



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

Orientaciones, desde las políticas y normatividad, en el SUA/UNAM, algunas representaciones de los asesores de la licenciatura en Derecho de la FES-Acatlán.

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN
PEDAGOGÍA.

PRESENTA:

Lic. Ricardo Octavio Gómez Hernández.

Directora de tesis: Dra. Rosario Leticia Cortés Ríos.

Sta. Cruz Acatlán Edo. De México

Febrero, 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE TEMÁTICO

AGRADECIMIENTOS.	V
DEDICATORIAS.	VI
RESUMEN	VII
INTRODUCCIÓN.	VIII

CAPÍTULOS.

MARCO TEÓRICO	1
I. POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS Y NORMATIVIDAD	2
1.1. Política	2
1.1.1. Genealogía de las políticas públicas	9
1.2. Estilos de la elaboración de políticas públicas y gubernamentales	13
1.3. Las políticas públicas incidentes en la educación superior	16
1.4. Políticas públicas y educativas en México que incidieron en la creación del Sistema de Universidad Abierta	19
1.5. Políticas y normatividad de la Universidad Abierta	26
1.6. Políticas educativas como referencias formales de la modalidad educativa	41
II. LA EDUCACIÓN ABIERTA, ANTECEDENTES, CONCEPTOS Y ANALISIS DE SU CREACIÓN EN LA UNAM	53
2.1. La educación abierta	53
2.2. Antecedentes de la Educación Abierta	54
2.2.1. A nivel mundial	54
2.2.2. Antecedentes que dieron origen al Sistema Abierto en México	56
2.3. La educación Abierta. Pasado próximo y su presente en la UNAM	73
2.3.1. El SUAYED en el presente	86
2.4. La modalidad abierta en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán	93
2.4.1. La Licenciatura en Derecho del SUAYED	101

III. POLÍTICAS EDUCATIVAS, TRABAJO ACADÉMICO, SUS ENTORNOS Y FACETAS EN LA FES-ACATLÁN	105
3.1. Políticas educativas y el trabajo académico en la FES-Acatlán	105
3.1.1. Antecedentes	105
3.1.2. Políticas educativas implícitas y explícitas	108
3.1.3. Funciones sustantivas de la Educación Superior	110
3.2. Modelos de enseñanza para el Sistema Abierto	114
3.3. Políticas educativas y docencia	116
3.4. El proceso didáctico en el Sistema Abierto	118
3.5. El entorno del trabajo académico en la FES-Acatlán	122
3.5.1. El modelo tradicional en la FES-Acatlán	122
3.5.2. La Nueva Universidad	125
3.6. El trabajo académico y sus facetas	129
3.6.1. La tutoría o asesoría en el trabajo académico	136
3.6.2. La figura del asesor en la FES-Acatlán	137
3.7. Facetas del Trabajo Académico de la Modalidad Abierta: la asesoría	137
3.7.1. Asesorías	142
3.7.2. Tutor y tutoría	144
3.7.2.1. Tutoría	146
3.8. El trabajo académico de la modalidad abierta, lo didáctico/pedagógico	150

IV. EPÍGAFE DE ASPECTOS TEORICOS METODOLÓGICOS Y PROCEDIMENTALES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES, RESULTADOS, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.	161
4.1. Aspectos teóricos de las Representaciones Sociales	161
4.2. Aspectos procedimentales de la investigación	171
4.2.1. Escenario	171
4.2.2. Población	172
4.2.3. Muestra	172
4.2.4. Acopio de información	173

4.2.4.1. Instrumento	173
4.2.4.1. Apoyo tecnológico	174
4.2.5. Categorías de análisis	174
4.3. Representaciones Sociales de los profesores de la Licenciatura en Derecho del SUAYED de la FESA	175
4.3.1. Docencia	176
4.3.2. Lo atribuible a la docencia	182
4.3.3. Análisis global de las representaciones sociales sobre docencia	186
4.4. Representaciones sociales sobre la asesoría	190
4.4.1. Análisis global de las representaciones sociales sobre asesoría	200
4.5. Representaciones Sociales sobre la tutoría	206
4.5.1. Tutorías	207
4.5.2. Análisis global de las representaciones sociales sobre tutoría	212
CONCLUSIONES	213
ANEXO UNO	219
SIGLARIO	221
REFERENCIAS	223

AGRADECIMIENTOS.

Al Supremo Creador del Universo por proveerme de la fortaleza necesaria para llegar hasta este momento.

A mi *Alma Mater*: Universidad Nacional Autónoma de México.

A mi directora de tesis: Doctora Rosario Leticia Cortés Ríos, por su paciencia, dedicación, esmero y apoyo académico brindado a lo largo de este proceso formativo. Por su generosidad al brindarme todos sus conocimientos y sobre todo por su amistad.

A mis sinodales, los Doctores, Arturo Torres Barreto, Hugo Casanova Cardiel, Ignacio Pineda Pineda y **Marcos Mizerit Kostelec**.

A ti que quisiste ser mi compañera, Elizabeth por recorrer a mi lado la trayectoria de este camino que se culmina.

A Yitzhak Aram por su paciencia y apoyo en la transcripción de las entrevistas.

A mis compañeras y compañero del posgrado, Rosa Martha, Eréndira, Magali, Ivonne, Amanda, Catalina, con las cuales departí directamente; asimismo a Diana, Alejandra, Tomasa, Madalina, Irma y Raúl, él y las demás, sin saberlo, con sus comentarios y aportaciones influyeron en la culminación de este trabajo.

A los profesores de la Maestría en Pedagogía con los que cursé seminarios en Ciudad Universitaria (CU) y en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, por compartir sus conocimientos y experiencias.

A los asesores del SUAYED de la Licenciatura en Derecho de la FES-Acatlán que participaron en este estudio, por su amabilidad, sinceridad y espontaneidad con que llenaron sus respuestas y proporcionaron elementos para la integración de esta tesis.

A mis compañeros de la licenciatura en Derecho del Sistema de Universidad Abierta de la FES-Acatlán, con sus preocupaciones me hicieron interesarme en el tema que esta tesis aborda.

DEDICATORIAS.

A ti madre donde quiera que te encuentres.

A ti padre desde donde me observes.

A Elizabeth Ibarra Navarrete cuya ayuda y apoyo incondicional permitió que esto se hiciera realidad.

A mis hijos Bryan e Yitzhak, que les muestre un ejemplo a seguir.

A mi hermano, hermanas y sobrinos que desde lejos, pero con respeto siguieron el proceso de este trabajo.

A mis grandes amigos, Alfredo Toríz Hernández y Luís Francisco Sánchez Cuevas, que hasta ahora han confiado en mí.

A mis fieles mascotas Week end y Coster que todo el tiempo me acompañaron en la realización de este trabajo.

Resumen

Esta investigación analiza políticas educativas y la normatividad de la modalidad de universidad abierta de la UNAM, así como las representaciones sociales sobre trabajo académico de los asesores de la Licenciatura en Derecho del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. El estudio muestra las orientaciones que tienen sus actores sobre las facetas de la docencia: la asesoría y tutoría, las cuales revelan sus construcciones de sentidos y creencias en torno a ellas.

Abstrat:

This study examines educational policies and regulations of the mode of UNAM's Open University, as well as the social representations of academic work of the advisers of the Bachelor of Law of the System Open University and Distance Education Graduate School of Acatlán. The study shows the guidelines that have their players on the facets of teaching, counseling and mentoring, which reveal their constructions of meanings and beliefs about them.

Résumé

Cette étude examine les politiques éducatives et règlements de la mode de l'Open Université de l'UNAM, ainsi que les représentations sociales du travail universitaire des conseillers du baccalauréat en droit de l'Université système ouvert et Graduate l'éducation Distance Education de Acatlán. L'étude montre les lignes directrices qui ont leurs joueurs sur les facettes de l'enseignement, le counseling et de mentorat, qui révèlent leurs constructions de significations et de croyances à leur sujet.

Palabras clave:

Políticas, normatividad, trabajo académico, representaciones sociales, docencia, asesoría y tutoría.

Key words:

Policies, standards, academic work, social representations, teaching, counseling and mentoring.

Mots-clés:

Les politiques, normes, travaux universitaires, les représentations sociales, enseignement, le counseling et le mentorat.

INTRODUCCION.

En la década de los años cincuenta, posterior a la posguerra, se realizaban investigaciones de la política desde dos enfoques; el primero denominado sinóptico, se utilizó reiteradamente para realizar estudios desde el enfoque teórico de la Teoría General de los Sistemas. Se apreciaba al sistema político como una totalidad, en la cual se desarrollaba cierto proceso; éste comenzaba con insumos provenientes de demandas y apoyos, los cuales dentro de la sociedad interactuaban dentro del escenario político, resultando productos, mismos que representaban políticas de distinta índole.

No obstante conceptualizar el término política, resulta complicado, sus definiciones son elaboradas según el lugar y tiempo históricamente determinado; debido a ello se presentan en el capítulo uno, los conceptos de diferentes autores, tales como Raymon Aron, Jean Jacques Rousseau, Erick Maurice Duvenger entre otros; algunos de ellos son considerados especialistas en el tema. Se presenta un panorama general del sistema político de México, retomado del estudio de la política comparada; así como del proceso en el que se generaron las políticas públicas, consideradas casi puras por su origen marginal, las cuales derivaron, en México, en su mayoría de la coyuntura de los sucesos de finales de la década de los setenta.

Las políticas públicas de la época influyeron en el diseño, contemplado éste como el primero de los tres ciclos de los cursos de acción, el segundo es la implementación y el tercero los efectos de los dos anteriores momentos de las políticas educativas de la educación superior, las cuales perfilaron la creación del Sistema Universidad Abierta de la UNAM; éstas se generaron durante el mandato del presidente Luís Echeverría Álvarez (1970-1976); éstas derivaron de la herencia de legados históricos del anterior periodo presidencial.

En el capítulo uno se muestra las tendencias apreciadas en México, en torno a la gestión del gobierno del periodo citado, en la educación superior, la cual estaba marcada fuertemente por los sucesos de 1968; las situaciones que se presentaron después de los acontecimientos conocidos como movimiento estudiantil, se relacionaron con las políticas educativas promovidas con la intención de aminorar la problemática que se habían generado.

También en el capítulo uno se aborda la producción de las políticas de educación superior, se revisan los campos en los que se generan, en los cuales interactuaron diferentes actores; creándose las condiciones necesarias para perfilar una nueva universidad. Ésta pretendía atender las crecientes demandas de oportunidades de ingreso al nivel mencionado, así como mejorar la enseñanza.

En el análisis de la normatividad se observó que parte de la Legislación Universitaria Interna suple las ausencias no contempladas en el Estatuto con el cual fue creado el SUA, respecto al personal académico que labora dentro de él. Se pudo inferir que de manera no explícita, pero complementaria, los ordenamientos que rigen el funcionamiento de la UNAM cubren lo que no se podía prever en el transcurso del tiempo (como lo consideró en su momento el Dr. Jorge Carpizo, al exponer lo que el sistema abierto podría necesitar, producto de futuras situaciones).

Por lo tanto una parte del problema corresponde al contenido del Estatuto del SUA, en él se aprecia explícitamente que el ordenamiento interno regula al personal académico que labora dentro de él; este hecho no fue apreciado, por parte de los que realizan trabajo académico en la modalidad abierta, lo cual se infiere de las manifestaciones vertidas en la semana del SUA en la UNAM, realizada en 1992; en dicha reunión se ha externado la ausencia, en el Estatuto, de las funciones del personal académico, ésto está provocando que se perciban y representen variadas interpretaciones en torno al trabajo académico de la modalidad abierta.

El problema se dilucidó mejor, atendiendo al contenido de la Legislación Universitaria, la cual ha sido revisada y analizada por Alfredo Toral Azuela, Director de Asuntos Jurídicos de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. (ANUIES.), el cual la presenta desde la perspectiva teórica que la divide en externa e interna; ambas se presentaron en el capítulo uno. El análisis se realizó tomando en cuenta las funciones conferidas a las universidades y a las Instituciones de Educación Superior.

Otra parte de la construcción del problema proviene de la revisión bibliográfica que aborda algunos de los distintos cursos de acción o políticas educativas de la educación superior que han incidido en el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM; las cuales desde el diseño de la modalidad, lo proyectaron a nivel institucional, como una opción que permitiría extender la educación superior a grandes sectores de la población; en el nivel pedagógico se contempló el mejoramiento de la enseñanza, se pensaba centrar el proceso de enseñanza aprendizaje en el alumno; lo cual representaba dejar atrás al catedrático de la época de los setenta. Sin embargo, la intención ha legitimado, en la licenciatura en Derecho de la FESA, la tendencia a delegar la responsabilidad de su formación a los estudiantes, lo cual interfiere con las políticas públicas incorporadas a los distintos ordenamientos de la Legislación Universitaria Externa e Interna, en los que se prevén las funciones de las universidades y de las Instituciones de Educación Superior (IES); así como con las políticas educativas de la educación superior, diseñadas previamente y contempladas en los planes de desarrollo institucional de la UNAM, las cuales son implementadas a nivel institucional dentro de las escuelas y facultades.

En ese sentido, en la elaboración de esta investigación se ha apreciado la siguiente tesis, la cual puede expresarse en los siguientes términos:

Las políticas educativas explícitas actuales y la normatividad universitaria designan, que uno de los mandatos explícitos a realizar como trabajo académico, en la Licenciatura en Derecho del sistema abierto de la FES-Acatlán, es cumplir de manera adecuada con las funciones de docencia. Sin embargo, existe un mandato interpretado por quienes han sido designados para cumplirlo y ponerlo en la práctica. Tales interpretaciones se construyen como intenciones que se pueden conocer a partir de las representaciones sociales que los actores poseen, como resultado de su trabajo académico.

En la investigación se utilizó, una metodología cualitativa, teóricamente es denominada como de Representaciones Sociales; sin embargo, no se dejó de lado que de éstas pueden existir diferentes perspectivas, las cuales pueden contener sustancialmente elementos diferentes, ya sea por los autores que las trabajan o por las mismas representaciones que posean los autores sobre ellas. Se eligió esa metodología debido a que implica determinar qué se sabe de un hecho, qué se cree de él, cómo se interpreta (campo de representación) y qué se hace (actitud) respecto a aquél; al tomarse en cuenta la importancia que revisten las representaciones sociales, las cuales siempre hacen referencia a un objeto o hecho, por considerar que éste no existe en abstracto, sino que se constituye a partir de la manera en la que los individuos interpretan, piensan, conciben y explican, un fenómeno, un concepto o una práctica.

La investigación se realizó en la Facultad de Estudios Acatlán, la cual depende de la UNAM, la población en lo general, la constituye el total de profesores que se desempeñan como asesores en la División del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia; la muestra en particular, está conformada por todos los profesores de la Licenciatura en Derecho del sistema y de la facultad mencionada. La técnica elegida fue la entrevista semiestructurada, mediante la cual se recogió la información necesaria para analizar las representaciones sociales de la población objeto de estudio. La categoría de

análisis que se eligió fue la docencia, la cual representó uno de los géneros del proceso investigativo y la asesoría y tutoría, especies de aquella.

El capítulo dos da cuenta de cómo nace el SUA, se hace un recorrido histórico de la educación abierta, con la intención de presentar sus antecedentes desde su pasado remoto, tomado éste como aquello que se realizó hace algunos siglos, así como lo más inmediato de su pasado próximo. Se da cuenta de dónde nace el concepto de educación abierta, qué institución es representativa de la modalidad. De manera general se presentan algunas de las causas que influyeron en la decisión de algunos países para contemplar las modalidades educativas distintas a la tradicional. Asimismo qué las caracterizó y cuáles son sus componentes como modalidad de educación abierta.

Como características del sistema Universidad Abierta de la UNAM, se muestran aspectos contemplados en el diseño, con los que el sistema fue concebido en el marco del proyecto de la “nueva universidad”, contemplado por el rector Pablo González Casanova en los inicios de la década de los años setenta; también se mencionan los aspectos propuestos para mejorar la enseñanza universitaria, desde la concepción sistema de Universidad Abierta se incluyen innovaciones en ese sentido.

Se describen las características de la División del Sistema de Universidad de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, se hace énfasis en los aspectos característicos de la licenciatura en Derecho de la Facultad mencionada; asimismo se exponen algunas consideraciones normativas influyentes en las formas en las cuales se desarrollan las actividades académicas, éstas se vinculan específicamente con las concepciones teóricas que se contemplan en el modelo educativo del Sistema de Universidad Abierta; la revisión de esto permite presentar algunas reflexiones en torno a la didáctica general vinculada con la didáctica de los sistemas abiertos.

Previo a finalizar el marco teórico se expone lo relacionado con las funciones docentes, lo cual se constituyó a partir del análisis de las concepciones realizadas en otros trabajos de investigación; en los cuales sus aportaciones teóricas refieren cómo debe ser la docencia en la actualidad. Se tratan algunas referencias de dicha actividad académica, teniendo en cuenta que si se remite a ella se trata de la acontecida en la educación superior; de ésta se expresan algunas reflexiones de algunos actores; asimismo se abordan las funciones docentes, a las cuales indistintamente se denomina trabajo académico desde planteamientos teóricos de diferentes autores; éstos dan cuenta de la actividad como: misión básica, función sustantiva. Desde la Legislación Universitaria se alude a que estas últimas en su afán de educar constituyen una de las funciones explícitas conferidas a las universidades de México.

