociado “A” se requiere producir un trabajo que acredite su competencia en la docencia o en la investigación.

Por consiguiente, el asesor del Sistema Universidad Abierta en tanto que es miembro del personal docente de la Universidad responde a las mismas exigencias académicas que a las que son sometidos todos los profesores de la Institución.

Sin embargo la figura del asesor del Sistema Universidad Abierta no existe ni jurídica ni administrativamente, a pesar de que en el Estatuto del Personal Académico en el capítulo referido al Sistema Universidad Abierta se menciona a los asesores.

Considero necesario aclarar que en las modalidades de educación abierta y a distancia en general, a los docentes se les denomina asesores o tutores. Desde la aparición de esta modalidad educativa, se ha llamado así al responsable de la transmisión del conocimiento y de la interacción con los estudiantes, precisamente por las características del sistema, lo anterior se refiere a que en la práctica no es la conducción de una clase tradicional con un profesor donde se genere una relación dependiente entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que es una relación más independiente,

El papel del asesor o tutores torna hoy en el de acompañante, guía y orientador del conocimiento, a través de una relación mediada por los materia-

³⁶ *Ibid.*, artículo 39, p. 209.

les didácticos que constituyen la columna vertebral de la formación de los estudiantes del sistema universidad abierta.

En la Universidad Nacional Autónoma de México los profesores de asignatura como los de carrera pueden laborar tanto en el sistema escolarizado como en el abierto.

En lo que se refiere a su ingreso o promoción tienen como requisitos tomar cursos de formación docente inicial o continua que les permita contar con herramientas teórico-metodológicas que le apoyen en el proceso educativo, provocando incluso diversidad y heterogeneidad en la orientación pedagógica de la práctica docente. Es tal la diversidad en los sistemas abiertos y escolarizados que los enfoques van del tradicional al programático o progresista, siendo dicha diversidad la que prevalece por no existir una formación docente.

Esta situación pone de manifiesto la necesidad de contar con una formación docente, tanto en el sistema escolarizado como en el abierto para que se apoye la calidad de la educación superior y los docentes mejoren su práctica educativa.

Al respecto, existen diversos ordenamientos en la Universidad Nacional Autónoma de México que establecen los lineamientos y las características que debe tener la formación docente en ambos sistemas. El Marco Institucional de Docencia describe que "la función docente de la Universidad Nacional Autónoma de México no se circunscribe a sus aulas, se ensancha... con sus programas de superación académica,"³⁷ en la interpretación de este párrafo podemos encontrar uno de los aspectos clave de dicha formación, ya que si entendemos por superación académica una formación inicial y continua de los docentes podemos darle el sentido de formación docente.

³⁷ UNAM, Marco Institucional de Docencia, 1988, p. 9.

Más adelante el mismo Marco Institucional de Docencia nos describe esa formación docente cuando se refiere a:

las actividades docentes de la Universidad consisten en una enseñanza y un aprendizaje continuos que jamás termina. Se trata de un proceso complejo y dinámico, que parte de la definición de lo que se debe enseñar y cómo se enseña, e implica la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido. En él intervienen diferentes actores condicionados por diversos elementos: las características de los profesores y estudiantes; tipos y niveles de aprendizaje; las características del entorno social, así como los métodos y técnicas, procedimientos y recursos de apoyo al proceso de enseñanza y de aprendizaje.³⁸

Lo anterior tiene gran importancia, pues para que los docentes conozcan los diversos tipos y niveles de aprendizaje, los métodos y las técnicas, es necesario que cuenten con una formación docente inicial y continua en donde aprendan cómo aplicar dichos procesos.

Sin embargo, uno de los aspectos que han preocupado en el interior de la Universidad es precisamente dicha formación; Moreno y Valdés³⁹ dirigieron algunas recomendaciones en el siguiente sentido "Es conveniente pensar en un sistema de apoyo y de formación y actualización de personal académico" refiriéndose al Sistema de Universidad Abierta.

Recientemente el aspecto de la formación docente volvió a tomar importancia en el plan de desarrollo 1997-2000 que presentara el entonces rector Francisco Barnés de Castro en donde destaca que la Universidad Nacional Autónoma de México debe ser "una institución con amplios programas de formación y superación docentes... que promuevan la motivación, y actualización permanentes de su personal académico".⁴⁰

³⁸ *Idem.*

³⁹ Augusto Moreno Moreno y Cuauhtémoc Valdés Olmedo, *Apuntes sobre la educación superior por sistemas abiertos*, p. 8.

⁴⁰ UNAM, Plan de Desarrollo 1997-2000, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 34.

En el mismo plan de desarrollo se destacan varios puntos importantes sobre esta formación docente en el apartado de Programas de formación y superación docentes los cuales dicen lo siguiente:

- Generar programas, de duración media, para la capacitación del personal académico en su disciplina y en los nuevos métodos de enseñanza.
- Desarrollar programas de actualización y superación académica para el profesorado de la Universidad Nacional Autónoma de México, mediante los sistemas de educación a distancia.
- Proporcionar a los profesores mayores oportunidades para la asistencia a cursos, seminarios, congresos, asesoría a la industria y estancias de investigación

Los aspectos anteriores nos dan un panorama general sobre la necesidad de generar programas de formación docente para que el personal académico además de ampliar sus conocimientos disciplinarios también atienda a factores de índole pedagógico.

Por consiguiente, no basta con que el docente maneje el contenido de su disciplina; también es necesaria una formación pedagógica, ya que en algunos casos este profesional carece de los métodos y técnicas para el mejor desarrollo de su labor, sin embargo, en los sistemas educativos abiertos es necesario que los asesores tengan un nivel de formación diferente ya que de no ser así el fenómeno puede repercutir en la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes. Por esta razón, el docente y más el asesor de los sistemas abiertos necesita contar con una formación que le brinde los elementos teórico-metodológicos, pedagógico, tecnológico y conocimiento disciplinar apropiados que lo apoyen en su amplia labor educativa.

3.4 La formación docente en el Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México

Desde una perspectiva histórico institucional a mediados de la década de los sesenta fue perceptible una agudización de la crisis en el modelo económico de sustitución de importaciones que hasta entonces se había seguido, y una crisis en el modelo político de control social que fundamentaron, por un lado, el fortalecimiento de la economía de Estado, y por otro, la implementación de una apertura democrática en el orden social y educativo que se expresó, finalmente, en la Ley Federal de Educación de 1973.

Sin embargo, la participación conjunta organizada de instituciones de educación superior permitió sentar las bases, desde fines de los sesenta, para establecer estrategias que disminuyeran los riesgos de una oferta de educación profesional desbordada por una creciente demanda social. A principios de los setenta, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior inició la reforma de la educación universitaria, fijándose como objetivo principal el de transformar las estructuras académico-administrativas. De esta forma, en abril de 1970, en la XII asamblea de la ANUIES realizada en Hermosillo, Sonora, se suscribió un documento conjunto titulado "Objetivos de la educación superior", en el que se advirtió sobre la disfuncionalidad y problemática de las actividades desarrolladas por las instituciones de educación superior, justificando la imperiosa necesidad de lograr una reforma integral que atendiera aspectos vinculados con el desarrollo nacional, como la improductividad, el subempleo y la dependencia tecnológica.

Posteriormente, en abril del siguiente año, la ANUIES emitió la "Declaración de Villahermosa sobre la reforma de la educación superior", en la que se puntualizaba que la reforma habría de ser integral y democrática. Integral porque debería contemplar cambios en las estructuras académica, administrativa, económica y social. Democrática porque debería tender a equilibrar la composición social de la población escolar y dar oportunidad a todos, sin más restric-

ción que la capacidad intelectual para adquirir y aplicar conocimientos. Los objetivos propuestos en la Declaración fueron:

- a) atender la creciente demanda de educación en todos sus grados, y
- b) lograr un desarrollo que incorporara aceleradamente a los grupos marginados y ampliara las oportunidades de estudio.

Por lo anterior, se consideró llevar a cabo las siguientes acciones:

- a) crear un sistema nacional de enseñanza;
- b) establecer un servicio social educativo con la participación de centros de producción y de servicios;
- c) establecer un sistema nacional de exámenes y crear para el efecto un centro nacional para la producción de material didáctico, y
- d) realizar los estudios para la reforma de la Ley Orgánica de la Educación y de la Ley de Profesiones, con el fin de permitir la realización de la reforma educativa.

En agosto de ese mismo año de 1971, durante la asamblea extraordinaria de la ANUIES celebrada en Toluca, Estado de México, el entonces rector de la UNAM, Dr. Pablo González Casanova, desarrolló algunos conceptos sobre la reforma académica, en particular de la UNAM, de donde caben resaltar los referidos al establecimiento de una universidad abierta, que combinaría las técnicas de educación clásicas con la fijación de objetivos de aprendizaje, el diálogo con la elaboración de material didáctico, las bibliotecas y seminarios con las fábricas, etc., de manera que desaparecieran paulatinamente las ciudades universitarias aisladas y se promoviera la aparición de los maestros consultores, directores de seminario, de laboratorio, de clínica, de taller, entre otros.

El proyecto de la universidad abierta de la UNAM se fundamentó ciertamente en la reforma de la educación superior, pero además atendió a aspectos más concretos de la realidad social del país; como ha expresado el Dr. Pablo González Casanova, en la reunión nacional de ANUIES en 1970: "Antes de su elaboración habíamos realizado un estudio en el sistema productivo de la zona central del país (Distrito Federal, Puebla, estado de México, Hidalgo, Morelos), por el cual habíamos descubierto que aproximadamente un 30% de trabajadores manuales desean y pueden seguir estudios universitarios, si se les dan las facilidades necesarias para realizarlos en sus propios centros de trabajo. Habilitar profesores en los centros productivos, utilizar el personal calificado y los laboratorios que hay en muchos de ellos, y enviarles libros e instrumentos auxiliares de aprendizaje era el objeto del proyecto."⁴¹

De esta forma, el proyecto de la universidad abierta, que fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM como Sistema Universidad Abierta, en febrero de 1972, procuró introducir a la Universidad y a los estudiantes en el sistema de producción, y vincularlos más estrechamente a los trabajadores al ampliar sus formas de acceso a la educación universitaria.

Vista como parte de la reforma académica de la UNAM, el Sistema Universidad Abierta tuvo dos propósitos:

- a) dar alternativas de solución al problema de la masificación universitaria, y
- b) democratizar la enseñanza.

Como un proyecto universitario, pese a los propósitos anteriores, sus objetivos más trascendentes fueron los de crear y revisar permanentemente sistemas de transmisión, evaluación y registro de conocimientos, de acuerdo con

⁴¹ XII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES en la Universidad de Sonora con motivo de su XX Aniversario, Hermosillo, Son., México, del 1 al 3 de abril de 1970.

los objetivos y niveles de aprendizaje en las diversas asignaturas, módulos, carreras, especialidades o grados. Con ello se pretendía extender los servicios educativos de la UNAM, facilitándole ir a los centros de producción y de servicios; fomentar la creación de casas de cultura y centros de estudio en los municipios, las delegaciones, las asociaciones, los ejidos, los sindicatos, etcétera; descentralizar sus tareas y establecer una cooperación efectiva con otras universidades e institutos de cultura superior, de la República y de América Latina; satisfacer la creciente demanda de educación superior estableciendo las bases prácticas y la organización necesarias para que la población que no pudiera hacer estudios universitarios en las condiciones tradicionales, pudiera realizarlos en los centros de trabajo, de producción, de servicios, en las ciudades y en el campo, sin someterse a horarios ni calendarios rígidos.

Lamentablemente, para el Sistema Universidad Abierta no se plantea un programa de formación para los docentes, sino que el proceso se da de otra manera. De hecho no se precisa ninguna política de formación para los docentes del Sistema Universidad Abierta, sino que algunos de ellos pasan una corta estancia en la Open University de Inglaterra, sede del modelo a seguir en el orden mundial, de ahí traen algunos materiales didácticos producto de una donación de dicha universidad al Sistema Universidad Abierta.

Utiliza los esquemas universales de los sistemas abiertos [...] de igual manera que la Open University Inglesa (OU) y otras instituciones similares, en el Sistema Universidad Abierta se ha dado un énfasis especial a la elaboración de material educativo, elemento que constituye uno de los ejes principales sobre el que descansa una operación eficiente de cualquier sistema abierto. Por lo tanto la Coordinación del Sistema Universidad Abierta utiliza un esquema para la elaboración de material educativo en las facultades y escuelas que ha sido inspirado en el equivalente que usa la Open University Inglesa.⁴²

A pesar de que desde su creación el SUA fue concebido como un programa modelo por su organización, por su flexibilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, por la posibilidad de desarrollar formas innovadoras y creativas en

⁴² Augusto Moreno Moreno y C. Valdés Olmedo, *Apuntes sobre la educación superior por Sistemas Abiertos*, p. 21.

sus estrategias didácticas, en su metodología y en las asesorías, en el Segundo y Tercer encuentros de las Divisiones del SUA que se llevaron a cabo a finales de los ochenta, se manifestó que la construcción de los planes y los programas de estudio de la mayoría de las licenciaturas impartidas “tomaron sus planes de estudio de sus gemelas en el sistema escolarizado. A veces adaptándolos, otras veces imitándolos simplemente. Era, quizás, la única manera de empezar, pero al transcurrir el tiempo –en muchos casos–, se ha puesto en evidencia la inoperancia de aquellos planes de estudio originales... la idea de desarrollar planes de estudio nuevos en el Sistema Abierto obedece sólo a la preocupación por la obsolescencia natural de cualquier diseño académico... sino también a otra preocupación más profunda por crear planes de estudio apropiados al Sistema”.⁴³

Asimismo, se planteaba la importancia de mejorar los materiales de estudio en cuanto a su estructura didáctica para que se propiciara un diálogo pedagógico y un aprendizaje significativo a través de la estructura de contenidos, y una estructura editorial que cuidase el diseño, la calidad gráfica y el acabado de los materiales educativos.

Por otro lado se precisaba definir las funciones de los asesores y a la propia modalidad y sus peculiaridades para comprender sus alcances y límites, especialmente en la planeación, diseño, construcción y evaluación de los procesos cognitivos que se generan en la educación abierta.

Se debatía también la necesidad de incorporar medios de comunicación que aún no se utilizaban como la radio y la televisión, entre otros.

La mayoría de las expresiones sirvieron para proponer y ofrecer cursos que apoyaran las demandas vertidas en los encuentros SUA por lo que desde 1988 este tipo de eventos no se han vuelto a realizar.

⁴³ Pablo Escalante, “Propuestas generales para la consolidación y superación del SUA”, p. 140.

Atendiendo a las inquietudes expresadas, se conformó en aquel momento un grupo de trabajo integrado por docentes de las diferentes divisiones para ir poco a poco dando respuestas y trabajando en el mejoramiento del sistema.

En ese sentido se inició el trabajo y una de las líneas de investigación fue la asesoría y el asesor.

El asesor en este modelo educativo es considerado un profesional especializado en las asignaturas o módulos que imparte, su función consiste en orientar, guiar, reflexionar, analizar y problematizar con los alumnos los contenidos académicos propuestos en sus cursos, así mismo elaborar los materiales educativos de sus cursos.

En el Sistema Universidad Abierta se ofrecen dos tipos de asesoría: la individual y la grupal. La primera es el proceso de interacción dialógica entre el asesor y el alumno, donde se conduce, orienta, guía y problematiza los contenidos académicos del programa que se lleva a cabo. Esta puede ser presencial; –a distancia– a través de diversos medios de comunicación como son el teléfono, el fax, el correo electrónico y el correo postal; se trata esta última de una asesoría personalizada.

La asesoría grupal es el proceso dinámico que se construye a partir de la problematización y socialización del conocimiento; es un encuentro cara a cara entre el asesor y los alumnos; también se puede dar de manera asincrónica o sincrónica, a través de los diferentes medios electrónicos como audioconferencia, videoconferencia, correo electrónico, encuentros en chat y foros.

Dado el trabajo que el asesor de esta modalidad debe desarrollar requiere de una formación docente sólida, ya que su práctica educativa se transforma por el tipo de estudiante que forma, por la metodología que debe proponer ante sus estudiantes para propiciar el estudio independiente, por la construcción de los materiales de estudio que debe preparar para fomentar el estudio independiente, el interés y motivación, las propuestas de evaluación para observar

el proceso de formación y de conocimientos de los estudiantes, por la evaluación de los contenidos propuestos en los materiales y la evaluación de las estrategias de aprendizaje, de la metodología y el uso de los medios electrónicos.

Las condiciones sociales del país habían cambiado y la demanda por ingresar a niveles de educación profesional se satisfizo de alguna manera con la creación y operación de nuevas instituciones. Estas condiciones permitieron descargar al SUA de la misión de convertirse en una estructura académica destinada a dar solución a la demanda; se le impulsó en cambio para dar énfasis a aspectos más importantes para superar la crisis crónica del modelo educativo, es decir, los relativos a la innovación en los sistemas de transmisión, evaluación y registro de conocimientos, que eran el objetivo más trascendente de la universidad abierta.

Ya desde 1978, en otra reunión del Colegio de Directores en la Hacienda de Galindo, Querétaro, se ratificó el acuerdo de fortalecer al SUA como apoyo al sistema escolarizado, a la actualización del personal académico de la UNAM, a los programas de enseñanza convenidos y a evaluar experiencias y resultados de los materiales escritos. Ante esto, las acciones del SUA se vieron transformadas, redefiniendo el papel que jugaría dentro de la UNAM, por lo que se advirtió que el apoyo que recibiría el SUA estaría encaminado a la "conversión progresiva de las divisiones del Sistema Universidad Abierta en unidades de apoyo educativo..."⁴⁴

De esta manera, del proyecto original aprobado en 1972, a la redefinición de sus objetivos en el acuerdo de Galindo, Querétaro, de 1978, el SUA fue alentado para convertirse en un apoyo educativo, más que preservarse como una alternativa académica que promoviera la paulatina transformación del modelo educativo de la UNAM; la estrategia, sin embargo, provocó dentro de las

⁴⁴ UNAM, Informe del Rector, 1979.

divisiones del SUA cierta confusión que las conduciría a adoptar un modelo educativo entre abierto y escolarizado, es decir, semipresencial.

Más adelante, en 1982, en la reunión del Colegio de Directores celebrada en Oaxtepec, Morelos, el acuerdo de impulsar al SUA como un sistema de apoyo al escolarizado volvió a ratificarse.

El hecho de que todas estas acciones se llevaran a cabo sin alterar los términos del Estatuto del SUA, impulsó el fenómeno de que en algunas divisiones del SUA la tendencia establecida por el Colegio de Directores no lograra consolidarse.

El desarrollo que observa el SUA a partir de la aprobación de su Estatuto, por un lado, y por la ausencia de un sustento de legislación escolar que le permitiera actuar de acuerdo con las características que demandaba el personal académico del mismo sistema, propició que la mayoría de sus divisiones tendieran hacia la reproducción de las carreras ya ofrecidas por el sistema escolarizado, adoptando el mismo currículum y planes y programas de estudio, en tanto que sólo una Facultad consiguió la aprobación de planes de estudio diferentes a los del sistema escolarizado, aunque en las mismas licenciaturas.

En 1982, la Coordinación del SUA presenta al Rector un primer diagnóstico que mostraba la problemática detectada después de 10 años de funcionamiento y que intentaba confrontar tanto la confiabilidad de los datos obtenidos como la validez de sus premisas educativas y la capacidad de racionalidad y control del sistema.

Sin embargo, en ese mismo año se vuelve a privilegiar el aspecto de cobertura en la conceptualización que del SUA hacen las autoridades rectorales de la UNAM, al observarlo como una alternativa en un momento en que el proceso de enseñanza aprendizaje se encuentra con una gran demanda y en la que la centralización educativa se da con mayor énfasis. De igual manera, vie-

ne a contribuir a extender los alcances de la educación para aquellos núcleos de población que les es difícil acudir a las aulas.

Esta problemática entre los objetivos de demanda, por un lado, y de innovación en el modelo de educación, se hizo evidente en los planteamientos generados a partir del Primer Encuentro del SUA de 1982, en Oaxtepec, Morelos, donde se propuso:

- a) crear un Consejo General Académico del SUA;
- b) promover conjuntamente, Coordinación y Divisiones, el fortalecimiento de estas últimas mediante la presencia de representantes en los órganos de decisión académica de las Facultades y Escuelas que participaran del SUA;
- c) profundizar en el marco jurídico donde se mueve el SUA y proponer las correcciones, cambios y adiciones necesarios;
- d) desarrollar una política de regularización y profesionalización del personal académico, y
- e) promover el desarrollo de la investigación como un binomio irreducible del acto docente en el SUA.

Con el acuerdo de la reorientación de los objetivos del SUA y el propósito de avanzar en la medida de lo posible en el desarrollo del proyecto original, las divisiones del SUA se enfrentaron a una falta de especificidad de lo que debería ser la educación abierta al interior de la UNAM, ante lo cual se dibujó un panorama de cierta ambigüedad epistemológica. La consecuencia previsible fue la aparición de diferentes formas de abordar y entender la metodología de educación abierta y a distancia, como se puede apreciar en las discusiones y conclusiones del Segundo Encuentro del SUA, celebrado en 1987.

Un año antes, sin embargo, se intenta aplicar y extender la metodología de la educación abierta en programas educativos del sistema presencial; asimismo se diseña el Programa de Atención a Materias con Alto Índice de Repro-

bación para el bachillerato de la UNAM en 1987, mediante el cual se exploran las potencialidades de apoyar al modelo educativo; la participación sin embargo fue de carácter remedial.

Desde mediados de la década de los ochenta se abandonó paulatinamente el modelo de desarrollo económico sustentable y se establecieron las bases para implementar un marco neoliberal de economía de mercado, que repercutiría especialmente en la educación superior enfatizando la competencia educativa; el elemento sobresaliente habría de ser la excelencia académica.

En 1990 se realizó el Congreso Universitario del que surgieron varios acuerdos que fueron asumidos, de entre los que destaca la propuesta general de "Consolidar al SUA realizando las adecuaciones necesarias al estatuto vigente propio del Sistema, redefiniendo las figuras de la Comisión Académica, de la Coordinación, del Personal Académico y del Alumno".⁴⁵ A partir de estos acuerdos, en 1991 la Coordinación del SUA presentó al Colegio de Directores el documento "El SUA en el año 2000", donde se replanteó la necesidad de adecuar los objetivos del SUA para fortalecerlo como un sistema de enseñanza dirigido a la atención de una población con características específicas.

Para poder alcanzar estos planteamientos se requieren programas de formación *ad hoc* a este modelo educativo; en ese sentido los esfuerzos realizados a nivel central por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia y las facultades, en 1997, que cuentan con divisiones de educación abierta, ha sido importante ya que se han ofrecido diferentes cursos de formación docente en aspectos nodales del modelo educativo, como son la formación de asesores desde la perspectiva pedagógico-didáctica, disciplinaria y últimamente tecnológica. Entre ellos destacan los de elaboración de materiales didácticos, las funciones del asesor, la asesoría, las técnicas didácticas, la evalua-

⁴⁵ Gaceta UNAM, 1990.

ción educativa, los procesos de comunicación educativa y la metodología de los sistemas abiertos, entre otros.

La mayoría de los cursos se prepararon con base en la tecnología educativa que Beatriz Fainholc definió como “una disciplina tecnológica especial cuyo objeto de estudio son las acciones tecnológicas educativas mediadas, que como herramientas histórico-cultural-pedagógicas y semióticas producidas, transportadas y distribuidas son mensajes en diversos soportes, provocan diferentes dominios en la estructura y funciones sociopsicológicas de la persona que aprende y que se inscriben en las prácticas presenciales y a distancia de la enseñanza”.⁴⁶ Esta teoría ha sido la base de dichos cursos, que se han caracterizado por formar a corto plazo a los asesores de la modalidad educativa abierta a distancia y, en la actualidad, en línea.

En esta época se construían las propuestas de programas desde diversas perspectivas teóricas dominando la tecnología educativa, ya que era la propuesta teórica de moda; y así quedó plasmado en los materiales didácticos y en el trabajo que se llevaba a cabo en las asesorías individuales y grupales. Esta teoría privilegia los objetivos, los recursos audiovisuales y las técnicas. Es un modelo enciclopedista que ofrece una visión fragmentada del conocimiento; no se valora el proceso propio del aprendizaje; no hay vinculación consistente entre la teoría y la práctica.

En los años 80 surgieron propuestas cognoscitivistas tanto en los materiales de estudio como en la práctica de los propios asesores; ellos construían su trabajo con los alumnos propiciando relaciones dinámicas y de comunicación dialógica tanto en las asesorías individuales y grupales como en la estructura de los materiales de estudio. “La combinación de corrientes, teorías, autores en los que se basan este tipo de propuestas es diversa y no siempre logra pro-

⁴⁶ Beatriz Fainholc (2000), “Curso de tecnología educativa”, Documento de trabajo, p. 12.

ducirse una articulación coherente entre su concepción, organización curricular e instrumentación”.⁴⁷

Aun en la actualidad en el proceso de construcción de materiales didácticos y en la práctica docente continúa vigente la tecnología educativa con las nuevas propuestas que esta teoría presenta, como son la incorporación de aspectos cognoscitivistas a través del constructivismo.

Otro de los aspectos que quedaban pendientes de acuerdo con los planteamientos de los encuentros interdivisionales era la incorporación de los medios de comunicación social como apoyo al trabajo de los docentes y de los estudiantes. Esto creó nuevas necesidades de formación tanto para unos como para otros.

De esa manera se cumplía con la propuesta de Don Pablo González Casanova, que consistía en nuevas formas y nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje en una modalidad educativa innovadora. Pues con el uso de las nuevas tecnologías se ponían en práctica también nuevos métodos de aprendizaje.

Con la experiencia adquirida por los cursos de formación que se diseñaban y se ofrecían y con la incorporación y uso de las nuevas tecnologías, la confianza que se brindó a la Coordinación de Universidad Abierta fue muy amplia; así quedó demostrado en la reunión del 25 de febrero de 1994 de la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia (CIIEAD), que reunía a más de 50 instituciones de educación media superior y superior de todo el país. La CIIEAD solicitó al SUA que realizara un evento académico para formar a cuadros directivos, a mandos medios, a asesores, a administradores educativos en la modalidad abierta y a distancia.⁴⁸

⁴⁷ Ana Hirsch Adler, *Investigación superior. Universidad y formación de profesores*, p. 42.

⁴⁸ UNAM, Secretaría de Servicios Académicos, Sistema Universidad Abierta, Informe de actividades 1991 y Programa de trabajo 1992, pp. 46-47.

Ante tal reto, la Coordinación de Universidad Abierta presentó en la reunión mensual de la CIIEAD, tres meses más tarde, la propuesta de un Diplomado en Educación Abierta y Educación a Distancia, aprobada por el pleno de la reunión.

Ante tal situación se integró un equipo multidisciplinario para trabajar la propuesta curricular, y desarrollar los contenidos temáticos de cada uno de los cuatro módulos que lo integraban; también se diseñaron los diferentes modelos de asesorías que se ofrecerían tanto a nivel presencial como a través de los diferentes medios electrónicos y las metodologías a seguir, se definieron también los momentos y criterios los proceso de evaluación.

En el Diplomado de Educación Abierta que ofrecía la Coordinación de Universidad Abierta, se trabajaron las perspectivas históricas de los modelos educativos a distancia, las bases teórico-metodológicas, los modelos de comunicación educativa, el lenguaje de los medios de comunicación e información, la práctica docente, la asesoría, la evaluación, la administración educativa y la investigación educativa, entre otros temas.

El trabajo que se realizó en el Diplomado permitió tanto a la UNAM como a otras instituciones de nivel medio superior y superior del país y de otras naciones revisar, actualizar, modificar o crear su modelo educativo, y poner en práctica los aprendizajes y proyectos que realizaron durante el proceso de formación.

Esta experiencia marca la pauta para que los asesores brinden sus asesorías utilizando todo tipo de recursos didácticos tanto los tradicionales –como el pizarrón, gis, diapositivas, audiocassettes, videocassettes, correo postal, fax como los modernos– como la televisión educativa, el correo electrónico, la videoconferencia, la audioconferencia, entre otros.

Después de siete generaciones formadas en la Coordinación del SUA concluyó esta experiencia por un cambio de autoridades, en 1990. A partir del año

2002 la CUAED continuó programas de formación docente, en las Divisiones del SUA se han llevado a cabo también programas de formación que han permitido la actualización y capacitación de los asesores dada la evolución de los modelos de educación abierta y a distancia y la incorporación de los programas en línea.

3.4.1 Los asesores del Sistema Universidad Abierta

En la educación abierta y a distancia el perfil del asesor es diferente al profesor de un sistema escolarizado por las características propias de esta modalidad educativa. El asesor es un profesional que además de dominar su disciplina, desarrolla otro tipo de actividades que parte de la planeación de su curso, dado que a través de los materiales de estudio deberá proporcionar a los alumnos el contenido temático del curso, además de las propuestas de actividades de aprendizaje, de prácticas de campo si es el caso y de evaluaciones que se tendrán a lo largo del curso. Asimismo tendrá que preparar las estrategias didácticas de las sesiones presenciales semanales, revisar las actividades de aprendizaje, orientar, aclarar, resolver dudas, sobre los temas a tratar, evaluar, ofrecer asesorías individuales a través de diversos medios de comunicación como son el teléfono y el correo electrónico. Deben poseer una serie de cualidades como las que señala Lorenzo García Aretio:⁴⁹

- Autenticidad y honradez
- Madurez emocional
- Buen carácter y cordialidad
- Comprensión de sí mismo
- Capacidad empática
- Inteligencia y rapidez mental
- Capacidad de escucha

⁴⁹ *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*, p. 127.

- Cultura social
- Estabilidad emocional
- Capacidad de aceptación
- Inquietud cultural y amplios intereses
- liderazgo

Los atributos mencionados son válidos para cualquier modalidad educativa e implican compromisos y respeto hacia los alumnos en todos los momentos, ya sean presenciales o a distancia; así mismo se tienen que generar interacciones dinámicas y respetuosas; es indispensable también la capacidad de saber escuchar y asumir una actitud de interés para comunicarse con los alumnos a través de sus trabajos escolares y poder retroalimentarlos de manera oportuna.

En el caso de la educación abierta y a distancia el asesor deberá tener además conocimiento previo del lenguaje de los medios de comunicación dado que a través de ellos podrían dar sus cursos; se trata de hacerlo a través de televisión, audioconferencia, internet, correo electrónico, foros de discusión y chats.

En esta modalidad educativa el asesor atiende a los alumnos de manera personalizada para aclarar, explicar u orientar sus dudas, propiciar el aprendizaje independiente, retroalimentar a los alumnos y mantenerlos motivados para que no se sientan solos y no abandonen sus estudios. Por ello debe combinar "estrategias, actividades y recursos que actúen como mediadores entre una materia o curso y el estudiante".⁵⁰

El asesor además debe propiciar una interrelación oportuna y buena comunicación con sus alumnos. Ello se logra a través de tareas de orden pedagógico, psicológico y afectivo.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 129.

Como apoyo a las asesorías disciplinarias, se cuenta también en el SUA y en particular en el SUAFyL con asesores pedagógicos que cumplen tareas necesarias e importantes para que los estudiantes desarrollen sus actividades académicas de manera exitosa.

Los asesores pedagógicos ofrecen a los estudiantes los siguientes apoyos:

- orientación metodológica para el desarrollo del estudio independiente;
- información sobre la modalidad educativa;
- apoyo y orientación en el desarrollo de técnicas de estudio y fomento de hábitos de estudio;
- comunicación constante con los alumnos;
- orientación en los problemas de administración del tiempo;
- orientación en los problemas de orden personal;
- orientación en el proceso de aprendizaje;
- información sobre las bibliotecas, mediatecas, hemerotecas y laboratorios de cómputo;
- diseño de la estructura didáctica de los materiales de estudio
- apoyo en la elaboración de material didáctico en audiocassettes y videocasstette:
- diseño didáctico de los materiales en línea;
- evaluación permanente del proceso de desarrollo de las competencias cognitivas y tecnológicas de los estudiantes;
- seguimiento de los alumnos en el rendimiento académico.
- Las tareas del asesor pedagógico se centran en el acompañamiento, en el apoyo metodológico, organizacional y administrativo, así como apoyo psicológico y afectivo.

En la práctica educativa tanto el asesor disciplinario como el asesor pedagógico sólo no transmiten conocimientos, sino valores, saberes y cultura, que

deben fomentar de manera cotidiana para enriquecer la calidad de su práctica educativa y propician nuevas formas de trabajo entre los actores del proceso.

3.4.2 La formación docente en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras

En marzo de 1972 el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras aprobó la realización de acciones para instrumentar el proyecto del Sistema Universidad Abierta, un mes después de que el Consejo Universitario de la UNAM aprobara su creación.

Para ello se propuso formular los planes de estudio de las licenciaturas, y se establecieron, entre otros, los objetivos de:

- a) extender la formación humanística a grandes sectores de la población;
- b) satisfacer la demanda de profesionistas de las disciplinas que imparte la Facultad;
- c) introducir reformas a los planes de estudio de las carreras que se ofrecen, y
- d) reformar los sistemas de enseñanza procurando el aprovechamiento de recursos humanos y materiales tanto de la UNAM como de otras instituciones.

Desde ese momento y hasta 1974 se inició una política tendiente a:

- a) centrar en la producción de material escrito el desarrollo del sistema.
- b) encomendar la producción de dicho material a personal transitorio que no se vincula con la Universidad a través de ninguna de las figuras estatutarias del personal académico de carrera. El procedimiento para la elaboración de material educativo 'por obra determinada' fue

el establecido de acuerdo con la Secretaría General Académica y la Secretaría General Administrativa.

- c) discernir sistemas administrativos de operación escolar, eficaces y flexibles.
- d) apoyar el desarrollo de las divisiones particularmente mediante asesoramiento y apoyo a la producción de material escrito.

El H. Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras aprobó en noviembre de 1976 el inicio de cursos pilotos para las seis licenciaturas que se habrían de ofrecer a través del Sistema Universidad Abierta: Geografía, Historia, Filosofía, Letras Hispánicas, Letras Modernas Inglesas y Pedagogía. Para enero de 1977 dieron inicio las asesorías con las guías de estudio.

Sin embargo, fue hasta el 24 de febrero de 1978 cuando el Consejo Técnico aprobó los planes de estudio, y el 7 de septiembre de 1979 el Consejo Universitario hizo lo mismo.

A partir de 1978 el presupuesto disminuye, y entre otros efectos causados por este fenómeno, se deja de contratar personal de carrera.

Se establecen también algunos lineamientos respecto a la impartición de asesorías:

- a) la asesoría semanal no significa hora de clase, sino horario de asesoría específica sobre una o más guías a cargo del profesor.
- b) la elaboración de material educativo se paga como hora clase;
- c) la asesoría pedagógica, la producción y edición de material se pagan como hora clase.
- d) varias asignaturas se engloban en semestres en una sola guía, por ello se cubren diversas horas de asignatura para una única denominación en horarios;

En el informe de actividades de 1978-1979, se indica:

- a) En material educativo: retraso en su entrega por dificultades de elaboración y redacción. El equipo de elaboración de material es lento y con dificultades de comunicación interna.
- b) Unidades de asesoría pedagógica: actividades dispares; faltan cursillos de actualización y programas de seguimiento de avance académico de los alumnos y del material.
- c) Asesores: exceso de ellos.
- d) Alumnos: alta deserción (40 a 60%). Se sugiere revisar los criterios de aceptación y transcurso en las carreras.

En 1979 se realiza una evaluación, enfocada a:

- Resolver las dificultades en la elaboración del material educativo.
- Verificar el funcionamiento de la relación asesor-alumno-material educativo.
- Comunicación entre los equipos de elaboración de material educativo – asesores – asesoría pedagógica – comisiones académicas.
- Regularizar la situación escolar de los alumnos inscritos en 1977-1978, y computarizarla y establecer sistemas de acreditación más objetivos y flexibles y garantizar que los alumnos dependan más del material educativo que de las asesorías.

Aumenta entonces el desplazamiento de la función sustantiva a la adjetiva, y en 1980 el personal contratado para elaborar material educativo empieza a impartir asesorías, con el argumento de que iniciaría la implementación de los últimos semestres de las licenciaturas.

En 1981 existe una planta de profesores de 60 personas y se atiende a un total de 3321 alumnos

Sin embargo, en 1981 se suspende la inscripción de alumnos a la carrera de Geografía, fundamentalmente por problemas derivados de la escasa colabo-

ración entre profesores y elaboradores de material educativo, así como por la carencia de espacios de trabajo.⁵¹

En 1982 se realizó el Primer Encuentro del Personal Académico-Administrativo del SUA-UNAM,⁵² con el objeto de conocer e integrar como equipo de trabajo a los miembros de las Divisiones SUA; establecer una comunicación permanente entre las Divisiones y la Coordinación y analizar las funciones que cumple el Sistema, a fin de proceder a realizar un diagnóstico prospectivo que fundamentara el desarrollo posterior del sistema y las directivas académico-administrativas que elija para el logro de los objetivos previstos.

En el análisis pedagógico se pretendía evaluar los planes y programas de estudio, el material de enseñanza y el funcionamiento de las asesorías, así como proponer las vías de consolidación del trabajo desarrollado y nuevos campos de acción educativa.

En el análisis administrativo se aspiraba a conocer la inscripción de las Divisiones dentro de la estructura administrativa de las facultades y escuelas a que pertenece y cimentar la vinculación administrativa entre Divisiones y facultades y entre Divisiones y Coordinación.

En lo escolar se intentaba sistematizar los procedimientos escolares que realiza cada División y caracterizar el marco legal dentro del cual se desarrolla cada División, con objeto de unificar criterios y procedimientos.

Al decir de Susana Aguirre: "Las conclusiones de este Primer Encuentro fueron muy precisas, en el sentido de querer rescatar y redefinir la filosofía y objetivos del SUA, a fin de conformar un proyecto educativo acorde a la reali-

⁵¹ Susana Aguirre, "Un diagnóstico del sistema universidad abierta en la Facultad de Filosofía y Letras", p. 67.

⁵² Primer encuentro SUA-UNAM, 1982, p. 36.

dad social y con base en las experiencias del sistema, caracterizar la enseñanza abierta en la UNAM".⁵³

Desde 1981 hubo en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras un intento serio por sistematizar una oferta de cursos de actualización para asesores del mismo.

El Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras ha participado en la formulación e implementación de novedosos esquemas para el desarrollo de la educación superior abierta y para el fortalecimiento de la educación a distancia y en línea, de tal manera que en la actualidad destaca por ser la entidad académica que ofrece el mayor número de programas de educación abierta profesional en el área humanística en México y en Hispanoamérica.

El modelo del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras, desde entonces, es uno que procura un entorno propicio para la innovación pedagógica y para la diversificación de la oferta metodológica, en un contexto nacional en el que 62 instituciones educativas operan y administran 127 programas de licenciatura con métodos de educación abierta y a distancia.

El SUAFyL ofrece seis licenciaturas, que son: Geografía, Historia, Filosofía, Letras Hispánicas, Letras Modernas Inglesas y Pedagogía; atiende actualmente a un promedio de 1130 alumnos por semestre, y es la entidad universitaria que ofrece el mayor número de asignaturas con metodología de la educación abierta dentro de la UNAM, y una de las más importantes en Iberoamérica.

En los últimos años se ha instrumentado la reestructuración de los planes y programas de estudio de las seis licenciaturas que se ofrecen, y se desarrollan actividades tendientes a la revisión de las guías de aprendizaje y de las antologías, y a la elaboración de nuevos materiales. Anualmente se reproducen más de 4100 guías de aprendizaje y cerca de 1800 documentos de selección

⁵³ "Un diagnóstico del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras", p. 9.

de lectura, en imprenta y en fotocopia, en tanto que 72 guías de aprendizaje están disponibles en línea y otras 148 están en la etapa previa de su instalación.

Por lo que hace a la matrícula, ésta representa alrededor del 15% de la población escolar de la Facultad de Filosofía y Letras, y alrededor del 20% con respecto a las mismas licenciaturas del sistema escolarizado.

La metodología de la educación abierta ha demostrado su potencialidad de crecimiento y consolidación debido precisamente a su flexibilidad para incorporar, experimentar y evaluar nuevas formas de aprendizaje del conocimiento.

La innovación en la administración de la educación abierta y la incorporación paulatina de tecnologías de comunicación e información para la educación a distancia, permitieron a la División del SUA consolidar su presencia institucional con el ofrecimiento de servicios en línea en el año 2000, desde el acceso a los materiales didácticos hasta la realización de trámites escolares. Con estas estrategias se establecieron los fundamentos concretos para extender el acceso a la formación universitaria a alumnos con perfiles diversos a los que actualmente se atiende.

A partir de 1999 y hasta el 2000 se llevó a cabo el Diplomado "La formación del asesor de educación abierta a distancia y en línea" con la intención de responder al nuevo proyecto educativo: "SUAFyL 2000" cuyo propósito se centraba en la transformación del SUAFyL. El proyecto cubría desde la revisión, actualización y cambio de los planes de estudio, la elaboración y actualización de los materiales de estudio, el cambio en la práctica docente al incorporar nuevas tecnologías como audios, videos, correo electrónico, internet, entre otros hasta las nuevas concepciones pedagógicas para crear ambientes de aprendizaje colaborativo y cooperativo, de cara al momento histórico actual. Se asume entonces que la docencia en el SUA es una actividad organizada e

intencionada que requiere de una fundamentación e instrumentación teórica sólida, desde el punto de vista de cada una de las disciplinas, de una formación pedagógica didáctica, además de una metodología que debería tomarse en cuenta, ubicando los objetivos, métodos y técnicas propias del quehacer educativo, así como desarrollar competencias de orden tecnológico que sirvan de herramientas de apoyo, y también pensar la docencia desde una amplia perspectiva social. De acuerdo con ello se diseñó y desarrollan los cursos de formación de asesores.

La estrategia que se siguió fue ofrecer a todos los asesores del SUAFyL el material de estudio para que pudieran seguirlo a distancia, y si deseaban acreditar ese aprendizaje tendrían que participar de manera activa en el Diplomado, es decir, asistir a las asesorías presenciales y presentar los trabajos requeridos. Desafortunadamente sólo 35 profesores culminaron el proceso, dado que el problema que se vivió durante la huelga de la Universidad en el año 1999 los desmotivó. A pesar de ello, de manera informal los comentarios de muchos de ellos resultaron favorables y positivos respecto a sus cambios en la práctica docente ante los estudiantes.

Es importante que los docentes desarrollen otro tipo de habilidades a través de los medios electrónicos, por ello se solicitó a la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico de la UNAM los diferentes programas de "SE-PA CÓMPUTO", a través de una serie de videocassettes y con la asesoría del personal del área de cómputo de la División. La intención fue que todos los asesores interesados realizaran sus estudios en esta área en sus tiempos libres; así, más de 40 asesores solicitaron los videos y aprendieron diversos programas de computación.

Los asesores del SUAFyL también han continuado formándose en su disciplina, ya sea a través de maestrías y doctorados, o mediante cursos de educación continua, o bien en diferentes especializaciones.

REFLEXIONES

Desde el siglo XIX en América Latina se han dado diversas orientaciones a la formación de profesionales; prevalecen modelos como el liberal basado en una concepción humanista del desarrollo individual; la formación moderna y tecnocrática en la que se conjuga la profesión liberal, la expansión del aparato estatal y la incorporación de los contenidos científicos a la educación superior; la formación profesional técnico-científica. Dentro de este último modelo, la formación universitaria, que se desprende de un proyecto político y cultural; y la formación profesional técnico-productivista a través de la cual se ha propiciado la creación de políticas neoliberales sin reconocimiento oficial sobre la historia, los procesos, las prácticas y las concepciones de los subsistemas educativos.

En el siglo XX, en la mayoría de los países de la región, los sistemas educativos han atravesado por periodos de profundas reformas que, entre otros proyectos, han destacado la creación de programas de formación docente tanto para los académicos en servicio como para los que se incorporan a cualquier nivel educativo.

Los programas de formación docente que se han generado comúnmente surgen de las propuestas de las autoridades institucionales, como una imposición para los docentes, lo que ha traído como consecuencia problemas en la propia concepción de los modelos de formación docente, por la falta de conocimiento o investigación de lo que implica un programa de formación profesional en este ámbito.

Ello ha provocado que dicha formación no impacte en la práctica docente, ya que el trabajo que se ha realizado en este sentido rutinario, tradicionalista y desvinculado de la relación entre la docencia y la investigación, lo que impide la creatividad, e innovación que se requiere en la vida cotidiana de los espacios áulicos.

Se reconoce que la educación se inscribe dentro de un entorno social, político, económico e histórico; por ello es necesario que los actores del proceso de formación tengan una participación activa y sean los que tengan la voz para formular propuestas críticas, reflexivas y analíticas de acuerdo a su propia práctica profesional y experiencia personal, que redundará en la transformación de su propia práctica profesional.

En el caso de México la formación docente hunde sus raíces en la segunda década del siglo pasado; en ese periodo se llevaron a cabo cursos, seminarios o posgrados para que los profesionistas que se dedicaran a la educación se formaran como docentes.

Es hasta los años 70 cuando surge una reforma educativa en la que se recuperan las propuestas generadas por los movimientos populares y estudiantiles de finales de los 60; destaca el incremento a la demanda de educación superior. Así, se creó la necesidad de proponer programas de formación docente para elevar el nivel y la calidad en la formación de los cuerpos académicos con el propósito de mejorar y enriquecer la práctica docente.

Se crearon, entonces, centros de formación docente en las instituciones de educación superior del país; sin embargo continuaron con las viejas prácticas y políticas de imponer, desde las áreas centrales, los programas de formación docente, que en aquella época respondían a propuestas de moda basadas en la tecnología educativa.

Entre los años 70 y los 80 hubo un auge tanto en la creación de centros de formación como en la implementación de acciones y programas de formación docente, especialmente las de índole pedagógico; ello permitió tener un crecimiento sostenido. La orientación de estos programas permitió cambios importantes en la práctica profesional.

Durante los noventa, a pesar de los recursos destinados a los centros de formación y a los programas para los docentes, especialmente en el área pedagógico-didáctica, estos fueron reducidos.

Es importante señalar que el estudio de la formación docente ha sido muy amplio y trabajado desde diversas perspectivas teóricas, lo que ha redundado de manera positiva en los espacios académicos. En la UNAM y en particular en el SUA que es nuestro objeto de estudio, la docencia es una de las funciones sustantivas como queda planteado en el marco institucional de docencia.

Pese a lo anterior, es importante señalar que los docentes del SUA padecen un enorme vacío jurídico y laboral, pues el sistema no contempla la figura del asesor y ello trae problemas en relación con reconocimientos, estímulos, valoración de las funciones que se desarrollan, como son la elaboración de materiales didácticos, o las asesorías individuales o a distancia entre otras tareas; asimismo se valora a la asesoría presencial como si fuera una clase tradicional. Este es un problema urgente de atender puesto que ahora surge además la figura del asesor en línea.

El año de 1997 se viven cambios estructurales que afectaron de manera importante a la vida académica universitaria: se cerraron los centros de formación docente, hecho que marcó un retroceso en un proyecto educativo de trascendencia para cualquier universidad.

A pesar de que surgieron algunas propuestas para suplir esta carencia, el proyecto abortó por la falta de vinculación entre las diferentes dependencias universitarias y dada la ausencia de un centro que coordinara dicha función.

Es justo señalar que a través de la Dirección General de Apoyo a la Docencia, se colabora con las facultades y escuelas para que creen sus programas de formación; en ese sentido se ha dado apoyo para crear programas de formación y actualización en las disciplinas de los docentes y se han planeado

algunos cursos, seminarios o diplomados de formación pedagógica-didáctica y tecnológica.

En educación abierta también se han sufrido las consecuencias antes descritas en materia de formación de asesores; a pesar de ello se han diseñado y operado diversos programas ya sea por la iniciativa de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia o por las propias divisiones del SUA.

Se han creado cursos para enseñar a los docentes a elaborar materiales didácticos, o se les forma como asesores para la modalidad educativa tanto abierta como a distancia; se les enseña también el lenguaje y manejo de las nuevas tecnologías de comunicación e información, entre otros.

En modelos educativos diferentes o alternativos en la UNAM como son la educación abierta, a distancia y ahora en línea, considero que es necesaria la construcción de un proyecto educativo que, por un lado, reconozca la figura de los asesores mediante contratos y remuneraciones justas, en plazas de medio tiempo y/o tiempo completo.

Así mismo en los programas de estímulos al desempeño académico es importante que se valore de manera justa y equilibrada el trabajo docente que se realiza en las Divisiones del SUA y que parte desde la creación de los materiales didácticos que pueden incluir guías de estudio, antologías, cuadernos de ejercicios, videos, cassettes por mencionar sólo algunos, así como las asesorías individuales y grupales ya sea presenciales o a través de los diversos medios de comunicación, así mismo la creación y promoción de trabajos cooperativos y colaborativos en ambientes de aprendizaje virtuales, por mencionar algunas de las actividades que son realizadas por un asesor.

Finalmente es importante destacar que los docentes del SUA en su práctica trabajan para propiciar por un lado una comunicación dialógica entre los actores del proceso y en ese sentido es importante recuperar nuevamente lo que Freire expresa al respecto " La relación dialógica no anula, como se piensa

a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender y ambos sólo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o la educadora no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también.”⁵⁴

Además, es necesario crear estrategias que fortalezcan la formación de los asesores, desde la perspectiva de la educación permanente, que integre procesos que partan de una formación inicial para los nuevos cuadros académicos, formación en servicio, capacitación y actualización disciplinaria, pedagógica-didáctica y tecnológica, a través del aprovechamiento de los medios de comunicación social, como apoyo a dichos programas.

Hay muchas tareas pendientes para fortalecer a la modalidad educativa abierta; sin embargo, es importante reconocer que a pesar de los problemas que de manera cotidiana se vive en el Sistema Universidad Abierta, los asesores han asumido con creatividad, con innovaciones y con compromiso su práctica docente.

⁵⁴ P. Freire, *Pedagogía de la esperanza*, pp. 112-113.

Capítulo 4

Formación docente en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras

El capítulo que a continuación se presenta tiene como propósito conocer de manera empírica la forma y características de un hacer docente concreto en un momento histórico determinado en el SUAFyL de la UNAM, por ser la División de Universidad Abierta más grande de la UNAM.

El Sistema de Universidad Abierta de la UNAM está conformado por once Divisiones del Sistema Universidad Abierta en siete Facultades y en tres Escuelas Nacionales y una FES; es importante destacar que esta modalidad educativa cuenta en la UNAM con más de 750 profesores y un número aproximado de 10,000 estudiantes. (Véase Cuadro 1.)

Cuadro 1. Número de docentes por división del Sistema Universidad Abierta

Escuela o Facultad	Número de docentes
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	181
Facultad de Contaduría y Administración	147
Facultad de Derecho	68
Facultad de Economía	63
Facultad de Filosofía y Letras	105
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	25
Facultad de Psicología	30
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	42
Facultad de Estudios Superiores Acatlán	45
Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón	25
Escuela Nacional de Trabajo Social	25

Esta investigación se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras por representar el 45% del total de las licenciaturas del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Las licenciaturas que se ofrecen son las siguientes:

1. Filosofía.
2. Geografía.
3. Historia.
4. Lengua y Literatura Hispánicas.
5. Lengua y Literatura Modernas (Inglesas).
6. Pedagogía.

Cuando se realizó esta investigación, en el 2001, en el SUAFyL se contaba con una planta académica de 105 profesores y con una matrícula de 1200 estudiantes en semestre non y en par disminuye a 970 aproximadamente.

La investigación tiene un carácter exploratorio y combina enfoques cualitativos y cuantitativos; cualitativos porque se describen las características, los perfiles, la formación y los intereses de los docentes que forman parte de la investigación; cuantitativos porque se parte del análisis estadístico basado en los datos del cuestionario aplicado a la población objeto de estudio y es exploratorio porque es un primer estudio que da cuenta de tres aspectos de los docentes que son: laboral, académico y administrativo.

Se ha demostrado que trabajar con ambos paradigmas, cualitativo y cuantitativo, enriquece la investigación educativa: "Tanto la orientación de tipo cuantitativo como cualitativo pueden considerarse independientes. De esta manera se puede iniciar un estudio exploratorio, y posteriormente emplear métodos cuantitativos para ir ordenando lo que se va descubriendo o, a la inversa, iniciar un estudio cuantitativo y a lo largo de su desarrollo, precisar las aportaciones cualitativas que permitan clarificar algún aspecto del trabajo al constatar la necesidad de contar con información complementaria que aporte una visión más profunda de la realidad objeto de estudio".¹

¹ Gloria Serrano, *Investigación cuantitativa, retos e interrogantes I. Métodos*, p. 71.

En esta investigación se plantean las siguientes hipótesis:

- Los docentes del SUAFyL que tienen más de cuarenta años de edad, requieren formarse en aspectos tecnológicos.
- Los docentes del SUAFyL que tienen más de 10 años de servicio en el SUA, requieren formarse en modelos educativos abiertos, lo que implica el manejo de medios y herramientas tecnológicas.
- Los docentes del SUAFyL tienen una formación disciplinaria, pedagógica y tecnológica *ad-hoc* a la modalidad educativa abierta.
- La mayoría de los docentes del SUAFyL tienen estudios de posgrado.
- La mayoría de los docentes del SUAFyL participan de los programas institucionales a través de los estímulos al personal académico.
- Entre menos años de antigüedad tenga el docente en el SUAFyL, es necesaria la formación didáctica-pedagógica.

Para llevar a cabo este estudio se diseñó una encuesta cuya intención metodológica responde a los siguientes aspectos:

- Se conformó censo y recolección de datos, que implicó la aplicación de la encuesta.
- Ordenamiento y sistematización de los datos, que responde a la organización de la información para su estudio.
- Interpretación y conclusión de los mismos.

El instrumento se elaboró atendiendo a los rasgos y características del personal académico del SUAFyL relativos a sus datos generales, su vínculo contractual con la Facultad, actividades docentes y de asesoría, formación profesional, participación en programas institucionales y necesidades formativas así como apoyos requeridos.

El diseño de la encuesta se estructuró en función de 30 variables y las preguntas elaboradas para este fin fueron en su mayoría cerradas y exploran tres dimensiones de los docentes: La primera se refiere a los datos generales

(nombre, sexo, edad), la segunda se refiere al tipo de contratación que tienen los profesores, y en la tercera se abordan las necesidades de actualización y superación académica.

Se consideró que era necesaria la aplicación de la misma encuesta a todos los profesores del SUAFyL para tener una visión ampliada del objeto de estudio. La estrategia que se siguió fue entregar a los coordinadores de cada licenciatura dicho instrumento y las instrucciones para su distribución y aplicación.

El tiempo previsto para este proceso fue de un mes, desde el momento de la entrega del cuestionario hasta el levantamiento de la información. Se aplicó a los 105 docentes que laboraron en ese año.

De igual manera se calculó que el procesamiento de la información y el inicio del análisis de las frecuencias simples y correlación de variables, se llevaría dos meses y un mes más para la elaboración del informe. De esa manera se planteó hacer un análisis multivariado de la información obtenida.

Finalmente se procesó la información a través de un software para realizar análisis estadísticos denominado SPSS (por sus siglas en inglés statistical package for the social sciences), que permite trabajar los datos emanados de la encuesta de una manera cuantitativa, aplicándole diversas pruebas estadísticas.

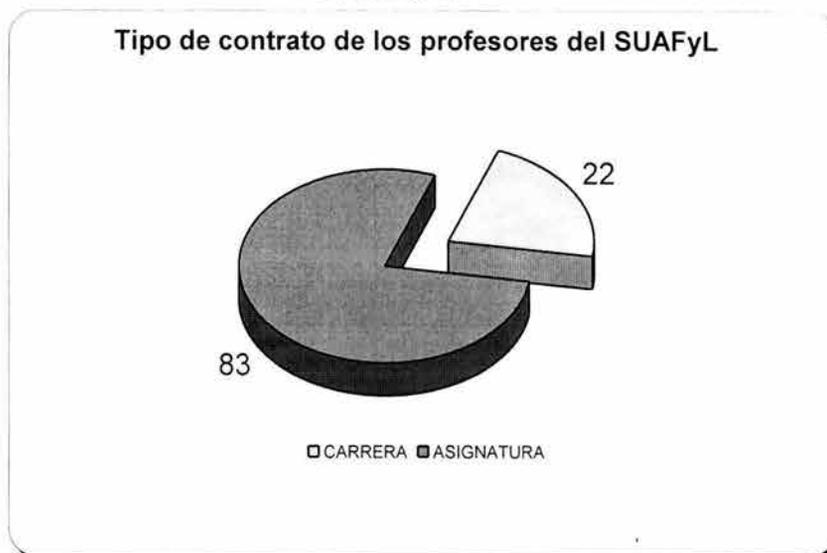
4.1 Datos generales

Con base en la encuesta aplicada, la primera parte que se analizó fue la referente a los datos generales, es decir, conocer la distribución de la población docente del SUAFyL y el tipo de contratación que tienen.

La composición laboral de los docentes del SUAFyL (Gráfica 1) guardaba en 2001 la siguiente distribución:

- 22 profesores de tiempo completo.
- 83 profesores de asignatura.

Gráfica 1



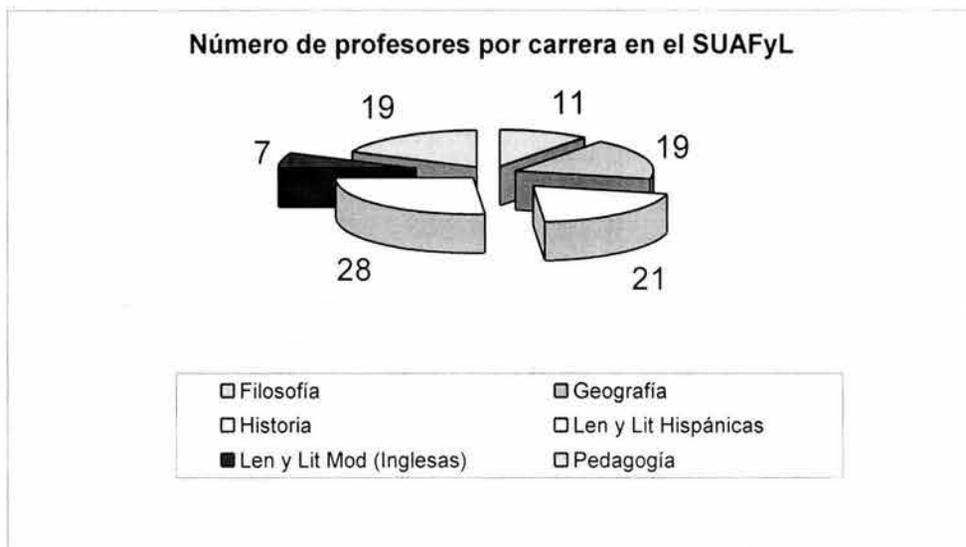
Esta composición suscita varias reflexiones: una, es la necesidad de desarrollar y promover actividades docentes propias de los sistemas de educación abierta, para los profesores de asignatura que sólo atienden un número determinado de grupos, con un tiempo específico, significativamente menor al que dedican los profesores de tiempo completo.

Otras reflexiones implican que el trabajo académico en el SUA debe generar materiales didácticos, proponer la asesoría individual a los estudiantes a través de las tecnologías de comunicación e información (TICs). En este tipo de sistemas lo ideal es contar con profesores de carrera; sin embargo, existe una ventaja significativa en cuanto a los profesores de asignatura, ya que por lo general están vinculados de manera más estrecha con su campo profesional, lo que les da a los estudiantes una visión real que vincula lo teórico-metodológico con la práctica profesional.

Por otro lado, la distribución de los profesores en cada una de las licenciaturas que se imparten en el SUAFyL (Gráfica 2) es la siguiente:

• Filosofía	11
• Geografía	19
• Historia	21
• Lengua y Literatura Hispánica	28
• Lengua y Literatura Modernas (Inglesas)	7
• Pedagogía	19
Total	105

Gráfica 2



Destaca que la licenciatura con un número mayor de profesores es la de Lengua y Literatura Hispánica, con 28, pues es también la licenciatura que atiende a un número mayor de alumnos, ya que en el periodo 2001-1 hubo una matrícula de 343 estudiantes. Asimismo, es de notar que la licenciatura con el menor número de profesores es la de Lengua y Literatura Modernas Inglesas, con 7 profesores, que atendieron a una matrícula de 36 estudiantes.

La relación entre el número de profesores por licenciatura y la matrícula por licenciatura es la siguiente:

Licenciatura	Profesores	Estudiantes
Filosofía	11	159
Geografía	19	79
Historia	21	175
Lengua y Literatura Hispánicas	28	329
Lengua y Literaturas Modernas Inglesas	7	48
Pedagogía	19	180
Total	105	970

La relación profesor/estudiante por licenciatura es la siguiente:

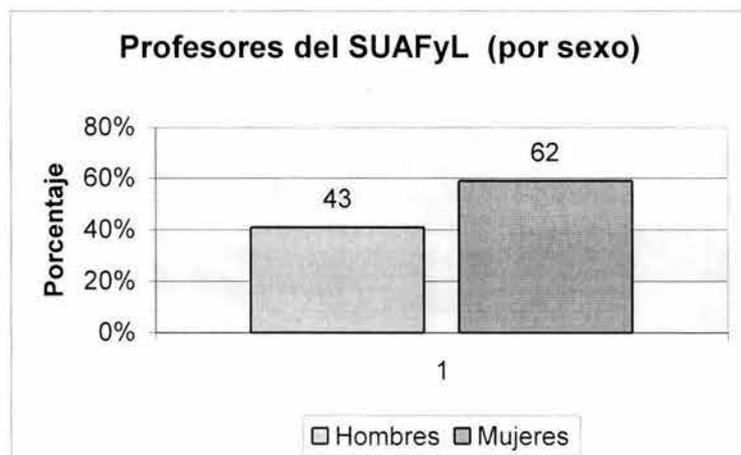
Licenciatura	Relación
Filosofía	1/14
Geografía	1/4
Historia	1/8
Lengua y Literatura Hispánicas	1/12
Lengua y Literaturas Modernas Inglesas	1/7
Pedagogía	1/9

La disparidad en la relación profesor/estudiante por licenciatura tiene varias causas, entre otras a que cada una de las disciplinas conlleva diferentes necesidades de vinculación con el estudiante, siendo el caso de licenciaturas como Geografía o Historia, que efectúan periódicamente prácticas de campo y seminarios extracurriculares; asimismo, este fenómeno también se deriva de las diferencias entre el número de asignaturas por plan de estudios. Así mismo, se observa que hacen falta profesores en las licenciaturas en Lengua y Literatura Hispánicas, Filosofía y en Lengua y Literatura Modernas.