Se presentan algunas consideraciones teóricas en torno a la asesoría y/o la tutoría, como facetas de la docencia universitaria, a la cual, teóricamente se le atribuyen. Asimismo se tomaron en cuenta miradas que las contemplan desde las modalidades abiertas, es decir, la asesoría del SUAYED de la UNAM y la tutoría como referencia del ámbito del Derecho derivado de la tutela, y del acompañamiento en la formación de las personas.

Los resultados de la investigación permiten confirmar que las políticas educativas y la normatividad de la educación superior contemplan que uno de los mandatos explícitos de las universidades es cumplir de manera adecuada con las funciones de docencia. Sin embargo, en los resultados se aprecian las expresiones, que delinear las ideas u opiniones, de los asesores de la Licenciatura en Derecho de la FESA, sobre su trabajo en la modalidad de universidad abierta de la UNAM; en ellas aparecen sus interpretaciones del mandato explícito conferido desde la Legislación Universitaria, las cuales se muestran en sus Representaciones Sociales, en las respuestas obtenidas de las entrevistas éstos proporcionaron, si se quiere ver así, diversas opiniones, las cuales se aprecian en sus dichos, en lo que hablaron, acerca de su trabajo académico, el análisis se efectuó a partir de la idea, de que las expresiones al ser

interpretadas, se trata de desentrañar su sentido, descubrir el objeto a que la expresión se refiere.

En el análisis de las expresiones de los profesores entrevistados se apreció la concepción propuesta en este trabajo acerca del trabajo académico descentrado de la docencia, de éste se presentaron seis tipos, éstos no se dan de manera pura, pueden compartir entre sí algunas características. Sin embargo, se aprecia que la docencia es vista de manera general como la transmisión del conocimiento, ubicándose en la enseñanza tradicional; no obstante, la asesoría aparece como un espacio con grandes bondades para generar el debate entre alumnos; promover la investigación e interactuar de manera más apegada y armónica entre aquellos y los asesores. Respecto a la tutoría ésta es percibida como acompañamiento de la persona para que no abandone sus estudios, o para la elaboración del trabajo de tesis, otras miradas la ubican dentro de la propia asesoría, cuando en su ejercicio al alumno se le proporciona algo más de lo concebido en ella, esto varía según cada profesor.

Respecto al Sistema de Universidad Abierta, se apreciaron las ventajas que los profesores le atribuyen a la modalidad; destaca la manera de interactuar entre los actores del sistema, su percepción de los otros en el proceso educativo, las consideraciones en torno al reconocimiento del otro, ubican a los estudiantes de la modalidad abierta como aquellas personas que por sus características singulares, proyectan responsabilidad; esta introduce en las expresiones de uno de los entrevistados el término de la *cultura del esfuerzo*; la cual representa, o significa dedicación y esmero de los estudiantes en sus estudios.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS Y NORMATIVIDAD

1.1. Política

A diferencia de Estados Unidos de América, México no ha enfrentado posiciones antagónicas con otros países, como fue el caso de la Guerra Fría. Después de la Segunda Guerra Mundial (1945), los bloques occidental/capitalista y oriental/comunista, se enfrentaron en distintos niveles: político, ideológico, económico, social, tecnológico, militar e informativo. Lo cual permitió que en Estados Unidos de América, se iniciara el programa de investigación —el conocimiento del proceso de la política y en el proceso de la política” (Villanueva, 2007: 39) se buscó articular sistemáticamente ciencia y decisión de gobierno.

Los sucesos bélicos explícitos e implícitos permitieron que el vecino del norte de México desarrollara, proveniente de las exigencias del contexto histórico, el —esclarecimiento de metas y de los propósitos valorativos que subyacen en una política” (Villanueva, 2007: 49). No así, la República Mexicana, desde el punto de vista de estudiosos de la política comparada, este país ubicado en un nivel distinto, a países como: Francia y Reino Unido; China y la ex Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, es diferente respecto a los primeros como potencias europeas, y los segundos como sistemas políticos comunistas.

Harold Lasswell, pionero del programa de conocimiento del y en el proceso de la política, observaba que el estudio de ésta, abarca fenómenos superficiales como: instituciones gubernamentales, titulares de cargos públicos, trayectorias políticas personales en ascenso o descenso, grupos políticos fácilmente observables; el estudio de los valores culturales e históricos, como moldeadores de actitudes contemporáneas; asimismo comprende las divisiones sociales que influyen en acciones individuales y de grupo.

Buscando el contenido de posibles valores culturales e históricos se realizó un breve recorrido del término política, con la intención de delinear un marco conceptual que ayude a definir con cierta precisión las posibles relaciones y distinciones existentes entre los conceptos: política, políticas públicas y políticas educativas.

Para Raymon Aron la política es en primer lugar, la traducción del término griego *politeía*, lo que los griegos llamaban el régimen de la ciudad, es decir el modo de organización del mando, considerado como característico de la colectividad entera (Aron, 1965: 25).

Jean Jacques Rousseau concebía a la política como —al actividad que tiene por objeto regular y coordinar la vida social por medio de una función de orden, defensa y justicia para mantener la superación y la cohesión de un grupo social determinado” (Rousseau, 1990: 27). Esta definición en particular requiere de un examen un poco más amplio, en lo concerniente a la actividad que se puede dar en torno a la política. El concepto refiere el propósito de lograr el ideal de una sociedad conformada en comunidades, —comprenderancia de la colectividad” (Montenegro, 1988: 14), sobre los intereses individuales, en la dirección de lo deseable para la mayoría de los que la constituyen.

Eric Hobsbawn cita a Gramsci quien decía: —.al política es la actividad humana central, el medio por el cual la conciencia individual es llevada al contacto con el mundo natural y social en todas sus formas, y por ello las relaciones sociopolíticas sobrevivirán incluso a la desaparición del Estado” (Gramsci, citado en Honsbawn, 1980: 29).

Para Maurice Duvenger —al política puede ser considerada como una lucha o como elemento de integración. La primera se refiere a aquella contienda que asegura a los individuos o grupos poseedores del poder una dominación sobre la sociedad. Lo segundo se entiende como un esfuerzo para lograr que rijan el orden y

la justicia, el interés general y el bien común. Elegir lo uno o lo otro dependerá de la situación del individuo o grupo determinado. Por ello se considera que la política tiene una esencia ambivalente que varía según las épocas, las circunstancias y los países (Duvenger, 1982: 13-16).

Eduardo Andrade, por su parte considera ~~que~~ la política implica una forma específica de comportamiento humano que se relaciona con el gobierno, con la dirección de una colectividad, con ciertas pautas para la acción de un grupo y con el conocimiento de estas cuestiones” (Andrade, 1990: 5), continúa exponiendo que en la política hay una actividad que ha merecido que el lenguaje le otorgue una denominación concreta.

Para Carina Gómez el término política es transmitido por la obra de Aristóteles en la que analiza la naturaleza, las funciones y divisiones del Estado y las formas de gobierno y la concibe incluso como el arte o la ciencia del gobierno” (Gómez, 2000: 2).

Jacqueline Peschard define política ~~com~~ el ámbito de la sociedad relativa a la organización del poder. O bien, el espacio donde se adoptan las decisiones que tienen proyección social” (Peschard, en Gutiérrez, 2010: 1).

Menaut Pereira en el libro ~~La~~ Doce tesis sobre la política”, realiza un análisis de éste término, partiendo de que sobreentendemos lo que es, todos, hablamos de ella pero también la confundimos con otras disciplinas o actos” (Pereira, en Gutiérrez, 2010: 1).

Más allá de las diferencias entre distintos autores, el elemento común entre todos ellos es la noción de relación e interacción dinámica entre los grupos que conforman la sociedad: los gobernantes y los gobernados. Relacionándose entre sí de distintas formas, mediante actividades propiamente humanas que idealmente en política deberían de prever ~~al~~ imposición de una condición uniforme de

perfección” (Oakeshott, 1962: 25). Entre ellos se conjugan: necesidades, demandas, y apoyos, en los que se mezclan intereses y las relaciones de distintos grupos como protagonistas o antagonistas.

De las concepciones de política enunciadas anteriormente se desprenden varias cuestiones que conviene mencionar, por ejemplo, la convergencia entre diferentes elementos puestos en juego: la actividad humana, las condiciones que buscan la perfección de las sociedades mediante el ejercicio del poder público, la regulación de diferentes conductas con la finalidad de establecer un orden, defensa de lo justo, logro de la cohesión social, el interés general, y el bien común.

Del desarrollo del estudio del programa de conocimiento del proceso de la política, de los años cincuenta y sesenta, —se pueden identificar dos corrientes dominantes” (Garson, citado en Villanueva, 2007: 59):

La sinóptica pura: se caracterizaba por su identificación con el análisis de sistemas como metateoría, el empirismo estadístico como metodología y la optimización de valores como criterio de decisión.

La antisinóptica pura, se caracterizó por su identificación con el pluralismo como metateoría, el análisis contextual y de casos como metodología y la racionalidad social como criterio de decisión.

Esta última, según Garson, llegó a ser la dominante en la ciencia política, no obstante, la corriente sinóptica probó ser ampliamente utilizada en el análisis de las políticas. En el presente estudio se tomaron en cuenta algunos aspectos teóricos de ésta corriente, que abordaban el análisis de la política desde la Teoría General de Sistemas.

En un sistema político, las interrelaciones existentes entre éste y el ambiente, tienen un patrón definido. En él existen como insumos, demandas y

apoyos que emanan del ambiente, éstos se transforman mediante el proceso político en políticas y decisiones que constituyen productos dirigidos a los diferentes sectores de la sociedad con la intención de atender lo demandado, y prevalezca así el orden en beneficio de los intereses generales y para la sobrevivencia de las sociedades de las que se trate, independientemente del momento histórico en que acontecen.

Las políticas constituyen decisiones o cursos de acción, que se crean o diseñan con la intención de disminuir las demandas sociales. Sin embargo, en ocasiones éstas pueden afectar, modificar, incidir o reformar el ambiente, proporcionando de nueva cuenta insumos que en interacción en el proceso político, se transforman en nuevas políticas y subsecuentemente producirán efectos en el inicio de él constituyendo ciclos. Lo anterior representa la retroalimentación, ésta se da en el *sistema político* e involucra nuevos insumos para la producción de nuevas decisiones o políticas, en torno a algún suceso o a alguna circunstancia. Para explicar mejor el fenómeno se presenta el siguiente esquema.

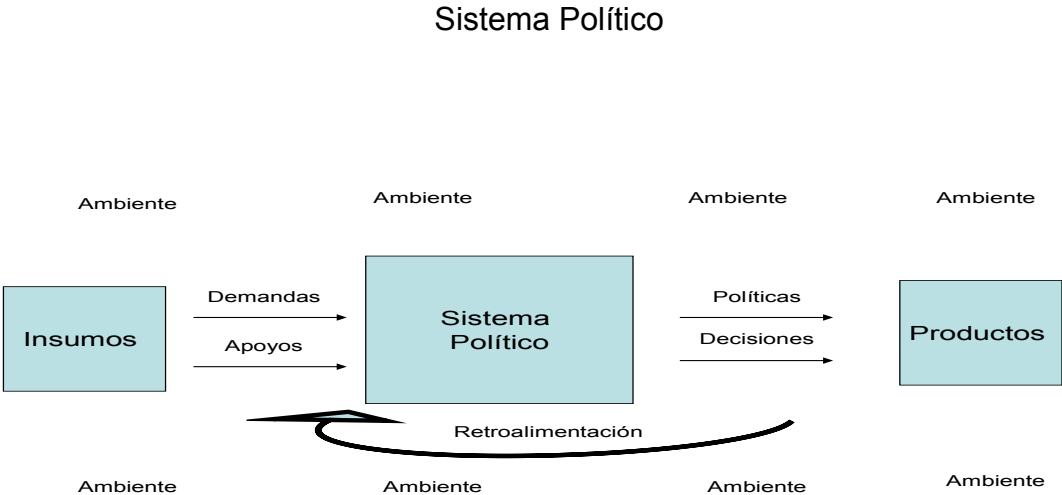


Figura 1.1. Esquema del sistema político desde un enfoque sistémico. Adaptación de la propuesta de Easton David, 1957: 384.

Cabe aclarar que el modelo sistémico no ilustra fielmente lo que acontece en el proceso político. Por ejemplo, no da cuenta de cómo se lleva a cabo la transformación de los insumos en productos, es decir, que no facilita la explicación de cómo los primeros se forman en demandas y apoyos, o cómo los segundos son resultado de aquellos y se presentan como acciones y decisiones políticas. Sólo sugiere que se da cierta interacción e interdependencia entre los insumos y los productos. Sin embargo, el enfoque de sistemas es útil para revelar la complejidad del sistema político, ya que en éste se aprecia la multiplicidad de interacciones que el ser humano tiene con los diferentes sistemas, que conforman las sociedades. Sin embargo, Stein afirma que —los efectos de las instituciones políticas sobre los procesos de formulación de políticas públicas sólo se pueden entender de manera sistémica” (Stein, en Kent, 2009: 23).

Si se pretende utilizar la teoría de sistemas para analizar el proceso político, se hará referencia a él a partir de algunas interpretaciones que ofrecen los estudiosos de la política. Andrade (1990) lo considera de la siguiente manera: —Como un entrelazamiento de hechos que se influyen recíprocamente de modo tal que, cuando uno de ellos sufre una variación, los demás padecen una transformación correlativa” (Andrade, 1990: 26).

Desde el enfoque sistémico se visualiza que en un sistema político, convergen una gran multiplicidad de interacciones entre: unidades, el todo, éste, y las partes. A esto se puede añadir lo que menciona Deutsch acerca del sistema político: —colección de unidades reconocibles que se caracterizan por su cohesión y covarianza. Cohesión significa permanecer unidos o formar un todo...covarianza significa cambiar juntos” (Deutsch, 1976: 149).

Si se considera que el sistema político es escenario del proceso político, en éste se presentan diferentes situaciones que tienen influencia en el todo. Al respecto Stein considera que —los procesos de formulación de políticas son muy complejos debido a la multiplicidad de actores con diversas facultades, horizontes

temporales e incentivos que participan en ellos, la gran variedad de ámbitos en los que interactúan, y la diversidad de reglas del juego que pueden repercutir sobre la manera en que se opera” (Stein, en Kent, 2009: 23). Algunas de estas consideraciones provienen del pasado, e influyen sobre los procesos políticos que se dan en un tiempo y lugar históricamente determinados, afectando lo que acontezca en la política.

En seguida se presentan algunos legados históricos que han sido capaces de generar insumos, y estos a su vez han intervenido en el resultado de ciertos productos, es decir, se han convertido en decisiones o políticas, que se establecen mediante —múltiples dicotomías: Política y arte, Política y educación, y así sucesivamente” (Andrade, 1990: 10). Considerados como moldeadores del pasado se presentan los siguientes cuatro elementos que pueden trascender e intervenir en las sociedades situadas en el tiempo:

- Instituciones políticas
- Problemas políticos y sociales
- Símbolos políticos
- Las ideas y los valores políticos

En el segundo legado histórico, se considera primordialmente que —cada sistema político tiene un legado de problemas sociales y políticos que debe administrar o resolver” (Roth y Wilson, 1983: 29). Se ha analizado que varios problemas sociales fueron heredados por el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz al presidente de México que asumió el poder en 1970. Luís Echeverría heredó, del mandato presidencial anterior, los problemas que se suscitaron en el movimiento estudiantil de 1968 que —reveló la profundidad de la crisis de la sociedad mexicana. Esta crisis, que normalmente se ha querido reducir a una —crisis del modelo de desarrollo”, fue muy amplia, y abarcó casi todos los ámbitos de la vida nacional. Sin embargo, si bien no fue capaz de transformar, de manera radical el

sistema político mexicano, su reversión sobre los espacios cotidianos, sobre la cultura, tuvo efectos profundos” (Manero, 1999: 122).

Se estimó en su momento que el movimiento estudiantil del 68, frente al poder del gobierno, fue impotente para lograr el levantamiento de una porción más representativa de la sociedad. La autogestión social de los grupos en pugna se fue alejando con la presentación de proyectos que satisfacían algunas demandas.

1.1.1. Genealogía de las políticas públicas

El incremento de la población trajo consigo demandas de educación en todos los niveles educativos, acentuándose en los niveles medio superior y superior. Al no ser resueltos algunos de estos problemas, sucedió lo que menciona Ernesto Laclau, se configuró una —dimensión de relativa universalidad” (1996: 100). Para el autor, ésta ocurre cuando diferentes grupos de la sociedad en cierto contexto manifiestan y externan demandas, que regularmente suelen presentar características diferenciadas, pero aparecen con un común denominador, suelen dirigirse al régimen que detenta el poder público.

Al exponer sus necesidades, los distintos grupos no siempre son tomados en cuenta, en ocasiones no se atienden sus preocupaciones, o éstas se atiende a partir de las propias ideas de los que detentan el poder público. Al respecto Kant pensaba que "ningún hombre de la situación más miserable querría que otro debiera hacerlo feliz de acuerdo con su propia opinión” (Kant en Brandt 2001: 119). Al no lograr satisfacer las necesidades y demandas de los diferentes sectores de la población, en ocasiones logran que la dimensión mencionada se acentúe entre las partes, generando conflictos complejos difíciles de resolver.

Los problemas políticos y sociales como legados históricos del movimiento del 1968 constituyeron una coyuntura en el sistema político que se tradujo en una gran crisis política. En el escenario mencionado, en los procesos políticos se

gestaron demandas que suministradas como insumos al sistema, generaron decisiones consideradas como políticas públicas casi puras, debido a que en su producción intervinieron tanto actores públicos como privados, estas calidades están dadas según la naturaleza de los individuos.

- ♣ *Los actores públicos poseen atribuciones, conferidas por los ordenamientos jurídicos, que en su conjunto las delimitan y delimitan como facultades de los organismos de un Estado.*

- ♣ *Los actores privados son aquellos que participan directa o indirectamente en la constitución y estructuración de los espacios de las políticas públicas. Estos al interactuar entre sí en un ambiente, desde el punto de vista sistémico, generan los insumos que posteriormente dentro del proceso político se traducen en decisiones o políticas tanto gubernamentales, como públicas.*

Otra distinción entre los actores interrelacionados en la conformación de políticas públicas, pendiente de analizar, se obtiene de su intervención, la cual puede ser directa o indirecta para el diseño e implementación de las políticas públicas, siendo las siguientes:

1. Actores privados de grupos-objetivo, compuestos por personas y organizaciones que en buena medida son los causantes directos o indirectos del problema colectivo que las políticas públicas intenta resolver (Subirats, 2008: 63).

2. Actores privados beneficiarios finales, comprenden a las personas, organizaciones o entidades que las agrupan, a quienes el problema colectivo afecta directamente” Estos actores pueden esperar que los resultados de la ejecución eficaz de las políticas públicas les

represente una mejoría —de su condición social, profesional” o en cualquier otro sentido” (Ib.: 64).

3. Actores privados de grupos terceros, incluyen al conjunto de personas y organizaciones a los que sin que las política pública les esté directamente destinada, pueden beneficiarse o salir afectados.

Subirats entiende por políticas públicas al —conjunto encadenado de decisiones y de acciones resultado de las interacciones estructurales y repetidas entre diferentes actores, públicos y privados, que por diversas razones están implicados en el surgimiento, la formación y la resolución de un problema políticamente definido como público” (Subirats, 2008: 51).

Otros estudiosos de las políticas públicas en investigaciones comparativas de política, consideran que éstas devienen de la toma de decisiones ante una situación concreta, o por la influencia de múltiples factores. Se pueden presentar según sea el caso de manera marginal o racional:

- *—La elaboración de políticas es marginal, ocurren paso a paso, en respuestas a necesidades y preocupaciones inmediatas, y no mediante un procedimiento racional cuidadosamente meditado. Por lo tanto, las políticas surgen a menudo de la acumulación de decisiones sobre cuestiones secundarias, de modo que carecen de una identificación clara de las metas generales, mediante una consideración de todas las alternativas y la evaluación plena de los resultados posibles” (Roth y Wilson, 1983: 441).*
- *Las de “estilo racional tratan a menudo de maximizar la realización de una meta social, económica o política dada, al mismo tiempo que minimizan costos. Hasta ahora se ha aplicado el enfoque racional de la elaboración de políticas en gran medida a las decisiones de asignación: cuanto debe asignarse, dónde o para quién y cuándo” (Ib. 1983: 442).*

Sin embargo, en palabras de los autores mencionados, en México la mayoría de las políticas públicas suelen generarse de manera marginal. Es decir, tienen un alcance muy limitado, soliendo tender a surgir en respuesta a necesidades inmediatas. No obstante, —ningún sistema político se aproxima al proceso ideal (lo deseable) de la elaboración racional de las políticas” (Ib: 442).

En las políticas públicas se aprecian dos dimensiones: dimensión gubernamental y pública casi pura. En la primera se aprecia su formación a partir de que se busca dar respuesta a problemas o preocupaciones expresadas por líderes políticos, o grupos de interés. La segunda dimensión abarca más a la comunidad general y a conjuntos de ésta. Por ejemplo:

- Políticas públicas casi puras que surgen de las necesidades sociales. Por ejemplo —al expansión de las instalaciones educativas para aceptar más estudiantes” (Ib.: 438).
- Políticas públicas que emanan de entre los vínculos de los actores dotados de autoridad, los funcionarios gubernamentales, los administradores, las autoridades y representantes con autoridad de otros gobiernos.

Para efectos de distinguir unas de las otras, se hace referencia a ellas en el escenario del sistema político y como productos de los procesos políticos. A las primeras se les denomina políticas públicas y a las segundas políticas gubernamentales.

1.2. Estilos de la elaboración de políticas públicas y gubernamentales

Los estilos en la elaboración de políticas públicas desde el punto de vista de Roth y Wilson (1983) pueden asumir tres formas:

- 1) De la dominación de la élite: donde un círculo pequeño de líderes de la cima de la jerarquía política determina las políticas.
- 2) La negociación cerrada: donde las políticas surgen de la negociación realizada entre un número limitado de participantes.
- 3) La negociación abierta: donde las políticas surgen de la negociación realizada entre la mayor parte de los interesados en las políticas en cuestión (Roth, *et al.* 1983: 448).

En el caso de México, afirman los autores mencionados, el estilo que predomina es el primero. Observan que el presidente y su gabinete, son los participantes decisivos en la elaboración de políticas. Al respecto Daniel Cosío Villegas ha dicho que —las amplísimas facultades que tiene el presidente de México proceden de la ley y de una serie de circunstancias del más variado carácter.” (1982: 22). La figura presidencial es un poder ejecutivo extraordinariamente poderoso y dominante, en virtud de las facultades que emanan de la Constitución Política, la cual le otorga facultades amplias y por el escaso número de actores de grupos grandes que se podrían involucrar en la generación de políticas. El estilo en la elaboración de políticas que prevalece en México se vincula con lo que se denomina *descomposición de mecanismos de dirección* que involucran a los actores que actúan en los sistemas políticos provistos de diferentes intereses.

La descomposición a la que se hace referencia tiene que ver con el fracaso duradero de las políticas llevadas a cabo en los ámbitos importantes que giran en

torno a lo social. Al respecto Cornelius Castoriadis ha escrito que —silas sociedades occidentales siguen funcionando, seguramente no es por culpa de sus dirigentes sino que es el resultado de la extraordinaria flexibilidad de las instituciones capitalistas y liberales” (Castoriadis, 1997: 18).

Para el autor mencionado —al política, en un sentido corriente del término, ha sido en todos los tiempos un oficio extraño. Siempre exigió que se combinen las facultades y las capacidades específicas requeridas, según el tipo de régimen considerado, para acceder al poder, y las facultades y las capacidades requeridas para saber usar ese poder” (ib.: 21). Sin embargo, el autor destaca dos factores específicos que prevalecen aún en la organización política moderna:

1. Uno está ligado a la burocratización de los aparatos políticos. Hace referencia a éstos como los partidos políticos. Para él, en ellos rige la regla absoluta del —partido burocrático totalitario contemporáneo: la capacidad de ascender dentro del Aparato no se relaciona, en principio, con la capacidad de administrar los asuntos de los cuales éste se encarga. La selección de los más aptos es la selección de los más aptos para hacerse seleccionar” (ib.: 22).
2. El otro —espropio de los países liberales. La elección de los principales líderes, se sabe, está relacionado con la designación de los personajes más vendibles.

En el caso de México prevalece el primero: la aptitud de los personajes políticos poco tiene que ver con las facultades y capacidades para detentar el poder público en beneficio de lo que supondría una democracia sustancial, es decir, encargarse de administrar el poder político en aras del bienestar común de la colectividad. Ejemplo de ello fueron los más de 70 años de un partido burocrático totalitario que ostentó el poder político en los sucesos que configuran las políticas de distintos niveles.

El acercamiento al concepto de política, buscó presentar la fuente o el escenario del que surgen las políticas. El breve cuadro del sistema político trató de esquematizarlo, en el proceso que presenta convergen diferentes actores y un sin número de elementos que dinamizan las unidades que conforman al sistema. Se ha considerado imprimen y movilizan dinámicamente al todo y viceversa. Sin embargo, se considera que el término mismo política y políticas públicas aún a estas alturas —se presta a tantas interpretaciones que conviene señalar cuál de ellos se le dará” (Salomón, 1974: 1).

En suma el término política se entiende como las actividades propiamente humanas, que en el fondo, de manera ideal, buscan condiciones de perfección y orden en las sociedades mediante el ejercicio del poder público; su objeto está implicado con las formas de regular diferentes conductas manifiestas y latentes, con la finalidad de establecer armonía en los distintos sectores que conforman la sociedad; tratando de contemplar la defensa de lo justo y el logro de la cohesión social, tomando en cuenta para ello los intereses generales y el bienestar común.

En adelante, buscando relacionar el tema presentado con la educación superior de México, se tomaron en cuenta las políticas públicas, en términos de lo planteado por Cristián Cox, quien las vincula —genéricamente a poder, intereses, competencia, conflicto y representación” (Cox, 1993: 89). Buscado correspondencia con la concepción de otro autor, se ha considerado que las políticas en general devienen de la política que —no se ocupa de cualquier cosa o de todo lo que un hombre pueda desear o disputar, sino de la consideración de los arreglos y las reglas que dan forma a una asociación de seres humanos” (Oakeshott 1962: 403).

1.3. Las políticas públicas incidentes en la educación superior

Las políticas públicas incidentes en la educación superior son cursos de acción o decisiones que buscan resolver, atender y corresponder a grupos de comunidades con necesidades sociales, los interesados buscan que en el diseño se aprecien soluciones admisibles que les brinden mejoría; es más aceptable que en su propuesta y formulación las decisiones se encuentren incluidas en algún ordenamiento legal, que les otorgue fundamento y legitimidad a situaciones concretas de los grupos afectados. En su implementación se deben de conocer y divulgar sus alcances, los cuales en términos generales, idealmente (lo deseable) deben de ser plausibles. Por lo tanto, la relación entre políticas públicas y políticas educativas quedaría establecida desde un punto de vista lógico en cuanto al género y la especie. El primer concepto incluye al segundo, lo central radicaría en la distinción de las políticas sectoriales e institucionales, que guardan correspondencia, en el caso de México, con el Plan Nacional de Desarrollo, las cuales son abordadas al final del capítulo. Las de naturaleza educativa de la educación superior se presentan en el capítulo tres.

Las políticas públicas que han incidido en la educación superior en México se fueron generando alrededor de sucesivos proyectos políticos y económicos nacionales. Parte de sus elementos centrales se pueden sintetizar en cuatro grandes periodos de la siguiente manera:

- a) Universidad e Industrialización (1930-1970)
- b) Universidad y Reforma (1970-1981)
- c) Universidad y Crisis Económica (1982-1990)
- d) Universidad y Procesos de Globalización e Integración Económica (1991-1993) (Díaz Barriga, 1999: 371).

Sin duda todos los periodos son importantes, sin embargo, se mencionó más específicamente el segundo de ellos, la Universidad y Reforma. En este

periodo se presentó una importante reestructuración en la política nacional respecto a la educación superior. En la década mencionada se mostró el agotamiento del modelo económico denominado —desarrollo estabilizador” adoptado por México a principios de la década de los cincuenta. Al inicio de los setenta la economía se desarrolló a partir del —modelo compartido”. En ese escenario —e lo político se promovió una cierta apertura democrática como elemento de distensión social y de reconciliación entre gobierno y las universidades” (Díaz Barriga, 1999: 373).

La generación de las políticas públicas de la educación superior se generan en ciertos campos, los cuales para Bordieu —so micro cosmos socio institucionales, distintivos, dotados de sus propias reglas, regularidades y formas de autoridad (Wacquant, 2006 en Kent, 2008: 17).

Rollin Kent considera que —uncampo es, en primer lugar, un espacio estructurado de posiciones en torno a fuerzas que imponen sus determinaciones a todos aquellos que penetran en él” (Kent, 2008: 17), los que quieran conducirse con éxito dentro, deben adquirir cierto capital técnico-lingüístico, sin dejar de tomar en cuenta atender lo previsto en las regulaciones normativas vigentes.

Un campo, también constituye una arena de lucha en la que los actores y las instituciones persiguen conservar o modificar la distribución de capital económico, —esuna zona de lucha donde están en disputa constante, los fundamentos de las identidades de los agentes y las jerarquías. De ahí que los campos sean constelaciones históricas que emergen, cambian de configuración y a veces declinan y desaparecen, o bien se reconfiguran en relación con otros campos.” (Ib.: 17) El autor mencionado les atribuye otras dos características:

- ❖ Su grado de autonomía: —capacidad lograda para aislarse de influencias externas y de sostener sus propios criterios” (Ib.: 17). Lo toma en cuenta partiendo de la idea de que en un campo se originan tensiones entre los que buscan incluir otras normas y los interesados

en conservarse como están, defendiéndose desde sus posiciones argumentando sus razones.

- ❖ Posición en el campo: que puede originar que los actores se inclinen —hacia determinados patrones de pensamiento, conducta y expresión” (Ib.: 17).

Para dilucidar otras bases teóricas que dan origen a la generación de las políticas públicas de educación superior Cristián Cox propone para su análisis, tres perspectivas:

1. Posiciones y actores de políticas
 2. Discursos
 3. Procesos y estilos de toma de decisiones
- ♣ *La primera contiene el concepto de campo de producción de políticas como eje vertebrador. En él prevalecen categorías colocadas a recuperar dimensiones para un análisis estructural-institucional.*
 - ♣ *La segunda se refiere “a los discursos de tal campo en un sentido amplio” (Cox, 1993: 93), en él se contemplan valores, orientaciones, principios interpretativos y saberes que son movidos en la enunciación de políticas. En ese campo las categorías y distinciones hacen referencia a dimensiones propias para un análisis cultural-ideológico.*
 - ♣ *La tercera se refiere a los procesos de toma de decisiones, las categorías se perfilan a rescatar dinámicas sociales y organizacionales tipo micro.*

El mismo autor propone un mapeo de los componentes de los campos de producción de políticas de educación superior:

1. Campo Corporativo
2. Campo internacional
3. Campo Educación Superior
4. Campo Político

En el Campo Corporativo se encuentra la Iglesia, Fuerzas Armadas, Organizaciones Empresariales y de Trabajadores. El Campo Internacional contiene los Sistemas Académicos y Agencias de Cooperación Internacional. Estos campos tienen posicionamientos periféricos al núcleo de la generación de políticas, la influencia de estos es variable.

El Campo de la Educación Superior comprende los cuerpos académicos, cuerpos institucionales y cuerpos estudiantiles. Mientras que el Campo Político contempla: Presidencia, Ministerios Políticos, Autoridad, Organismos de Planeación y Burocracia Pública del sector educativo y económico. Más adelante se presenta un esbozo de las relaciones que se vincularon entre los dos campos, generando las políticas públicas, con influencia directa en la educación superior, para la creación de la universidad abierta de la UNAM.

1.4. Políticas públicas y educativas en México que incidieron en la creación del Sistema de Universidad Abierta

Después del movimiento estudiantil del 68 el gobierno en turno, realizó el análisis para diseñar las políticas públicas tendientes a resarcir el daño ocasionado a los actores afectados. Al respecto Daniel Cosío Villegas ha expuesto que –al rebelión estudiantil de agosto-septiembre de 1968, y su trágico desenlace, la matanza de Tlatelolco, de octubre, transformaron aquel presentimiento de que el país iba a cambiar en la convicción de que debía hacerlo, y pronto” (Cosío, 1975:

15). Esto abrió todo un —abnico de estrategias de acción corresponsable entre gobierno y sociedad (Aguilar [1992] en Flores, 2004: 8).

Las diversas formas de control e influencia de los actores académicos y estudiantiles protagonistas en el Campo de la Educación Superior entraron en conflicto con los representantes del Campo Político, el desenlace de la confrontación generó políticas públicas que incidieron directamente en el diseño de políticas educativas en la educación superior, tendientes a calmar los ánimos producidos entre el grupo gobernante y los grupos de la sociedad involucrados.

La actividad política entró en juego entre los participantes de aquel movimiento que reveló las fallas o errores de las políticas gubernamentales del momento. La combinación de múltiples factores generaron problemáticas en torno a antiguas, presentes, nuevas demandas, y apoyos de actores privados y públicos en el sistema político. En los procesos políticos se buscó diagnosticar los problemas que comprendían las distintas acciones desplegadas, para posteriormente recomendar soluciones e implementar cursos de acción de distinta índole. Sin embargo, las decisiones puestas en marchas provinieron, del grupo en el poder, unilateralmente hasta la culminación del movimiento; se caracterizaron por estar impregnadas e influenciadas por sus propias opiniones, no así por las de distintos sectores de la población en pugna. No obstante, se pretendieron visualizar las políticas públicas, que disminuyeran significativamente lo relativo a las demandas de la población, de mayores oportunidades de acceso a la educación superior. La situación propició ideas originarles, que dieron paso a la concepción y creación de la educación abierta en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Las políticas públicas de educación superior consideradas incidentes en el diseño, como ciclo de producción de políticas educativas, del Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México tienen sus antecedentes en el periodo presidencial de Gustavo Díaz Ordaz.

Para realizar un breve análisis sobre el origen de las políticas públicas mencionadas, el mandato del presidente Gustavo Díaz Ordaz se puede dividir en dos momentos: antes y después de 1968. En el primero se sientan las bases que posteriormente generaron las políticas públicas incidentes en el diseño del Sistema Universidad Abierta de la UNAM.

Debido a la herencia del Plan de Once Años, impulsado y puesto en marcha por Jaime Torres Bodet en su gestión como Secretario de Educación Pública de 1958 a 1964 (Denominado Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, mejor conocido como Plan de Once Años, debido a que llegaría hasta 1970), al gobierno de Gustavo Díaz. Que tenía como objetivo universalizar la educación primaria para abatir en parte el gran número de personas con analfabetismo. Se presentaron con el transcurrir del tiempo las condiciones propicias para generar desajustes en el sector educativo de México, pues el propósito del plan no abarcó todo lo que se esperaba de él.