4.2 Sexo

En el SUAFyL hay la peculiaridad de que el número de docentes mujeres (62) sea más alto que el de docentes hombres (42), con una diferencia en números de 20. (Gráfica 3.)

Gráfica 3



Comúnmente en las humanidades las mujeres han tenido un papel relevante en la docencia por ser un área de sensibilidad, de creatividad artística, de tradición, de propiciar el gusto por las artes y las humanidades. Los docentes hombres que participan también tienen cualidades artísticas y de creatividad.

La tabla de distribución por género de los profesores en cada licenciatura es la siguiente:

Licenciatura	Hombres	Mujeres
Filosofía	7	4
Geografía	10	9
Historia	10	11
Lengua y Literatura Hispánicas	7	21
Lengua y Literaturas Modernas Inglesas	4	3
Pedagogía	5	14
Total	43	62

Resalta que sólo haya una licenciatura con una marcada predominancia de profesores masculinos, la de Filosofía, con 7, en tanto que existen dos licenciaturas con marcada predominancia femenina, la de Lengua y Literatura Hispánicas, con 21, y la de Pedagogía, con 14, lo que significa que en estas licenciaturas de cada cuatro profesores, tres sean mujeres.

En las demás licenciaturas existe un relativo equilibrio entre profesores masculinos y femeninos.

4.3 Edad

El sector más alto por edad lo representan los docentes que se encuentran entre los 40 y los 50 años (46%), casi logran constituir la mitad de la planta docente (Gráfica 4).

El segundo sector más alto es de los docentes del grupo de edad entre los 50 y los 60 años, que son 21 (20%), en términos porcentuales es comparable con el grupo de edad de los 30 y los 40 años, son un total de 16 (17%).

El colectivo académico del SUAFyL que representa a la mayoría, tiene algunas ventajas genéricas, pues se considera que le identifica una edad de madurez personal y solidez profesional, de apertura para la consolidación de proyectos individuales y sociales, así como una capacidad firme para integrar su experiencia a la propuesta de innovaciones en las estrategias de aprendizaje independiente.

Gráfica 4



De lo anterior se puede suponer que cuentan con experiencia docente, compromiso y responsabilidad, cualidades necesarias para guiar, orientar y acompañar el proceso de formación de los estudiantes.

Considerando que además su labor implica compartir un espacio académico con estudiantes adultos, que en muchos de los casos son de la misma edad que los docentes o en ocasiones mayores que ellos, se exige de un tipo de comunicación educativa especial dialógica.

La disposición y actitudes de los docentes han ampliado el horizonte que se ha venido desarrollando en el SUA, ya que algunos de ellos han estado abiertos a participar en programas de innovación educativa a través de modelos de educación a distancia, lo que ha generado espacios de creatividad y trabajo, con estrategias de aprendizaje colaborativo.

4.4 Antigüedad laboral en la institución

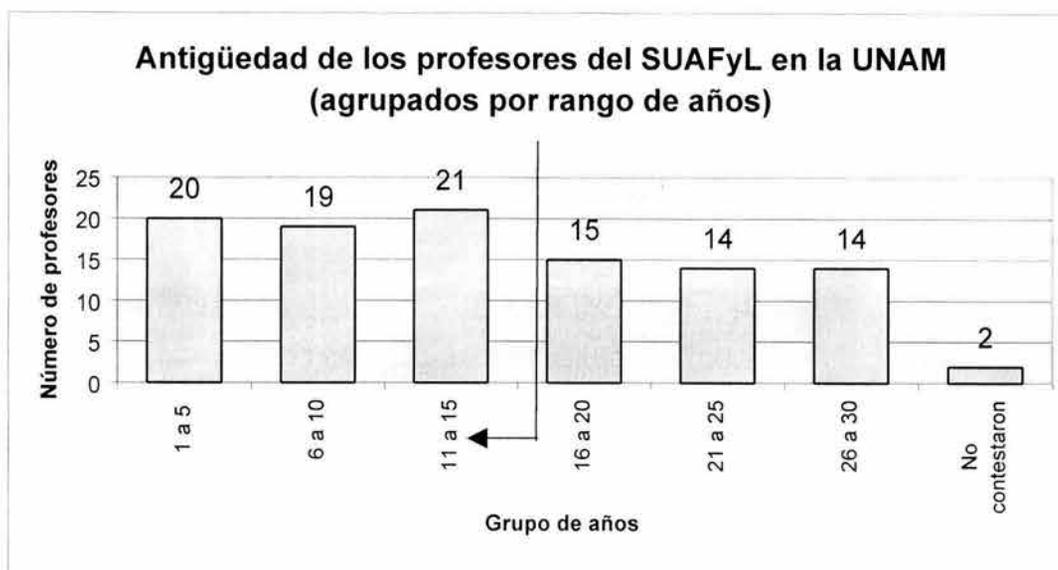
Más de la mitad de los docentes (60) tienen un rango de tiempo de 1 a 15 años de antigüedad (Gráfica 5).

Esto demuestra el incremento que se ha ido dando en la planta docente en los últimos quince años. Esta es una dinámica que continuará por lo menos los próximos dos años y medio, por la apertura de las seis licenciaturas tanto en el semestre non como en el par.²

Lo anterior no garantiza que los docentes del SUA que se ubican en este rubro cuenten con experiencia en el SUA.

² La apertura de nuevos grupos responde a la propuesta de la Coordinación de Educación Abierta y a Distancia de abrir las inscripciones al SUA en cada semestre. Esta política se inscribe dentro del marco de acuerdos propuestos en el Colegio de Directores en el año de 1997. La Facultad de Filosofía y Letras abre sus licenciaturas en ambos semestres a partir de la convocatoria 2003-2

Gráfica 5



En el mismo contexto, el grupo de profesores que se encuentran entre los 16 y los 30 años de antigüedad representan al 41% (43). Esto significa que hay una fuerte solidez de la planta académica que impulsó al proyecto del Sistema Universidad Abierta hasta verlo en operación, evaluarlo y mejorarlo en nuestros días.

Destacan docentes con muchos años de experiencia en el SUA. Ellos han sido los que iniciaron el modelo educativo del SUAFyL, representan la tradición por un lado y por el otro han visto como ha ido evolucionando dicho modelo; lo anterior ha implicado la apertura de ellos ante las innovaciones metodológicas y tecnológicas desde su puesta en marcha.

4.4.1 Antigüedad que tienen los docentes del SUAFyL en la UNAM (por grupo de años y por licenciatura)

En la gráfica 6 se representan tanto la antigüedad de los docentes como la licenciatura a la que están incorporados. Para ello se establecieron rangos de 10 años para su análisis.

Las licenciaturas con el mayor número de docentes que tienen de 1 hasta 10 años de antigüedad son:

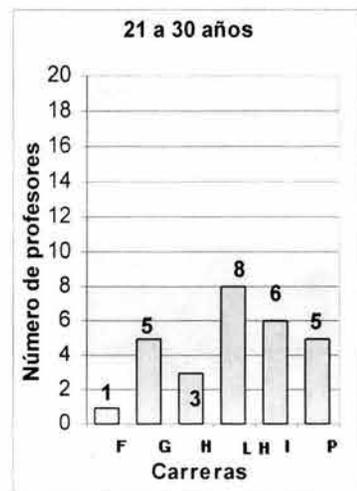
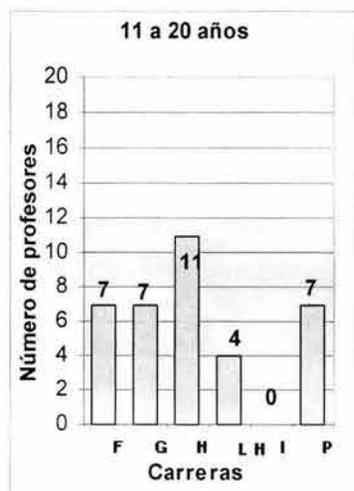
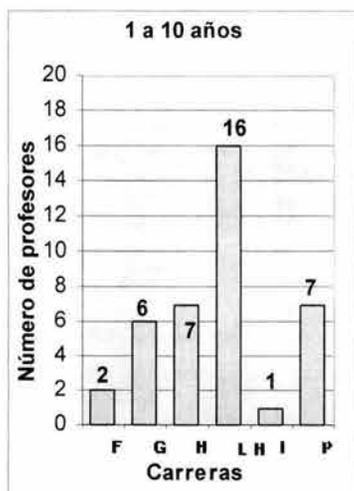
- Lengua y Literatura Hispánicas con 16 (15%).
- Historia y Pedagogía con 7 (7%), respectivamente.
- Geografía con el 6 (6%).
- Filosofía con 2 (2%).
- Lengua y Literatura Modernas Inglesas con 1 (1%).

Ello se explica porque la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas, que concentra al mayor número de docentes de 1 hasta 10 años de antigüedad, requiere de una mayor apertura de grupos de aprendizaje por ser la licenciatura con más demanda en el SUAFyL. En el caso opuesto, la licenciatura en Lengua y Literatura Modernas Inglesas ha mantenido una demanda de ingreso estable, lo que requiere de una pausada apertura de grupos de aprendizaje.

En la segunda gráfica, que va de los 11 a los 20 años de antigüedad, se encuentra que las licenciaturas que concentran el mayor número de docentes son:

- Historia con 10 (10%).
- Filosofía, Pedagogía y Geografía con 7 (7%), respectivamente.
- Lengua y Literatura Hispánicas con 4 (4%).
- Lengua y Literatura Modernas Inglesas no tiene profesores en este rango de edad.

Gráfica 6



La licenciatura de Historia que representa en este rango a los docentes con mayor antigüedad, nos demuestra cómo un grupo de estos profesores han tenido estabilidad en esta modalidad educativa, a pesar de que sólo hay un docente de tiempo completo.

En la tercera gráfica las licenciaturas que cuentan con el mayor número de docentes son:

- Lengua y Literatura Hispánicas con 8 (8%).
- Lengua y Literatura Modernas Inglesas con 6 (6%).
- Geografía y Pedagogía con 5 (5%), respectivamente.
- Historia con 3 (3%).
- Filosofía con 1 (1%).

En la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas es donde se concentra el más alto número de profesores con más de 21 años de antigüedad; ello se debe a que en esta licenciatura hay un mayor número de profesores de tiempo completo, y a que en la Facultad hay una tradición muy firme de la disciplina de la literatura.

En el conjunto de estas gráficas se observa que más del 60% de los docentes trabajan en la UNAM desde hace más de 10 años. De aquí se desprende la consideración de que más de la mitad de los docentes del SUAFyL han adquirido un compromiso con la institución que promueve una identidad con su naturaleza y con sus objetivos, así como una participación personal en los proyectos de mejoramiento profesional y de innovación didáctica.

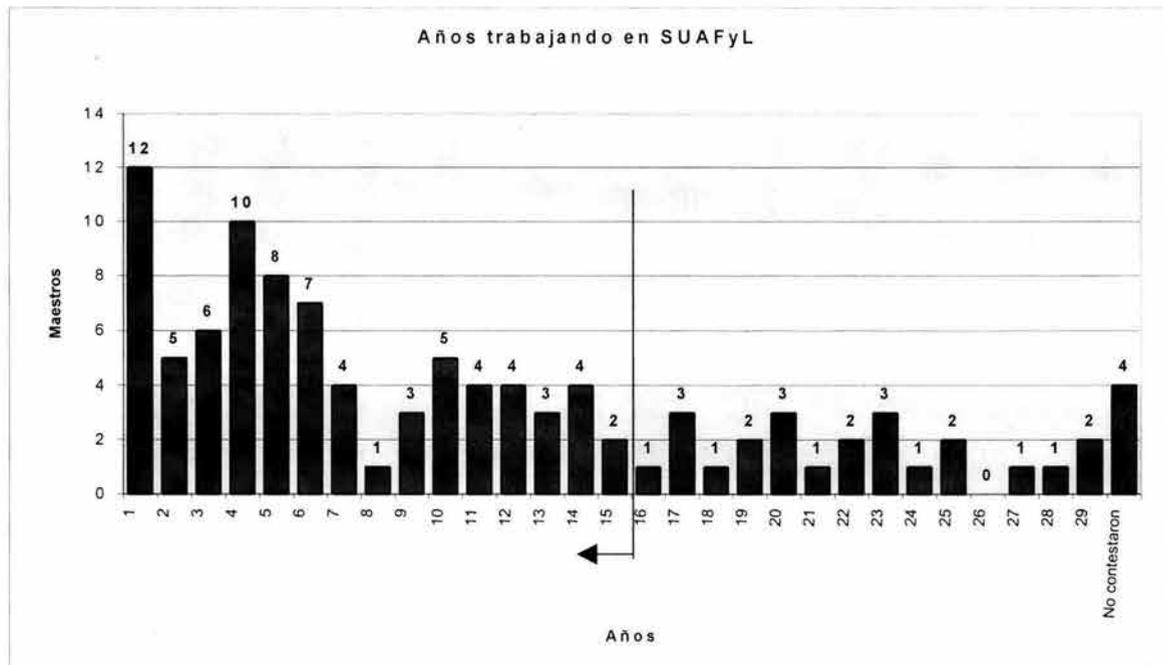
4.4.2 Años que tienen los docentes trabajando en el SUAFyL

En la gráfica 7 se observa la relación de los años que tienen los docentes laborando en el SUAFyL. Destaca que:

- 78 docentes están dentro de un rango de 1 a 15 años y representan el 74% de la población.
- 23 docentes tienen una antigüedad de 16 a 30 años y representan el 26%.

Es conveniente recordar que el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras comenzó a constituirse en 1972, de manera que esta dependencia institucional tiene en la actualidad 32 años; ello significa que de cuatro profesores actualmente contratados en el SUAFyL, tres de ellos han participado por lo menos en el periodo de consolidación y de renovación de las metodologías de la educación abierta aplicadas en este espacio institucional, y que uno de cada cuatro conoce el proyecto del Sistema Universidad Abierta desde sus orígenes hasta nuestros días.

Gráfica 7



Las ventajas que se tienen son que la mayoría de los docentes se encuentran en el rango de 1 a 15 años de antigüedad supone disposición de aprender y desarrollar nuevas habilidades comunicativas y de comprometerse con la Di-

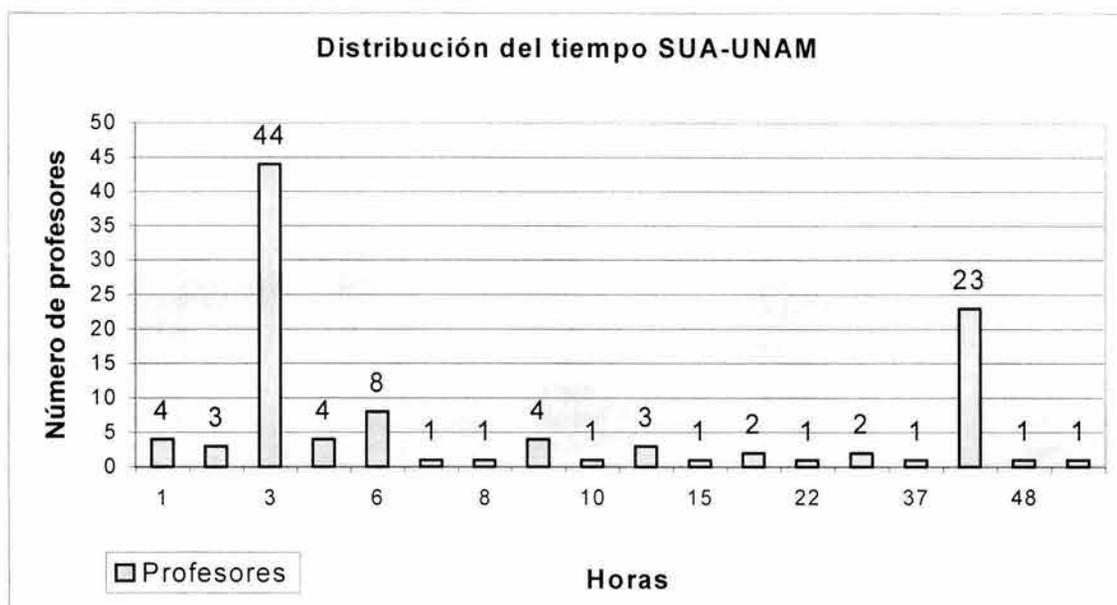
visión en los proyectos que se tengan para innovar el modelo educativo e identificarse con la División del SUAFyL, la Facultad y la UNAM.

4.5 Distribución de tiempo laboral

Los docentes del SUAFyL (Gráfica 8) tienen distribuida su carga laboral en la División de la siguiente manera:

- 51 (49%) labora de 1 a 3 horas.
- 35 (33%) labora de 36 a 48 horas.
- 19 (18%) labora de 4 a 22 horas.

Gráfica 8



Resulta evidente que predomina el número de docentes que destinan menos de cuatro horas a sus actividades en el SUAFyL, lo que significa que imparten sólo una asignatura, que debe estar relacionada con su campo de ejercicio profesional.

Esto se vincula con el hecho de que, como ya se ha visto, más del 80% (84) de los docentes son profesores de asignatura. La ventaja estratégica de

esta relación, es que la aportación que estos docentes ofrecen de su experiencia laboral en las diferentes áreas en las que ellos dedican el mayor tiempo de trabajo, se trasluce en las asesorías y en la comunicación directa con los estudiantes.

Asimismo destaca la participación de los docentes de medio tiempo y de tiempo completo, por el conocimiento y experiencia que tienen del SUA, lo que enriquece el trabajo en las asesorías presenciales e individuales, la elaboración de materiales didácticos y las diversas estrategias metodológicas para propiciar la construcción del conocimiento, tanto como el trabajo que desarrollan en la dirección de los trabajos de titulación.

De allí que se considere válido señalar que en el SUA hay una movilidad importante de profesores, ya que no se cuenta con una planta docente estable sino que prevalece el que los profesores de asignatura vayan cambiando, pues en ocasiones no pueden continuar su trabajo, ya que por otro tipo de compromisos laborales fuera de la UNAM renuncian y hay que contratar a otros docentes. Siendo esta una de las principales causas de dicha movilidad.

Esta gráfica demuestra que existe cierta dispersión entre las horas de trabajo y las funciones por las que fueron contratados los docentes.

También se destaca la participación de investigadores que a partir de la puesta en marcha del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), y después de la Reforma Universitaria de 1997, donde se exigió que los investigadores de centros e institutos deberán cubrir tres horas de docencia mínimo, ya sea en el nivel medio superior o superior, se han incorporado a esta modalidad educativa.

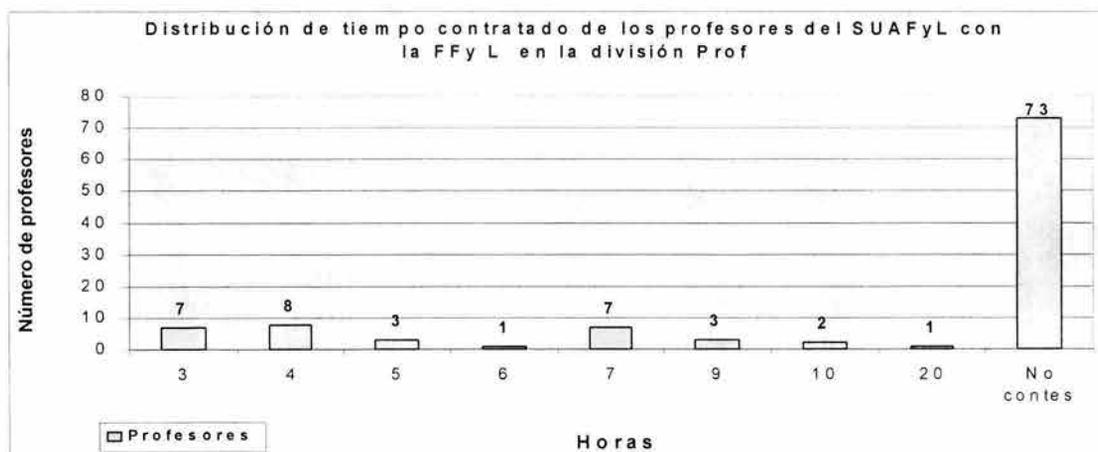
4.5.1 Distribución de tiempo de los profesores del SUAFyL que participan en la División de Estudios Profesionales

El tiempo que dedican los docentes del SUAFyL (Gráfica 9) a la División de Estudios Profesionales de la Facultad de Filosofía y Letras es el siguiente:

- 14 (14%) dedica de 3 a 4 horas.
- 9 (9%) dedica de 7 a 9 horas.
- 4 (4%) dedica de 5 a 6 horas.
- 3 (3%) dedica de 10 a 20 horas.

Destaca que el 30% (31) de los docentes del SUAFyL dijeron participar en las actividades de la División de Estudios Profesionales de la misma Facultad de Filosofía y Letras, que atiende sobre todo actividades de enseñanza aprendizaje del sistema escolarizado.

Gráfica 9



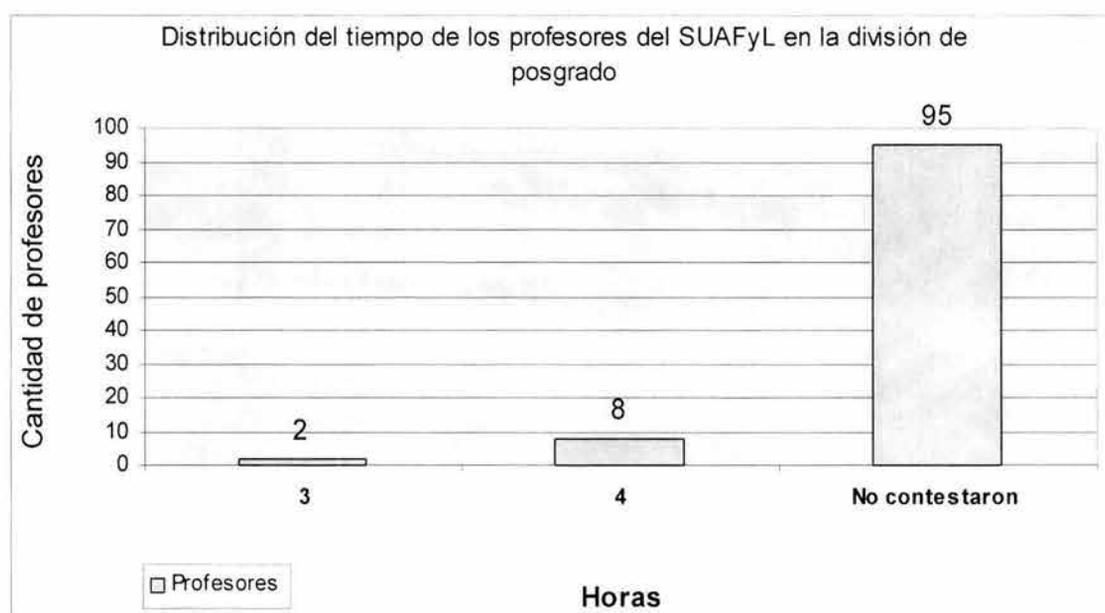
De la conjunción de participar en ambas Divisiones, se puede pensar que se enriquecen los docentes por trabajar en ambos modelos educativos, pero también puede representar un problema porque se puede reproducir la manera tradicional de ejercer una práctica docente que se ha generado a lo largo del tiempo en el sistema escolarizado, entre otras cosas.

4.5.2 Distribución del tiempo de los profesores del SUAFyL en la División de Estudios de Posgrado

El tiempo que dedican los docentes del SUAFyL (Gráfica 10) a la División de Estudios de Posgrado es el siguiente:

- 8 (8%) dedica 4 horas.
- 2 (2%) dedica 3 horas.

Gráfica 10



De lo anterior se desprende que 10 docentes del SUAFyL dedica entre 3 y 4 horas de su tiempo laborando en la División de Estudios de Posgrado y representan el 10% del total de los profesores. Lo anterior sugiere la posibilidad de que dichos proyectos puedan tener una mayor colaboración en las tareas de dirección de tesis.

La experiencia que se vive en los espacios áulicos del SUA también se enriquece con la participación de los docentes, ello redunda en el trabajo con los estudiantes del SUA y podemos afirmar que los docentes que participan en posgrado comúnmente también participan en las tres Divisiones de la Facultad.

La manera como se trabaja en cada una de las Divisiones amplía la perspectiva de la práctica docente, puesto que se deben generar diversas estrategias para cada modelo educativo; lo anterior fortalece la experiencia, el compromiso, conocimiento y una práctica docente que retroalimenta a las Divisiones y redonda en la formación de los estudiantes.

4.6 Asignaturas que imparten los docentes y número de alumnos que atienden

Las asignaturas que imparten los docentes del SUAFyL (Gráfica 11) se encuentran distribuidas de la siguiente manera:

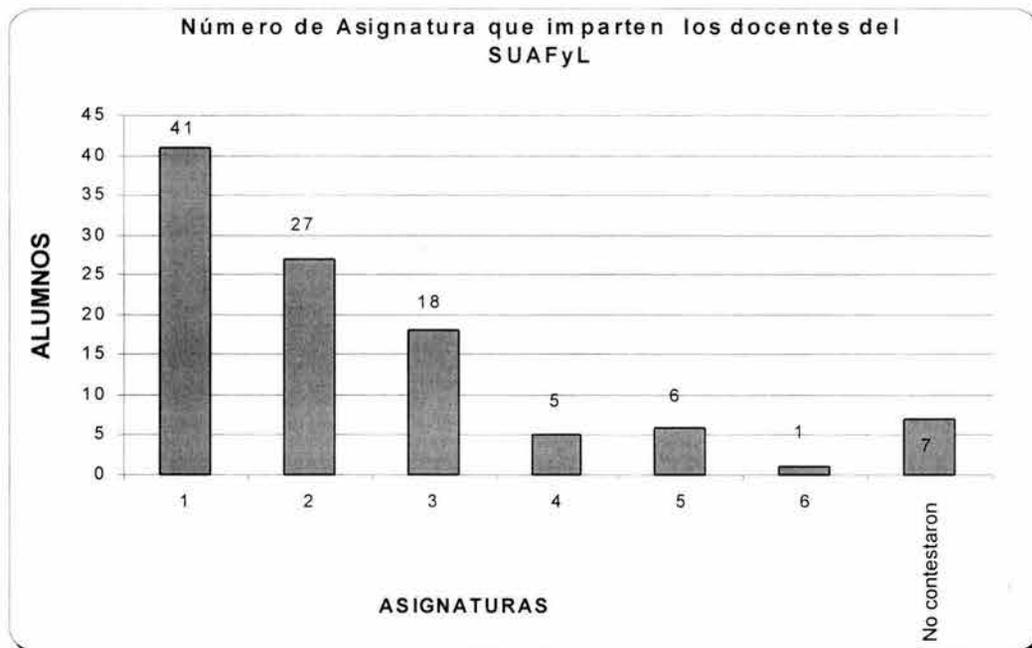
- 41 (39%) imparte 1 asignatura.
- 27 (26%) imparte 2 asignaturas.
- 18 (17%) imparte 3 asignaturas.
- 12 (11%) imparte de 4 a 6 asignaturas.
- 7 (7%) no contestó.

En la gráfica se observa que el 90 (86%) de los docentes imparten de 1 a 3 asignaturas, mientras que 15 (14%) de los docentes imparten de 4 a 6 asignaturas.

Ello se desprende del hecho de que la mayoría de los docentes son de asignatura, y se encuentran laborando en los primeros semestres, que es en donde se ubica la mayoría de los estudiantes.

En el caso de los 12 profesores que imparten entre 4 y 6 asignaturas son el máximo de horas y de asignaturas que en la actualidad se pueden ofrecer a un docente y los otros casos podrían ser profesores que sobrepasen el límite de grupos propuestos en el Estatuto del Personal Académico (EPA).

Gráfica 11



4.6.1 Número de alumnos por docente en el SUAFyL

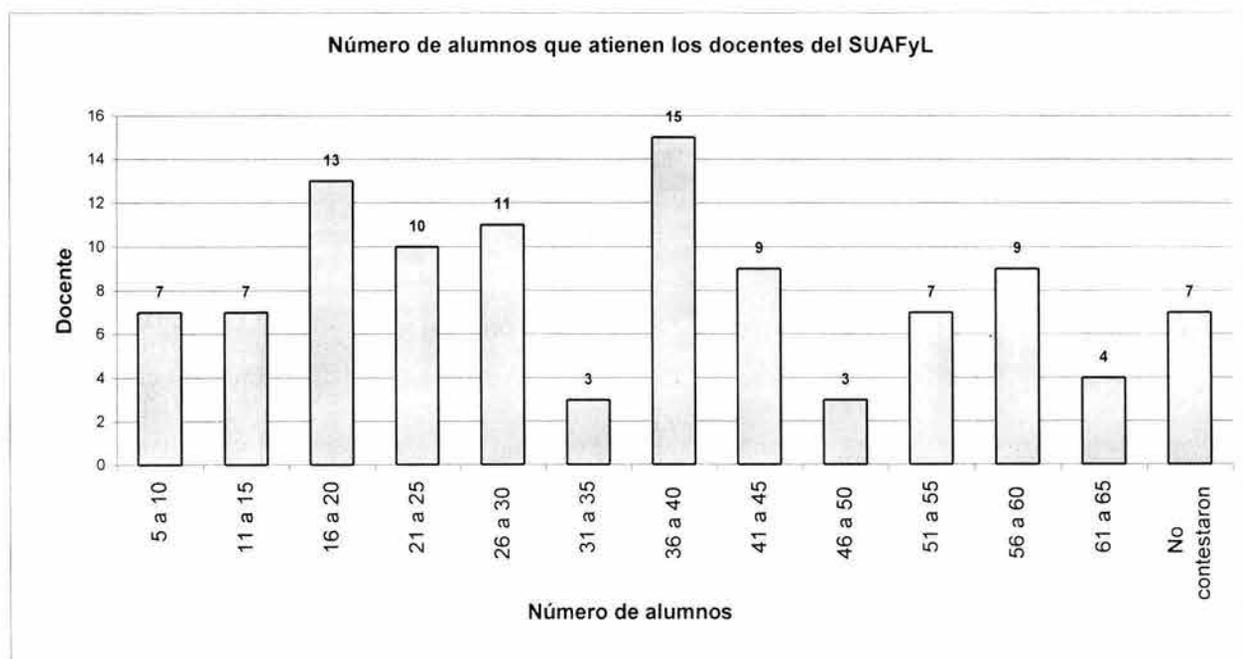
- 15 (14%) atiende de 36 a 40 estudiantes.
- 12 (12%) atiende de 16 a 20.
- 11 (10%) atiende de 26 a 30.
- 11 (10%) atiende de 21 a 25.
- 9 (9%) atiende de 41 a 45.
- 9 (9%) atiende de 56 a 60.
- 7 (7%) atiende de 5 a 10.
- 7 (7%) atiende de 11 a 15.
- 7 (7%) atiende de 51 a 55.
- 7 (7%) no contestaron.
- 4 (4%) atienden de 61 a 65.
- 3 (3%) atiende de 31 a 35.
- 3 (3%) atiende de 46 a 50.