En el periodo creció la necesidad de aumentar el número de maestros, ocasionado por el aumento de la inscripción de estudiantes en el nivel de educación primaria, es decir, que la demanda y la eficiencia terminal representaron el crecimiento de manera significativa del nivel educativo básico mucho antes de lo previsto. Hubo un reacomodo, —seamplió el horizonte en la transformación de las clases sociales desfavorecidas al darles acceso a la educación” (Camboni, 1998: 95).

Lo anterior propició que el gobierno enfrentará dos grandes problemas: el desequilibrio entre la eficiencia terminal de la primaria y la demanda en el ingreso a la enseñanza media básica y la necesidad de ampliar los niveles superiores. Años después con el conseguido aumento de la población en edad de insertarse al sistema educativo creció la demanda educativa en los niveles medio superior y superior. En consecuencia las políticas gubernamentales se encaminaron a tratar de orientar el sistema de educación, en el sentido de procurar que los ciclos en los

niveles básicos fueran propedéuticos y terminales. Con las ideas de incorporar a los alumnos al trabajo productivo, es decir, que a temprana edad se insertaran al empleo remunerado y disminuir la presión creada por las demandas de educación en los niveles posteriores a la formación básica.

Se trató de formar, de manera rápida, recursos humanos en los niveles educativos básicos, empleando las “metodologías de aprender haciendo en la enseñanza elemental y de enseñar produciendo en la educación secundaria” (Castrejón, 1986: 105). Se pretendió alimentar con mano de obra calificada al proyecto de industrialización del país. Sin embargo, en ese sentido, no se desarrolló como se esperaba, de haber sido así, las políticas gubernamentales hubieran sido acertadas. Pero la incapacidad para generar empleos suficientes que contribuyeran a la absorción de los jóvenes egresados, ocasionó que se quedaran en el sistema de enseñanza; demandando estudiar en los niveles educativos posteriores.

Las acciones gubernamentales, desplegadas como políticas educativas, ocasionaron que no creciera el sistema de enseñanza superior. Sin embargo, paralelamente también aumentó la demanda en la educación media superior, urgiendo tomar medidas emergentes para cubrirlas, el sentido impreso enfatizaba posicionar la oferta educativa en el ámbito de la formación tecnológica. No obstante, la falta de apoyo por parte del gobierno a las universidades no repercutió en el crecimiento de su matrícula, la cual continuó en aumento aunque con la misma infraestructura. Ello repercutiría más adelante con el problema de sobrecupo en las aulas universitarias.

En el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976), que ocupa el después de los acontecimientos de 1968, la educación superior se ubicó en el primer plano de su política. Esto debido a los debates nacionales en torno a las reformas educativas que necesitaba el país. Las políticas públicas era concebidas y planteadas: como libertad de expresión, autonomía de las universidades, e incluía

la participación de la juventud en los problemas nacionales. En el periodo crece de manera significativa e inusitadamente el sistema de educación superior, la universidad se masifica. —En ese escenario la matrícula experimenta un nuevo crecimiento, pasando de 270,111 en 1970 a 731,291 en 1981” (Díaz Barriga, 1999: 375). También —los planes y programas de estudio se reforman y se recompensan equitativamente el trabajo académico al asignarse partidas presupuestales sin precedentes a las instituciones de educación” (Camboni, 1998: 95).

Las acciones emprendidas en el periodo de Luis Echeverría, en el ámbito de las políticas educativas se perfilaron en dos vertientes: en el sistema educativo nacional y en el de la educación superior. Las primeras se ubican las contempladas para los diferentes niveles educativos como proyecto de reforma del sistema educativo nacional. Las segundas tienen que ver con las políticas educativas al interior de la UNAM.

Las políticas educativas puestas en marcha, por el gobierno de Echeverría, buscaban instrumentar a través de la intervención gubernamental, decisiones como proyecto educativo de alcance nacional. Se buscó acercarse a las universidades, en especial a los estudiantes que se le oponían, así mismo el proyecto gubernamental de reforma buscaba la existencia de una mayor eficiencia en la educación superior. —En este sentido, es acertado sostener que el proyecto ideológico de la política universitaria en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez, adquiere un matiz híbrido: modernizador y reformista” (Victoriano, 1998: 294).

Respecto a las políticas educativas de educación superior al interior de la Universidad Nacional Autónoma de México. En el documento de la reforma educativa generado en el sexenio de Echeverría, en el título, —Características” se incluyeron ocho puntos que estructuraron las políticas educativas concebidas por el gobierno. De las cuales se aprecia se retomaron algunas para la creación del Sistema de Universidad Abierta de la Máxima Casa de Estudios de México.

Las características de la reforma educativa del sexenio del presidente Echeverría Álvarez, fueron las siguientes:

1. Expansión del sistema
2. Atención a los grupos marginales
3. Permeabilidad del sistema
4. Actualización de medios
5. Métodos adecuados
6. Educación extraescolar
7. Democratización
8. Superación del magisterio

En lo subsecuente, derivadas de la breve revisión histórica, se presentan apreciaciones teóricas provenientes del escenario político, dentro de el se configuraron demandas de diferentes grupos sociales de la sociedad, influyendo en la percepción del gobierno, sobre los problemas pendientes, que buscaron cambios en los procesos desarrollados en el sistema político mexicano.

Derivadas de las características de la reforma educativa impulsadas en la década de los setenta, se concibieron políticas educativas que las retomaron como principios, los cuales se insertaron en el proyecto nombrado —~~re~~ ~~na~~ “nueva universidad” concebido para la UNAM, denominado por Victoriano como —~~r~~ ~~e~~ ~~f~~ ~~o~~ ~~r~~ ~~m~~ ~~a~~ “reforma universitaria autónoma” (Ib.: 297). El cual estuvo enfocado hacia distintos cometidos, entre estos la creación del Sistema de Universidad Abierta. En su conjunto el proyecto pensado, para la universidad, permitió destacar la concepción e implementación de modalidades educativas distintas de las practicadas hasta esos momentos.

A dos años del mandato de Luís Echeverría y siendo rector de la UNAM el Dr. Pablo González Casanova, se visualizaron en la Legislación Universitaria los puntos marcados en la Reforma Educativa Nacional, en la cual se incorporaron de

manera formal en el Estatuto del Sistema de Universidad Abierta de 1972. Se apreciaban claramente en su primer artículo:

Artículo 1o.- El sistema Universidad Abierta de la UNAM está destinado a extender la educación universitaria a grandes sectores de población, por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos, y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajarán dentro o fuera de los planteles universitarios (Estatuto del SUA, 1972).

Buscando el sentido de lo incorporado formalmente al Estatuto del SUA en la gestión del Dr. Pablo González Casanova, en la actualidad Alejandro Pérez Pascual titular del área de universidad abierta de la Facultad de Economía de la UNAM ha expresado:

Que los objetivos del Sistema Universidad Abierta (SUA) eran fundamentalmente expandir la Universidad, sacarla más allá de los muros, ya que en ese tiempo la Universidad estaba concentrada en Ciudad Universitaria, no existían las actuales Facultades de Estudios Superiores. (Boletín de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, 2010)

El proyecto contemplado por algunos como reforma universitaria o como nueva universidad trajo consigo la creación formal del Sistema Universidad Abierta. En aquellos momentos representaba la solución más viable en lo relativo a atender la demanda educativa y brindar oportunidades inmediatas de educación media superior y superior a mayores sectores de la población.

1.5. Políticas y normatividad de la Universidad Abierta

En lo relativo a las políticas públicas de naturaleza educativa que han incidido en la Universidad Nacional Autónoma de México, éstas se han conjugado con políticas gubernamentales consideradas como cursos de acción que poseen carácter de temporalidad y sustento legalista, es decir, son decisiones emanadas en parte de lo que establece el Derecho Administrativo, en el cual se concentran las facultades y atribuciones de los órganos de gobierno.

Se aprecia convergencia en tres dimensiones, en las políticas públicas de la educación superior: lo público, lo gubernamental y lo educativo, las cuales se entrelazan y se amalgaman representando una pirámide jerárquica en la que se contemplan, facultades y atribuciones que corresponden a diferentes órganos y organismos con carácter público, sin embargo, no todas las políticas poseen el adjetivo de públicas, no obstante las de naturaleza educativa, sin importar su fuente, son consideradas como tal, por su carácter, contemplado dentro de las acciones sociales, mismas que abarcan a la mayoría de la sociedad.

Las políticas educativas diseñadas e implementadas como proyecto del Sistema de Universidad Abierta en el interior de la universidad, buscaban contrarrestar los efectos de las tensiones creadas en el sistema político, provocadas por el legado de problemas políticos y sociales. No obstante, la concepción misma del sistema abierto, se ha diferenciado a lo largo del tiempo, la idea de la creación de la modalidad se vinculaba con la perspectiva de los discursos en los que se hacía referencia a valores, orientaciones, principios interpretativos y saberes que se movían en la enunciación de políticas públicas que se amalgamaban en el ambiente político con decisiones que desencadenaron la formulación de dos de los tres ciclos de las políticas: el diseño, y su implementación.

Aquellos ciclos se dieron en los años de la década de los 70s. En ellos se logró concebir y proyectar el Sistema Universidad Abierta en el contexto de la nueva universidad, sin embargo, como se verá más adelante, por un lado el proyecto pensado o diseñado, no guardó correspondencia con el proyecto implementado, por otro se sabe poco del tercer ciclo de la formulación de los cursos de acción: es decir, de sus efectos. Sobre ellos algunos de los actores que han transitado o permanecen en el sistema como personal académico, han expresado algunas de sus inquietudes. Su análisis refleja la percepción de los académicos sobre la implementación de las políticas educativas que dieron origen al sistema abierto en diversas escuelas y facultades de la UNAM. Sin embargo, es escaso el material escrito que dé cuenta de lo que ahora se contempla en el proceso educativo en la modalidad abierta o de las representaciones de profesores acerca de su trabajo académico realizado en la modalidad abierta.

Por ello, el presente trabajo, trata de indagar cómo perciben los profesores de la licenciatura en Derecho de la FES-Acatlán su trabajo académico. Se sabe, al inicio de la modalidad abierta los profesores fueron denominados tutores, en la actualidad, cuando menos en la división elegida para acopiar trabajo de campo, se les nombre asesores. Se tomó en cuenta que desde el inicio la modalidad contempló referencialmente una de las figuras de los actores principales del proceso de enseñanza/aprendizaje del modelo educativo de la *Open University* inglesa, —tutor—, el cual se aborda más ampliamente en el capítulo tres. La intención fue investigar inicialmente los antecedentes de la creación del sistema abierto, los cuales se presentaron al inicio del capítulo, respecto al profesor, tutor o asesor que desempeña labores dentro del sistema, estatutariamente se le denomina personal académico, en adelante se analizó su incorporación formal a la Legislación Universitaria, como permanece en la actualidad dentro de ella y qué funciones se le asignan.

Al respecto, como actor del sistema abierto, Arturo González Pineda ha expuesto que —un de los elementos constitutivos de los sistemas escolares

presenciales y abiertos es el docente, por su función de conductor del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, considera que —~~en~~ la práctica educativa, no presencial, adquiere características propias” (González, 1992: 107). Este es uno de los fundamentos teóricos del que se parte en esta investigación, tomando en cuenta que aquélla acontece en parte de lo percibido por el profesor de su trabajo académico en los sistemas abiertos.

Se parte de afirmar que los profesores de la licenciatura en Derecho del sistema abierto de la FES-Acatlán (Derivadas de sus experiencias) generan representaciones sociales de las funciones que se encuentran manifiestas de manera explícita en la Legislación Universitaria Interna y Externa, de distintos modos. A su vez éstas también son interpretadas por los distintos actores que tienen tareas o quehaceres académicos, ocasionando que el trabajo académico realizado por los profesores se manifieste en intenciones provenientes de sus significados como consecuencia de sus prácticas educativas. Lo cual representa la base de la tesis del trabajo de investigación, es decir, es lo que se trató a demostrar con la indagación.

Se puede afirmar que la Legislación Universitaria es clara en el contenido de sus diferentes ordenamientos. Sin embargo, el estatuto que normaba al Sistema de Universidad Abierta —en el Capítulo IX, artículo 25, señala que el personal académico que labore en el SUA se regirá por el Estatuto del Personal Académico, en el cual no se contemplan cabal y puntualmente las funciones de dicho personal” (Álvarez, 1992: 113).

Esta afirmación es correcta desde un punto de vista legalista, es decir, centrándose en el contenido del precepto invocado, es claro y evidente la mención inserta en el artículo 25 del Estatuto del SUA de 1972 terminaba así: —~~se~~ regirá por el Estatuto del Personal Académico”. Sin embargo no establece de cuál, por lo tanto se infiere que se puede tratar del Estatuto del Personal Académico de la UNAM. Si se toma en cuenta que el Estatuto del SUA es parte de la Legislación

Universitaria de la institución mencionada le corresponde, según la redacción del artículo citado, regir al personal académico que labora en el Sistema de Universidad Abierta, este problema se abarcó más ampliamente más adelante.

¿Qué es la Legislación Universitaria? Para contestar la pregunta debemos inicialmente ubicar los términos en su entorno, en lo más inmediato y que posea similar naturaleza, para precisar ésta se puede inicialmente partir de conocer el carácter de la universidad. Atendiendo a contemplar si se trata de una institución: pública o privada.

En este caso se analiza la Legislación Universitaria de la UNAM, la cual posee carácter público y le es aplicable un conjunto de normas externas, mismas que, por un lado, le confiere facultades y atribuciones para gobernarse como universidad e Institución de Educación Superior, por otro, le delegan ciertas funciones. También se debe de atender a qué nivel de gobierno compete su financiamiento para saber qué legislación externa le es aplicable, y cuál es su naturaleza jurídica. Lo anterior, varía de acuerdo a las instituciones, las cuales pueden poseer el carácter nacional o estatal:

En “la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se encuentra la fuente del régimen de las instituciones de educación superior y también la normatividad fundamental de la enseñanza superior. Por tanto, la creación de la Universidad y la expedición de su ley, es un acto del poder público y mediante los procedimientos de creación de leyes establecidos por dicha constitución. Asimismo, la creación de la universidad como organismo público descentralizado, como persona moral distinta de la del estado, también es un acto de voluntad ajeno a la universidad, ya que esto es competencia constitucional del poder legislativo. Una vez que ha sido creada la universidad, con personalidad jurídica y patrimonio propios distintos del estado como organismo descentralizado, y dotada de autonomía mediante una ley expedida por el poder legislativo, adquiere el derecho a reglamentar su ley y expedir las normas complementarias que le permitan el cumplimiento de sus fines” (Torral, 1986: 9).

Alfredo Toral Azuela, Director de asuntos Jurídicos de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. (ANUIES.) Ha considerado que: la "Legislación Universitaria", —es el conjunto de normas jurídicas que regulan la creación, estructura y funcionamiento de las universidades e instituciones de educación superior a las que la ley les otorga la autonomía, y sus relaciones con el estado” (Ib.: 10).

El autor mencionado presenta una clasificación de la Legislación Universitaria de la siguiente manera:

- A) Legislación Universitaria Externa. —Como aquella en que la institución es sujeto pasivo, es decir, que no tiene la facultad para expedir los ordenamientos respectivos, ya que esta facultad está reservada, por disposición constitucional federal o estatal, al Congreso de la Unión en el primer caso, o a las legislaturas de los estados en el segundo. En consecuencia, la legislación universitaria externa, conforme al sistema jurídico mexicano, está reservada al Poder Legislativo Federal o de los estados, y una vez que éstos han expedido la norma que crea una universidad, y que a través de la misma se le dota de autonomía” (Ib.: 10).

- B) La Legislación Universitaria Interna. —La propia universidad, con fundamento en la facultad reglamentaria que le ha sido delegada, expide las normas que regirán el funcionamiento y la actividad de la institución en cumplimiento de sus fines” (Ib.: 10).

En suma la legislación universitaria se puede definir: como el conjunto de normas jurídicas que de manera formal, sustentan las bases para la creación, naturaleza, constitución, estructura general de las instituciones de educación superior y las facultades conferidas para su funcionamiento, estructuración y coordinación interna, vinculado esto con los fines que la propia legislación les ha delegado.

¿Quiénes participan en la confección y creación de la Legislación Universitaria Interna? La respuesta a la interrogante se encuentra observando las facultades del Consejo Universitario en este caso de la UNAM.

El Consejo Universitario es la autoridad colegiada responsable de expedir todas las normas y disposiciones generales encaminadas a la mejor organización y funcionamiento técnico, docente y administrativo de la Universidad; conocer de los asuntos que de acuerdo con las normas y disposiciones generales, antes señaladas, le sean sometidos, y las demás que la Ley Orgánica de la Universidad le otorga, y, en general, conocer de cualquier asunto que no sea de la competencia de alguna otra autoridad universitaria.

Está integrado por el Rector y el Secretario General; los directores de facultades, escuelas e institutos; representantes propietarios y suplentes de profesores y de alumnos de cada una de las facultades y escuelas, así como de los investigadores de los institutos que realizan docencia; un representante propietario y otro suplente de los centros de extensión universitaria, cuatro representantes propietarios y cuatro suplentes de los alumnos de los programas de posgrado, y por un representante propietario y otro suplente del personal administrativo de la Universidad (Ley Orgánica de la UNAM, 1947).

De todas las personas que integran el Consejo Universitario algunos tienen derecho a voto para decidir en las reuniones en las que se trate algún asunto relacionado con las atribuciones delegadas a este órgano.

De lo expuesto por Alfredo Toral, se aprecia que la fuente del régimen de la UNAM se encuentra en primer lugar, en la Legislación Universitaria Externa: que emana de la Ley Primaria. En ella se contempla la organización del Estado mexicano, en la que se establecen las facultades y atribuciones de los órganos que ejercen el poder público en la República. En orden jerárquico para el ámbito educativo se contemplan disposiciones normativas primeramente en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo tercero fracción VII aparece lo siguiente:

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio (Constitución Política de México, 2011).

Los fines de las instituciones de educación superior, fueron tomados en cuenta como los mandatos explícitos y generales, los cuales consisten en: —cumplir de manera adecuada sus funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura” (Campos, 1998: 60). Sin embargo, frecuentemente son interpretados por quienes han sido designados para cumplirlos, lo cual supone existen orientaciones asumidas por las personas que realizan alguno de los mandatos, los cuales suele atribuirles características a dichas funciones. Éstas resultan ser variadas, por ejemplo, al conjunto de ellas se suele adherírsele el adjetivo calidad, para hacer referencia a —educación de calidad”. Por otro lado en la práctica las interpretaciones de los actores que participan en la educación superior se construyen como intenciones y se traducen en discursos que adquieren variadas formas como —objetivos y políticas concretas” (Campos, 1998: 60).

Otro ordenamiento que regula la educación superior se contempla en la Ley General de Educación, específicamente en el artículo primero, segundo párrafo.

Artículo 1. ...

La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere la fracción VII del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones (Ley General de Educación” 1998).

De la función social menciona Muñoz izquierdo que ésta es de naturaleza académica, ocupacional, distributiva, política y cultural (Citado en Campos, 1998: 70).

Sin embargo, Miguel Ángel Campos considera que —bien puede sintetizarse en un componente sociocultural de esas características: el *conocimiento*. Es decir, la función asignada a la IES (Instituciones de Educación Superior) es ofrecer conocimientos” (1998: 70).

En el periodo presidencial de Gustavo Díaz Ordaz se formó una Comisión para la Planeación Integral de la Educación, se dijo que lo más destacado fue la función social de la educación. Ésta aún se contempla en la ley secundaria, es importante resaltar lo aludido en el artículo anterior, al encontrarse regulado en la ley que rige a las Instituciones de Educación Superior, las mismas deben realizarla.

Otro ordenamiento que rige a las instituciones educativas en México está contenido en la Ley de Coordinación de la Educación Superior, en las disposiciones generales establece:

ARTÍCULO 4.- Las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura que realicen las instituciones de educación superior guardarán entre sí una relación armónica y complementaria (Ley CES” 1978).

En la Ley Federal de Entidades Paraestatales, se observa en las disposiciones generales que —Las universidades y demás instituciones de educación superior a las que la Ley otorgue autonomía, se regirán por sus leyes específicas.” (LFEP, Artículo 3º, 1986) La Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México establece que —es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotado 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” (Ley Orgánica de la UNAM, Artículo 1º, 1947).

Por lo tanto se puede inferir, que las funciones que tienen las instituciones de educación superior y que aparecen contempladas en la Legislación Universitaria Externa de manera explícita, desde el nivel constitucional son: educar, investigar y difundir la cultura. Estas tareas se contemplan en los ordenamientos mencionados y representan los elementos sustanciales de la educación superior.

Las razones previstas forman parte de la Legislación Universitaria Externa, respecto a la interna, está constituida por un conjunto de lineamientos o normas que rigen la vida universitaria, integradas en diferentes ordenamientos. Entre ellos se encuentra el Estatuto del Sistema de Universidad Abierta, el cual entró en vigor el veintiocho de febrero de 1972. El cual se abrogó, sustitución total, por uno nuevo en 2009, en él se contempla lo relativo a su estructura organizativa, apareciendo de la siguiente manera:

Artículo 4º.- *El Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia cuenta con la siguiente estructura:*

I. El Consejo Asesor del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia;

II. La Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED);

III. Las Divisiones del Sistema o cualquier otra instancia académico administrativa cuyas funciones se incorporen al mismo; y

IV. Las instancias académico-administrativas que apoyen la gestión del Sistema (Estatuto del SUAYED”, 2009).

De la estructura organizativa se sustraen las funciones de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia que se contemplan en el Estatuto del SUA. Las cuales se observa tienen implicaciones con el proceso de enseñanza/aprendizaje debido al contenido de sus preceptos normativos, en el artículo octavo se establece lo siguiente:

Artículo 8º.- *Las funciones de la CUAED son:*

I. Impulsar la creación, el desarrollo y la evaluación permanente de los modelos y las metodologías de enseñanza y aprendizaje en las modalidades abierta y a distancia;

II. Asesorar y apoyar a las entidades académicas en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos y programas de educación abierta y a distancia;

III. Promover la formación y el fortalecimiento académico de los docentes para las modalidades abierta y a distancia;

IV. Impulsar líneas de investigación en educación y tecnologías que fortalezcan al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia;

V. Promover la innovación educativa y el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación;

VI. Apoyar y supervisar la elaboración de material didáctico para el desarrollo de los programas;

VII. Vincular al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia en proyectos interinstitucionales en los ámbitos nacional e internacional; y

VIII. Las demás que le confieran la Legislación Universitaria y el Rector (Estatuto del SUAYED”, 2009).

Retomando el problema de lo establecido dentro del Estatuto del SUA sobre el personal académico se aprecia lo siguiente: de la fracción III se desprende la designación contemplada para la formación y fortalecimiento académico de la modalidad abierta y a distancia, refiriéndose a “~~los~~ docentes”, es decir, en la actualidad el propio Estatuto prevé a quienes debe formar para las tareas académicas. Sin embargo, en adelante se presenta un breve recorrido por la Legislación Universitaria Interna, la cual al contemplar inicialmente de manera formal al personal académico no mostraba cabalmente sus funciones.

No obstante el nuevo estatuto (2009), sí muestra fehacientemente, aunque de manera no explícita, las funciones del personal académico. En adelante se contempló en lo que concierne a la normatividad, como lo que regula al personal académico que labora en el SUA, para lo cual fue conveniente presentar una definición del concepto alejado de las cuestiones jurídicas:

La normatividad es un conjunto de criterios o fórmulas, con las que se rige la conducta humana. Pueden ser éstas de carácter voluntario, (del orden moral) o pueden ser obligatorias (del orden jurídico).

Toda normatividad para ser válida debe cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Ser proclamada por autoridad reconocida y empleando la difusión necesaria.*
- b) Tener esa autoridad, suficiente ascendiente moral.*
- c) Debe comprender reglas claras y de aplicación general.*
- d) Especificar la penalidad por las infracciones.*
- e) Tener métodos de coerción o convencimiento.*
- f) Estar fincada en una tesis de carácter ético o moral (Cadena, 1993: 1).*

La normatividad que reúne un conjunto de criterios de carácter interno, en la universidad, en cuanto a las actividades del personal académico que labora en el Sistema de Universidad Abierta, las cuales están incorporadas en la Legislación

Universitaria Interna, éstas son consideradas como parte del mandato explícito, denominadas en este estudio —trabajo académico”, son tomadas en cuenta para su análisis, partiendo de lo establecido en el Estatuto de 1972 en el cual el capítulo IX, hacía referencia a las funciones del personal que laboraba en el sistema:

Del Personal Académico

Artículo 25.- El personal académico de la UNAM que labore en el sistema Universidad Abierta se regirá por el Estatuto del Personal Académico (“Estatuto del SUA”, 1972).

El Estatuto del Sistema de Universidad abierta (SUA) de 1972 se modificó después de que en sesión ordinaria, el Consejo Universitario de la UNAM (CU) aprobó, ~~als~~ propuestas de modificación del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de esta casa de estudios y del Reglamento del mismo. Con ello, se agrega a ambas normatividades el término de "educación a distancia" y se actualizan sus diferentes capítulos” (Boletín de la UNAM”, 2010). Asimismo se incorporó a la modalidad la educación media superior. El nuevo Estatuto entró en vigor el tres de abril del 2009, en él aún se aprecian los objetivos explícitos que se contemplaron en su origen.

El nuevo Estatuto del SUA aún contempla parte de lo apreciado en el artículo 25 del ordenamiento de 1972, con respecto al personal académico. El precepto presenta una redacción similar al anterior, únicamente se le agregó la nueva denominación del sistema: —Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia” (en adelante SUAYED); asimismo se cambió el número del artículo que hacía referencia al personal académico, pasando del 25 al 23, ahora se presenta de la siguiente manera:

Artículo 23. El personal académico de la UNAM que labore en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia se regirá por el Estatuto del Personal Académico de la UNAM (Estatuto del SUAYED”, 2009).

Para visualizar qué es lo que rige el Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM en torno al personal académico, y saber qué trabajo académico se distingue en él, se consideró necesario revisar lo previsto en dicho estatuto para comprender qué funciones deben cumplir los académicos integrados a la planta docente del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. En las disposiciones generales del EPA aparece lo siguiente:

Artículo 2o.- *Las funciones del personal académico de la Universidad son: impartir educación, bajo el principio de libertad de cátedra y de investigación, para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional, y desarrollar actividades conducentes a extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura, así como participar en la dirección y administración de las actividades mencionadas* (-Estatuto del Personal Académico de la UNAM", 1974).

Otro ordenamiento que presenta parte de las funciones de las entidades académicas de la UNAM está previsto en el artículo octavo del Estatuto General de la Universidad apareciendo lo siguiente: La Función docente de la Universidad se realizará por las siguientes instituciones:

XVIII	Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán;
XIX	Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán;
XX	Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala;
XXI	Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón;
XXII	Facultad de Estudios Superiores Zaragoza;

(-Estatuto General de la UNAM, Artículo 8º, 1990).

Por lo tanto la Legislación Universitaria Interna de la UNAM guarda correspondencia en su normatividad interna, en la cual se establecen las funciones del personal académico, que son las de impartir educación, investigar y

extender los beneficios de la cultura. Entonces se aprecia que las funciones de la institución mencionada las realiza mediante las personas que trabajan en ella con el carácter de personal académico.

Para efectos de diferenciar las actividades desempeñadas en el ámbito educativo, en específico de los que laboran en las universidades, se ha dicho se va a utilizar el término: “trabajo académico”. Éste se puede definir como: todas y cada una de las labores, tareas o actividades que desarrollen los profesores de cualquier categoría y nivel, establecido en los lineamientos de la estructura institucional, de ingreso, promoción y permanencia, para realizar labores de docencia e investigación o de cualquier otra índole que mantenga relación estrecha con éstas, en Instituciones de Educación Superior.

Hasta aquí se ha observado lo atribuible al trabajo académico como mandato explícito y manifiesto: docencia, investigación y difusión. Esto se puede inferir porque dichas funciones al estar consagradas en las hipótesis normativas de realizar actividades encaminadas a educar, investigar y difundir la cultura. Fueron establecidas y son inherentes al personal académico que se encuentre laborando en las instituciones de educación superior realizando alguna de esas actividades.

Entonces se puede decir, la función de educar en la universidad se da mediante la docencia. Ésta debe de realizarse por derivar del mandato explícito contenido en la normatividad de manera formal. Por lo tanto, aunque de manera supletoria, el Estatuto del Personal Académico de la UNAM le confiere las mismas funciones al personal académico que labora en el SUA respecto a docencia universitaria, investigación y difusión.

El término supletorio alude a la facultad del Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM, de regir situaciones que no le son específicamente propias, en este caso tutelar al personal académico del SUA, pero obligadas por el

hecho de que el Estatuto del SUA (ESUA), aún cuando debería de haberlo regulado no lo ha hecho. Sin embargo, en otros casos el conjunto de normas jurídicas de otras materias de derecho, contemplan que otro ordenamiento es supletorio de las instituciones jurídicas que no aparezcan definidas.

Si bien es cierto que el ESUA, no establece que el EPA es supletorio en cuanto a las funciones del personal académico del sistema abierto, también lo es que de manera no explícita, pero complementaria, les confiere las mismas funciones del personal académico que labora en la UNAM. Esto se debe a lo previsto desde la confección del Estatuto del SUA, en el cual se contempló lo imprevisible, lo que acontecería con el transcurrir del tiempo. Como lo consideró en su momento el Dr. Jorge Carpizo, el cual manifestó que la redacción se realizó con esa mira: —~~que~~ sus términos fueran generales, que se constituyera una norma que señalando posibilidades, fuera muy precisa en ciertos aspectos, pero en otros se dejó (...) un margen de libertad para que el estatuto no vaya a detener la realidad y necesidades que el sistema encontrará en la práctica” (1972: 17).

A simple vista, se aprecia que hasta 2009, se había olvidado esa parte: que en la elaboración del Estatuto del sistema abierto, por ser una modalidad nueva, no se podía pronosticar todas las futuras situaciones en las que se vería envuelta. Sin embargo, en algunas reuniones se ha externado que el hecho de no incorporar al Estatuto las funciones específicas del personal académico ha provocado que se desvirtúe lo atribuible al trabajo académico realizado en la modalidad abierta.

1.6. Políticas educativas como referencias formales de la modalidad educativa

Hoy las políticas educativas no provienen de decisiones marginales, el carácter de las demandas y las formas posibles del consenso ciudadano van recortando y delineando los estilos de las decisiones que producen políticas, su elaboración es compatible con el marco constitucional —se sustancian con la participación intelectual y práctica de los ciudadanos” (Villanueva, 2007: 33), los cursos de acción no deben de mortificar las libertades, las oportunidades y las utilidades de los ciudadanos ni propiciar tratos desiguales, así lo establece el orden normativo.

Los diferentes documentos normativos de la Legislación Universitaria Interna y Externa establecen los fines de las universidades y las Instituciones de Educación Superior: educar, investigar y difundir la cultura. Éstas son consideradas por algunos autores como —responsabilidades sustantivas en torno a la docencia, la investigación y la difusión de la cultura (Casanova, 2009: 1). Sin embargo, han prevalecido problemas respecto al trabajo académico dilucidado de las funciones de los profesores que laboran en la licenciatura en Derecho del Sistema de Universidad Abierta de la FES-Acatlán. Lo cual comienza con la denominación, conferida desde el principio de su creación, como “*referencia nominal*”.

Al analizar los elementos de la *Open University* inglesa se aprecia que se retomó el concepto de tutor, sin embargo, en las distintas Divisiones del Sistema Abierto de la UNAM se le denomina asesor, tutor o docente asesor universitario, esto según la escuela o facultad de la que se trate. Lo cual, a su vez ha contribuido a conceptualizar el quehacer de ese actor —profesor del sistema abierto— de diferentes maneras en el sistema. Esto se expone más ampliamente en el capítulo tres. Sin embargo, como se ha dicho anteriormente, pese a la referencia nominal que ayudó a la concepción de la modalidad abierta, la

Legislación Universitaria le confiere funciones determinadas. A esto se pueden sumar sentidos, orientaciones, características o agregados tendientes a lograr de manera constante la mejora de las funciones conferidas a las universidades.

Hoy, las políticas educativas provienen de dos fuentes:

- *De decisiones gubernamentales: de naturaleza más unilateral, (ellas se forman a partir de la búsqueda de soluciones a problemas o preocupaciones expresadas por líderes políticos, o grupos de interés).*
- *De decisiones con carácter público: por público se entiende lo que los actores privados a través de sus “muchos canales individuales y/o colectivos (organizaciones) de opinión, acción, comunicación, debate, concertación, proyectan de manera unánime y normalmente mayoritaria como asuntos de interés general” (Villanueva, 2007: 33-34). Tomadas en cuenta después de analizar las expresiones provenientes de consultas nacionales, —contempladas en la Constitución Política— (que adquieren carácter público, por ser de naturaleza educativa), e incorporadas en documentos que programan al sector educativo.*

Armando Alcántara considera que “*los Programas Nacionales de Educación constituyen documentos en los que se fijan las políticas, mecanismos y acciones de la materia*” (Alcántara, 2006: 1). En ellos se trata de dar dirección a los cursos de acción, orientados a determinado nivel educativo. Comprenden distintas modalidades educativas, enfocadas a brindar servicios a los diferentes sectores de la población, distribuida a lo largo y ancho del territorio nacional, buscando disminuir las carencias o incrementando las posibilidades de ingreso, permanencia y egreso de la población estudiantil en los diferentes niveles educativos del Sistema Educativo Nacional. En ese orden de ideas se presentan algunos de los planteamientos de los planes y programas en educación dirigidos a la educación abierta de México.

Sin dejar de lado las derivaciones del uso asociado al término “políticas”: gubernamentales y públicas en materia educativas, por estar íntimamente relacionadas e inclusive porque en muchas ocasiones se pierde la frontera que las delimita a unas de las otras, en adelante se presentan algunas de las que aparecen en diferentes planes de desarrollo institucionales.

A diferencia de la década de los setenta, en la cual las políticas educativas derivaron de políticas públicas casi puras, generadas de manera marginal en respuesta a decisiones gubernamentales. En la actualidad provienen de la planeación nacional, contemplada a nivel constitucional, por ejemplo, en el Plan Nacional de Desarrollo, se recuperan inquietudes de los ciudadanos, de él se desprenden distintos documentos que orientan y guían a las políticas educativas. El Dr. José Narro Robles actual Rector de la UNAM expone en el Plan Institucional lo siguiente:

En las dos últimas décadas se ha dado un viraje en las políticas gubernamentales en materia de educación superior, particularmente en lo que concierne a las universidades públicas. El cambio más importante ha sido, sin duda, el desplazamiento de la planeación por la evaluación. Se han diversificado los mecanismos para valorar a los alumnos, a los académicos, a los planes curriculares y al desarrollo de las instituciones. A esto se suma el énfasis puesto en la acreditación de los programas académicos y en el reconocimiento de la calidad de las universidades mediante ese proceso” (PD 2008-2011: 3).