En el SUAFyL lo ideal son grupos que tengan de tres a veinte estudiantes; sin embargo se tienen grupos muy grandes principalmente en los 4 primeros semestres, aunque ya se haya iniciado el abandono en todos los semestres a partir del quinto se reduce el número de estudiantes de manera considerable.

Se observa que:

- 39 (37%) atiende de 21 a 40 estudiantes.
- 39 (37%) atiende a más de 41 estudiantes.
- 27 (26%) atiende de 5 a 20 estudiantes.

Gráfica 12



Lo anterior nos indica que los grupos de aprendizaje están conformados por un número muy alto de estudiantes para ser de una modalidad educativa abierta, especialmente en los primeros semestres.

La composición de grupos tan numerosos en el SUA es expresión de la organización inicial de grupos que realiza la Dirección General de Administración Escolar, ya que aplica los mismos criterios en el proceso de selección y organización que los grupos de estudiantes del sistema escolarizado o presencial.

Lo anterior se genera porque no se ha diferenciado que en el SUA existe una dinámica metodológica diferente a la del sistema escolarizado, y por ello se requiere organizar grupos más pequeños. Desafortunadamente no se cuenta en las Divisiones del SUA con el total del personal docente de tiempo completo para ofrecer otro tipo de organización en los grupos.

Otro aspecto que destaca en la gráfica es el comportamiento de los grupos a lo largo de una generación, puesto que estos se van reduciendo en los últimos semestres. Lo anterior responde a que, al no ser un modelo educativo tradicional, los estudiantes poco a poco van cursando sus asignaturas, un importante porcentaje abandona sus estudios y puede ser que regresen, mientras que otros los cursan hasta en doce años.

4.7 Asignaturas que se imparten por docente

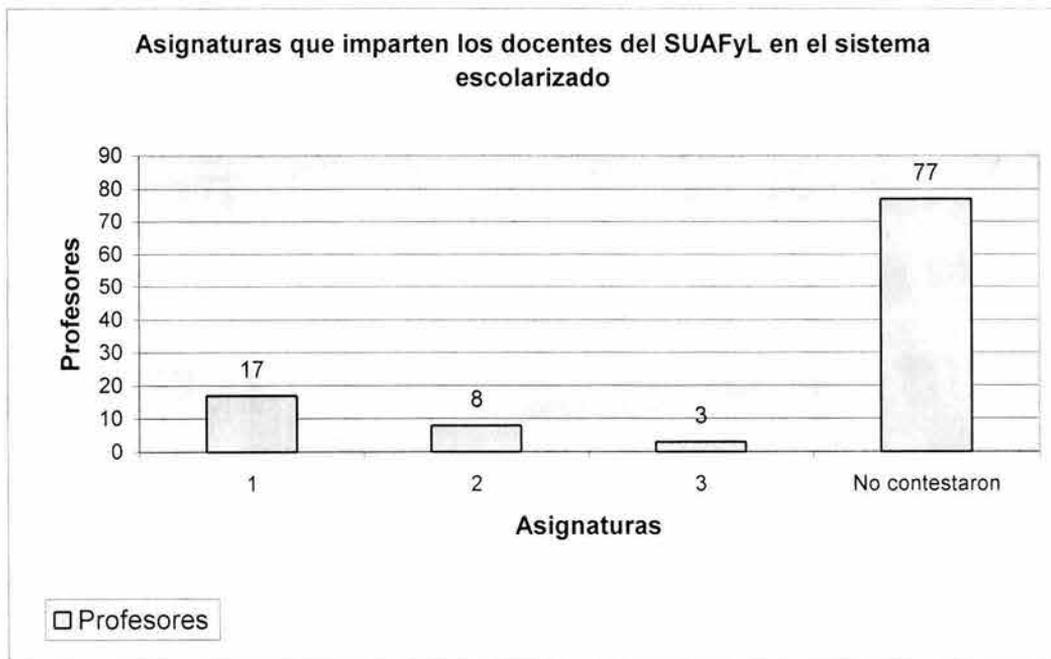
4.7.1 Asignaturas que imparten los docentes del SUAFyL en el sistema escolarizado

- 17 (16%) docentes del SUAFyL imparten 1 asignatura en el sistema escolarizado.
- 8 (8%) imparten 2 asignaturas.
- 3 (3%) imparten 3 asignaturas.

Los docentes del SUAFyL que también imparten asignaturas en el sistema escolarizado representan el 27% (28) del total de la planta académica, es decir, 1 de cada cuatro docentes.

Esto responde a que comúnmente los profesores de tiempo completo participan también en el sistema escolarizado, con el propósito de cumplir con la carga académica que les demanda el Estatuto del Personal Académico, y ello se ajusta a que no tienen toda su carga docente en el SUA. Así mismo son pocos los profesores de asignatura que también laboran en la División de Estudios Profesionales.

Gráfica 13



4.7.2 Número de asignaturas que imparten los docentes del SUAFyL en la División SUA

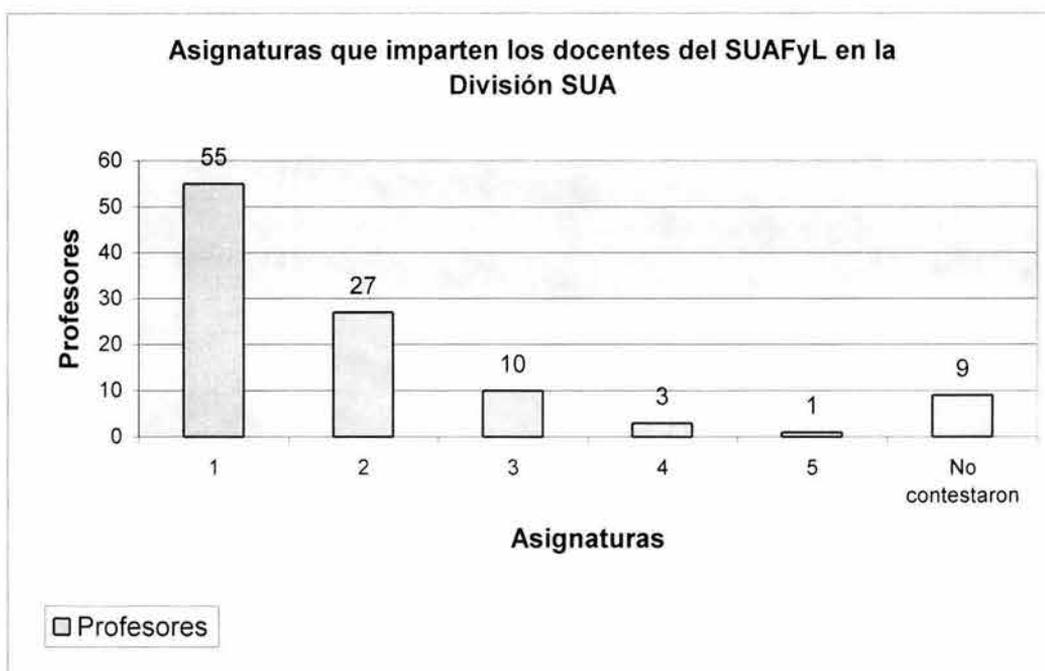
Los docentes del SUAFyL (Gráfica 14) por número de asignaturas que imparten son:

- 82 (78%) docentes imparten entre 1 y 2 asignaturas.
- 14 (14%) imparten entre 3 y 5 asignaturas.
- 9 (9%) no contestaron.

Con ello se confirma una parte de la hipótesis de que los docentes contratados por asignatura son la mayoría, además de que el 12% de docentes re-

presenta a los de tiempo completo, dado que su carga académica de acuerdo al Estatuto del Personal Académico deberá ser de mínimo tres asignaturas.

Gráfica 14



4.7.3 Asignaturas que imparten los docentes del SUAFyL en la División de Estudios de Posgrado

Los docentes del SUAFyL (Gráfica 15) que imparten asignaturas en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras son:

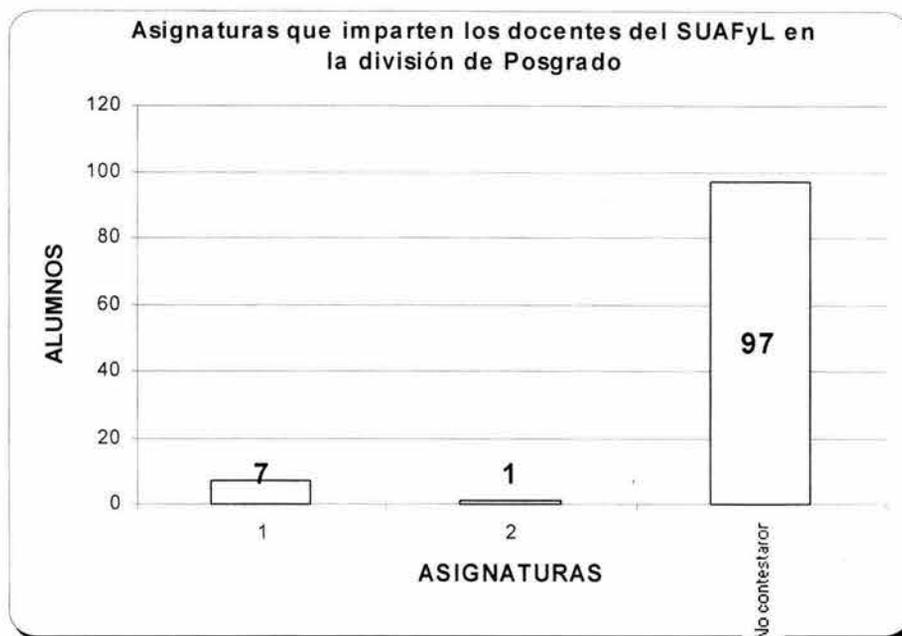
- 7 (7%) imparten 1 asignatura.
- 1 (1%) imparte 2 asignaturas.

Los docentes que imparten asignaturas en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras son 8 del total de docentes del SUAFyL y son algunos docentes de tiempo completo.

La participación de algunos académicos que comparten su carga docente en las tres Divisiones supone la riqueza que se puede ofrecer en las asignatu-

ras que imparten en el SUA por el trabajo teórico, metodológico y práctico que desarrollan en sus espacios áulicos.

Gráfica 15



El trabajo que llevan a cabo los docentes del SUAFyL enriquece la formación de los estudiantes puesto que propician el estudio independiente, ya que los alumnos del SUA desarrolla habilidades y aptitudes que se generan en los estudios de posgrado como son la elaboración de investigaciones, la participación directa en la búsqueda de fuentes, el trabajo autónomo, entre otros.

4.8 Otras instituciones donde labora el docente del SUAFyL

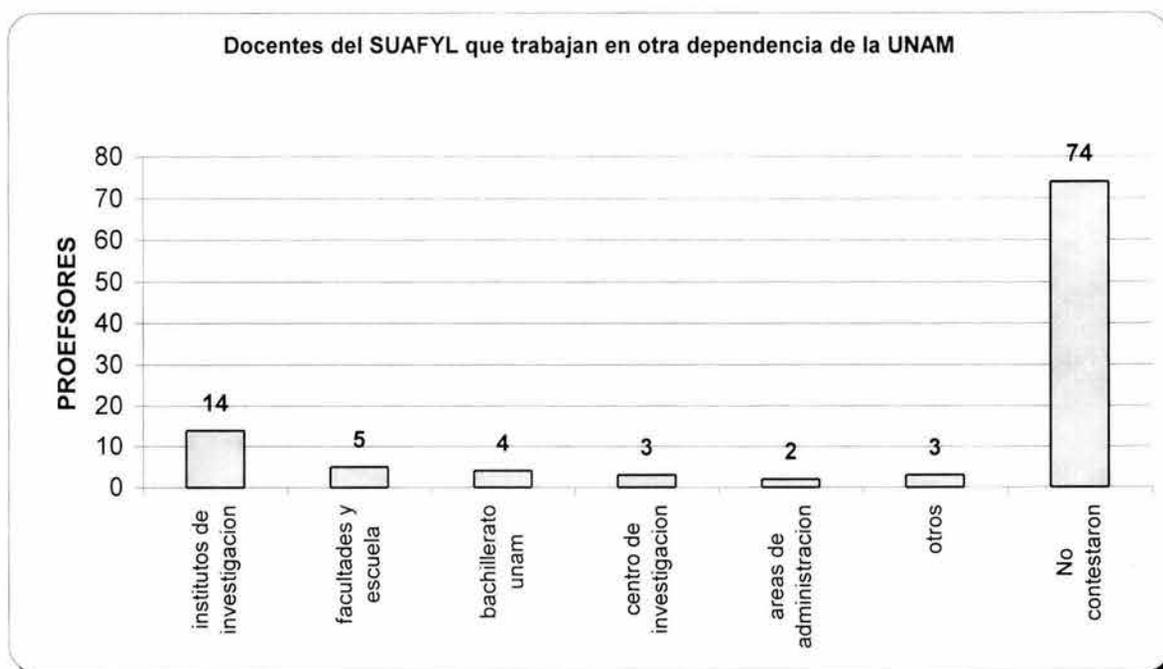
El número de docentes del SUAFyL (Gráfica 16) que trabajan en otras dependencias de la UNAM son los siguientes:

- 14 (14%) trabajan en Institutos de Investigación.
- 5 (5%) trabajan en Facultades o Escuelas.
- 4 (4%) en el subsistema del Bachillerato.
- 3 (3%) en Centros de Investigación.

- 2 (2%) en áreas de administración.
- 3 (3%) en dependencias de la UNAM no especificadas.

Los docentes que trabajan en dependencias de la UNAM representan al 29% del total de la planta docente del SUAFyL.

Gráfica 16



El laborar en otras dependencias universitarias sugiere el compromiso, la experiencia y el conocimiento del funcionamiento de la Universidad, ello aunado a la labor docente, ofrece visiones diferentes del quehacer profesional en la misma institución, que abre el abanico y horizonte de los estudiantes en el conocimiento de su disciplina y su aplicación profesional.

Así mismo destaca, como ya lo hemos señalado, los acuerdos de la Reforma Universitaria de 1997, que alude a la participación de investigadores y técnicos académicos a participar en actividades docentes. Con ello se trata de vincular la docencia y a la investigación en las aulas. La experiencia y la práctica profesional de los investigadores, y el trabajo que también desarrollan los

docentes, permite que el salón de clase sea un laboratorio de experiencias que redundará en beneficio de los actores del proceso educativo.

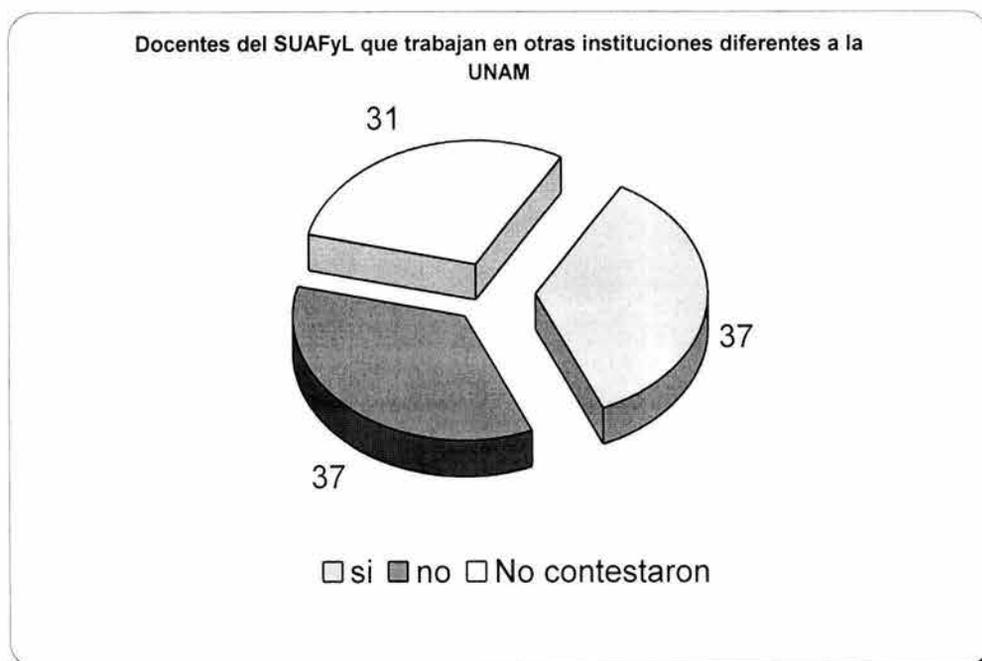
4.8.1 Docentes del SUAFyL que trabajan en instituciones diferentes a la UNAM

Los porcentajes de los docentes del SUAFyL (Gráfica 17) que trabajan en instituciones distintas a la UNAM son los siguientes:

- 37 (35%) de los docentes trabajan en instituciones diferentes a la UNAM.
- 37 (35%) no trabajan en Instituciones diferentes a la UNAM.
- 31 (30%) no contestó la pregunta.

Ello significa que la experiencia que aporta el 35% de los docentes que laboran en otros espacios diferentes a los de la UNAM permite que los estudiantes conozcan otro tipo de campo de las mismas profesiones. La ventaja es que con ello en muchas ocasiones los estudiantes están ubicados en la realidad del mercado profesional, sus necesidades e impacto, y se puede ofrecer dentro de los programas de estudio propuestas actualizadas de acuerdo a lo que cotidianamente se vive.

Gráfica 17



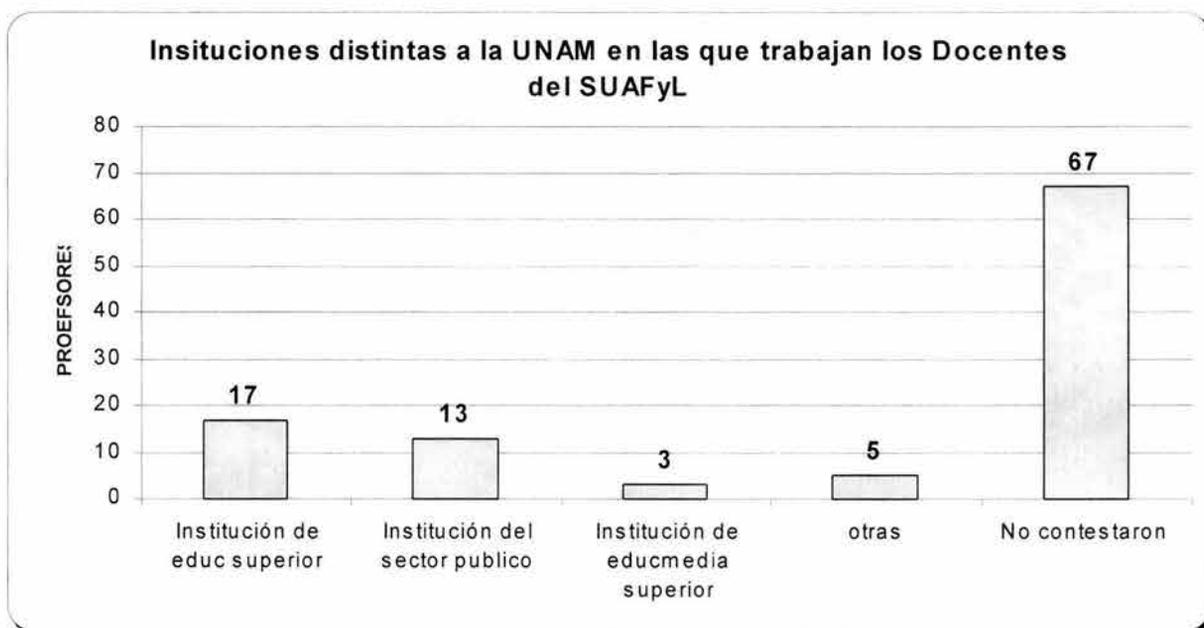
4.8.2 Instituciones distintas a la UNAM en las que trabajan los docentes del SUAFyL

El tipo de institución en la que trabajan los docentes del SUAFyL (Gráfica 18) son las siguientes:

- 18 (17%) de los docentes trabajan en instituciones de educación superior.
- 13 (12%) trabajan en Instituciones del sector público.
- 5 (5%) trabajan en instituciones diferentes a la UNAM no especificadas.
- 3 (3%) trabajan en instituciones de educación media superior.

21 (20%) docentes del SUAFyL comparten su experiencia profesional en instituciones educativas tanto a nivel superior como medio superior. En tanto, 13 (12%) labora en el sector público.

Gráfica 18



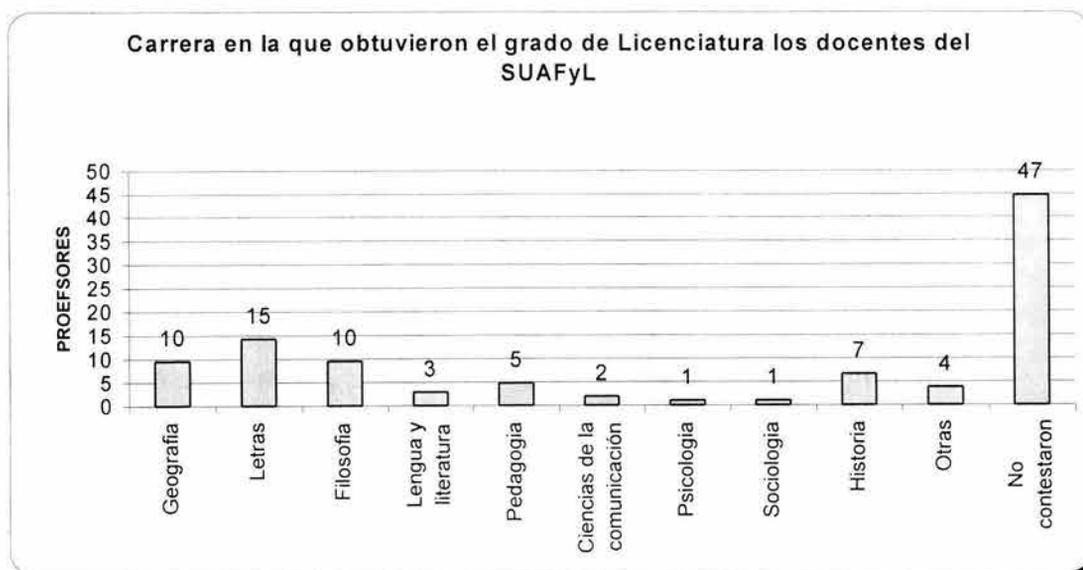
El trabajo que se desarrolla fuera de la UNAM implica el conocimiento de diferentes realidades y aplicaciones del campo profesional, ello representa un aspecto positivo en la práctica docente ya que la perspectiva que se desarrolla en el campo teórico-metodológico y práctico de las asignaturas que se imparten son producto de una visión diferente del cuerpo docente de la misma Universidad.

4.9 Formación profesional del docente SUAFyL

El número de docentes (Gráfica 19) por licenciatura en la que obtuvieron el grado correspondiente es el siguiente:

- 10 (10%) tienen el nivel de licenciatura en Geografía.
- 15 (14%) en Letras Modernas.
- 10 (10%) en Filosofía.
- 3 (3%) en Lengua y literatura.
- 5 (5%) en Pedagogía.
- 2 (2%) en Ciencias de la Comunicación.
- 1 (1%) en Psicología.
- 1 (1%) en Sociología.
- 7 (7%) en Historia.
- 4 (4%) en licenciaturas no especificadas.

Gráfica 19



Aunque un porcentaje significativo no contestó esta pregunta, observamos que no sólo se cuenta con una planta docente formada en el área de humanidades, sino que también se cuenta con docentes del área de las ciencias sociales, lo cual le imprime otra perspectiva al abordar el objetivo de estudio de cada uno de las diferentes disciplinas que conforman al SUAFyL.

Lo anterior representa la asertividad de las disciplinas así como su convergencia y vinculación.

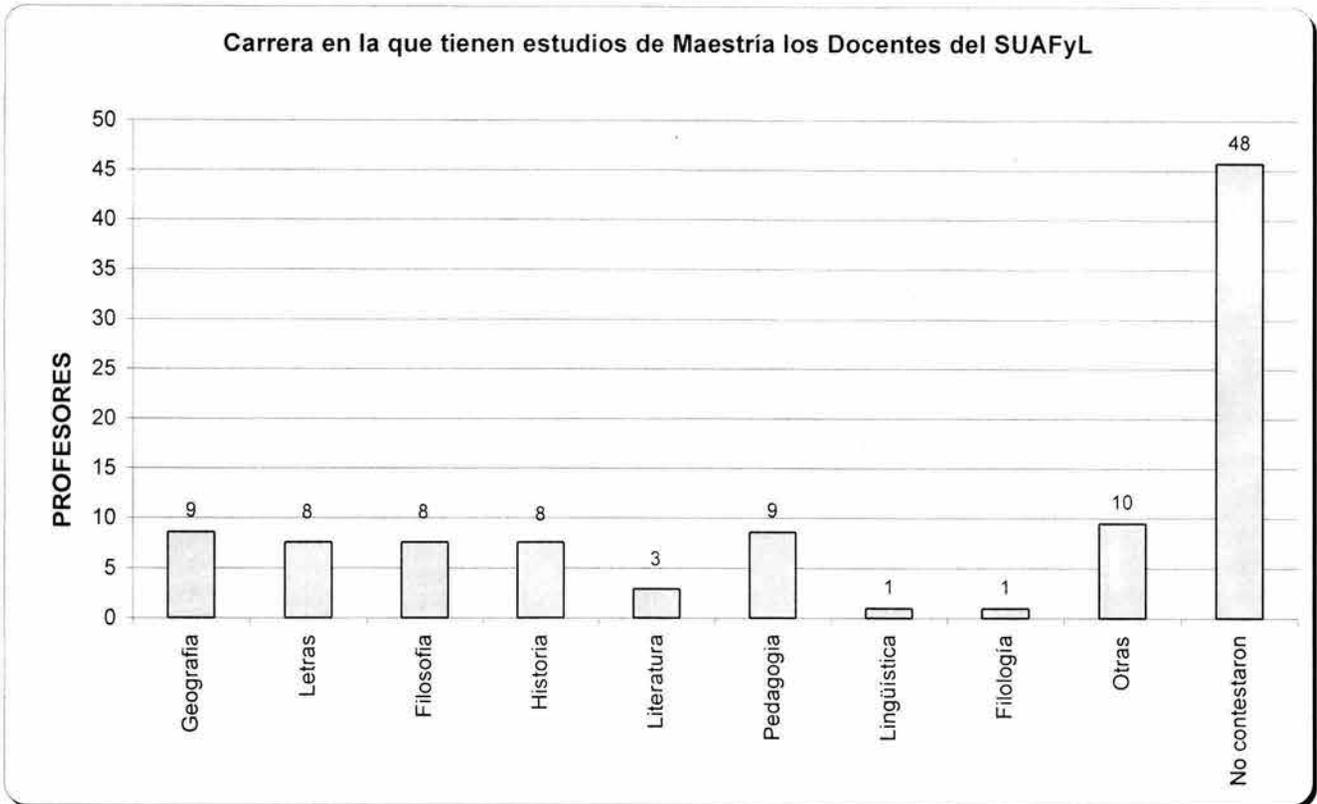
La multidisciplinariedad que se tiene en las diversas licenciaturas es un factor de riqueza en la construcción del conocimiento que redundará de manera positiva en la formación profesional de los estudiantes.

4.9.1 Disciplina en la que tienen estudios de Maestría los docentes del SUAFyL

El número de docentes del SUAFyL (Gráfica 20) por disciplina en la que tienen estudios de maestría es la siguiente:

- 10 (10%) de los docentes tienen maestría en disciplinas no especificadas;
- 9 (9%) en Geografía.
- 9 (9%) en Pedagogía.
- 8 (8%) en Filosofía.
- 8 (8%) en Historia.
- 8 (8%) son de Letras.
- 3 (3%) en Literatura.
- 1 (1%) en Lingüística.
- 1 (1%) en Filología.

Gráfica 20



El 50% (52) de los docentes del SUAFyL contestaron tener el grado de maestría; es decir, ello supone un nivel de formación importante que redunda en las actividades que se realizan con los estudiantes, ya que pueden propiciar un trabajo docente más personalizado y así como contribuir a fortalecer las actividades tutoriales si cuentan con una orientación pedagógica adecuada.

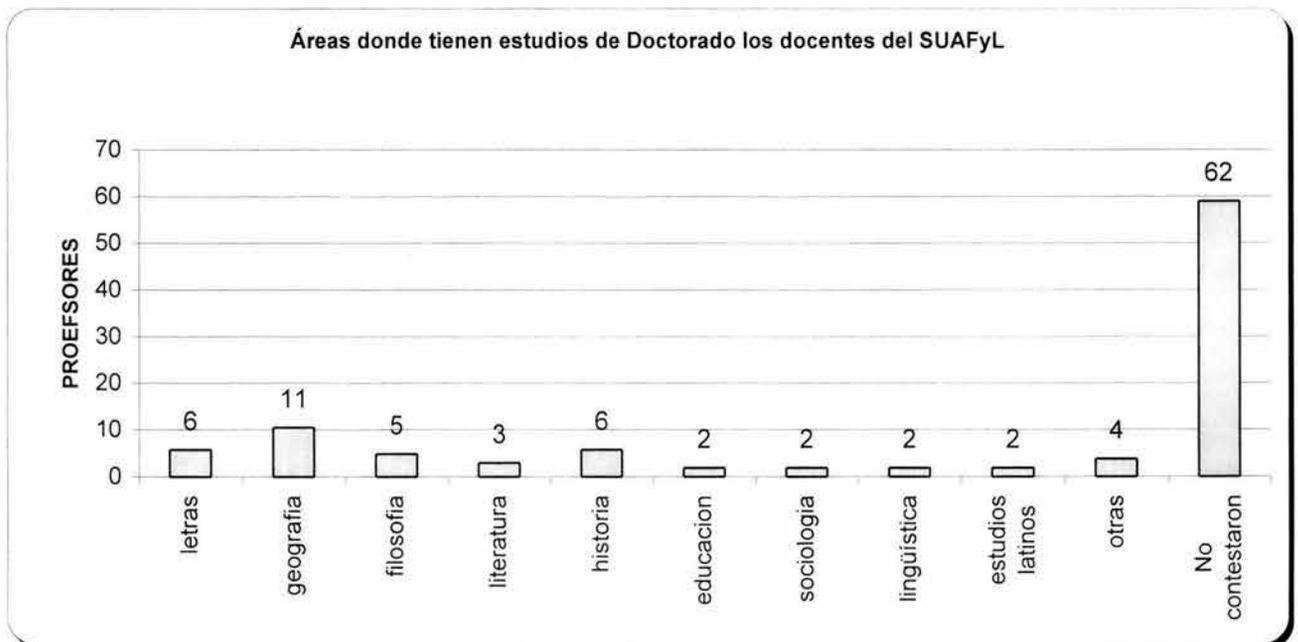
Por otro lado, se encuentra que en la actualidad, la práctica académica exige de la superación y actualización de los docentes; esto se ha logrado gracias a los programas de apoyo de parte de la Dirección General de Apoyo al Personal Académico, y de los programas de intercambio académico para ofrecer becas, entre otros, tanto a nivel nacional como internacional que han operado con los profesores de tiempo completo. Lo anterior responde a tratar de seleccionar la necesidad de contar con una profesionalización de alto nivel para formar a los docentes universitarios.