Con la intención de diferenciar las políticas gubernamentales de las políticas públicas y de las que poseen específicamente el carácter educativo, es decir, las educativas, se consideran como características de las primeras: un mayor margen de acción, debido a que abarcan distintos y mayores aspectos de la vida de un país. Al respecto, Giovanna Valenti y Gloria del Castillo realizan una distinción entre lo que se conoce como políticas públicas y políticas gubernamentales. Para ellas, ~~as~~ estrategias de acción tienen un sentido público sólo si sirven al interés público y/o responden al resultado de la agregación de las

voluntades individuales del público ciudadano y se *debaten* en público. En contraste, las políticas gubernamentales las elabora el gobernante en el poder o el decisor” (Valenti y del Castillo, 1997; citadas en Flores, 2004: 8). Sin embargo, se puede tomar en cuenta que los cursos de acción gubernamental en algunos aspectos se empatan y convergen con las decisiones con carácter más público, ocasionando yuxtaposiciones momentáneas.

Después de la distinción conviene concluir el tema de las políticas educativas con dos reflexiones. La primera, parte de considerar qué papel desempeña el gobierno en la educación: si ésta ha sido tradicionalmente uno de los factores que posibilitan más o menos una mayor igualdad de oportunidades entre los individuos; y a la vez contribuye a brindar mayor bienestar para las sociedades. Entonces las políticas gubernamentales que incidan en esos renglones, están estrechamente vinculadas con el interés público que se puede acentuar en ciertos momentos históricos. Esto va a depender de cómo y qué se diseñe y de qué y cómo se implementen las acciones concebidas como políticas educativas en los diferentes ambientes y entornos educativos. Lo cual representa una dimensión sumamente compleja de las políticas del sector de la educación superior: el carácter público en las decisiones gubernamentales prevalecerá sólo si las decisiones o cursos de acción de las políticas educativas responden y corresponden a los intereses de las personas que se encuentran inmersas dentro de la sociedad que se gobierna.

Se puede llegar a pensar que todas las decisiones de los gobernantes en turno poseen intrínsecamente elementos públicos. Pero no todas ellas confluyen y se articulan como en el caso de la educación, con intereses, demandas —que puestas en juego en los diferentes campos, en los que se involucran y participan distintos actores—, e ideas que se generan por las decisiones o acciones emprendidas en los diferentes órdenes de las políticas—económicas, sociales, culturales, etcétera.— Es decir, no se aprecia una frontera definida y bien delimitada en el ambiente y el entorno de las políticas públicas, las

gubernamentales y las educativas. Debido a que en muchos momentos se implican mutuamente con las imágenes que se conciben internamente en las personas e instituciones encargadas de acatar, brindar o implementar lo que se ha diseñado como cursos de acción con distintos fines. En los cuales se contemplan decisiones unilaterales o por consenso de los diferentes actores que deben acatar u orientar el mandato explícito conferido a las universidades, en los diferentes entornos educativos.

Las discrepancias surgen al imprimirle sentido y dirección a las funciones encomendadas a las universidades, pueden estar orientadas a cumplir cabalmente con ellas o a simular que así se pretende. Asimismo las interpretaciones, de las personas encargadas de crear las condiciones propicias para desarrollar el trabajo académico, se articularán con el mandato explícito y manifiesto. El resultado de lo anterior se amalgama con las intenciones resultantes de las dos anteriores menciones, en suma, se verá reflejado de algún modo en las prácticas educativas que acontecen en las aulas universitarias.

Ejemplo de lo anterior se puede apreciar en lo relativo a las políticas educativas concebidas desde distintos órganos gubernamentales que representan ideas que se pretende implementar como cursos de acción en lo educativo. Éstas se amalgaman desde un punto de vista teórico, con el conjunto de decisiones que devienen de las aspiraciones por parte de la población. Esto se toma en cuenta después de contemplar que —al ley faculta al ejecutivo para que establezca los procedimientos de participación y consulta popular” (Witker, 1985: 61).

En lo anterior, se aprecia en los diferentes planes de desarrollo que guían en parte la dirección que han de tomar las decisiones o cursos de acción, de los que presiden y administran el gobierno y las secretarías de estado con los que dirigen las instituciones de educación superior. Esto en dos sentidos:

- En sentido amplio;

- En sentido meso.

En el primero se contemplan ejes, objetivos y estrategias que se consideran son de observancia general para conocer el rumbo del país. Esto se contempla en un documento que integra aspectos que se fundamentan en preceptos del orden jurídico. Para ello se toma en cuenta que en el estudio del derecho, se abordan cuestiones doctrinales, éstos constituyen criterios versados en torno a algún tema por los estudiosos de la disciplina. En ese sentido se retoman en el aspecto amplio, algunos de los planteamientos que hace Jorge Witker respecto al Plan Nacional de Desarrollo. El autor expone que —~~explícitamente~~, el artículo 26 constitucional, establece las facultades del Estado para planear el desarrollo nacional” (ib.: 61).

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007 -2012. Se observa que se encuentra estructurado en cinco ejes, esto son los siguientes:

1. Estado de Derecho y seguridad
2. Economía competitiva y generadora de empleos
3. Igualdad de oportunidades
4. Sustentabilidad ambiental
5. Democracia efectiva y política exterior responsable

En el eje tres —~~igualdad de oportunidades~~” se aprecia que se establece en el punto 3.3 denominado Transformación Educativa que el objetivo catorce, hace referencia a:

1. Ampliar la cobertura
2. Favorecer la equidad
3. Mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior

Para lograr lo anterior se precisan varias estrategias, en la marcada con el número 14.1 aparece lo siguiente:

- ✚ Aprovechar la capacidad instalada
- ✚ Diversificar los programas
- ✚ Fortalecer las modalidades educativas
- ✚ En parte mediante la utilización de los diversos instrumentos y tecnologías que ofrece la educación a distancia” (-Plan Nacional de Desarrollo”, 2007-2012).

Si bien el plan mencionado constituye una guía que marca las acciones y la dirección de éstas en los distintos Estados miembros de la federación que constituye México. En el entorno de la educación superior, lo que se encuentra más inmediato y de similar naturaleza, se ha estimado relevante presentar parte del contenido apreciado en el Plan Sectorial en Educación 2007-2012, propuesto por la Secretaria de Educación Pública de México en él se prevén consideraciones en torno a la educación abierta en los puntos marcados:

OBJETIVO 2

Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

EDUCACIÓN SUPERIOR

2.12 Aumentar la cobertura de la educación superior y diversificar la oferta educativa.

2.13

Apoyar la expansión de la educación no presencial y a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación permanentes, enfatizando la atención de regiones y grupos que carecen de acceso a servicios escolarizados (-Plan Sectorial de Educación”, 2007-2012: 31-34).

OBJETIVO 3

3.6 Impulsar la educación abierta y a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación permanentes, con especial énfasis en la atención de regiones y grupos que carecen de acceso a servicios escolarizados (Ib.: 40).

Estos objetivos incumben a la educación abierta y a distancia. Estas modalidades tienen presencia en México mediante los programas ofrecidos por las divisiones de las distintas escuelas y facultades a nivel licenciaturas y posgrado en el Sistema de Universidad Abierta perteneciente a la UNAM. Considerada hoy como una de las instituciones de educación superior que ofrece un gran número de licenciaturas mediante la modalidad abierta y a distancia.

Esto significa que hoy el sistema representa posibilidades de mayor acceso a la educación superior, es la alternativa de cobertura, se contempla aprovechar para ese fin la capacidad instalada, es decir, la infraestructura que se tiene y es utilizada para brindar la educación presencial escolarizada. Sin embargo, las exigencias de calidad en la educación van en aumento, por ello se observa que dentro de las políticas educativas del nivel mencionado, la UNAM contempla en el plan de Desarrollo 2008-2011 entre otras cosas, como líneas rectoras de acción, la de ampliar y diversificar la oferta educativa de la universidad.

En esa línea se conduce el sentido meso, éste comprende lo que se observa en los planes de desarrollo institucional, es decir, lo que internamente se ha considerado importante o relevante atender, mejorar o implementar con el fin de cumplir cabalmente con las funciones encomendadas a las universidades en la Legislación Universitaria Externa e Interna.

En la UNAM el Rector en turno emite el Plan de Desarrollo 2008-2011. Éste constituye el documento que presenta la rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México incorpora gran parte de las opiniones y comentarios de la comunidad expresados en su página electrónica, y busca constituirse en el marco

de referencia para los planes de desarrollo de las entidades académicas” (Plan de Desarrollo” 2008-2011: 5). El —plan busca definir políticas institucionales que permitan generar los acuerdos necesarios entre los universitarios, para impulsar los cambios cualitativos que deben proyectar a la Universidad en el mediano plazo” (ib.:4).

En ese sentido el Plan de Desarrollo expone como líneas rectoras de acción la de Ampliar y diversificar la oferta educativa de la Universidad mediante la educación continua y las modalidades en línea y a distancia. Unas de esas acciones son las siguientes:

- *Se fortalecerán la educación continua, así como las modalidades en línea y a distancia a fin de ampliar y enriquecer la oferta educativa mediante el mejoramiento y la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación.*
- *Se elaborará una reglamentación para los cursos y programas que garantice el mismo nivel de calidad en todas las entidades y dependencias, fomenta el incremento de la oferta y la cobertura educativas, y promueva la incorporación a las especialidades y maestrías bajo estas modalidades.*
- *Se formarán los nuevos cuadros que demandan estas actividades docentes y se consolidará la planta académica mediante procesos de superación y decisiones colegiadas.*
- *Se promoverá la evaluación, modernización, equipamiento y fortalecimiento del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia.*
- *Se impulsará un proyecto que concentre, evalúe y certifique la oferta educativa en el sistema abierto y a distancia de los cursos y programas impartidos por las entidades y dependencias universitarias (ib.: 33, 34).*

Del Plan de Desarrollo de la UNAM se fundamenta y deriva para la Facultad de Estudios Superiores Acatlán el Plan de Desarrollo Institucional en él se observa que institucionalmente se establece lo siguiente:

El Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013 se fundamenta en la normatividad y disposiciones que establece la UNAM para efectos de planeación y gestión institucional, en el Plan de Desarrollo 2008-2011 de nuestra Máxima Casa de Estudios y por supuesto, en el Plan de Trabajo para el Fortalecimiento y Proyección de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán 2009-2013 que presenté ante la Honorable Junta de Gobierno (-Plan de Desarrollo Institucional de la FESA”, 2009-2013: 13)

En el plan de Desarrollo Institucional de la FES-Acatlán 2009-2013 se expresa lo relativo a la División de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

Acatlán ha instrumentado con éxito dos modalidades educativas distintas a la presencial: la primera abierta y la segunda a distancia. Particularmente el Sistema Universidad Abierta ha formado parte de un proyecto establecido desde hace diez años, con amplias perspectivas de crecimiento por su flexibilidad y que permite optimizar los recursos humanos y materiales, es preciso afianzarlo mediante un plan integral para el fortalecimiento de sus tres programas académicos (Derecho, Relaciones Internacionales y LICEL); la elaboración de materiales para el aprendizaje autodirigido; la consolidación de su planta académica; y la renovación del equipo tecnológico con el que cuenta. Habrá que evaluar la pertinencia de su ampliación a otras licenciaturas cuya demanda sea numerosa, de acuerdo con las posibilidades reales sin deteriorar su calidad. Es importante culminar con el proyecto de optimización de los espacios, para el mejor desempeño de sus funciones. (Ib.: 16).

Se considera que con la intención de contribuir al crecimiento de las modalidades educativas abierta y a distancia, en el Plan de Desarrollo Institucional se plantea instaurar programas y proyectos estratégicos para lograr el fortalecimiento de los programas de la División de Universidad

Abierta de la FES-Acatlán considerando implantar como alternativa la adquisición, sistematización y presentación de información que contribuya al mejoramiento de los aprendizajes mediante el uso de las tecnologías de información y comunicación, para tal efecto se han tomado en cuenta las siguientes líneas de acción.

Líneas de acción

- *Diagnóstico de las necesidades de incorporación de tecnologías de información y comunicación de cada licenciatura para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje;*
- *Capacitación de los alumnos para el uso de las TIC en los procesos de aprendizaje;*
- *Elaboración de cursos en ambientes virtuales para el cumplimiento de los requisitos establecidos en los planes de estudio;*
- *Gestión de infraestructura que impulse el cambio tecnológico en la Facultad*
- *Investigación del impacto de las TIC en los procesos de aprendizaje (Ib. 2009-2013: 31)*

De lo expuesto, se desprende la incorporación reciente del Sitio de Apoyo Educativo (SAE). Este aparece como un recurso didáctico para facilitar y eficientar el proceso de enseñanza/aprendizaje en el SUAYED.

Al respecto, al inicio de los cursos se ofrecen pláticas a los alumnos para que asistan a una demostración de cómo funciona el sitio mencionado. Benjamín Martínez Rosales Jefe de Registro y Certificación del SUA de la FES-Acatlán al hacer extensa la invitación a los alumnos expone: —Que los Sitios de Apoyo Educativo (SAE) es una herramienta que algunos profesores utilizan como parte de los recursos para brindar asesoría a sus alumnos”.

A manera de conclusión previa, se trató de presentar el problema desde un punto de vista panorámico, desde el sistema político como referencia teórica para

comprender de dónde surgen las políticas, qué influyó en su surgimiento, los estilos de las decisiones, cómo surgieron las que incidieron en la creación del SUA, la influencia de los moldeadores del pasado, la descomposición de mecanismos de dirección atribuidos al sistema político mexicano. En suma, el conjunto de factores que históricamente crearon las condiciones propicias para el diseño de la modalidad abierta de educación superior en México.

En el siguiente capítulo, a manera de recorrido histórico se presenta lo relativo a la educación y a la universidad abierta. En el análisis de su surgimiento, se apreciaron distintas causas tales como: el aumento vertiginoso de la población en otros países del mundo, distintas dificultades financieras, políticas y sociales que en general enmarcan la creación de la modalidad abierta a nivel internacional.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN ABIERTA, ANTECEDENTES Y CONCEPTOS, ANÁLISIS DE SU CREACIÓN EN LA UNAM

2.1. La Educación Abierta

En México, en el año 2007, se opinaba que la capacidad de las instituciones de educación superior para cubrir la demanda de ingreso a ese nivel educativo podría ser rebasada. La oferta ofrecida fue limitada, al grado de que ninguna universidad o grupo de universidades en su conjunto, pudieron cubrir la demanda requerida. Con el objeto de contrarrestar el problema, algunos expertos como el ex director del Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), actualmente Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y Educación (IISUE), Axel Didriksson han considerado necesario incluir modelos —híbridos” entre el sistema educativo presencial y el semipresencial, con miras a la formación de un “nuevo estudiante” el cual —debe de contar con diversas herramientas y modalidades multipresenciales en su aprendizaje” (Didriksson citado en Torres, 2007). El investigador también enfatizó, que deben desarrollarse nuevos programas innovadores que compensen en buena medida el rezago estructural que sufre la educación superior, hoy en día.

En la primera década del siglo XXI la educación superior en México enfrenta una compleja problemática —cuya atención solamente puede emprenderse con una importante inversión de recursos económicos, políticos y sociales” (Casanova, 2009: 1). Sin embargo, en el contexto actual, el país transitó por la aguda crisis económica del 2008 al 2011, la cual aún padece. Ésta ha influido e imposibilitado que se destinen mayores recursos económicos, contemplados como inversión y no como gasto social.

Hoy resulta indispensable invertir en la educación superior para cubrir las aspiraciones de los jóvenes que deseen ingresar al ámbito universitario; para

contribuir a estabilizar los problemas que se han agudizado y han impactado fuertemente en la mayoría de los sectores de la sociedad.

Tal vez ahora, a 40 años de la creación del Sistema de Universidad Abierta (SUA), la modalidad abierta siga siendo una opción viable para satisfacer las demandas de los jóvenes en edad de ingresar al nivel superior, o de las personas que por diversas causas no lo lograron en su momento y deseen actualmente continuar con sus estudios universitarios.

La educación abierta, ahora más diversificada, puede contribuir a ampliar espacios dentro y fuera de las Instituciones de Educación Superior. En las cuales se contemplan más modalidades educativas, que tienen como base las tecnologías de la Información y la comunicación (TIC).

2.2. Antecedentes de la Educación Abierta

2.2.1. A nivel mundial

Algunas de las acciones, puestas en marcha por diversos países, en materia educativa, precedentes de la educación abierta, se pueden resumir en la tabla 2.1.

Año	Lugar	Acciones
1728	Boston	Editores de la Gaceta ofrecen material de enseñanza y tutorías por correspondencia
1856	Berlín	Gustav Laugenschied y Charles Toussain de Sociedad de Lenguas Modernas, ofrecen clase de francés por correspondencia
1858,	Londres	Universidad de Londres entrega títulos a estudiantes que recibían enseñanza por correspondencia
1883	Nueva York	Se crea la Universidad por Correspondencia

1891	Chicago	El Rector de la Universidad de Chicago funda el Departamento de Enseñanza por Correspondencia
1898	Suecia	El gobierno crea las Actividades del Hermonds Korrespondensinstitut
1903	España	Se funda La Escuela Libre de Ingenieros
1905	Baltimore	Se crea el Departamento de Formación en el Hogar
1914	Noruega y Alemania respectivamente	Se funda la Norts Correspondanseskole y la Fernschulejena
1920	URSS	La Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas implanta un sistema de educación por correspondencia.
1922	Nueva Zelanda	Se crea la New Zeland Correspondence School
1938	Canadá	Se celebra la Primera Conferencia Internacional sobre la Educación por Correspondencia
1939	Francia	Se crea el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia
1946	Sudáfrica	La Universidad de Sudáfrica crea la educación por correspondencia
1951	Australia	Se crean las Escuelas Australianas del Aire
1961	Beijing	Se funda en la Televisión College, en la que se impartía educación post secundaria
1963	España	Se crea el Bachillerato Radiofónico
1963	Delhi, India	El gobierno crea el Departamento de Estudios por Correspondencia, con la intención de atender a los alumnos que por diferentes motivos no tenían acceso a la educación universitaria.

1964	España	Se crea el Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión, en sustitución del Bachillerato Radiofónico
1968	España	Se crea el Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia, en sustitución del anterior.

Tabla 2.1. Acciones realizadas en distintos países, como antecedentes de la creación de Sistemas Educativos de Modalidad Abierta. Tabla elaborada por el autor con datos obtenidos de Sánchez, 2008: 16-19

Como se puede apreciar en la tabla, los antecedentes del pasado remoto de la educación abierta, se centraron en los medios de comunicación masivos de las épocas; sus características más sobresalientes corresponden en primer lugar: a la utilización de la correspondencia, con el intercambio de cartas mediante el servicio postal.

La radio fungió como un medio económicamente accesible para estudiar en la comodidad del hogar y al mismo tiempo una alternativa para brindar educación a quienes vivían en poblaciones geográficamente muy distantes, a las instituciones educativas.

2.2.2. Antecedentes que dieron origen al Sistema Abierto en México

El concepto de Educación Abierta se crea en la década de los setenta en Europa, específicamente en el Reino Unido de la Gran Bretaña, con la creación de la *Open University* (OU) (Universidad Abierta), la cual inició prácticas educativas, con un concepto distinto al tradicional, constituyendo así, el primer antecedente de la educación abierta, diferente de la educación por correspondencia o radiofónica. Esta nueva tendencia se extendió a otros países, en los cuales se incorporaron modelos parecidos como nueva opción educativa. Uno de ellos fue México.

Los “referentes nominales del sistema abierto” de la UNAM, provienen de la concepción de Modalidad Abierta creada en el Reino Unido, a través de la *Open University*.

Julio Shara consideró, en los antecedentes del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM, que éste “formuló cuatro objetivos fundamentales. Cambiar los elementos: aula, alumno, profesor tradicional, por los de alumno, tutor, materiales de estudio” (Shara, 2002: 135); estos últimos, visualizados como referentes nominales provenientes de la OU se definen como aquellos elementos que poseen rasgos característicos de un sistema educativo distinto al presencial, cuando menos en su concepción, contemplados desde el inicio de la conformación de la modalidad abierta: alumno, tutor o asesor y materiales didácticos.

Sin embargo, en el desarrollo de esta investigación, se apreció que la concepción misma de los referentes nominales retomados para el diseño del sistema abierto, en su momento obedecía a condiciones particulares del contexto nacional.

Hoy se puede reflexionar, que en cierta forma se involucran en el acto de aprender y enseñar (cuando menos en la licenciatura en Derecho del SUAYED de la FES-Acatlán), los mismos elementos y protagonistas que en una situación presencial tradicional. “Los alumnos, los formadores, el material didáctico, las herramientas, los recursos, las estrategias, el aula, el grupo, la evaluación, las relaciones sociales, entre otros” (Romiszowski, 2006: 225).

Cabe preguntarse ¿en qué cambia la educación abierta respecto a la tradicional? si en la actualidad los elementos y protagonistas que interactúan en el acto de enseñar y aprender son los mismos.

Según Romiszowski *et al.*, en “las proporciones, por un lado, y el contexto espacio temporal donde tiene lugar la acción formativa, por otro” (Ib., 2006: 225).

La modalidad de educación abierta surgió, en primera instancia, por el incremento de la población, fenómeno que acrecentó las demandas sociales en ese rubro. Se desencadenó la creación y masificación de centros educativos con modalidad abierta para atender la gran demanda y disminuir la cuantiosa inversión que requería la compleja infraestructura.

Las modalidades educativas abiertas representaron las mejores alternativas, su viabilidad dependería sustancialmente de los medios de comunicación de esos tiempos; los cuales aparecían como los más adecuados para vincular a las personas con los elementos necesarios para los actos educativos desarrollados en centros educativos.

Las exigencias de mayor educación superaban la capacidad de los gobiernos, de muchos países, para atenderlas. Se requería de voluntad política y condiciones económicas suficientes, para destinar mayores recursos económicos: para la edificación, infraestructura y mantenimiento de espacios públicos en los que se impartiría la educación media superior y superior.

En algunos países se crearon universidades públicas que funcionaban brindando educación tradicional. Sin embargo, en algunos casos imperó la incapacidad de superar la infraestructura instalada, para seguir ofreciendo espacios educativos de ese tipo. Se buscaron medidas que permitieran atender las exigencias de la población en dos sentidos: para ganar adeptos al régimen y para la legitimación de los gobiernos en turno. Otra intención era aminorar las tensiones de los grupos sociales que pugnaban por la apertura de espacios de educación superior; los cuales representaban para la población, un vehículo de movilidad social a su alcance, especialmente para las clases sociales menos favorecidas.

Las opciones de educación superior, en aquellos momentos, requerían de presupuestos económicos bastos y amplios, presentándose así inconvenientes

para lograr popularidad y legitimación de los gobiernos. Para algunos gobernantes no era conveniente tomar decisiones de aquella magnitud, por los legados históricos de déficit presupuestario que heredaban de sus antecesores.

Movimientos sociales en demanda de mayor educación, generaron políticas públicas en la década de los sesenta, los cuales orillaron a los gobiernos a adoptar nuevas estrategias en los escenarios políticos. A principios de los setenta se observaron cambios: los dirigentes de algunos países al observar las pocas alternativas para crear la infraestructura necesaria que atendiera con prontitud y eficacia las impresionantes demandas de la sociedad para acceder a la educación superior. Decidieron incorporar modalidades menos costosas optando por crear opciones o modalidades educativas más flexibles que las tradicionales, las cuales poseían entre sus cualidades lo necesario para ser llevadas a grandes grupos de la población.

Requisitos de ingreso para la modalidad abierta

La educación abierta, basada en el modelo de la *Open University Británica* (OU) pretendió en sus inicios llevar educación superior a mayores sectores de la población. Muchas personas tuvieron posibilidades de ingresar, ya que sólo debían cubrir requisitos mínimos, lo cual permitió su inserción a la educación abierta. Algunos de ellos eran los siguientes:

- ▽ Ser mayor de 21 años
- ▽ Demostrar capacidad para tomar cursos a distancia
- ▽ Poseer capacidades particulares en actividades profesionales
- ▽ Considerar los antecedentes escolares (Roldan, 2005: 12)

Ventajas de la educación abierta

- ∇ Inscripción libre para las personas que cubrieran las características anteriores
- ∇ Lugar de estudio fuera de la Institución (en la casa, oficina, etcétera)
- ∇ Utilización de todos los medios de comunicación (TV, radio, etcétera)
- ∇ Métodos libres y más variados, para el aprendizaje
- ∇ Pensamiento libre (ideas, acceso a diversas teorías, posturas y doctrinas)
- ∇ Vivencia de experiencias en el entorno del estudiante (García, 2001: 13-14).

A esto se puede agregar la concepción de —~~auto~~onomía en la elección de objetivos, contenidos y evaluación por parte del alumno, así como la flexibilidad en el tiempo y en el espacio” (García, 2001: 14).

Según el autor Newton Scupira la educación es:

“Abierta” desde el punto de vista pedagógico, en la medida en que la matrícula en la Universidad está abierta a todo individuo [...] ya que la universidad no exige de sus candidatos cualquier certificado o prueba de habilitación. Mientras las Universidades inglesas permanecen residenciales, los alumnos de la Universidad Abierta estudian en sus casas y se distribuyen por todo el país” (Scupira, en Diniz, 1991: 15-16).

Al hablar de educación abierta es común tomar como modelo representativo a la *Open University* (OU) del Reino Unido, considerada por muchos "la primera universidad que con carácter autónomo y de manera particular, aparece para ofrecer estudios universitarios abiertos" (Villalobos, 1981: 1).

La OU constituyó el modelo de universidad abierta para muchos países. Esta modalidad se adoptó de diversas formas, conforme a la capacidad y

necesidades propias de los diferentes contextos y de sus instituciones; dando como resultado una amplia gama de posibilidades en la creación de sistemas abiertos a nivel mundial, algunos de estos con características propias o muy similares.

De la OU como institución representante de la referencia para la adopción del modelo abierto o de la creación de otros totalmente distintos, —~~e~~ la bibliografía especializada se hace referencia a esta modalidad educativa con distintas denominaciones: sistemas de enseñanza abierta, sistemas abiertos de aprendizaje, de educación abierta, de educación o enseñanza a distancia. Asimismo, —~~a~~precen con niveles, objetivos, cobertura, estructuras y formas organizativas bastante heterogéneas” (Roldan, 2005: 1).

Parte de la bibliografía especializada de la modalidad abierta comprende las aportaciones teóricas de distintos autores, entre ellos se encuentran los siguientes: —~~E~~ters, Wedemeyer, Moore, Holmberg, Garrison, Henry y Slavin y Simonson”. (Gil, 2000: 3).

Otra porción deriva de la revisión de la bibliografía especializada realizada por Lorenzo García Aretio, el cual presenta características de la educación abierta y a distancia, sin embargo, se sitúa con mayor énfasis en la segunda, y desde sus propios planteamientos teóricos, formula parte de las diferencias que él atribuye a las dos modalidades educativas.

Por su parte Olivia Roldan considera que las instituciones universitarias que cuentan con la modalidad educativa abierta presentan, en general, cualquiera de las dos estructuras siguientes:

- a) “*Dependencias o departamentos* de enseñanza abierta integrados a universidades convencionales con mayor o menor autonomía para la organización y desarrollo de sus actividades académicas. Dentro de esta

estructura se encuentran: la Entente Universitarie del Este de Francia, el Sistema Abierto de Japón, el Sistema Abierto de Colombia, la Facultad de Enseñanza Dirigida de la Universidad de La Habana, el Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México, entre otras” (Sabath, 1988: 20-28).

b) *–Universidades autónomas e independientes* creadas específicamente para cursar estudios universitarios abiertos, como: la Open University del Reino Unido, la Universidad Alemana de Educación a Distancia, la Universidad Nacional Abierta de Venezuela, la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, los Institutos Nacionales por Correspondencia de la ex-Unión Soviética” (Rodal, 2005: 1).

Nelly Villalobos considera que hay dos antecedentes que permitieron la creación de la OU: el primero fue de carácter tecnológico, se fue dando por el auge de los medios de comunicación, su utilización en el ámbito educativo a partir de la década de los treinta. La experiencia del Reino Unido, constituida como universidad abierta, inaugura un modelo basado en los medios de comunicación, pues una de sus características fundamentales es la transmisión de los cursos académicos mediante programas de radio y televisión a nivel nacional. Estos medios se conciben como "componentes de un sistema integrado de enseñanza" basado también en la utilización de material didáctico impreso, enseñanza por correspondencia, discusiones grupales, asesoría personal (Villalobos, citada en Roldan, 2005: 2).

El segundo, antecedente de carácter ideológico se dio en la búsqueda de los principios de: democratización de la educación y justicia social, frente a las desigualdades de acceso al sistema educativo formal. En este sentido, se dan las ideas de ofrecer y proveer oportunidades de estudio a la población que por diversas razones no tenía acceso a la universidad convencional.

El propósito central de la creación de la OU, se ha hecho extensivo a otras latitudes y experiencias mundiales para atender las demandas educativas del nivel superior. La mayoría de los países con problemas para la cobertura educativa adoptaron la modalidad abierta para ofrecer una segunda oportunidad para realizar estudios universitarios. —hubo otros que la adoptaron para atender a una población geográficamente dispersa, o bien, aquellos que lo hicieron para abaratar los costos de la educación aprovechando la infraestructura de universidades convencionales ya existentes” (Roldan, 2005: 3).

Independientemente de los motivos que hayan impulsado políticas públicas y educativas para la creación de la educación abierta, ésta constituyó un cambio en la concepción de la educación superior. En el contexto inglés, el concepto de educación abierta significó ideas de apertura a: los estudios superiores, a la sociedad, los espacios, las ideas y la innovación pedagógica.

De las concepciones de apertura, Nelly Villalobos de Lugo define a un sistema de estudios abiertos como "aquel sistema de enseñanza que mediante una metodología innovadora y currículum elaborado a partir de la demanda de los propios educandos y del medio social, ofrece estudios a una población de adultos en el lugar donde reside, en el entendimiento de que esa población está limitada o imposibilitada para optar por estudios escolarizados" (Villalobos, 1981: 12-13).

Conforme a la definición escrita, la autora mencionada establece cuatro características esenciales de cualquier modelo educativo abierto:

- ∇ Una población de adultos particular;
- ∇ Una metodología innovadora;
- ∇ Un campus universitario ilimitado;
- ∇ Un plan de estudios particular.

Gustavo Cirigliano, por su parte, considera que la apertura de la educación abierta tiene las siguientes características:

- ∇ en cuanto "al ingreso (todos pueden acceder); en cuanto al lugar (no existe un sitio único al que haya que acudir para aprender);
- ∇ en cuanto a los métodos (existen varios modos de aprender);
- ∇ en cuanto a las ideas (existen muchas doctrinas y teorías y es posible tener acceso a todas ellas);
- ∇ y en cuanto a la organización del aprendizaje (el sujeto puede organizar su propio currículum e ir lográndolo a su propio ritmo).
- ∇ Un sistema de enseñanza abierta es tal en la medida que concrete *todas o algunas* de dichas modalidades de apertura" (Cirigliano, 1983: 21).

El autor citado, respecto al aprendizaje del alumno, le atribuye mayor flexibilidad a la modalidad educativa abierta de tal manera que en ésta:

“El aprender abierto supone la posibilidad de que el sujeto defina sus propios objetivos (y aún imagine una profesión o especialidad). Implica el esfuerzo personal y responsable de fijarse y conocer sus propias metas y los caminos para alcanzarlas. Implica la libertad de organizar su propio currículum teniendo la posibilidad de diseñarlo. Implica distribuir el aprendizaje en tiempo y ritmo, determinar las fuentes del saber y contar con apoyos institucionales (de tipo presencial o a distancia que potencien el material instruccional o los cursos, a través de medios de comunicación o mediante tutorías). Implica la responsabilidad de evaluar cuando alcanza sus metas y obtener reconocimiento por su alcance. Implica la acreditación de las experiencias obtenidas en la vida y en el trabajo” (Cirigliano, 1983: 21).

Miguel Escotet concibe alrededor de la educación abierta a las *políticas educativas de apertura* en el sentido de remoción de restricciones, exclusiones y privilegios, en el marco de la democratización de la educación. Este autor dice que

la educación en general, involucra dos procesos: el formativo y el informativo los cuales implican lo siguiente:

“La planificación, selección y transmisión de la información que tenemos sobre nosotros y el ambiente que nos rodea. Educación implica todo eso y además, la formación dirigida y autodirigida, encaminada a la sobrevivencia cultural, objetivo que únicamente se alcanza con la instrucción, la generación y selección de experiencias, y la interacción con miembros de la especie y la cultura de la que se forma parte” (Escotet, citado en Roldan, 2005: 4).

El establecimiento de la *Open University Británica* representó, en la historia, la puesta en marcha de Instituciones Formales de Educación Superior Abierta. Otra universidad que se abre a la modalidad es la *Nacional de Educación a Distancia (UNED)* creada en 1972. En el caso de México en el mismo año se crea el Sistema de Universidad Abierta en la UNAM en el periodo del rector Pablo González Casanova. El cual surgió adherido a la Máxima Casa de Estudios, en la actualidad ofrece una gran variedad de licenciaturas, bachillerato y posgrados, representando una magnífica opción para contrarrestar los problemas de cobertura en educación superior, sin embargo, se centra más en la educación permanente, lo cual requiere de los alumnos cierta experiencia académica, hábitos y estrategias de estudio medianamente consolidados.

En la actualidad la educación abierta se fundamenta en la filosofía de la educación permanente, la cual se entiende como la continuidad formativa de las personas a lo largo de su vida. Sin embargo, en México, la adopción del modelo se originó como consecuencia de la búsqueda a respuestas innovadoras, presentadas por las problemáticas educativas acontecida inusualmente en los años setenta. Los cuales provenían de múltiples factores: uno de ellos fue las decisiones gubernamentales unilaterales que buscaban crecimiento económico, mediante la inserción al campo laboral de las personas recién egresadas de la educación básica. No obstante, la situación no fue como se esperaba y tales medidas originaron crisis sociales entre los gobiernos en turno y los ciudadanos;

ante ese panorama prevaleció incapacidad para tomar decisiones adecuadas y acordes al ambiente producido por las tensiones; lo cual impidió el buen desarrollo de las relaciones que permitieran por un lado proporcionar las condiciones para integrar a jóvenes actividades remuneradas u ofrecerles servicios educativos a los sectores de la población que no encontraron espacios laborales o que por decisión propia demandaban mayor educación.