4.9.2 Disciplinas donde tienen estudios de Doctorado los docentes del SUAFyL

Los porcentajes de los docentes del SUAFyL (Gráfica 21) por disciplina en las que tienen estudios de doctorado son los siguientes:

- 11 (10%) en Geografía.
- 6 (6%) en Historia.
- 6 (6%) en Letras.
- 5 (5%) en Filosofía.
- 4 (4%) en disciplinas no especificadas.
- 3 (3%) en Literatura.
- 2 (2%) en Sociología.
- 2 (2%) en Lingüística.
- 2 (2%) en Estudios Latinoamericanos.
- 2 (2%) en Educación.

Gráfica 21



El 39% (41) de los docentes del SUAFyL tienen grado de doctor; esto implica que la planta académica tiene un alto nivel de preparación, lo que asegura una formación sólida y profunda para los estudiantes del SUA y les favorece por la modalidad educativa cuya base metodológica se centra en asesorías grupales e individuales que se llevan también en los estudios de posgrado.

La disciplina en donde se concentra el mayor número de doctores es en Geografía y ello es por el carácter profesional y técnico de la propia disciplina.

El que los docentes del SUAFyL con nivel de doctorado representen la tercera parte de la planta docente, responde también al patrocinio institucional que se organiza a través de los diferentes programas de la Dirección General de Apoyo Académico.

4.9.3 Avance que tienen los docentes del SUAFyL en los estudios de Maestría

El avance que tienen los docentes del SUAFyL (Gráfica 22) en sus estudios de Maestría es el siguiente:

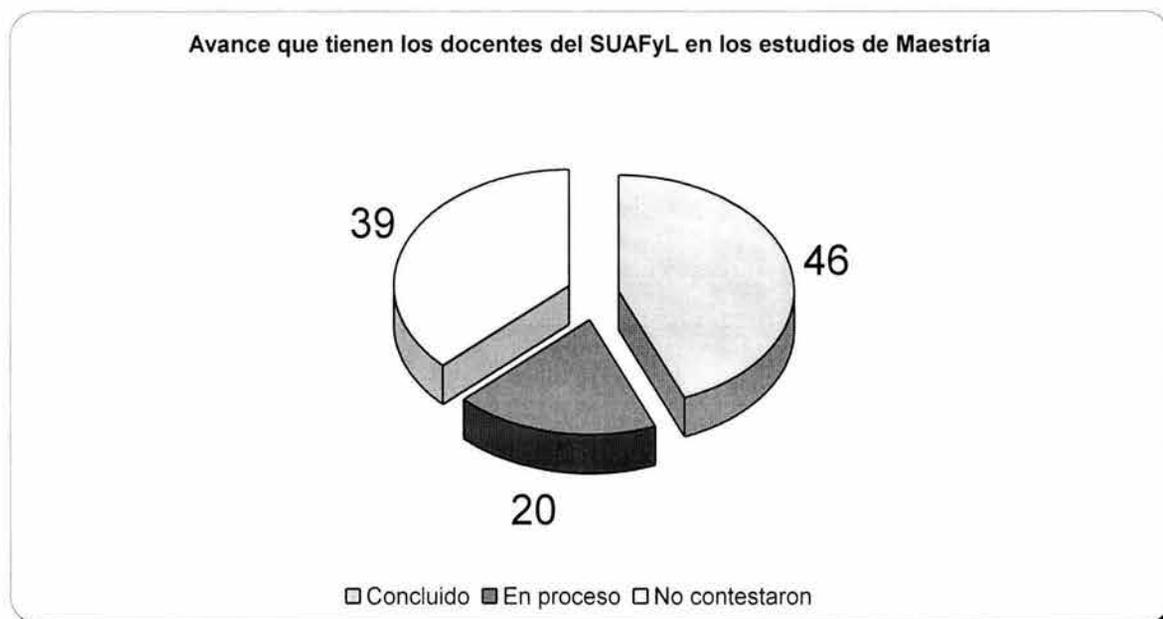
- 46 (44%) han concluido sus estudios de maestría.
- 20 (19%) se encuentran en proceso de finalización de sus estudios de maestría.

Tanto a nivel de maestría como de doctorado las políticas institucionales ofrecen un apoyo académico al cuerpo docente de la UNAM para que continúen sus estudios de formación profesional, así mismo les permite acceder a organizaciones de reconocimiento y estímulo académico, como el Sistema Nacional de Investigadores.

En los criterios de evaluación que se aplican para promociones laborales o para los diferentes programas de estímulos económicos de la misma institución, se considera al grado de estudios como fundamental ya que las evalua-

ciones parten del principio de grado a mayor nivel de grado académico, mayores estímulos.

Gráfica 22



También se responde a una necesidad social y cultural que distingue a los académicos universitarios del país, teniendo un importante impacto nacional e internacional en la producción de conocimiento.

4.9.4 Avance que tienen los docentes del SUAFyL en sus estudios de Doctorado

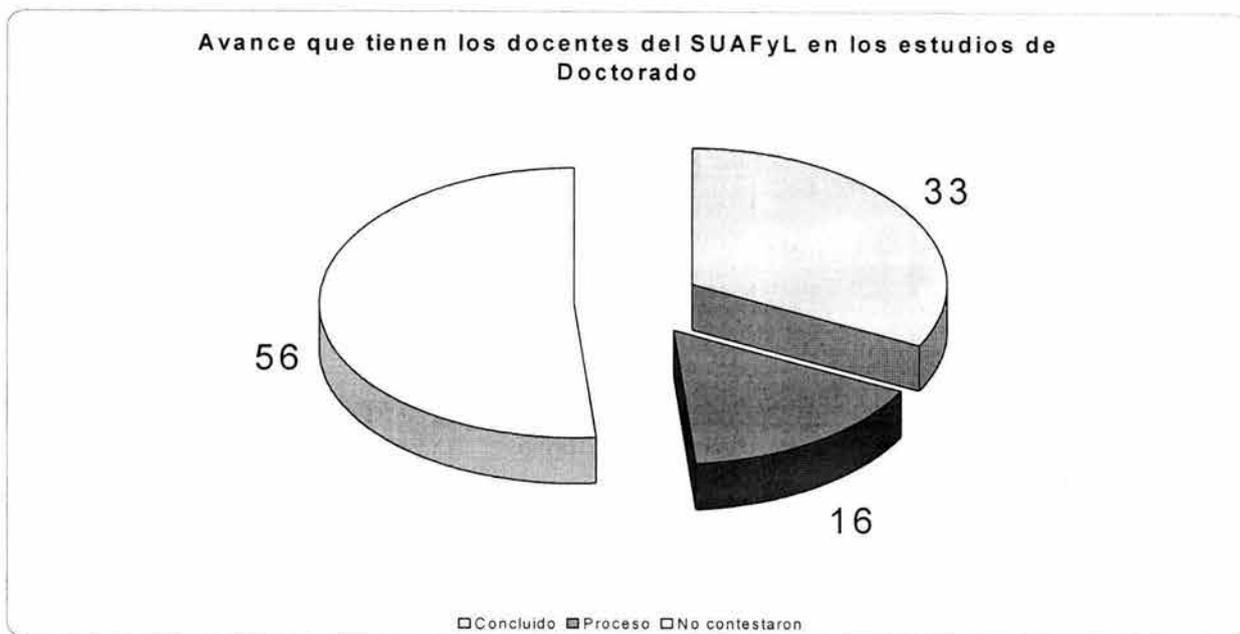
El avance que tienen los docentes del SUAFyL (Gráfica 23) en sus estudios de Doctorado es el siguiente:

- 56 (54%) no contestaron porque no tienen dichos estudios.
- 33 (32%) han concluido dichos estudios.
- 16 (16%) se encuentran en proceso de concluirlo.

La población que integra el cuerpo docente del SUAFyL es una población que cuenta con una formación sólida, ya que 50 (48%) de los docentes tienen

estudios a nivel doctorado. Y tienen las ventajas que hemos mencionado en los cuadros anteriores.

Gráfica 23



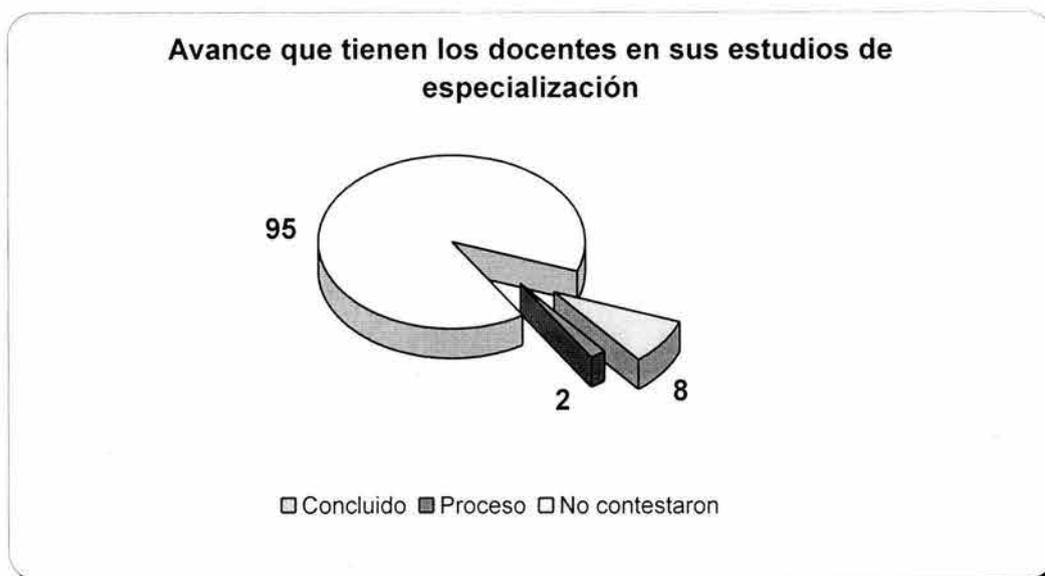
4.9.5 Avance que tienen los docentes en sus estudios de Especialización

El avance que tienen los docentes del SUAFyL (Gráfica 24) en sus estudios de Especialización es el siguiente:

- 9 (9%) ha concluido sus estudios de especialización.
- 2 (2%) se encuentra en proceso para concluir dichos estudios.
- 10 (10%) de los docentes tienen especialización.

La especialización permite a los docentes obtener una capacitación avanzada fundamentalmente en las áreas propias del SUAFyL; este tipo de docentes se caracterizan por ser profesionales con capacidad analítica y operativa para profundizar y aplicar conocimientos específicos.

Gráfica 24



4.10 Grado académico que tienen los docentes del SUAFyL

La distribución de los docentes del SUAFyL (Gráfica 25) por grado académico es la siguiente:

- 47 (45%) tienen el grado de Licenciatura.
- 29 (28%) tienen el grado de Maestría.
- 27 (26%) tienen el grado de Doctorado.
- 2 (2%) no contestaron.

Cincuenta y seis docentes del SUAFyL tienen estudios de Maestría y Doctorado siendo la población que más prevalece en la División, pues representa el 53.33% del total de la población.

Lo anterior representa un alto nivel de la planta académica del SUAFyL, por las ventajas que ello conlleva como son: una práctica docente con una mayor profundidad en el tema, experiencia profesional sólida en su disciplina, orientación, guía, tutoría y asesoría en las asignaturas que ofrecen.

Gráfica 25



4.11 Participación de los docentes del SUAFyL en programas de estímulos

La participación que tienen los docentes (Gráfica 26) en los programas de estímulos institucionales es la siguiente:

- 20 (18%) de los docentes participan en el PEPASIG.³
- 17 (16%) en el PRIDE.⁴

³ El PEPASIG es el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura; para participar en él los docentes deben tener por lo menos un año de antigüedad y se otorga de acuerdo al número de horas que se imparten en las Divisiones de la Facultad.

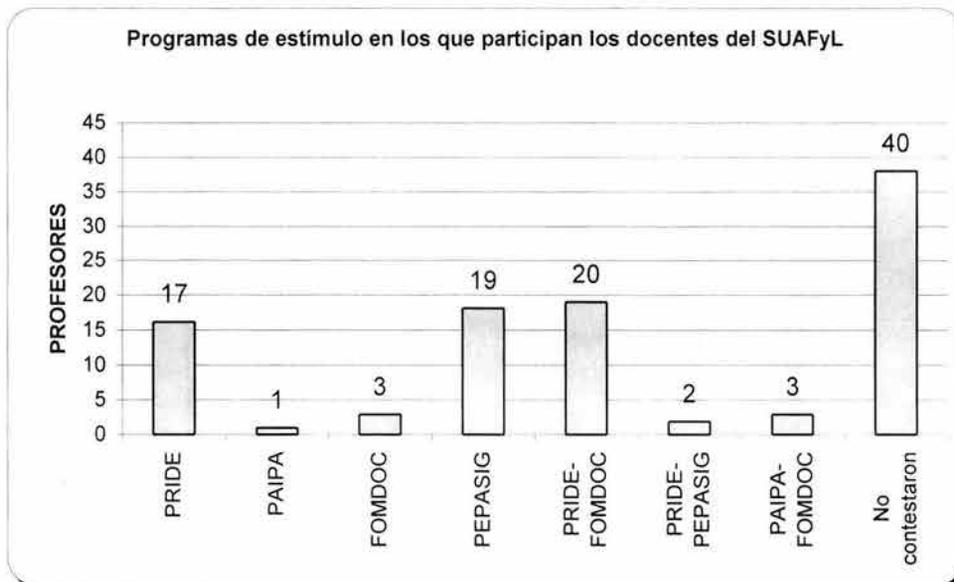
⁴ Los programas institucionales de estímulos para el personal docente tiene como propósito apoyar económicamente al personal académico tanto de tiempo completo como a los docentes de asignatura, de acuerdo al desempeño y productividad académica en las áreas sustanciales de la UNAM que son la docencia, la investigación y la difusión. Los programas son: El PRIDE, Programa de Primas al Desempeño del personal académico de tiempo completo, y está dirigido sobre todo a docentes investigadores y técnicos académicos. Para ingresar a este programa se requiere tener un año de antigüedad en el puesto. El PRIDE está constituido por diferentes niveles que se dividen en Nivel A que el estímulo económico equivale al 45% del salario del docente, el B equivale al 65% del salario del docente, el nivel C equivale al 85% del salario del docente y el nivel D que equivale al 105% del salario del docente, para tener acceso a este estímulo se atiende la convocatoria que la Dirección de Personal Académico emite, el Consejo Técnico de las facultades, escuelas e institutos nombran a una comisión evaluadora y con base en los criterios que se publican esta comisión evalúa a los docentes y de acuerdo a la producción académica se otorga dicho estímulo.

- 3 (3%) participan en el FOMDOC.⁵
- 1 (1%) participa en el PAIPA.⁶

Los docentes que participan en dos programas de estímulo a la vez son los siguientes:

- 20 (19%) de los docentes participan en el PRIDE-FOMDOC.
- 3 (3%) participan en el PAIPA-FOMDOC.
- 2 (2%) participa PRIDE-PEPASIG.

Gráfica 26



La mayoría de los académicos de tiempo completo y de asignatura del SUAFyL participan en los programas de estímulos que ofrece la UNAM a través de la Dirección General de Apoyo al Personal Académico.

⁵ El FOMDOC es el Programa de Fomento a la Docencia para profesores, investigadores y técnicos académicos de tiempo completo. Se divide en dos tipos: uno es para profesores asociados y les corresponde \$500.00 y otro es para los titulares que les corresponde \$750.00.

⁶ El PAIPA es el Programa de Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de tiempo completo y es para profesores de reciente nombramiento; no es un programa obligatorio. De igual manera que el PRIDE, el PAIPA tiene los cuatro niveles mencionados.

El propósito de estos programas son: incentivar la productividad académica, propiciar el arraigo universitario y con ello evitar el efecto centrífugo de la problemática laboral referida con anterioridad. Con estos programas se ha buscado revertir el efecto real de la crisis salarial y laboral actual que se vive en la Universidad fortaleciendo la productividad y la competitividad para que los docentes se comprometan con ella.

4.11.1 Nivel de participación de los docentes del SUAFyL en el PRIDE

En el programa de estímulos denominado Primas al Desempeño (PRIDE), el nivel que tienen los docentes (Gráfica 27) es el siguiente:

- 20 (19%) cuentan en el nivel C.
- 11 (10%) cuentan con el nivel B.
- 6 (6%) tiene el nivel A.
- 2 (2%) tiene el nivel D.

El 37% (39) de los docentes del SUAFyL participa en este programa, y un elevado índice de ellos está incorporado en el nivel más alto, que es el C, lo que significa que el personal académico tiene una producción académica alta en las áreas sustantivas de la UNAM: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura.

Gráfica 27



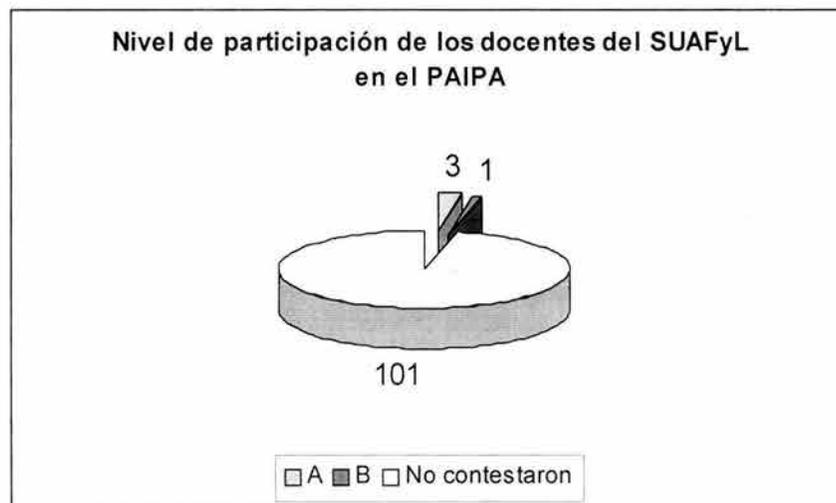
4.11.2 Nivel de participación de los docentes en el Programa PAIPA

El nivel que tienen los docentes (Gráfica 28) en el PAIPA es el siguiente:

- 3 (3%) de los docentes cuenta con en el nivel A.
- 1 (1%) tiene en el nivel B.

Este programa no es solicitado por todos los docentes que se incorporan como profesores de tiempo completo.

Gráfica 28



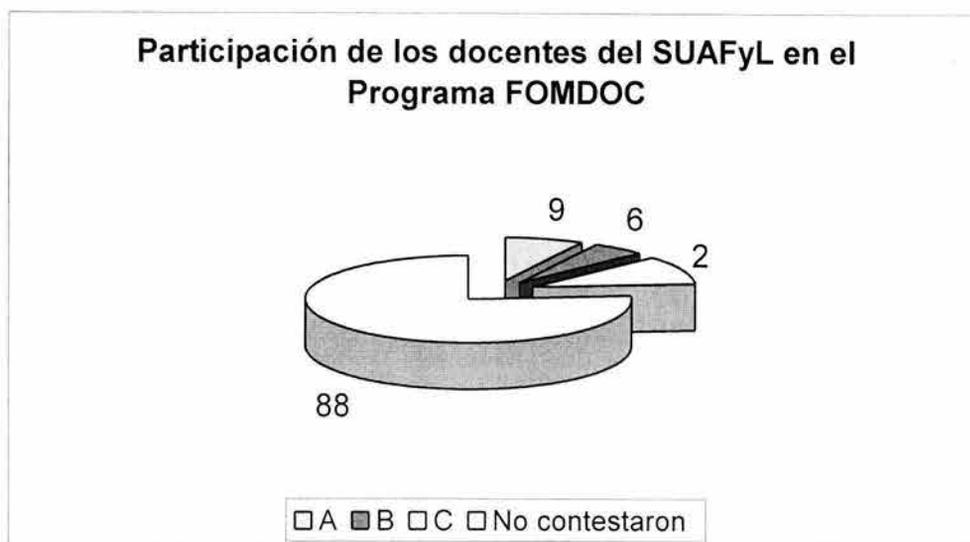
4.11.3 Nivel de participación de los docentes del SUAFyL en el programa FOMDOC

El nivel que tienen los docentes del SUAFyL (Gráfica 29) en el FOMDOC es el siguiente:

- 9 (9%) de los docentes tienen en el nivel A.
- 6 (6%) tienen en el nivel B.
- 2 (2%) tienen en el nivel C.

17 profesores del SUA cuentan con el estímulo de FOMDOC.

Gráfica 29



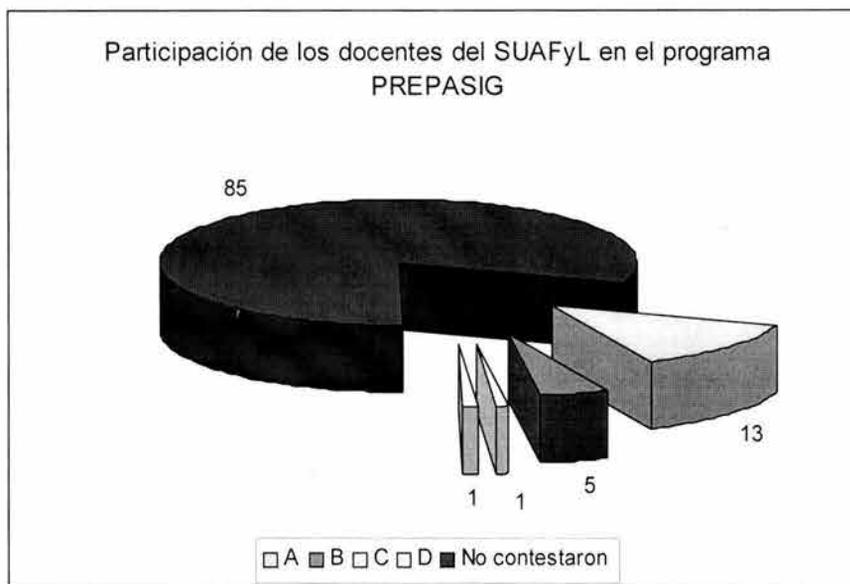
Los programas de estímulos para los profesores pueden ser interesantes, ya que al contar la Facultad con un grupo de profesores de tiempo completo se aseguran proyectos institucionales trascendentales y de impacto nacional e internacional, o proyectos de su propio colegio, de su disciplina, de apoyo a los estudiantes con asesorías, entre otras cosas, pues al cumplir cabalmente con sus funciones y producción académica que se les pide con base en el Estatuto del Personal Académico, donde se especifica el tiempo. Este esfuerzo que se pretende no se cumple cabalmente por todos los profesores.

4.11.4 Nivel de participación de los docentes del SUAFyL en el programa PEPASIG

El nivel de los docentes (Gráfica 30) en el PEPASIG es el siguiente:

- 12 (12%) de los docentes están en el nivel A.
- 5 (5%) cuentan con el nivel B.
- 1 (1%) tiene nivel C.
- 1 (1%) están en el nivel D.

Gráfica 30



El PEPASIG es un programa de estímulo para los profesores de asignatura y de acuerdo a una evaluación que se lleva a cabo en las comisiones que se conforman en el Consejo Técnico donde se evalúan aspectos como número de asignaturas, grado académico, investigaciones, etc. se les otorga el nivel que dicha comisión considera pertinente y que es aprobada por el Consejo Técnico.

4.11.5 Participación de los docentes del SUAFyL en programas PAPIME o PAPIIT

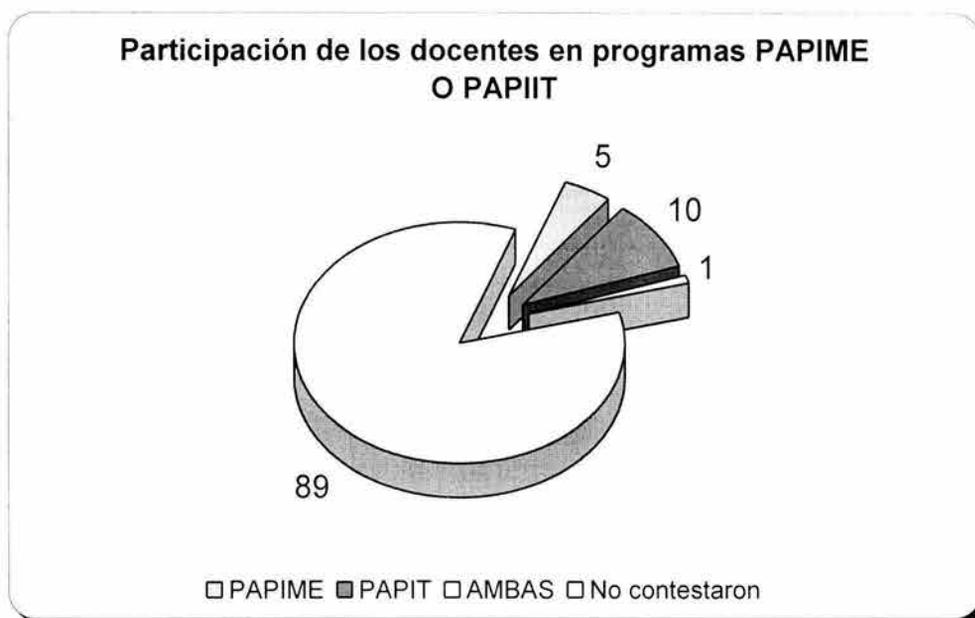
El nivel de los docentes (Gráfica 31) en el PAPIME y en el PAPIIT es el siguiente:

- 5 (5%) docentes cuentan con el PAPIME.
- 10 (10%) tienen el PAPIIT.
- 1 (1%) colabora en ambos proyectos.

La investigación que se realiza en la UNAM representa la mitad de la que se hace en todo el país, de allí que se hayan establecido dos programas de

apoyo y fomento a proyectos de investigación dirigido a los propios académicos de la institución.

Gráfica 31



Éstos son el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), y el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT).

En estos programas se asignan recursos a facultades y escuelas para elevar la calidad de la enseñanza.

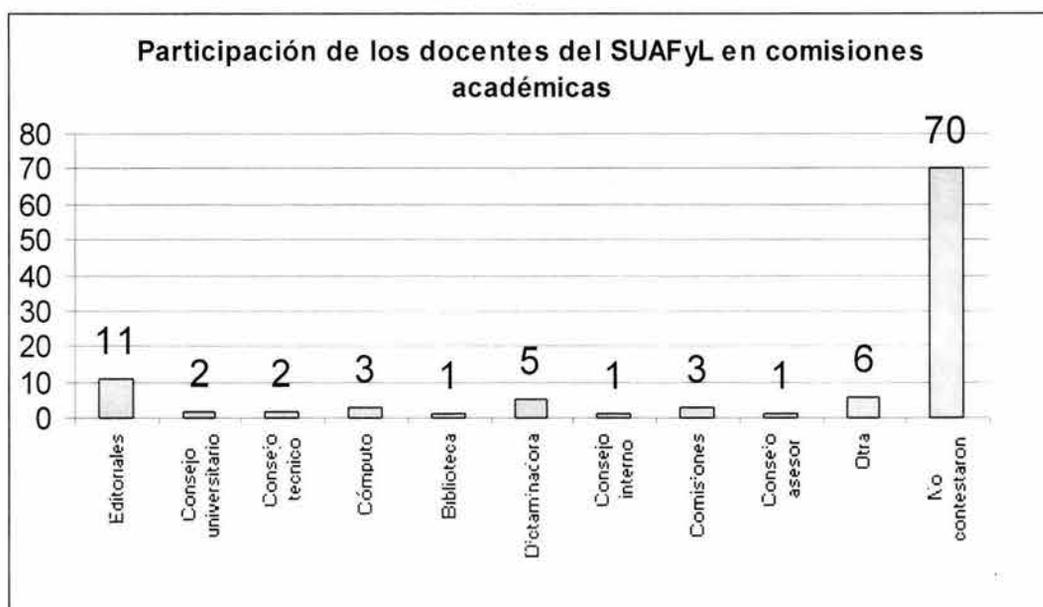
Con ellos se pretende impulsar los avances para mejorar la formación de los estudiantes, propiciar una vinculación más estrecha entre facultades y escuelas con institutos y centros, y brindar mayor apoyo al bachillerato. De allí la importancia que tiene para el SUAFyL que sus docentes participen en estos programas.

4.11.6 Participación de los docentes del SUAFyL en comisiones académicas

La participación que tienen los docentes del SUAFyL (Gráfica 32) en comisiones académicas de la UNAM y de la facultad representa el 34% (36), y destacan de la siguiente manera.

- 10 (10%) docentes están en comisiones editoriales.
- 5 (6%) docentes en otras comisiones no especificadas.
- 5 (5%) docentes en comisiones dictaminadoras.
- 3 (3%) docentes en comisiones de cómputo.
- 3 (3%) docentes en comisiones.
- 2 (2%) docentes en el Consejo Universitario.
- 2 (2%) docentes en el Consejo Técnico.
- 1 (1%) docente participa en comisiones de Biblioteca.
- 1 (1%) de ellos en el Consejo Interno.
- 1 (1%) docente participa en el consejo académico asesor.

Gráfica 32



La participación de una tercera parte del personal académico del SUA en las diferentes comisiones académicas implica la presencia, opinión y evaluación de las diversas tareas que se desarrollan en la Facultad y en otras instancias de la UNAM. Además es un compromiso institucional puesto que su participación en las diferentes comisiones dado el conocimiento que tienen del SUA, permite que en los programas de estímulos o en las evaluaciones de las diferentes comisiones dictaminadoras, sean más justas y equilibradas con los docentes y en particular con los asesores del SUA ya que no se cuenta con un órgano colegiado exclusivo del SUA que evalúe y dictamine.

4.12 Tesis dirigidas o asesoradas por los docentes del SUAFyL y alumnos titulados

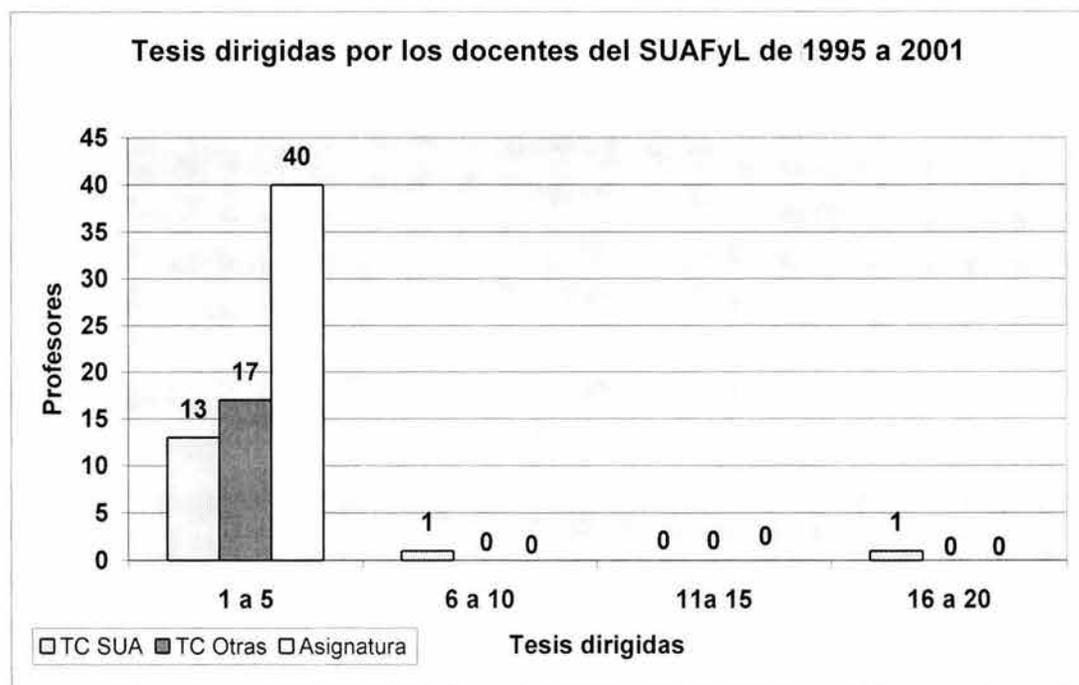
4.12.1 Tesis dirigidas por docentes del SUAFyL desde el año 1995 hasta el año 2001

Las tesis dirigidas por los docentes (tiempo completo del SUAFyL, tiempo completo de otras dependencias de la UNAM, y de asignatura) en esta División (Gráfica 33) desde el año 1995 hasta el año 2001 son las siguientes:

	De 1 a 5	De 6 a 10	De 11 a 15	De 15 a 20
Profesores de tiempo completo del SUAFyL	12%	1%	0%	1%
Profesores de tiempo completo de otras dependencias de la UNAM	16%	0%	0%	0%
Profesores de asignatura	38%	0%	0%	0%

El 66% (70) de los docentes del SUAFyL han participado dirigiendo los trabajos de titulación de los estudiantes.

Gráfica 33



El trabajo de dirección de tesis, tesinas e informes académicos, representa un compromiso de trabajo de los actores del proceso del SUAFyL en especial del docente para que los estudiantes del SUA se titulen a la brevedad, acompañando, guiando, orientando y dirigiendo los trabajos. El trabajo que desarrollan es valioso porque muchos de los docentes del SUAFyL no son profesores de tiempo completo y no reciben estímulos adicionales por este trabajo.

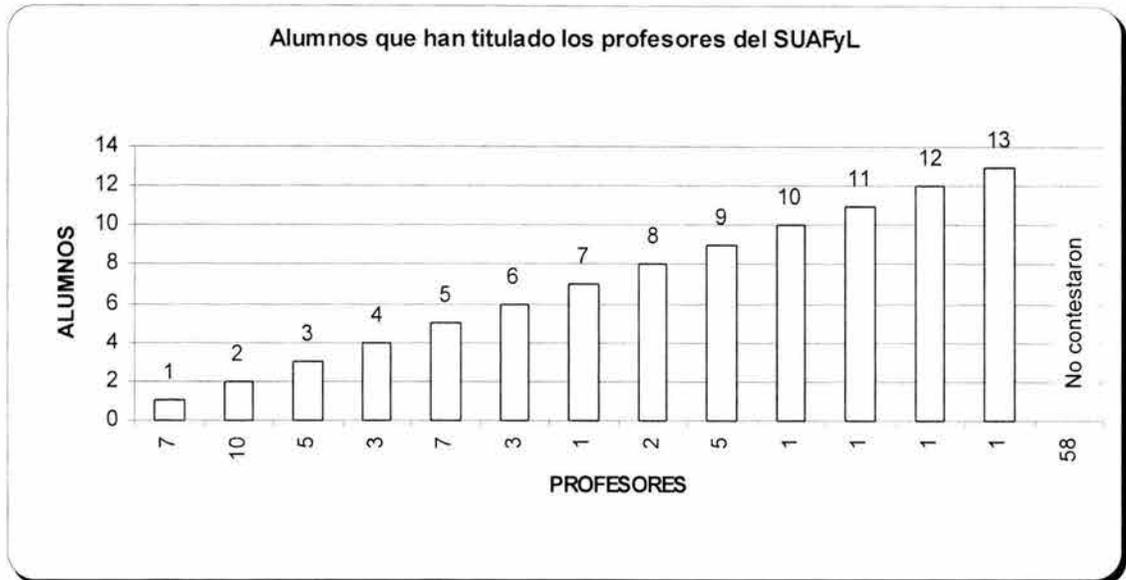
4.12.2 Alumnos que se han titulado con la asesoría de los docentes del SUAFyL

Los docentes del SUAFyL (Gráfica 34) que han participado como asesores de tesis de los estudiantes desde 1995 hasta el año 2000 representan el 47% del total de los profesores. Ello demuestra el compromiso y la confianza que se tiene en el SUA, a pesar de los bajos índices de titulación de la Facultad y la División en general.

Hay que destacar que en este proceso pueden participar docentes del sistema escolarizado, de posgrado, de otras dependencias de la universidad o de otras instituciones de educación superior, previa autorización del consejo técnico. De acuerdo a las respuestas de los docentes, el comportamiento que se tiene en materia de titulación es la siguiente.

- 37 (32/%) profesores han titulado de 1 a 5 alumnos.
- 13 (12%) ha titulado de 6 a 10 alumnos.
- 3 (3%) ha titulado de 11 a 13 alumnos.

Gráfica 34



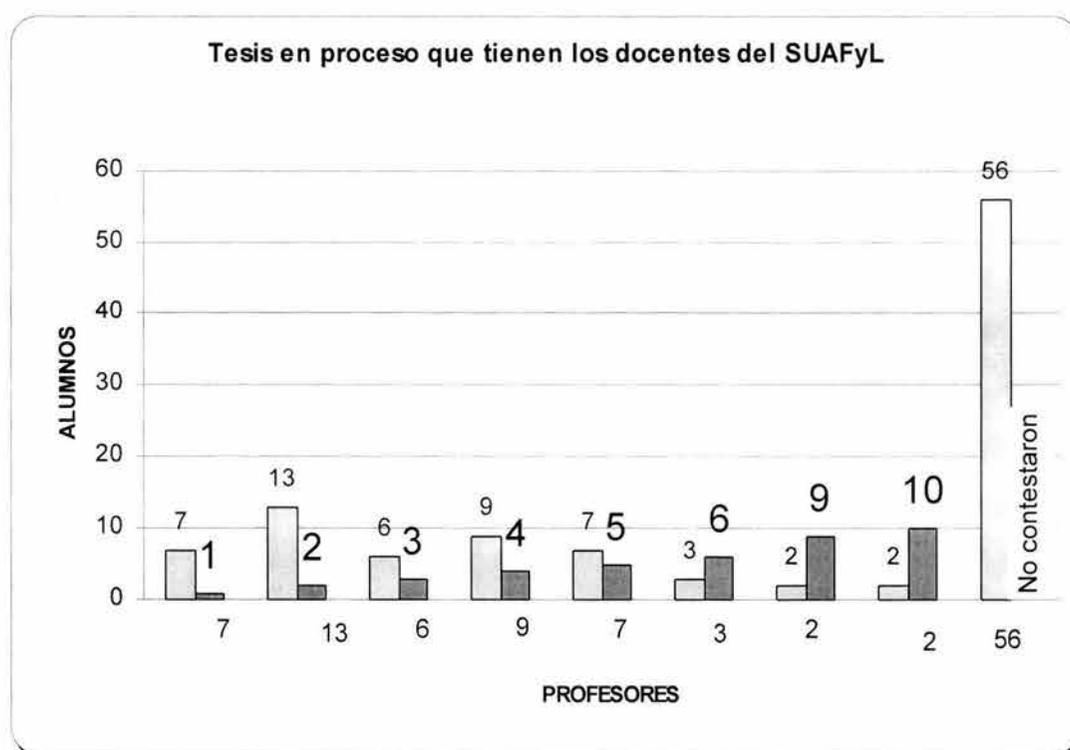
De acuerdo a estos datos observamos que los estudiantes continúan con la conclusión de su etapa de formación y tienen la necesidad y el interés por concluir su fase formativa. La titulación en cualquier área del conocimiento en la actualidad es una necesidad dado que se exige en el mercado laboral de los diferentes campos profesionales que tanto los profesionistas y técnicos estén titulados o certificados, ya que son demandas impuestas por las comisiones de certificación de la calidad de las empresas o industrias, por mencionar sólo algunos de los espacios laborales.

4.12.3 Alumnos que están en proceso de titulación y que se encuentran dirigidos por docentes del SUAFyL

En proceso de elaboración de sus trabajos de tesis tenemos que(Gráfica 35):

- 44 (42%) tiene de 1 a 5 tesis en proceso de revisión
- 7 (7%) tiene de 6 a 10 tesis en proceso de revisión.

Gráfica 35



El 49% (51) de los docentes del SUAFyL continúan apoyando el proceso de titulación de los estudiantes de la División; en muchas ocasiones, este trabajo se inicia desde el séptimo semestre de las licenciaturas en el seminario de tesis en donde definen sus proyectos y eligen al docente que les apoyará en este proceso.

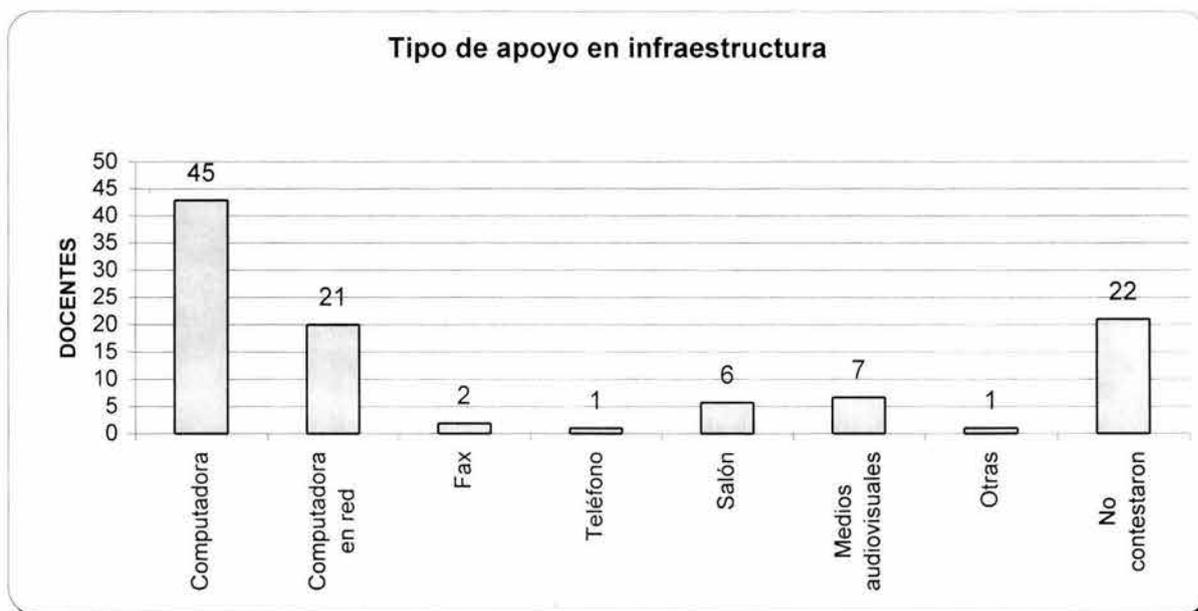
El acuerdo en términos generales que han asumido los asesores del SUA es significativo porque casi el 50% (52) de ellos tienen una responsabilidad más allá de lo que implica su compromiso laboral, lo que denota la riqueza en la temática por la misma experiencia que los docentes contratados por asignatura tienen en otros ámbitos de su profesión, lo que ha enriquecido el desarrollo y propuesta de las diferentes temáticas que se han abordado en el conjunto de disciplinas.

4.12.4 Tipo de apoyo en infraestructura que necesitan los docentes del SUAFyL para desempeñar satisfactoriamente su actividad académica

Para realizar su labor académica los docentes del SUAFyL (Gráfica 36) señalan lo siguiente:

- 66 (63%) docentes consideran necesario contar con equipo de cómputo.
- 7 (7%) docentes requieren apoyo en medios audiovisuales.
- 6 (6%) docentes necesitan salones, por los problemas de saturación que se tiene en la Facultad. Este es un problema que se presenta cada semestre, en muchas ocasiones los salones que se asignan no van de acuerdo al número de estudiantes que se tienen inscritos más los que están como artículos 19 o 22 que sólo acreditan sus asignaturas por medio de exámenes extraordinarios.
- 3 (3%) docentes requieren de servicios telefónicos y de fax.
- 1 (1%) docentes requiere apoyo en otros medios no especificados.

Gráfica 36



Destaca en este cuadro el interés de la mayoría de los asesores de contar con una herramienta básica en la actualidad como es un equipo de cómputo. Ello marca la necesidad de incorporar en su práctica educativa nuevas tecnologías y de esa manera ir diversificando su desempeño docente, ofreciendo asesorías, organizando discusiones guiadas a través de chats o foros electrónicos y también recibir las actividades de aprendizaje y retroalimentarlas apoyados en el correo electrónico.

Así mismo podemos expresar el potencial interés de los docentes del SUA en la educación en línea, o bien utilizar las herramientas tecnológicas de información y comunicación como apoyo didáctico para construir otros espacios permanentes de comunicación con estudiantes o para transmitir el conocimiento apoyándose en este equipo.

4.13 Apoyo que requiere el docente SUAFyL para el desempeño de su labor

Los docentes del SUAFyL (Gráfica 37) que requieren apoyo pedagógico y disciplinario para realizar sus funciones académicas representan el 36%.

- 14 (13%) docentes requieren apoyo en aspectos pedagógicos.
- 10 (10%) docentes en aspectos disciplinarios.
- 14 (13%) docentes en aspectos pedagógicos y disciplinarios.

Gráfica 37



La tercera parte del cuerpo docente considera que requiere asesoría pedagógica y disciplinaria, dado que no se cuenta con una formación docente previa al inicio de sus actividades docentes en el SUAFyL y deben elaborar sus propios materiales de estudio para enriquecer su trabajo.

Esta modalidad educativa demanda una formación docente específica, dado que debe romper con los paradigmas que se genera en una clase de tipo presencial en la que el rol del docente y del estudiante es interdependiente, mientras que en el SUA el rol del docente cambia y la relación entre los actores del proceso: es independiente, el asesor debe ser acompañante, guía, orientador del conocimiento y debe propiciar entre sus alumnos el estudio independiente, para lo cual deberá preparar estrategias didáctico-pedagógicas que

propicien por un lado el estudio independiente y por el otro aprendizajes significativos a través de la construcción de materiales didácticos que debe preparar cada semestre.

En el aspecto disciplinario tanto la Dirección General de Apoyo al Personal Académico, como la propia facultad, apoya a los profesores que desean superarse a través de cursos de actualización en el periodo intersemestral o bien con los cursos, talleres, seminarios o diplomados que se ofrecen en educación continua. Lo anterior forma parte de la necesidad de formarse durante toda la vida.

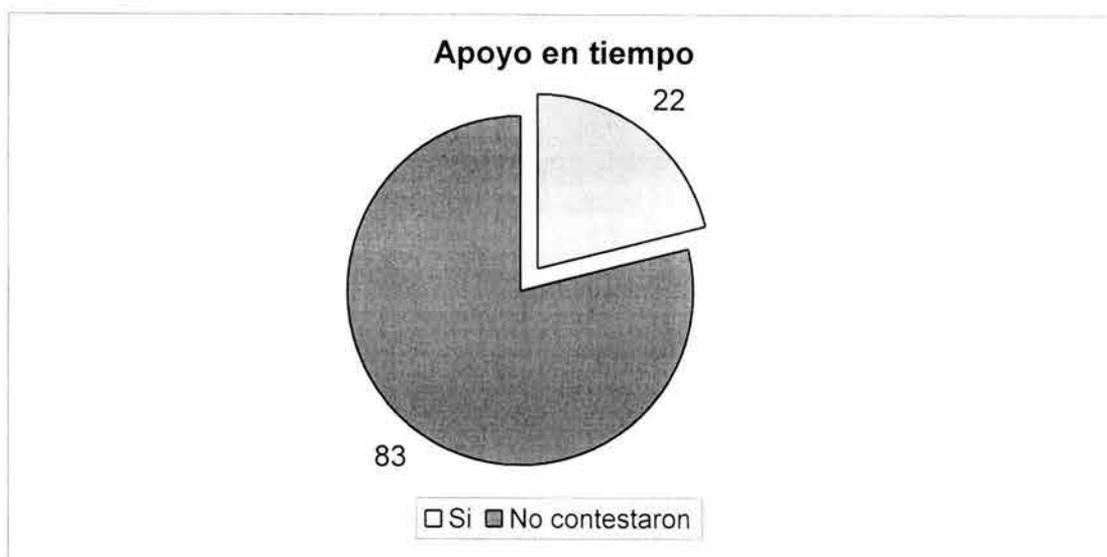
También es importante destacar que los docentes de la UNAM cuentan con el apoyo institucional para que puedan continuar su formación a nivel de posgrado o de especialización, ya sea en la propia institución o en cualquier otra a nivel nacional o internacional.

4.13.1 Apoyo en tiempo que requieren los docentes

El 21% (22) de los docentes del SUAFyL (Gráfica 38) manifiestan la necesidad de contar con tiempo para preparar sus actividades docentes y sus investigaciones.

Esta pregunta fue respondida por un número importante de los profesores de tiempo completo; en ese sentido su carga laboral se restringe a ofrecer tres cursos y de esa manera cumplir con lo planteado en el estatuto del personal académico.

Gráfica 38



Claro que hay docentes que ofrecen más de su carga laboral. Pero también tienen otro tipo de compromisos laborales que les impide dedicarse al 100% a las tareas que les demanda la propia institución y su contratación. También hubo profesores de asignatura que contestaron esta pregunta y su interés radica en tener tiempo para continuar su proceso de formación y bien sus actividades académicas o de investigación.

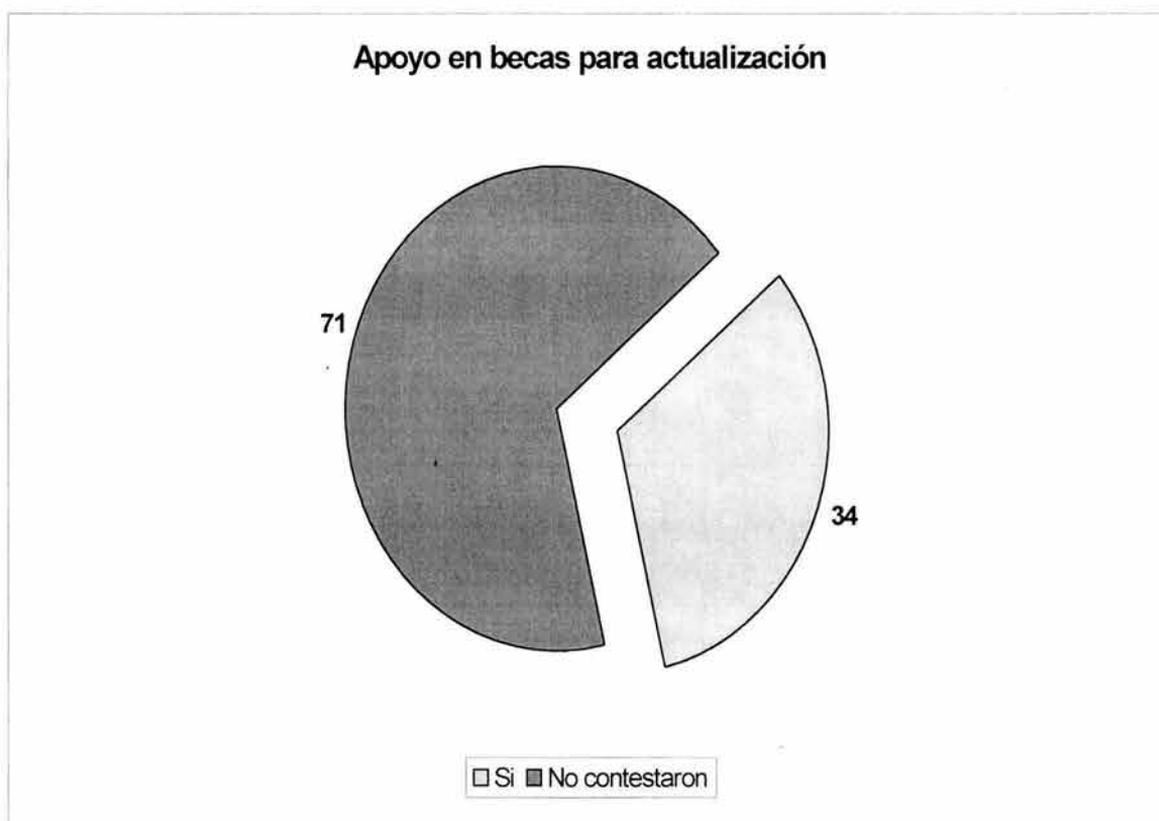
4.13.2 Apoyo en becas para actualización

Los docentes del SUAFyL (Gráfica 39) que indican requerir apoyo en becas para actualización representan a la tercera parte del personal docente; consideran importante que se les apoye con una beca para continuar su formación y actualización ya sea cursando estudios de postgrado, cursos o diplomados de actualización que se ofrecen en educación continua.

El ideal sería que los docentes de la UNAM cuenten con una formación más amplia, es decir que puedan contar con postgrados y especializaciones, porque representa una mayor competencia en el concierto del mundo académ-

mico, que se traduce en diferentes referentes como son por ejemplo el prestigio, la oportunidad de desarrollarse en otro ámbito más amplio en la misma Facultad; también, en aspectos de promoción y evaluación para mejorar la categoría laboral y de obtener mejores puntajes en la evaluación en los diferentes programas de estímulos para los profesores.

Gráfica 39

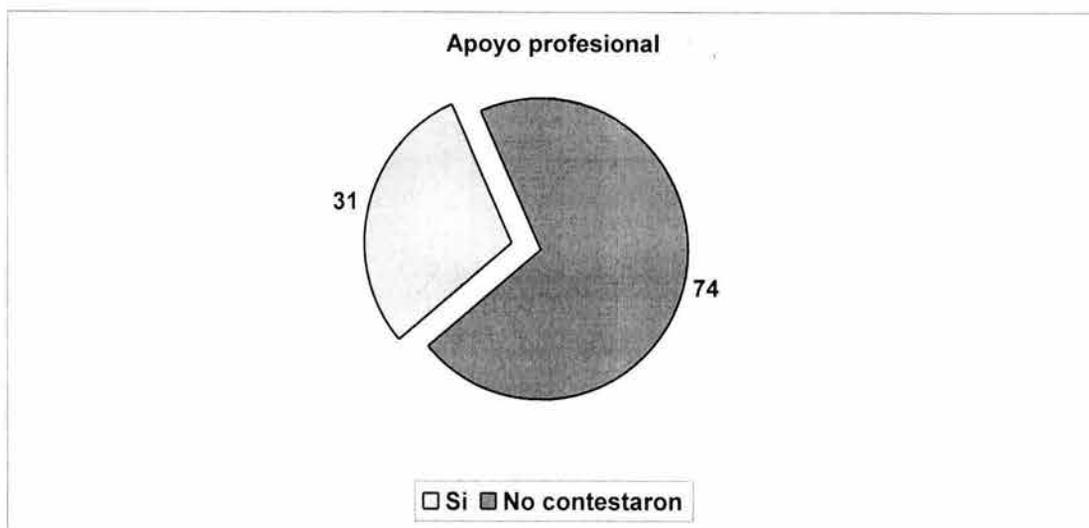


4.13.3 Apoyo profesional (estudio de posgrado)

El 30% (31) de los docentes del SUAFyL (Gráfica 40) solicita apoyo para continuar su formación en los niveles de posgrado.

Representan a la tercera parte de los docentes, lo que confirma la necesidad de seguirse formando a lo largo de la vida.

Gráfica 40



4.13.4 Necesidades formativas

Áreas de actualización para satisfacer necesidades formativas

Los docentes del SUAFyL (Gráfica 41) requieren formarse en áreas que son nodales para su mejor desempeño como asesores de un modelo educativo abierto, por ello se contemplaron tres aspectos básicos en su formación como son, la disciplinario, lo pedagógico y lo tecnológico.

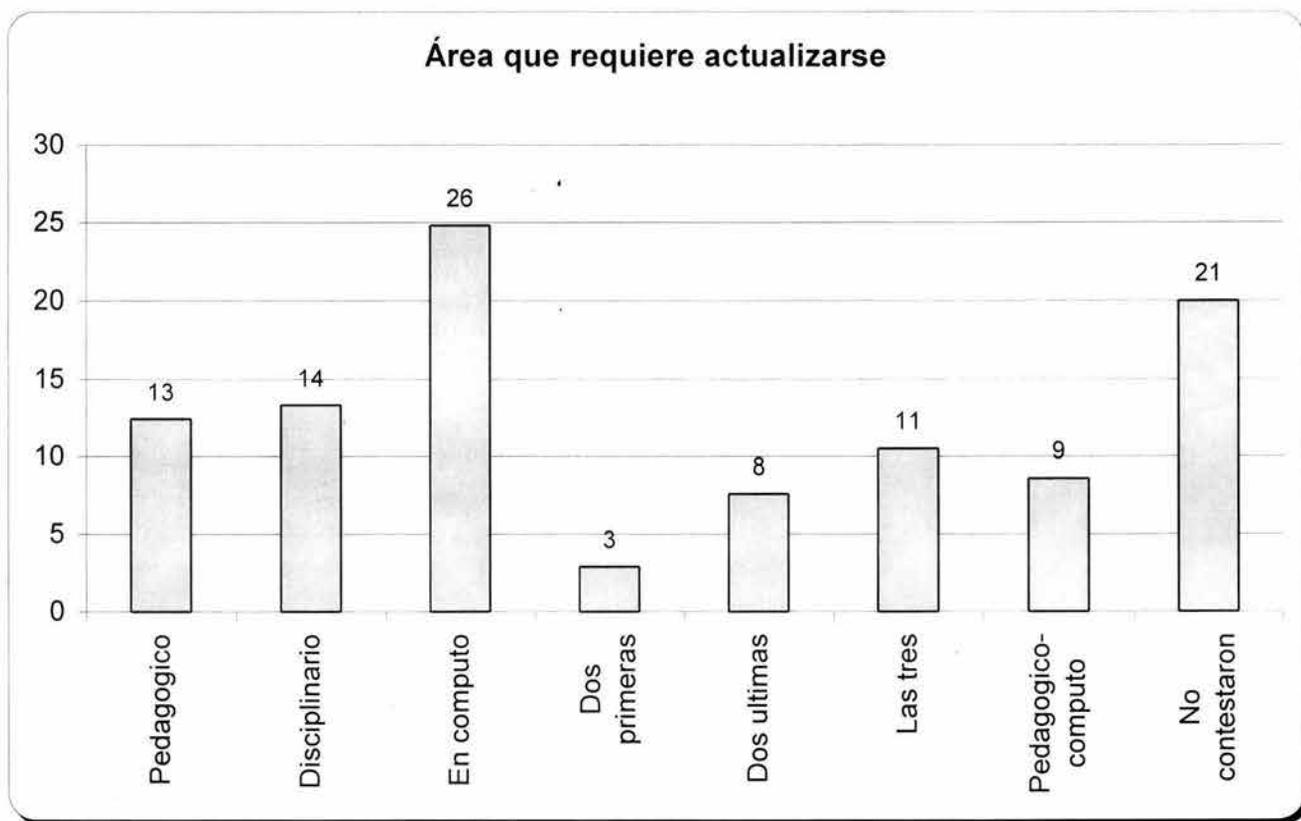
- 26 (25%) docentes requieren capacitarse en cómputo.
- 14 (13%) docentes necesitan continuar sus estudios en aspectos disciplinarios.
- 13 (12%) docentes requieren formarse en aspectos pedagógicos.

Así mismo las respuestas fueron respondidas de manera tal que señalaron sus necesidades en varios aspectos.

- 12 (11%) docentes requieren actualizarse en los tres aspectos, es decir, pedagógicos, disciplinarios y computacionales.

- 9 (9%) docentes requieren actualizarse en aspectos pedagógicos y en cómputo.
- 7 (7%) docentes requieren actualizarse en aspectos disciplinarios y en cómputo.
- 3 (3%) requieren actualizarse en aspectos pedagógicos y disciplina-rios.

Gráfica 41



Es decir, la necesidad de actualizarse es el 80% (84) de la población del SUAFyL.

- 39 (37%) docentes manifiesta interés para formarse en aspectos pedagógicos y de cómputo, significa que son las áreas débiles para su práctica profesional y demuestran interés en la modalidad abierta.

- 84 (80%) docentes indicaron su interés por continuar formándose, lo que garantiza el compromiso académico y profesional de los docentes que mejoran su práctica docente y la necesidad de estar al día en los avances de sus propias disciplinas así como en su formación pedagógica para mejorar y actualizar su propia práctica docente en el SUA. Así mismo demuestran su interés por conocer y apoyarse en las nuevas tecnologías de comunicación e información que son medios necesarios en su práctica docente.
- 26 (25%) docentes consideran necesario actualizarse en materia de computación lo que muestra el interés del cuerpo docente para utilizar una herramienta indispensable en su trabajo.
- 14 (13%) considera necesario actualizarse en aspectos disciplinares lo que se manifiesta en el interés por continuar formándose para enriquecer sus conocimientos y poderlos ofrecer en su práctica docente.
- 11 (12%) reconoce la necesidad de formarse en aspectos pedagógicos para poder aplicarlos en sus espacios docentes lo que demuestra interés en su desarrollo como docente y en el mejoramiento de la práctica docente profesional con los estudiantes.
- 11 (11%) docentes quieren actualizarse tanto en aspectos disciplinares como pedagógicos y en cómputo, lo que demuestra un interés en una formación integral para tener una actualización profesional más amplia puesto que el reconocimiento de la necesidad de formarse tanto en aspectos disciplinares y técnicos, muestra la intención de mejorar su práctica profesional y ello puede dar como resultado el perfil para la modalidad de educación a distancia o en línea.
- 8 (8%) requieren formación disciplinaria y en cómputo porque consideran que en aspectos pedagógicos no tienen problemas.
- 3 (3%) considera necesario actualizarse y formarse solo en aspectos disciplinares y pedagógicos, tal vez ellos consideren que los aspectos de cómputo no les interesa o ya lo dominan, en ese sentido pue-

de darse una resistencia a las tecnologías modernas, o bien dominan la computadora y sólo les interesa formarse en otras áreas.

La formación integral de los docentes del SUAFyL es una necesidad sentida que requiere de atención ya que la velocidad que supone el cambio en el conocimiento, en la pedagogía y en las nuevas tecnologías, presionan hacia la vinculación de todos los aspectos que son importantes y útiles en la formación integral del docente asesor del SUA, todo ello con los propios beneficios que esta preparación implica y que por supuesto redundan de manera positiva en los actores del proceso.

REFLEXIONES

En el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras la población académica total que en ese momento se conformaba era de 109 docentes, de acuerdo con los datos obtenidos cuando se aplicó el instrumento del estudio de caso en el año 2001.⁷

En ese momento sólo el 23 (22%) docentes eran de tiempo completo y 87 (83%) eran profesores de asignatura. En la actualidad no ha variado mucho estas proporciones porque sólo se ha incorporado a un profesor de tiempo completo.

Aun cuando la composición de la planta docente revela un porcentaje reducido de profesores de tiempo completo, ello puede comprenderse de la manera siguiente:

⁷ En la actualidad la planta académica ha aumentado y son 200 profesores porque se han abierto más grupos en las licenciaturas, especialmente en los primeros semestres que es en donde se encuentra una mayor población; lo anterior ha sido con el propósito de que en el SUA se ofrezcan verdaderas asesorías, como debe ser en esta modalidad educativa. También ha aumentado porque a partir de la convocatoria 2003-2 para los alumnos de nuevo ingreso, la facultad tiene asesorías los viernes y sábados; además, ahora se puede ingresar en semestre par o en semestre non.

1º. La presencia de profesores de tiempo completo aseguraría disponer de profesionistas idóneos para realizar actividades sustantivas, como los trabajos colegiados para la elaboración de los materiales didácticos que se generen en cada uno de los colegios que conforman al Sistema. La actualización e innovación del material didáctico de cada una de las asignaturas podría diversificarse y, además de tener guías de estudio, antologías y cuadernos de trabajo, se podrían elaborar videocasetes, audiocasetes y materiales didácticos en línea.

El trabajo colegiado propiciaría un material didáctico sólido y de alta calidad académica, pues es la columna vertebral de la modalidad y requiere que cada semestre se incorporen nuevas lecturas, actividades de aprendizaje, metodologías y evaluaciones, por mencionar algunos aspectos. Esto sólo será posible si se cumple con los tiempos completo que tienen, puesto que en su mayoría de los docentes diversifican y fragmentan su actividad académica. Esto se deduce pues el tiempo que dedican al SUA, no queda expresado en sus respuestas en relación con las actividades particulares que deben realizar.

La estabilidad de los profesores de tiempo completo podría fundamentar un servicio de asesorías permanente. Estas asesorías tendrían la peculiaridad de ofrecerse por diferentes medios, desde los presenciales, hasta los que se apoyan en recursos electrónicos, como el teléfono, el fax y el correo electrónico.

Así mismo, se podrían establecer programas institucionales para realizar investigación educativa sobre la misma práctica docente, seguimiento de estudiantes y el impacto de los egresados en el mercado laboral, entre otros.

2º. El disponer de un alto porcentaje de docentes de asignatura amplía la oportunidad de vincular a los estudiantes con profesores en ejercicio de su disciplina; siempre y cuando estén incorporados a mercados laborales profesionales no docentes. Ello fortalece la riqueza que da la experiencia profesional adquirida en otros campos diferentes a la docencia o a la investigación y permite conocer los problemas de la realidad laboral de las diferentes profesiones.

3. Se observa un porcentaje mayor de mujeres en la composición por género en el SUAFyL. Esto confirma que en las humanidades las mujeres han en-

contrado un espacio de desarrollo importante, en disciplinas como las Letras y la Pedagogía.

Los hombres, que casi llegan a ser la mitad de la población, se identifican más con las disciplinas históricas y con la geografía.

4. Los docentes en su mayoría se encuentran en un rango de edad que oscila entre los 40 y los 50 años, lo que supondría un compromiso con la institución más estrecho, así como responsabilidad, madurez, solidez profesional, experiencia, consolidación de proyectos tanto personales como sociales y profesionales, entre otros aspectos.

En el SUAFyL los profesores tienen una antigüedad laboral que oscila entre 1 a 15 años, y representan el 57% de la planta docente. El 43% (45), que tiene una antigüedad laboral de entre 16 y 30 años, ha trabajado en diferentes dependencias universitarias; con el transcurso del tiempo se han ido incorporando a las diferentes Divisiones de la Facultad. Ello nos indica la estabilidad laboral dentro de la Universidad.⁸

5. En el SUAFyL, la planta docente son profesores de asignatura y ha tenido cierta estabilidad, a pesar que el 78% tienen entre 1 a 15 años de antigüedad;⁹ el otro rango que destaca es el de los docentes que tienen entre 16 y 30 años de antigüedad, que representa al 26%. En su mayoría, son profesores de tiempo completo.¹⁰ Podríamos decir que representan la tradición del SUA y

⁸ El SUA ha ido incrementando su matrícula (como ya lo mencionamos) y se ha tenido necesidad de incorporar a nuevos docentes; se ha invitado a los profesores de carrera y de asignatura a que participen con los nuevos grupos los fines de semana y no ha habido una respuesta positiva, en particular de los profesores de carrera; algunos docentes de asignatura sí han aceptado participar en el proyecto y se han ido incorporando poco a poco

⁹ Los docentes por asignatura en el SUA, sólo imparten un curso que frente a grupo se traduce en una hora y en el SUAFyL en la contratación, cada asignatura se contabiliza por tres horas; ello se ha justificado con la preparación y actualización de su material didáctico y la evaluación que realizan de los trabajos lo que a su retroalimentan las actividades de aprendizaje y a las autoevaluaciones propuestas en los materiales de estudio.

¹⁰ De acuerdo con el Estatuto del Personal Académico, los docentes de tiempo completo deben impartir tres asignaturas como mínimo si son profesores asociados y si son titulares deben ofre-

que en muchas ocasiones, pueden ser un obstáculo para realizar innovaciones que exige el propio modelo educativo porque creen que se está trastocando la misión y tradición de esta modalidad educativa; entonces, tienen ciertas reticencias para apoyar cualquier innovación, actualización y propuesta que se lleve a cabo en el sistema. Sería importante que se pensara en un programa de renovación de cuadros, revisión de actitudes o actualización en las nuevas metodologías.

La riqueza del trabajo docente podría pensarse en si se incrementa el número de profesores de carrera que dieran clases en la facultad o en las dependencias, así como también en las Divisiones de Estudios Profesionales y de Posgrado.

6. En cuanto a la formación académica tenemos que el 53% (56) de los docentes cuenta con el grado de doctorado y de maestría en sus disciplinas y el 47% (49) restante realiza estudios de posgrado o de especialización; sin embargo es necesario pensar en programas de formación docente, en particular con las tecnologías requeridas en la modalidad abierta.

Se puede afirmar que el nivel de los asesores que se tiene en el SUA es de una enorme riqueza ya que es una planta docente experta en el dominio de su área disciplinar, lo que beneficia ampliamente a la práctica educativa. Esto se refleja en el nivel que tienen los estudiantes en su proceso de formación a través de la aplicación y vivencia del currículo, a pesar de que apenas se están actualizando, reelaborando o reestructurando, y que la mayoría de los docentes no han dejado de introducir nuevos contenidos en sus programas.

cer dos asignaturas. Lo que refleja en el estudio de caso que el 22% de los docentes le dediquen al SUA supuestamente 40 horas que las han dividido en trabajo con grupos y en otras actividades de corte académico.

Asimismo, los docentes tienen una amplia participación en el proceso de asesoría de los trabajos de titulación de los estudiantes, con base en las diferentes modalidades que se tienen en la Facultad.

7. La UNAM frente a las dificultades de obtener financiamiento ha puesto en operación programas compensatorios a las funciones sustantivas como lo demuestra el porcentaje de profesores que participan en ellos, propiciando la evaluación constante de los proyectos.

El trabajo, el compromiso y participación que desempeñan los docentes en las funciones sustantivas de la Universidad, se han traducido en diferentes programas de estímulos económicos que se ofrecen a través de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) para el personal de tiempo completo: el Programa de Primas al Desempeño (PRIDE), el Programa de Apoyo a la Incorporación del Personal Académico (PAIPA), y el programa de Fomento a la Docencia (FOMDOC).

Para los docentes de asignatura está el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG). En ellos participan la gran mayoría de los profesores de tiempo completo y de asignatura respectivamente.

Los programas denominados PAPIME y PAPIIT, se establecieron con la intención de que los docentes e investigadores de la Universidad elaboraran proyectos de apoyo para el desarrollo de programas específicos para las Escuelas y Facultades.

La vida colegiada en la Facultad representa una intervención social, política y académica muy importante en las actividades de la misma; se lleva a cabo en la organización de diferentes comisiones que conllevan la normatividad, la regulación y la práctica de las labores cotidianas de la Facultad; los principales cuerpos colegiados son:

- Consejo Técnico
- Comité Académico Asesor
- Comité de Bibliotecas
- Comité de Cómputo
- Comisiones Dictaminadoras
- Comisiones de Evaluación para los programas de estímulos, entre otros.

El que la tercera parte del personal del SUA participe en el Consejo Técnico no ha sido suficiente para resolver problemas estructurales que no están contempladas en la legislación universitaria. De ahí que se han originado problemas cuando se concursa por alguna plaza académica, al ser evaluados en los programas de estímulos o en cualquier otra actividad.

Lo anterior por la falta de conocimiento sobre la manera como se trabaja en el SUA, su metodología, los materiales impresos, en video, en casete o en línea y cómo se producen; además, el desconocimiento que se tiene sobre el beneficio hacia los estudiantes al diversificar el trabajo en las asesorías y en el acompañamiento, guía y orientación de los estudiantes de esta modalidad educativa.

La mayoría de los docentes de asignatura que se han incorporado a esta modalidad educativa no se han formado como asesores de un sistema de educación abierta. Realmente son pocos los que han tenido formación en este modelo educativo; y han sido docentes de tiempo completo y algunos de asignatura, a través de los cursos, talleres, seminarios o diplomados que se han ofrecido a través de la División SUA de la Facultad o por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia¹¹ y otras instituciones.

¹¹ La Coordinación de Universidad Abierta cambió su nombre al ampliar sus funciones y su estructura organizativa desde el año de 1997, y se le llamó Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

La práctica educativa en el SUAFyL requiere de la comprensión del modelo educativo abierto, por ello el estudio refleja la necesidad de la gran mayoría de los docentes de continuar su formación no sólo en aspectos disciplinarios, sino también en aspectos que tiene que ver con esta modalidad educativa y que son los aspectos didáctico-pedagógico y los tecnológicos, que además en su conjunto forman parte de la necesidad de tener una formación a lo largo de toda la vida.

El modelo de educación abierta, implica principios fundamentales para una práctica educativa no presenciales como son:

- El conocimiento integral del modelo educativo del Sistema Universidad Abierta.
- El dominio de los contenidos de la asignatura.
- Aplicar los criterios de flexibilidad metodológica, es decir, que las asesorías tanto individuales como grupales, promuevan la interacción e interactividad entre los actores del proceso con los diferentes medios de información y comunicación.
- El adecuado uso de los medios de comunicación educativa.
- La aplicación de estrategias didáctico-pedagógicas *ad hoc* al modelo educativo.
- La generación de ambientes de aprendizaje cooperativos y colaborativos para lograr aprendizajes significativos.
- Propiciar el aprendizaje independiente a través de las actividades que se desarrollan tanto en las asesorías como en los materiales didácticos.
- Comprender que el docente es un facilitador del conocimiento.

- Valorar que lo importante es el estudiante y sus necesidades.
- Hacer énfasis en el aprendizaje.
- Propiciar un diálogo pedagógico tanto en las asesorías como en los materiales didácticos.
- Fomentar el uso de las bibliotecas, mediatecas, talleres, laboratorios y computadoras. Visitas a museos, exposiciones, monumentos, fábricas, centros e institutos de investigación en función de su campo disciplinario y del nivel de la asignatura.
- Propiciar la lectura y escritura como una práctica habitual de interacción con los actores del proceso.

El estudio de caso que hemos analizado y reflexionado, da cuenta de las voluntades, intereses y necesidades que han concurrido en la construcción de este sistema a partir de cómo se han generado las condiciones para el desarrollo y evolución de este modelo educativo, fundamentalmente a través de la creación de una infraestructura adecuada; de programas para la formación de los docentes en los ámbitos disciplinarios, pedagógicos – didácticos y tecnológicos; de la disposición de medios de información y comunicación para el apoyo de las asesorías, y de apoyo para que los asesores del Sistema Universidad Abierta puedan incorporar en su práctica docente las nuevas tecnologías de comunicación e información.

El SUAFyL tiene un potencial que aún no se ha explotado en su totalidad. Cuenta con una planta académica de un alto nivel de formación y preparación, con experiencia, sentido de responsabilidad y compromiso institucional, que garantiza calidad en el trabajo con los estudiantes, el reto que nos debemos plantear es superar nuestras debilidades y acrecentar nuestras fortalezas para mejorar, innovar y crear un verdadero Sistema de Universidad Abierta de cara a los retos y demandas de la sociedad del conocimiento.

Consideraciones finales y conclusiones

El Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México se creó en 1972, y fue una de las respuestas institucionales a los problemas educativos que se enfatizaron a partir del movimiento estudiantil del año de 1968, a través del cual se manifestaba la aspiración social por lograr una plena democratización de la enseñanza, en un marco de sensible masificación en los niveles de educación superior.

Desde su origen, el Sistema Universidad Abierta ha sido considerado como un proyecto que plantea un modelo de educación innovador en sus prácticas didácticas y flexible en sus formas de operación; sin embargo, a lo largo de sus treinta y dos años de existencia, no ha logrado construir una práctica educativa *ad-hoc* a la modalidad de la educación abierta, claramente diferenciada de la práctica educativa del sistema convencional con el que convive y comparte espacios y sistemas de administración escolar.

Una de las razones de este fenómeno se debe a la preservación de una filosofía del hacer docente convencional que se ha sobrepuesto a la del hacer docente innovador, y que ha configurado a la propia experiencia cultural del docente mexicano.

Ello ha quedado de manifiesto a través del estudio de caso que se ha analizado en este documento, y que se aplicó en la Facultad de Filosofía y Letras, que es la entidad académica que ofrece el mayor número de licenciaturas con metodología de la educación abierta en la UNAM.

Es patente la paradoja de que en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras se disponga de un considerable porcentaje de docentes con una formación disciplinaria caracterizada por un alto nivel académico, que además acceden en su mayoría a los programas de apoyo instituidos para los profesores de tiempo completo de la misma Universidad, y pese a ello, carezcan de una formación pedagógica adecuada a las exigencias del modelo de la educación abierta.

No obstante lo anterior, destaca que el Sistema Universidad Abierta sea un modelo alternativo al sistema convencional de educación, y que a través de su presencia, se hayan formado varias generaciones de estudiantes en las áreas de humanidades, económico-administrativas, ciencias sociales y de la salud.

Del mismo modo destacan los esfuerzos que de forma esporádica y de manera aislada han realizado las entidades académicas que constituyen al Sistema Universidad Abierta, y que se han traducido en diversos actos académicos dirigidos al enriquecimiento de la práctica docente en la metodología de la educación abierta, tales como cursos, talleres, seminarios y Diplomados.

Algunos de estos actos académicos han sido formulados y organizados también por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, y por otras entidades universitarias, como en su momento el desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios educativos.

No obstante lo anterior, en el Sistema Universidad Abierta no se ha instituido hasta el momento ningún programa permanente de formación docente para la educación abierta.

El contexto actual de la educación superior en el orden internacional no solamente requerirá con mayor energía de este tipo de programas, sino que apunta hacia una reformulación de las estructuras de organización y de administración de las instituciones educativas.

Actualmente atestiguamos una dinámica donde las instituciones de educación superior están en un proceso de reforma y de evaluación, dadas las demandas sociales y la configuración de escenarios donde el conocimiento ocupa un eje central en las economías globalizadas.

Ello obliga, entre otras cosas, a la actualización y reformulación curricular con base en los principios y las características del modelo educativo abierto, apoyado con recursos tecnológicos de información y comunicación a distancia.

En particular para el Sistema Universidad Abierta, apunta a un replanteamiento de su propio modelo de organización, así como a una actualización de los problemas sustantivos que han impedido su expresión plena en el conjunto de la oferta educativa de la UNAM, de donde se fundamenta la diferenciación de actividades docentes realizadas en un sistema de educación convencional, de las que deben realizarse en un sistema de educación abierta.

Esta diferenciación va desde el diseño e instrumentación de programas de formación docente de los profesores que participan en las actividades académicas del Sistema Universidad Abierta, hasta la misma denominación y reconocimiento de esta figura del profesor como un asesor en los marcos normativos de la UNAM, como el Estatuto del Personal Académico, y que repercuten en procedimientos puntuales como la contratación, la evaluación y los estímulos y reconocimientos.

Es evidente que el Sistema Universidad Abierta no ha conseguido su total madurez dentro de la UNAM, y en la práctica opera como un modelo de educación semiconvencional.

Con la instrumentación de las reformas administrativas llevadas a cabo por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia en el año 2003, a través de las cuales se desconcentraron las líneas de vinculación entre las Divisiones del Sistema Universidad Abierta y la Coordinación, este modelo

educativo ha ampliado las perspectivas para convertirse a corto plazo en un modelo de educación convencional, con apenas unos rasgos de diferenciación.

Por ello, dependerá en gran medida de la capacidad de cada una de las Divisiones del Sistema Universidad Abierta para inscribirse en los programas de desarrollo institucional de su propia Facultad o Escuela el carácter que mantengan: ya sea como proyectos educativos tendentes al desarrollo y a la innovación académica, metodológica y tecnológica, o ya sea únicamente como proyectos educativos para paliar la demanda de ingreso al sistema de educación convencional.

Para considerar con mayores elementos históricos y culturales cuáles alternativas de desarrollo viables puede encontrar el Sistema Universidad Abierta en este entorno, se hace imprescindible revisar la naturaleza sustantiva de este tipo de educación, y aún más, recuperar el sentido de la educación en general.

Ello ha motivado el análisis de dos conceptos que por su trascendencia histórica y por su influencia en el pensamiento social contemporáneo resultan paradigmáticos para la comprensión de la formación docente: *areté* y *bildung*.

Ambos conceptos tienen una presencia notable en los modelos de la educación abierta, pues en tanto la *areté* expresa un ideal de la cultura como un principio formativo, y la *bildung* expresa a la formación como un hecho unitario, constituido por la experiencia integral de la vida y de la conciencia que de ella se logra tener.

Los modelos de educación abierta exigen de una participación activa del individuo para su incorporación a un contexto cultural definido, a la vez que de un diálogo didáctico entre la experiencia y la expectativa, fundamentalmente por medio de procesos de aprendizaje dinámicos, colaborativos e integrales.

Aunque ninguno de los dos conceptos ha tenido un sentido único, los dos han mantenido una vigencia que les da un carácter de imprescindibles para comprender la naturaleza y la dirección de la formación profesional contemporáneos, en un entorno donde el conocimiento adquiere una predominancia mayor en las sociedades globalizadas.

Los programas de formación docente en los modelos de educación abierta encuentran en el concepto de *areté*, la noción del bien como un saber, de donde la educación es un vehículo para mejorar individual y socialmente.

Ello implica que la formación docente sustantiva exige de una Paideia, es decir, una conciencia del ser del hombre en su sociedad, pero una conciencia que pide alcanzar la imagen del mejor hombre posible en la mejor sociedad posible.

Esto en los modelos de educación abierta se integra a los perfiles de los profesores como docentes en actualización permanente, donde su participación mayor está definida por su vinculación con los estudiantes para que éstos logren los objetivos de aprendizaje, pero además está definida por la vocación que logren infundir en los estudiantes, para aprender de manera permanente en beneficio de la sociedad en la que participan.

El concepto de la *bildung*, a diferencia del concepto de *areté*, se encuentra vigente en los proyectos de formación docente de los modelos de educación abierta de una forma más explícita, pues se refiere al propósito de darle identidad a las personas a través del conocimiento y de su tradición cultural.

La revisión histórica conceptual sobre la noción cultural de formación, desde los clásicos hasta nuestros días, va cambiando de acuerdo a cada época histórica que va resignificando el concepto de formación, donde se pasa de ser una responsabilidad civil individual a ser un compromiso gremial de orden social con una connotación basada en el mercado de trabajo.

Por ello en la actualidad los programas de formación docente se consideran como un elemento necesario para la organización social, de donde trasciende los recintos educativos, como propugnan los modelos de educación abierta.

En un marco de globalización, los proyectos de formación docente en modelos de educación abierta, bajo la perspectiva de los conceptos de *areté* y de *bildung*, deben entenderse como proyectos para establecer comunidades de profesionistas que comparten valores éticos, y que ponen al servicio de la sociedad sus conocimientos y habilidades.

Es decir, estos proyectos de formación docente consideran aspectos personales y morales, y los relacionan con funciones públicas y sociales, de ahí que se hable de prospectivas de educación integral, que trasciendan al individuo y le den sentido a través de su identificación con su sociedad, con su cultura y con su historia.

Es así que en América Latina se comparten rasgos entre los proyectos y los programas de formación docente, en especial en el nivel de la educación superior, de donde destaca que el reto mayor se ha enfocado a una reestructuración educativa a través de varias reformas institucionales.

Estos movimientos de reformulación de la misma práctica docente, han intentado dar respuesta a demandas sociales, políticas y económicas muy singulares, caracterizadas por la zona, que es de economías emergentes y con interés en participar en la conformación de la sociedad del conocimiento, y que por ello requieren de una práctica educativa innovadora y diferente a la que plantean los modelos de educación convencional.

El caso de México no deja de ser representativo de América Latina, y establece las condiciones para la consideración de los proyectos de formación docente como una práctica de desarrollo institucional a partir de la década de

los años sesenta. Para ello se invirtieron recursos y personal para la creación de centros e institutos creados *ex profeso*.

No obstante los logros alcanzados, estas políticas de formación docente se vieron paulatinamente debilitadas y cuestionadas, de tal manera que la institución de educación superior más importante del país, la UNAM, en la década de los años noventa desconcentró los centros de formación docente, con enormes consecuencias para la educación, pues se disgregaron las estrategias institucionales para el fortalecimiento de uno de los elementos más importantes del modelo educativo.

En la actualidad los programas de formación docente se realizan prácticamente de manera informal a través de los centros de educación continua de cada Facultad y Escuela, y se consideran las iniciativas de algunos profesores para ofrecer cursos, seminarios o diplomados. Esto no representa la conformación de una estrategia institucional, ni la iniciativa formal para atender una necesidad de formación o actualización docente en sus aspectos disciplinarios, pedagógicos o tecnológicos.

Por lo que hace a los programas de formación docente en el Sistema Universidad Abierta, el estudio de caso que se analiza en este documento ha permitido corroborar algunas hipótesis que se han configurado ya como ejes problemáticos para cualquier propuesta al respecto.

Destaca, por ejemplo, el que los profesores de tiempo completo del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras, con una antigüedad de entre 16 y 30 años, no manifiestan haberse actualizado en las innovaciones pedagógicas que cualquier modelo de educación abierta demanda.

En los aspectos disciplinarios se cuenta con un alto perfil de formación profesional; sin embargo, en el área de formación docente sólo la tercera parte del personal académico ha tomado de uno a varios cursos o diplomados sobre este modelo educativo.

Es importante destacar la conveniencia de propiciar metodologías de trabajo colegiado para mejorar la metodología, las estrategias didácticas y los materiales didácticos, así como la necesidad de realizar investigaciones educativas de la misma práctica docente, sobre seguimiento de estudiantes, e impacto de los egresados en el mercado laboral, entre otros. Asimismo, deben impulsarse programas de renovación de cuadros profesionales, dado que la mayoría de la población de profesores del Sistema Universidad Abierta esta centrada entre los 45 y los 55 años de edad.

Dentro de los cambios a la normatividad universitaria, deben reconocerse las funciones que desempeñan los profesores en el modelo de la educación abierta, de manera que su contratación, su evaluación y su promoción y reconocimiento sean calificadas de manera adecuada.

Es importante actualizar el Estatuto del SUA para analizar su funcionamiento en nuestros días, para reflexionar y en su caso justificar, la viabilidad para ofrecer programas de estudio pertinentes y de calidad, con los respectivos apoyos institucionales.

Del mismo modo, es imprescindible crear escenarios de prognosis donde se resuelvan las vías para flexibilizar la administración escolar que permita el tránsito de los estudiantes en los diferentes modelos de educación universitaria, con espacios de vinculación entre los profesores del modelo de educación abierta y de educación convencional.

Bibliografía

- ABBAGNANO N. y A. VISALBERGHI, *Historia de la pedagogía*, México, FCE, 1995.
- ACHILLI, E., *El mercado del conocimiento y la investigación educativa*, ponencia, Universidad Nacional del Comahue, Congreso sobre investigación educativa, Argentina, 1997.
- AGUIRRE, S., "Un diagnóstico del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras (1972-1990)", Tesis de maestría, México, UNAM, 1997.
- AGULLA, J. C., *El hombre y su sociedad: La formación de la persona sociológica*, Buenos Aires, Docencia, 1991.
- ALFIERI F., et al., *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, Congreso Internacional de Didáctica, Madrid, Morata, 1999.
- ANDERSON, P., *Los orígenes de la postmodernidad*, Barcelona, Anagrama, 1998.
- ANTUNES, C., *Las inteligencias múltiples. Cómo estudiarlas y desarrollarlas*, México, Alfaomega, 2002.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México, ANUIES, 2000.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, SEP, *Manual de planeación de la educación superior*, Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, México, ANUIES, SEP, 1997.

- APARICI, R., *Educación para los medios*, México, UP, 1994.
- APPLE, M., *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós, 1989.
- ARANGO, M., *Creando calidad en la educación a través de la cultura. Implicaciones para la formación de los profesores*, Medellín, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), 1990, ponencia presentada en el Seminario "Desafío al futuro a través de la cultura", Universidad de Lulea, Suecia, 1980.
- ARCE GURZA, F., *Historia de las profesiones en México*, México, El Colegio de México, 1982.
- ARÉVALO ZAMUDIO, J., et al., *Didáctica de los medios de comunicación*, México, SEP, 1998.
- ARREDONDO, M., M. Uribe y T. Wuest, "Notas para un modelo de docencia" en M. Arredondo y A. Díaz Barriga (compiladores), *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.
- ARREDONDO M. SANTOYO, "La formación de personal académico" en *Perfiles Educativos*, núm. 3, México, UNAM, 1980.
- ASSAEL, J., *Los talleres de educadores en educación media y perfeccionamiento docente. La visión de los que están a cargo*, Santiago, CPU, 1994.
- AUSUBEL, D. P., J. D. Novak y H. Hanesian, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, 13a. reimpresión de la 2a. ed., trad. Mario Sandoval Pineda y Mauricio Botero, México, Trillas, 2000.
- AUTHUER, M. y L. Pierre, *Les arbres de connaissances*, París, La Découverte, 1992.

- ÁVALOS, B., "Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe" en *Boletín del PPE*, núm. 41, diciembre de 1996, UNESCO/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago, Chile (ponencia central de la Mesa Redonda sobre "La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe", Conferencia de Ministros de Educación, Kingston, Jamaica, 1996). Ponencia elaborada sobre la base de datos secundarios.
- AVILA F., F. y N. Chirinos, "De la sociedad industrial a la sociedad de la información", ponencia presentada en las I Jornadas de Investigación Educativa, UNERMB, Cabimas, Venezuela, 2001.
- _____ y Y. Rodríguez, "Sociedad de la información, sociedad dislocada", ponencia presentada en las I Jornadas de Investigación Educativa, UNERMB, Cabimas, Venezuela, 2001.
- AVILA MUÑOZ, P., "Tecnología educativa en el contexto latinoamericano. Algunas reflexiones" en Memorias del Seminario Internacional, Tecnología Educativa en el Contexto Latinoamericano, México, ILCE, 1994.
- _____, *Estudio independiente*, México, ILCE, 1999.
- _____, Los nuevos escenarios educativos y las transformaciones tecnológicas, México, ILCE, 2001.
- BARBER, B., Estratificación social. Introducción en D. L. Sills, *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, Barcelona, Ediciones Aguilar, 1979.
- BARCO, S., "El docente como sujeto desinencial", ponencia, Seminario internacional sobre formación docente, Universidad de Monterrey, México, UNESCO/OREALC, 1994.

_____, "Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores" en *Debates pendientes en la Ley Federal de Educación*, A. Camilloni, G. Riquelme, S. Barco, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996.

_____, "Revisando producciones didácticas: signos, huellas, supervivencias", ponencia presentada en el Decimotercer Encuentro de Facultades, Departamentos y Escuelas de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales, Córdoba, Argentina, mayo de 1997.

BARNÉS DE CASTRO, F., Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000, Suplemento especial, México, UNAM, 1997.

BARRIOS, M., "Vocaciones y formación de educadores", Caracas, informe de trabajo, UPEL, 1995.

BATALLÁN, G., *Maestros, formación práctica y transformación escolar*, A. Alliaud, L. Duschatzky (comps.), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1997.

_____, "La problemática del poder y la autoridad en la escuela. Varones y mujeres en cargos de dirección", UBCYT, Buenos Aires, Argentina, investigación desarrollada durante 1994-1997, informe de avance, 1997.

_____, "La transformación educativa y el trabajo docente, profesionalismo, oficio y problemas de la evaluación", PIIE/FONDECYT, Santiago, Chile; investigación desarrollada durante 1995-97; informe final de investigación, 1997.

BECK, U., *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós, 1998.

- BEILLEROT, J., *La formación de formadores*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Ediciones Novedades Educativas, 1998.
- BERNSTEIN, B., *Las reformas educativas en América Latina*, conferencia realizada en el CIDE, Santiago, Chile, 1996.
- BERRUecos, C. y M. D. Bosco, "Divulgación de proyectos y diseño instruccional en los programas educativos en línea", México, CUAED, UNAM, 1995.
- BERTALANFFY, LUDWIG VON, *Teoría general de los sistemas fundamentales, desarrollo, aplicaciones*, México, FCE, 1986.
- _____, *Perspectivas en la teoría general de sistemas. Estudio científico-filosófico*, Madrid, Alianza Editorial, 1986
- BETTETINI, J. F. y F. Colombo, *Las nuevas tecnologías de la comunicación*, Barcelona, Paidós, 1995.
- BLALOCK, H., *Introducción a la investigación social*, Argentina, Amorrortu, 1994.
- BLAT GIMENO, J. y R. Marín Ibáñez, *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo mundial*, Barcelona, Teide/UNESCO, 1980.
- BOSCO HERNÁNDEZ, M. D. y otros, "Diagnóstico de los materiales didácticos en las Divisiones del sistema Universidad Abierta", México, CUAED, UNAM, 1997.
- _____, *Taller de elaboración de material didáctico*, México, Sistema Universidad Abierta, UNAM, 1998.
- _____, *Diplomado de Educación Abierta y a Distancia. Módulo 1, Elementos introductorios a la educación abierta y a distancia*, 6a. ed., México, CUAED, UNAM, 1998.

_____, *Diplomado en Educación Abierta y a Distancia*. Módulo 2, La práctica educativa en los sistemas de educación abierta y a distancia, 6a. ed., México, CUAED, UNAM, 1998.

_____, *Diplomado en Educación Abierta y a Distancia*. Módulo 3, Evaluación y acreditación educativas en los sistemas de educación abierta y a distancia, 6a. ed., México, CUAED, UNAM, 1998.

_____, *Diplomado en Educación Abierta y a Distancia*. Módulo 4, Los medios y los materiales didácticos en la educación abierta y a distancia, 6a. ed., México, CUAED, UNAM, 1998.

_____, *La importancia del estudio independiente en el sistema universidad abierta. Actitudes, técnicas habilidades y destrezas*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2001.

_____ y M. E. Negrín, "Criterios rectores para la práctica del asesor en *Diplomado de educación abierta y a distancia*, México, Coordinación de Universidad Abierta, UNAM, 1993.

_____, *Curso de formación de asesores*, México, SUAFyL, documento inédito interno, México, Coordinación de Universidad Abierta, UNAM, 1995.

BRANDI, S., J. Berenguer y M. Zúñiga, *Curriculum y conocimiento. Un proceso de construcción social en la escuela*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IDICE), Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan, Argentina, 1997.

BRASLAVSKY, C., "Un desafío fundamental de la educación latinoamericana durante los próximos 25 años: construir su sentido" en *Revista La Educación*, núm. 101 (67-82), Washington, 1987.

- _____ y A. Birgin (ed.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992 (libro: se presentan tres investigaciones realizadas por FLACSO, Buenos Aires, Argentina, durante 1988-90).
- BROWN, W., B. Lewis, F. Harclerod, *Instrucción audiovisual: Tecnología, medios y métodos*, México, Trillas, 1979.
- CARPIZO, J., "El Estatuto del Sistema Abierto de la UNAM" en *Revista Universidades*, México, UNAM, 1972.
- CARR, W., *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1996.
- CARRIZALEZ RETANOZA, C., *Formación intelectual del docente* en Foro Nacional Sobre Formación de Profesores Universitarios, México, ANUIES-SEP-UNAM, 1991.
- CARVAJAL JUÁREZ, A. L., "El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros. Un estudio etnográfico en la escuela primaria", México, DIE/CINVESTAV, tesis 18, 1997.
- CASAS ARMENGOL, M., *Universidad sin clases. Educación a distancia en América Latina*, Venezuela, OEA-UNA-KAPELUSZ, 1998.
- CASTELLS, M., *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1: La sociedad red, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- _____, et al., *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- CASTRO, E., *La formación docente en América Latina: Un desafío que requiere respuesta*, UNESCO/OREALC, Santiago, 1991.

CAYETANO DE LELLA, "Modelos y tendencias de la formación docente", I Seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación, Lima, Perú, septiembre de 1999.

CEBRIÁN HERREROS, M., *Géneros informativos*, México, ILCE, 1992.

_____, Nuevas tecnologías. Nuevos lenguajes, en ICE de la Universidad de Cantabria: Las nuevas tecnologías en la Educación, Santander, ICE de la Universidad de Cantabria.

CELIS, L., "Análisis histórico de la formación de profesores en la Universidad de Chile y en la Universidad Católica", Universidad Católica de Chile, Santiago, ponencia, mimeo, 1988.

CHIAPPE LAVERDE, A., *¿Por qué el tipo no es como lo pintan? La virtualidad como estrategia de modernización educativa*, Bucaramanga, Colombia, Ed. Ltda., 2003.

CIIEAD, Anuario de actividades 1992-1993, México, SEP, 1994.

CLEAVES, P. S., *Las profesiones y el Estado: El caso de México*, México, El Colegio de México, 1985.

COLLINS, R., *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*, España, Akal, 1979.

CONTRERAS, J., *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata, 1997.

COOMBS, P. H., *La crisis mundial de la educación*, 4a. ed., Barcelona, Ediciones Península, 1978.

CORNEJO, J. y E. Rodríguez F., "Evolución de la satisfacción y vocación de los profesores de educación media, en la perspectiva de la eficacia docente", Investigación desarrollada en la Pontificia Universidad Católica de

Chile, 1994-1996 y publicada en varias revistas y boletines en 1995-1996.

CROOK, Ch., *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*, Madrid, Morata, 1988.

DANVERS, F., *500 mots – clefs pour l'éducation et la formation. Tout au long de la vie*, París, Septentrion, 2003.

DAVINI, C., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

_____ y Raúl Díaz, "La identidad del trabajo docente y la reforma educativa en el contexto provincial del Neuquén", Universidad Nacional del Comahue, Río Negro, Argentina, 1996-1997, informe de investigación, 1997.

DEAN, G. y J. Cruz, "Preservice teacher efficacy: relationships and implications" en *La Educación*, OEA, 1992, vol. I-III, números 111-113, Washington, ponencia presentada en la 39a. Asamblea Mundial del Consejo Internacional para la educación de profesores, París, julio de 1992.

DELORS, J., *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO, 1997.

DEMO, P., *Investigación participante. Mito y realidad*, Buenos Aires, Kapelusz, 1985.

DÍAZ BARRIGA, A. y T. Pacheco, *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, 1990.

_____, "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México, 1970-1987", México, Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, 1988.

- _____, *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, CESU, Cuadernos del CESU, núm. 20, 1990.
- Diccionario de las tecnologías de la imagen. 1998, British Kinematograph Sound and Televisión Society, Barcelona, Gedisa, 1998.
- DICK, W. y L. Carey, *The systematic design of instruction*, Nueva York, Harper Collins Publisher, 1998.
- Documento Informativo sobre el Subprograma "B", Especialización para el ejercicio de la docencia, México, CISE, UNAM, 1983.
- DRUCKER, P., *Las nuevas realidades*, Buenos Aires, Sudamericana, 1989.
- _____, *La sociedad postcapitalista*, Colombia, Norma, 1994.
- EDWARDS, Verónica, Carlos Calvo, Ana María Cerda, María Gómez y Gloria Inostroza, *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*, Santiago, MINEDUC, 1995.
- _____, "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente" (ponencia) en *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*, Informe de Seminario, PIIE, Santiago, Chile, 1992.
- EICHER, J. C., "Algunas reflexiones sobre el análisis económico de los medios de enseñanza modernos", en UNESCO, *La economía de los nuevos medios de enseñanza*, Barcelona, Serbal UNESCO, 1984.
- ELLIOT, P., *Sociología de las profesiones*, México, Tecnos, 1975.
- ESCALANTE, P., "Propuestas generales para la consolidación y superación del SUA", Tercer encuentro del SUA, México, UNAM, 1999.

EZCURRA, A. M., Cayetano de Lella y Carlos P. Krotsch, *Formación docente e innovación educativa*, Buenos Aires, Aique, 1990.

FAINHOLC, B., "Curso de tecnología educativa", documento de trabajo, Buenos Aires, 1993.

_____, *Formación del profesorado para el nuevo siglo. Aportes de la tecnología educativa apropiada*, Buenos Aires, Lumen Humanitas, 2000.

_____, "Una vez más cómo la tecnología educativa apropiada puede mejorar la educación" en *Memorias del Seminario Internacional. Tecnología Educativa en el Contexto Latinoamericano*, México, ILCE, 2000.

_____, *La interactividad en la educación a distancia*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

FERRÉS, J., *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona, Paidós, 2000.

FERRY, G., *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós/ENEP Iztacala, UNAM, 1990.

FLICHY, P., *L'imaginaire d'Internet*, París, La Decouverte, 2001.

FREIRE, P., *Pedagogía de la esperanza*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1993.

_____, *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970.

_____, *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.

FURLAN, A., "EL pedagogo y la actividad docente" en *Revista Foro Universitario*, núm. 23, México, UNAM, 1982.

_____, "Concepciones y problemas de la formación de profesores" en *Foro Nacional Sobre Formación de Profesores Universitarios*, México, ANUIES, SEP, UNAM, 2001.

- FURTER, PIERRE, P. GUNTER y E. Fiori, *Educación liberadora: dimensión política*, Buenos Aires, Búsqueda, 1975.
- GADAMER, H. G., *Verdad y método*, vol. I, Salamanca, Sígueme, 1991.
- GAMUS, E., *La educación y el trabajo del futuro*, Trabajo publicado en Visiones de futuro. Economía, educación y trabajo, Caracas, CENDES, 1997.
- GARCÍA ARETIO, *Educación a distancia hoy*, Madrid, España, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.
- _____, *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*, Barcelona, Ariel, 2001.
- _____, *Bibliografía sobre educación a distancia. Proyecto e managment*, Madrid, UNED, 1999.
- GARCÍA, C., P. Díaz y C. Mayor, "El contenido del discurso como variable de proceso en la evaluación de programas de formación de profesores", en *Revista de Educación*, Madrid, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia de España, septiembre-diciembre de 1995, núm. 308.
- GARCÍA VIEYRA, A., *Ensayos sobre pedagogía*, Buenos Aires, Desclee de Brouwer, 1949.
- GARCÍA y GARCÍA, A., Los difíciles inicios (Siglos XIII-XIV), en M. Fernández, L. Robles y L. E. Rodríguez-San Pedro (eds.), *La universidad de Salamanca*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1991.
- GARDNER, H., *Inteligencias múltiples*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- GARRISON, D. Randy, Quality and access in distance education: theoretical considerations, en Desmond Keegan, *Theoretical principles of distance education*, Great Britain, Routledge, 1993.

- GATTI, Elsa y Alicia Kachinovsky, "Let it be" (Déjalo ser), Montevideo, Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay, mimeo, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J., "Profesionalización docente y cambio educativo" en Alliaud, A. y Duschitzky, L. (compiladoras), *Maestros, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1992.
- _____, *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Buenos Aires, Instituto de estudios y Acción Social, 1997.
- GINZBURG, C., *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- GIROUX, H., *Cruzando límites*, Barcelona, Paidós, 1997.
- _____, *Pedagogía radical: subsidios*, Sao Paulo, Cortez, 1983.
- GLASMAN WEISBERG, R., *Formación de investigadores y docentes* en Foro Nacional Sobre Formación de Profesores Universitarios, México, ANUIES-SEP-UNAM, 2000.
- GÓMEZ, J., "Una aproximación al estudio de la sociología de las profesiones", *Revista Umbral XXI* (6), 23-40, 1991.
- GÓMEZ CAMPOS, V. M., Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional. Análisis comparativo de diversos estudios en México, *Cuadernos de Planeación 1* (3), México, UNAM, 1989.
- _____ y E. Tenti Fanfani, *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1989.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P., "El problema del método en la reforma de la enseñanza" en Diplomado en Educación Abierta y a Distancia, Módulo I, Docu-

mento presentado en el Congreso Latinoamericano de Sociología, México, 1953.

_____, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era, 2001.

_____, *La democracia en México*, 23a. impresión, México, Era, 2000.

_____, "Exposición de motivos" en *Revista Reflexiones*, México, UNAM, 1982.

GONZÁLEZ RUIZ, J. E., *La universidad abierta: el caso de México*, México, UNAM, UDUAL, 1978.

GONZÁLEZ, F., et al., "Apuntes para una historia de la televisión mexicana" en *Revista Mexicana de Comunicación*, México, 1998.

GUBEON, R., *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*, Barcelona, Anagrama, 1999.

GUEVARA NIEBLA, G., "Masificación y profesión académica en la UNAM" en *Revista de Educación Superior*, vol. XV, año 2, núm. 58, México, ANUIES, abril-junio, 1989.

GUTIÉRREZ MARTÍN, A., *Educación multimedia y nuevas tecnologías. Proyecto Didáctico Quirón*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1997.

GUTIÉRREZ, F., *Educación como praxis política*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1988.

_____ y Daniel Prieto Castillo, *La mediación pedagógica*, Costa Rica, RRNTC, 1991.

GYSLING, J., *Profesores. Un análisis de su identidad social*, Santiago, CIDE, 1992.

HABERMAS, J., *Teoría y praxis*, Madrid, Tecnos, 1987.

HAWES, G. y S. Donoso (eds.), *Formación de profesores de educación media en Chile. Una reflexión necesaria*, Santiago, Chile, Corporación de Promoción Universitaria (CPU), 1993.

HEGEL, *Fenomenología del espíritu*, México-Madrid, FCE, 1999.

HEINICH, R., *Tecnología y administración de la enseñanza*, México, Trillas, 1975.

HERNÁNDEZ, A. C., "Preparación de los formadores del profesorado", Simposio Internacional de Educación, Secretaría de Educación de Coahuila, México, junio de 1999.

HERNÁNDEZ PACHECO, T., *La conciencia romántica*, Barcelona, Tecnos, 1995.

HIRSCH ADLER, A., "Formación de profesores e investigadores universitarios en México. Etapas y tiempo presente" en Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, México, CISE, 1987.

_____, *Investigación superior. Universidad y formación de profesores*, México, Trillas, 1990.

HOBBSAWM, E., *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica, 1995.

HONORE, B., *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea, 1980.

HOPENHAYN, M., *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*, CEPAL, Santiago de Chile, 2003.

INVERNÓ, F., *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós, 1994.

_____, (coordinador), *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*, Barcelona, ICE-HORSORI, 1993.

JAEGER, W., *Paideia*, México, FCE, 1995.

- JOURNET, N., *La culture de l'universal au particulier*, París, Sciences Humaines, 2002.
- KAPLÚN, M., *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, De la Torre, 1998.
- KEMMIS, S., *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1988.
- KUHN, T., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1971.
- LADRIERE, J., *El reto de la racionalidad*, París, UNESCO, 1978.
- LAENG, M., *Esquemas de pedagogía*, Barcelona, Herder, 1977.
- LANDOW, G., *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*, Barcelona, Paidós, 1995.
- _____, *La computadora como medio de comunicación*, Barcelona, Paidós, 2000.
- LATAPÍ, P., "Reformas educativas en los últimos cuatro gobiernos (1952-1975)" en *Revista de Comercio*, México, 1982.
- Ley Federal de Educación, Diario Oficial de la Federación, 29 de noviembre de 1973.
- LILIENTHAL, R., *Teoría de sistemas. Orígenes y aplicaciones en ciencias sociales*, México, Trillas, 1984.
- LIPOVESKY, G., *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama, 1986.
- LISTON, D. P. y K. Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*, Madrid, Morata, 1993.

- LÓPEZ BARAJAS, E. y J. M. Montoya, *El estudio de caso: fundamentos y metodología*, Madrid, UNED, 1995.
- LYNCH, M., *The Knowledge Web*. Knowledge Enterprises, 2000.
- MANTOVANI, Juan, *La educación y sus tres problemas. Educación y plenitud humana*, Buenos Aires, El Ateneo, 1981.
- MARCELO, C., *La formación docente para el cambio educativo*, Barcelona, EUB, 1995.
- MARÍN, T., C. Navarro y M. Aragón (coordinadores), *Formación de profesores y educación social*, España, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. y M. Alejandro Quintillan (coordinadores), *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*, Madrid, De la Torre, 1999.
- MCLUHAN, M., et al., *La aldea global*, Barcelona, Gedisa, 1996.
- MEDINA FERNÁNDEZ, O., *Modelos de educación de personas adultas*, Barcelona, El roure ed, 1997.
- MEC-UNESCO, *Por una política de formação de professores para a educação básica. Anais do Seminário Nacional sobre formação de professores para a educação básica*, Brasilia, Fundação AMAE para Educação e Cultura, Belo Horizonte, Minas Gerais, 1994.
- MEISTER, J. C., *Universidades empresariales*, México, Mc-Graw Hill, 2000.
- MERCADO, R. (coord.), *Formación de maestros y práctica docente*, México, DIE, IPN, DIE, Memorias, 1988.
- MERRIL, L., *The Knowledge Web*, Knowledge Enterprises, 2000.

MESSINA, G., "Formación docente inicial: un enfoque desde el profesor", documento base de las Jornadas de reflexión pedagógica acerca de la formación docente inicial de maestros: Seminario regional, Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, enero, 1995.

_____, "Investigación y práctica pedagógica: el lugar de la pregunta", ponencia presentada en el Congreso de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, UNESCO/Santiago, octubre de 1997.

_____, "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa" en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, enero-abril, 1999.

Meyer, L., "La encrucijada" en *Historia general de México*, México, El Colegio de México, 1985.

MICROSOFT, *Nuevas tecnologías en la educación*, Enciclopedia Encarta 2000, Microsoft Company, 2000.

MILLER, G. E., Distance education and the curriculum: dredging a new mainstream, en Michael G. Moore (ed.), *Contemporary issues in american distance education*, Great Britain, Pergamon Press, 1990.

MOORE, W. E., *Cambio social*, México, UTEHA, 1996.

MOORE, T. W., *Introducción a la filosofía de la educación*, México, Trillas, 1987.

MORÁN OVIEDO, P., "Formación de profesores y profesionalización de la docencia", en *Perfiles Educativos*, núm. 38, México, UNAM, 1987.

MORENO MORENO, A. y C. Valdés Olmedo, *Apuntes sobre la educación superior por sistemas abiertos*, México, UNAM, 1981.

- MORENO, C., V. Salinas y Ma. E. Reyes, *Cursos en línea. Learning Space, Manual de autocapacitación*, Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, México, 1997.
- MUÑOZ GARCÍA, H. y Ma. H. Suárez Zozaya, *Perfil educativo de la población mexicana*, México, INEGI, 1994.
- NASSIF, R., *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
- _____, *Teoría de la educación: Problemática pedagógica contemporánea*, Madrid, Cincel, 1986.
- NEIRA, Teofilo R., *La cultura contra la escuela*, Barcelona, Ariel, 1999.
- NIETZSCHE, *Schopenhauer como educador*, Madrid, Valdemar, 1999.
- NOVO VILLAVERDE, M., et al., *El enfoque sistémico: su dimensión educativa*, Madrid, UNED, 2002.
- OEI-UNESCO/OREALC, Informe final. I Reunión de trabajo del Comité de expertos sobre políticas de formación de profesores y estrategias para su inserción profesional, Santiago, Chile, julio de 1995, OEI-UNESCO/OREALC, documento de trabajo.
- OLIVÉ, L., *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y de la tecnología*, México, UNAM/Paidós, 2000.
- PABLOS PONS, J. (coord.), *La tarea de educar. De qué hablamos cuando hablamos de educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.
- PACHECO, T. y A. Díaz Barriga (coords.), *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.

- _____ y Díaz Barriga, A., *La profesión. Su condición social e institucional*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.
- _____, "La profesionalización de la universidad, su incidencia en la formación de profesionales y de científicos" en T. Pacheco y A. Díaz Barriga, *El concepto de formación en la educación universitaria*, Cuadernos del CESU, 31, 11-26, México, CESU, UNAM, 1993.
- PARADISE, R., *Socialización para el trabajo. La interacción maestro-alumnos en la escuela primaria*, México, DIE/CINVESTAV, Tesis, 1997.
- PERDOMO, B., "El docente universitario y la educación en la sociedad de la información", Cátedra Problemática de la educación superior en Venezuela, Maestría Docencia para educación superior, Trujillo, UNERMB, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, A., "Autonomía profesional del docente y control democrático" en varios autores, *Volver a pensar la educación*, Madrid, Morata, 1996.
- PÉREZ SERRANO, Gloria, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, vol. I, Métodos, Madrid, La muralla, 1994.
- _____, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, vol II. Técnicas y análisis de datos, Madrid, La muralla, 1994.
- PIPITONE, U., *La salida del atraso. Un estudio histórico comparativo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- PIPKIN EMBÓN, M., *Formación docente con los maestros un lugar posible*, Rosario, Homo Sapiens, 1997.
- PONTÓN, C. B., "El corporativismo como expresión social" en T. Pacheco y A. Díaz Barriga (coords.), *La profesión, su condición social e institucional*,

México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.

POPKEWITZ, T., *Paradigma e ideología en investigación*, Madrid, Mondadori, 1988.

_____, "La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y la formación docente" en *Propuesta Educativa* 13, FLACSO, Argentina, Buenos Aires, 1995.

PORTAENCASA, R., "La universidad virtual", ponencia presentada en la Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América y el Caribe, La Habana, Cuba, 1996.

POU, F., Análisis del vocablo profesión en pedagogía. *Ciencias de la Educación*, 37 (145), 73-83, 1991.

PRIETO, M., *La formación de profesores: Un análisis crítico*, Universidad Católica de Valparaíso, Chile, ensayo, mimeo, 1989.

RATZKE, D., *Manual de los nuevos medios*, Barcelona, Gili, 1986.

REALE, G. y D. Antiseri, *Historia del pensamiento filosófico y científico. I. Antigüedad y Edad Media*, Barcelona, Herder, 1985.

RICHMOND, K. W., *Education and schooling*, Methuen & Co Ltd., Towards a generative theory of education, London, 1975.

REMEDI, E. y otros, "La identidad de una actividad: ser maestro", México, DIE/CINVESTAV, documento de trabajo, 1987.

_____, "Formas de interpelación en la construcción de una identidad. Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas" (ponencia), en *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*, Informe de Seminario, PIIE, Santiago, Chile, 1992.

_____, "La añeja formación docente en los noventa", Consulta de expertos en formación docente, UNESCO/Santiago, diciembre de 1997, México, DIE/CINVESTAV, 1997.

_____, "La epistemología de la educación física", presentación en mesa redonda Actas del Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 1995.

ROBLES, M., *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI Editores, 1988.

RODRÍGUEZ, L. A. y O. Chávez, "Interculturalism, technical education and teacher training in Bolivia", en *Teacher training and multiculturalism: national studies*, OIE, París, 1995.

RODRÍGUEZ, M., A., E. Sanz Lobo y M. V. Soto Mayor Sáez (coordinadores), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, Madrid, Narcea Ediciones, 1988.

ROGGI, L., "El rol del docente en la escuela del nuevo milenio", en el Primer Coloquio Universidad Torcuato Di Tella - The University of New Mexico, realizado en la UTDT en octubre de 1999, en: <http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo9.htm>

_____, *Los cambios en la formación docente en América Latina: Una perspectiva comparada*, Madrid, Paidós, 2000.

RUSSELL, A., *Rediseñando el futuro*, México, Limusa, 1992.

RUST, V. y P. Dalin, *Teachers and teaching in the developing world*, New York and London, Garland Publishing, Inc., 1991.

RUZ, Juan (ed.), *Formación de profesores: una nueva actitud formativa*, Santiago, CPU, 1994.

- SAKAIYA, T., *Historia del futuro. La sociedad del conocimiento*, Chile, Andrés Bello, 1994.
- SANTONI, R., *Milenios de sociedad educadora. Un encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer*, México, Instituto de Asistencia Privada, 2000.
- _____, *Nostalgia del maestro artesano*, México, UNAM/CESU, 1994.
- SARRAMONA, J., *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*, Barcelona, Ariel, 2000.
- SARTORI, G., *Homovidens. La sociedad teledirigida*, México, Taurus, 1998.
- SAVATER, F., *El valor de educar*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1997.
- SCHANK, R., *Aprendizaje virtual*, México, Mc-Graw Hill, 1997.
- SCH EIN, E., *Psicología de la organización*, México, Prentice Hall, 1980.
- SCHILLER, *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Barcelona, Anthropos, 1999.
- SCHÖN, D., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- _____, *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998.
- SCHRAMM, W., *The New Media: memo to educational planners*, París, UNESCO, 1967.

- SEGOVIA, R., *La tercera generación de la educación a distancia*, RED, 1991, B. F. Skinner, *The technology of teaching*, New York, Appleton Century Crofts, 1968.
- SERRANO, G., *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Madrid, Morata, 1994.
- SIERRA, F., *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*, Madrid, Sevilla, 2000.
- SILVA, E. y F. F. Ávila, "El constructivismo", Cabimas, Venezuela, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), 1998.
- SOLANA, F., et al., *Historia de la educación pública en México*, México, FCE, 2001.
- SOUTO, M., M. C. Yapur, Guillermo Molinas, "Una experiencia truncada de formación docente: el INPAD. Análisis desde distintas perspectivas" en *IICE*, año V, núm. 8, mayo de 1996, Buenos Aires, Argentina, Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, IICE, 1996.
- SPENCER, H., *El origen de las profesiones*, Valencia, Sempere, s/f.
- STARR, P., *La transformación social de la medicina en los Estados Unidos de América*, México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- SUÁREZ, D., "Normalismo, profesionalismo y formación docente: notas para un debate inconcluso" en *La educación*, Washington, OEA, vol. II, núm. 118, 1994.
- TENTI, E., "Las profesiones modernas: Crisis y alternativas", *Foro Universitario* 57, 17-28, 1985.

- TEZANOS, A., "Mirar desde adentro" en *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*, Informe de Seminario, PIIIE, Santiago, Chile, 1992.
- TIFFIN, J. y L. Rajasingham, *En busca de la clase virtual*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- TORRES, R. M., *Profesionalización o exclusión*, mimeo, México, 1997.
- _____, "La formación de los maestros: ¿Qué se dice, qué se hace?", Seminario regional Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial del docente, Santiago, UNESCO/UNICEF/CIDE, noviembre de 1995, documento de trabajo, 1995.
- UNAM, Estatuto del Sistema Universidad Abierta, UNAM, México, 1972.
- UNAM, "Formación de docentes", en *Perfiles educativos*, enero-marzo de 1994, núm. 63, México, número monográfico que incluye ocho estudios acerca de la formación de profesores universitarios en México.
- UNAM, Informe de actividades 1991 y Programa de trabajo 1992, Secretaría de Servicios Académicos, Sistema Universidad Abierta, México, UNAM, 1991.
- UNAM, Legislación Universitaria, Estatuto del Personal Académico. 1972.
- UNAM, Ley Orgánica. 1972.
- UNAM, Marco Institucional de Docencia, Dirección General de Planeación, Comisión de Trabajo Académico, Consejo Universitario, Secretaría General, México, UNAM, 1988.
- UNAM, Memorias, Foro nacional sobre formación de profesores universitarios, México, UNAM, 1987.
- UNAM, Plan de Desarrollo 1997-2000, México, UNAM, 1997.

UNAM, Secretaría General, acuerdo número 1097 de creación del Centro de Didáctica.

UNESCO/OREALC, "Informe final, Jornadas de reflexión pedagógica: formación docente inicial para los profesores de la educación básica", documento de trabajo Consulta de expertos, Santiago, Chile, enero de 1995.

UNESCO/Santiago y UPEL, Informe final, Seminario regional "La formación docente inicial para la educación básica", Caracas, noviembre de 1996, documento de trabajo.

UNESCO/Santiago, Ponencias presentadas al Seminario regional "Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial del docente", Santiago, UNESCO/UNICEF/CIDE, noviembre de 1995.

UNESCO/Santiago, *Formas de aprender y formas de enseñar*, Santiago, 1989.

VERA, R., "Línea de trabajo en talleres de educadores. Explicitación de su lógica", PIIE, Santiago, mimeo, 1989.

VILLARROEL, G. y U. Macarena, "Las prácticas pedagógicas: una mirada desde la etnografía (prácticas de algunos profesores de la educación media de Chile)", Santiago, Chile, Universidad de Playa Ancha, Facultad de Educación, informe de trabajo, 1997.

WEBER, M., *La ética protestante y el capitalismo*, México, Colofón, 1996.

WHITE, L., *Tecnología medieval y cambio social*, Barcelona, Piados, 1990.

WILFRED, C., *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Alertes, 1990.

WINFRIED, BHM, *La importancia de la teoría en la investigación educativa* en Cuarto Encuentro sobre el Estado Actual de la Investigación Educativa, REDUC, Universidad Católica de Córdoba, 1990.

- YAPUR, Ma. C., "Formación y perfeccionamiento docente alternativos: enfoques teóricos y metodológicos contemporáneos" en *Revista del Departamento de Ciencias de la Educación*, año III, núm. 4, diciembre de 1993, Tucumán, Argentina, Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, 1993.
- ZANOTTI, L. J., *La misión de la pedagogía*, Buenos Aires, Columbia, 1967.
- ZARZAR CHARUR, C., "Hacia la consolidación y el fortalecimiento de los programas de formación de profesores" en *Perfiles educativos*, núm. 38, México, UNAM, 1987.
- ZEICHNER, K., "El maestro como profesional reflexivo" en *Cuadernos de pedagogía*, núm. 220, Monográfico El Profesorado, Barcelona, España, 1999.
- XVIII semana monográfica de la educación. La educación en España: situación y desafíos, Fundación Santillana, Madrid, Santillana, 2004.
- XII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES en la Universidad de Sonora con motivo de su XX Aniversario, Hermosillo, Son., México, del 1 al 3 de abril de 1970.

ANEXO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA

EL SIGUIENTE CUESTIONARIO TIENE COMO PROPÓSITO CONOCER TRES ASPECTOS DE LOS DOCENTES QUE SON: LABORAL, ACADÉMICO Y ADMINISTRATIVO PARA ELLO LE SOLICITO QUE CONTESTE ESTE CUESTIONARIO.

INSTRUCCIONES:

Marque con una "x" o escriba la respuesta según corresponda, a las siguientes preguntas.

NOMBRE: _____

R.F.C. _____

1.- ¿Cuántos años de antigüedad académica tiene en la UNAM?
_____ años.

2.- Señale ¿cuántos años ha trabajado en el SUA?
_____ años.

3.- ¿Qué tipo de contrato tiene en la División del Sistema Universidad Abierta?

- a) Carrera ()
- a) Asig. ()
- c) Efec. Curr. ()

4.- ¿Cómo está distribuido su tiempo contratado en la Facultad de Filosofía y Letras, de acuerdo a cada División?

- a) Div. SUA () horas
- b) Div. Prof. () horas
- c) Div. Posg. () horas.

ANEXO

5.- Menciones qué asignatura(s) imparte usted en este semestre y cuántos alumnos atiende por División.

ASIGNATURA	No. ALUMNOS	DIVISIÓN ESCOLARIZADO	DIVISIÓN SUA	DIVISIÓN EST. DE POSG.
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

6.- Si trabaja usted en otra dependencia de la UNAM, mencione en cuál

7.- Si trabaja usted en otra institución diferente a la UNAM, señale la institución

Sí _____ No _____

Institución: _____

Fecha de ingreso: _____

FORMACIÓN PROFESIONAL

8.- Actualmente qué nivel de estudios tiene o está cursando.

	Concluido	En proceso
Licenciatura en:		
Maestría en:		
Doctorado en:		
Especialización en:		

9.- ¿Cuál es su grado académico y cuándo lo obtuvo?

ANEXO

10.- De los siguientes programas de estímulo al personal académico señale si participa en alguno de ellos.

		NIVEL			
		a)	b)	c)	d)
a) PRIDE	()	()	()	()	()
b) PAIPA	()	()	()	()	()
C) FOMDOC	()	()	()	()	()
D) PREPASIG	()	()	()	()	()

11.- Si participa en alguno de los dos programas que se mencionan enseguida, señale si es responsable o participante.

a) PAPIME: Responsable _____ Participante _____
 b) PAPIIT: Responsable _____ Participante _____

12.- Participación en comisiones académicas:

- a) Editoriales ()
- b) Consejo Universitario ()
- c) Consejo técnico ()
- d) Cómputo ()
- e) Biblioteca ()
- f) Dictaminado ()
- g) Otra ()

Señale: _____

13.- Del año de 1995 a la fecha cuántas tesis ha dirigido y de esas tesis cuántos se han titulado, y cuántas están en proceso de elaboración.

Tesis

Dirigidas	Titulados	En proceso

ANEXO

14.- De la siguiente lista, marque qué tipo de apoyo necesita para realizar satisfactoriamente su actividad académica.

- I. Infraestructura:
- a) Computadora ()
 - b) Computadora con red ()
 - c) Fax ()
 - d) Teléfono ()
 - e) Salón ()
 - f) Medios audiovisuales ()

Señale cuál:

- II. Asesoría:
- a) Pedagógica ()
 - b) Disciplinaria ()
- III. Tiempo ()
- IV. Becas para actualización ()
- V. Profesional (estudios de grado) ()

15.- En qué área de las que se señalan considera que requiere actualizarse para satisfacer sus necesidades formativas.

- a) Pedagogía ()
- b) Disciplinaria ()
- c) En cómputo ()

Muchas gracias.