El primer antecedente sobre educación abierta en México, fue la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1947, en él se capacitaba a los maestros en servicio mediante el uso de estrategias flexibles para no interrumpir las labores cotidianas de los profesores. En el instituto se ofrecían cursos por correspondencia y presenciales, los cuales se desarrollaban de manera intensiva en los periodos vacacionales de fin de cursos. La manera de organizar las actividades, flexibilizaban la obligatoriedad de los espacios educativos en cuanto al requisito de la presencia de los estudiantes, lo cual represento el primer caso de educación abierta en América Latina.

Otros antecedentes son: los Centros de Educación Básica de Adultos (CEBA) que para 1968 estaban encargados de alfabetizar y ofrecer educación primaria a jóvenes mayores de 15 años; la creación de la Telesecundaria en el año de 1971 incorporó el uso de los medios de comunicación disponibles en la época, las cuales contribuyeron en buena medida a subsanar la carencia de escuelas y maestros en el ámbito rural.

La instauración efectiva de la modalidad de educación abierta en México, acontece a finales de la década de los años sesenta y a principios de los setenta. Una condición importante para su aceptación en nuestro país fue la proporcionada por la reforma educativa del sexenio comprendido entre los años de 1970 a 1976. El inicio de este periodo se caracterizó, como se ha expuesto en el capítulo uno, por el legado histórico de problemas políticos y sociales heredados por el presidente Luis Echeverría, en él sucedió lo siguiente:

“La reforma educativa, que se inició como tal en 1972, se propuso ampliar la oferta educativa, actualizar la organización del sistema público educativo y reformar los métodos y sistemas de enseñanza vigentes, el planteamiento conceptual de la reforma implicaba acciones en los diversos órdenes del sistema educativo, sobre la base de los siguientes principios rectores.

-Atención a la demanda social educativa por medio de la ampliación de los servicios educativos en el sentido tradicional, es decir, mediante la creación de centros de enseñanza urbanos y rurales, con especial atención a las áreas marginadas; pero también a través de la implantación de fórmulas no convencionales tales como sistemas extraescolares y abiertos, y organismos de capacitación técnica para obreros y campesinos. Este planteamiento implicó tareas de formación magisterial y el aumento de plazas docentes así como la determinación de criterios de flexibilidad para facilitar la movilidad horizontal y vertical de estudiantes y salidas terminales en diversos niveles del sistema escolar.

-Actualización de métodos de enseñanza esto es, programación por objetivos de aprendizaje, diseño de procesos de evaluación formativa, énfasis en el autoaprendizaje, fomento a la actitud activa de los estudiantes entre los principales objetivos.

-Reorientación de los contenidos educativos, con énfasis en el carácter social de la educación; en este mismo orden de ideas se postulaba la enseñanza como factor para la transformación social” (Rodríguez, 1999: 200).

Como referente teórico se observa que la reforma educativa implicó la creación de algunos ordenamientos jurídicos, como marco normativo del segundo nivel jerárquico de las leyes. Es decir, inferiores a las normas constitucionales, pero emanadas de ella, las cuales fueron presentadas de manera actualizada en parte en el capítulo uno, entre éstas se encuentran: la Ley Federal de Educación creada y expedida en el año 1973. Asimismo se expedieron decretos que contemplaban la creación de instancias de apoyo a la reforma, y la creación de nuevas instituciones educativas. -Se crearon nuevas universidades Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Sistema de Universidad Abierta en la Universidad

Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) y Colegio de Ciencia y Humanidades (CCH), con proyectos innovadores tanto en su justificación social como en sus orientaciones científicas y pedagógicas” (Manero, 1999: 125).

La creación de distintos ordenamientos contribuyó a la promoción de la modalidad abierta, reflejo de ello es: la importancia que se le atribuyó a la educación extraescolar, mediante la cual se logró impartir educación básica, media y superior. La idea contemplaba en torno al sistema educativo, fue persistente: se debía de permitir al educando incorporarse pronto a la vida económica, contribuir al desarrollo social, y lograr que los trabajadores pudieran estudiar.

Se propusieron lineamientos para la creación de un sistema federal de certificación de conocimientos, conforme a bases que propiciaran el autodidactismo. Al respecto Gonzalo Varela, en su revisión de la reforma educativa del régimen de Echeverría indica los propósitos jerarquizados en la materia, siendo los siguientes: Permeabilidad vertical del sistema, libre acceso de los estudiantes al nivel educativo que desearan, sin más límites que los del intelecto, permeabilidad horizontal entre distintos subsistemas o instituciones educativas, y en caso de que el estudiante no prosiguiera sus estudios, facilitar su incorporación inmediata a la actividad productiva” (Varela, 1996: 27).

Las disposiciones en la reforma de contemplar: movilidad horizontal y vertical, buscabas la revalidación de materias, asimismo sus equivalencias, con la finalidad de lograr movimientos de los alumnos entre instituciones, los diferentes niveles educativos y grados escolares. Con el reconocimiento de materias entre las instancias de brindar educación, se podría asegurar mayor flexibilidad en el Sistema Educativo Nacional.

La educación abierta alcanzó gran impulso en México en la década de los setenta; por ejemplo, en 1971 por decreto presidencial se crea el Centro para el

Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE). Este organismo en sus inicios se dedicaba al desarrollo de la tecnología educativa, con su aplicación se llegó a implementar el primer modelo de enseñanza abierta como plan piloto en el nivel medio superior. Para el año de 1976, nace el Sistema Nacional de Educación para Adultos de la Secretaría de Educación Pública. Como resultado de aquello, la modalidad se extendió al nivel básico y se crearon, mediante la modalidad abierta, la Primaria Intensiva para Adultos, y la Secundaria Abierta, conformándose así la creación de modalidades educativas de los niveles básicos diferentes al presencial.

En 1975 el Sistema Educativo Mexicano es favorecido con la creación de la Ley Nacional de Educación para Adultos, lo cual permitió conseguir agrupar un conjunto de regulaciones que establecían el marco legal para: la formulación de programas y planes de estudio; la elaboración de textos y materiales didácticos; y la instauración de un sistema de evaluación y certificación de conocimientos. Todo en aras de impulsar la educación en los distintos grados y niveles para la población mayor de 15 años, que no tuvo la posibilidad de realizar estudios en otro momento.

En 1976 se creó el colegio de Bachilleres el cual inició con un Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de educación media superior, asimismo se comenzó a impartir la carrera de Comercio Internacional en el Instituto Politécnico Nacional. En el año de 1979 nace el Sistema de Preparatoria Abierta de la SEP; con dichas medidas el Gobierno Federal trató de cubrir la demanda educativa en el nivel educativo medio superior en todo el país. La modalidad de educación abierta representó posibilidades de ingreso a los sectores de la población que no contaban con oportunidades de acceso al sistema educativo presencial.

Las crecientes demandas para acceder a espacios educativos en los diferentes niveles educativos, generaron paulatinamente lo propio en la educación superior. Esto propició la necesidad de buscar otras opciones que coadyuvaran a abatir el sobrecupo de alumnos en las aulas universitarias, las condiciones del

momento fueron propicias para el surgimiento de la modalidad de universidad abierta, la cual podría solucionar los apremiantes problemas de masificación de la educación superior.

Algunas de las primeras universidades que incorporaron la modalidad, fueron: la Universidad de Guadalajara; el Instituto de Enseñanza Abierta de la Universidad Autónoma de Coahuila; la Universidad Veracruzana; el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, entre otras. Prácticamente es a finales de la década de los setenta que estas universidades comienzan a operar con alumnos matriculados en ellas, en los ochenta obtienen sus primeras generaciones de egresados. La educación abierta inicialmente se incorporó, a las instituciones educativas, bajo modelos y marcos conceptuales bastante heterogéneos, con poca difusión e intercambio.

Con el trascurso del tiempo las instituciones y dependencias públicas que ofrecían servicios educativos en la modalidad abierta, se ampliaron a lo largo y ancho del territorio nacional. Para 1995 se identificaban 46 instituciones que brindaban cobertura nacional, regional, estatal y local en los niveles: básico, medio superior y superior. Específicamente a nivel superior se ubicaron 18 instituciones con la modalidad abierta, a distancia o semiabierta, de las cuales cinco tenían una cobertura nacional y 13 una cobertura estatal o local, distribuidas en el Distrito Federal y en seis entidades federativas del país.

Paralelamente al surgimiento de instituciones que ofertaban educación abierta, como era de esperarse, apareció una amplia gama de formulaciones en torno a la modalidad, tales como: criterios y normas para impartir la educación, su evaluación y las características que las instituciones le otorgaban internamente.

Algunas coincidían en sus concepciones con la educación abierta, vista como una opción flexible: en la asistencia a los espacios educativos o de asesoría,

a los ritmos de avance de los estudiantes. Ante ese panorama el gobierno federal inició acciones para tratar de coordinar y orientar dicha modalidad.

El 29 de julio de 1978 se creó el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos que promovía y coordinaba la participación de las distintas instituciones que impartían educación abierta en el nivel medio superior y superior. Otra acción del gobierno fue la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que abarcaba el nivel básico de enseñanza en el país.

A finales de los años noventa, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) asume el compromiso de diagnosticar el estado que guardaba la educación superior abierta y a distancia en nuestro país, realizando para ello la Encuesta Nacional de Educación a Distancia 1999-2000.

En coordinación con otros organismos nacionales, se inicia la elaboración del Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia; Líneas estratégicas para su desarrollo, cuya versión definitiva se aprobó en la XXXI Asamblea General Ordinaria de la ANUIES, celebrada el 16 de octubre del año 2000.

El Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia expone los antecedentes históricos de la modalidad; los principales avances y el contexto actual; líneas para el desarrollo de un modelo educativo; propósitos, propuestas de desarrollo y visión futura de la educación superior abierta y a distancia en México. El documento procura establecer un marco de referencia para las instituciones de educación superior que deberán tomar decisiones y fomentar la creación o consolidación de modalidades educativas no convencionales en las actuales condiciones del ámbito nacional e internacional.

En el Plan se reflexiona sobre la necesidad de reorientar, la oferta de Educación Superior Abierta y a Distancia, hacia una perspectiva más académica, en él se tomó en cuenta la importancia y el papel que juegan los medios

tecnológicos; pero resaltó la relevancia del problema formativo. En la actualidad, son numerosas las instituciones públicas y privadas que cuentan con programas educativos ofreciendo las modalidades, —~~an~~ desde la reproducción de modelos escolarizados en su estructura académica y administrativa, hasta aquellos diseñados con la flexibilidad suficiente para proporcionar espacios de aprendizaje independiente.” (Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia”, 2000: 18).

Entre los dos extremos, se encuentra una amplia gama de modalidades académicas abiertas que tratan de cubrir necesidades de su entorno, relacionadas con la formación, la actualización y la capacitación. Asimismo actualmente, —~~est~~s programas se han visto reforzados por el uso de los medios electrónicos, que han permeado la vida de las casas de estudio, tanto en lo académico como en lo administrativo y de gestión” (Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia”, 2000: 18).

Al respecto, la UNESCO ha señalado (1998) que la educación superior debe enfrentar los retos que suponen las nuevas tecnologías, mejorar la forma de producir, organizar, difundir y controlar el saber y posibilitar el acceso al mismo.

No obstante, sobre el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), utilizadas más prolijamente en la educación a distancia, al respecto el Dr. Arturo Torres Barreto, en el coloquio Los Libros de Texto Gratuitos: 50 Años de Política Pública en México, comentó —~~el~~s resultados de las grandes universidades a distancia, las que han conseguido un cierto nivel de virtualidad en su enseñanza, siguen padeciendo un problema, difícil de resolver, el aprendizaje en soledad, es difícil aprender por uno mismo, ser autodidacta, por tanto, el gran problema de las universidades a distancia es la deserción” (Torres, 2011).

2.3. La Educación Abierta. Pasado próximo y su presente en la UNAM

El movimiento estudiantil de 1968 tuvo consecuencias positivas, entre ellas las políticas públicas que originaron: la apertura a nuevos enfoques para la vida democrática, social y educativa de México. El país y las instituciones pasaban por una aguda crisis política. Los pensamientos del movimiento contribuyeron al avance en temas sociales, en beneficio del desarrollo de los sectores de la sociedad que demandaban mayores oportunidades educativas, como la educación superior.

En la UNAM al término de la huelga, el ingeniero Javier Barros Sierra reorientó el diálogo para comenzar a llevar a cabo cambios en el ámbito académico entre ellos: la revisión general de planes y programas de estudio de algunas facultades; la sustitución del sistema anual por el semestral; la implementación de un sistema de materias optativas. Asimismo se formalizó el Programa Permanente de Formación Docente que retomaría el ex rector Pablo González Casanova.

El Dr. Pablo González Casanova organizó grupos de trabajo, asignándoles como tarea formular propuestas y recoger opiniones de los diferentes sectores universitarios acerca de los contenidos de las reformas que pretendía realizar. El primero de noviembre de 1970 expresó ante el Consejo Universitario lo siguiente:

“La reforma universitaria necesita empezar por cambiar el concepto mismo de universidad, como una tarea concreta y por cambiar en todas sus funciones, sus relaciones y sus características. En esta conceptualización radicalmente distinta que infiere sobre las finalidades mismas de la Institución, y pone en duda hasta sus más insignificantes procedimientos de trabajo y formas de adscribir o adquirir papeles y responsabilidades. Se tendrá que pasar necesariamente a reformular los perfiles de un cambio para el que tenemos que preparar no sólo nuestra imaginación sino nuestra voluntad, no sólo nuestra capacidad de concebir otras

formas culturales educativas, sino nuestra capacidad de actuar (...) y que de hecho nos conducen incluso a eliminar el concepto mismo de la escuela como forma ineludible de la enseñanza, del aprendizaje de la investigación científica o humanística, porque la escuela tiene una historia centenaria considerable y es posible que nos encontremos en el final de esta historia y se presenten nuevas posibilidades de desarrollo educacional que no hemos analizado lo suficiente” (González Casanova, citado en Shara, 2002: 131-132).

Este y otros discursos muestran el principio de la inauguración de una modalidad educativa distinta —enmarcada en el proyecto de la —~~ne~~va universidad”— a la acontecida en las prácticas educativas de la época. Representaba la innovación y la exclaustación de la universidad con miras a extender la educación superior fuera de los límites del campus universitario.

El ex rector Pablo González Casanova, proyectó en la reforma universitaria la incorporación de la universidad abierta, académicamente en ésta se combinarían técnicas clásicas de enseñanza: como la cátedra, el libro, con apreciaciones previas de objetivos de aprendizaje, el diseño y construcción de materiales didácticos.

Con la universidad abierta el Rector vislumbró una universidad diferente a la conocida hasta esos momentos, ésta se formalizó con su inclusión a la Legislación Universitaria Interna. El primer paso para ello consistió en la elaboración de la propuesta y su presentación al pleno del Consejo Universitario para revisarla y de ser posible se aprobara la creación de la modalidad educativa.

Previa discusión en la reunión de comisiones de trabajo docente y reglamentos, celebrado el 21 de febrero de 1972, acerca del estatuto que daría vigencia al Sistema Universidad Abierta; se sugirió proponer al Consejo Universitario aprobar en lo general el contenido del documento, considerando que el proyecto presentaba cualidades e innovaciones académicas.

El 25 de febrero de 1972 en sesión del Consejo Universitario, el proyecto de la universidad abierta avanzó en su primera fase, después de un intenso debate fue aprobado por mayoría en esa sesión. El estatuto del sistema en mención contenía objetivos, estructura, bases para su operación y disposiciones generales para su funcionamiento.

En esencia, al proyecto pensado del SUA, se le adhirió como naturaleza singular, lejanía de los elementos del pasado remoto: los cuales se circunscribían a la enseñanza por correspondencia o tele-universidad; sí se pensó en utilizar los adelantos tecnológicos como medios y tentativamente como —apoyos didácticos al proceso de enseñanza-aprendizaje, que descansaría en la cátedra, el diálogo, el seminario y los libros” (Shara 2002: 132). Es decir, en las prácticas educativas se combinarían elementos tradicionales con los del modelo innovador y flexible, en todos ellos reposaría la enseñanza y el aprendizaje.

El día 28 de febrero de 1972 se publicó el estatuto del Sistema Universidad Abierta. Este documento le otorgó vigencia a la modalidad flexible que a partir de la fecha conformaría una nueva faceta de la educación superior en la UNAM. Integrándose paulatinamente a las Facultades y Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, mediante divisiones del sistema abierto (hoy Facultades).

Con la creación de la universidad abierta se pretendía romper relativamente con la universidad tradicional. Se pensaba en construir una nueva imagen de la educación universitaria, añadiéndole elementos flexibles que hicieran posible dejar sus recintos. Salir del claustro para ir al campo, a los sindicatos, a las empresas; llevarla a las personas que tuvieran la inquietud, necesidad o el deseo de ingresar a realizar estudios superiores; para formalizar una profesión o simplemente para ampliar sus expectativas intelectuales; lo cual se podría realizar mediante los criterios de flexibilidad conferidos al sistema: para facilitar la movilidad horizontal y vertical de estudiantes; y salidas terminales en los diversos niveles del sistema escolar.

La concepción inicial del sistema Universidad Abierta en cuanto a su funcionamiento y operación consistía en: establecer una primera etapa; seguida de varias sub etapas; dividiéndose éstas de la siguiente manera:

Primera etapa

1. Lineamientos generales.
2. Operación para la primera etapa.

Dentro de los Lineamientos generales se apreciaban las siguientes actividades:

- a) *“Las acciones del SUA en las escuelas, facultades y CCH, sean la impartición de algunas asignaturas o las correspondientes a uno o varios semestres, se realizarán a nivel experimental con grupos no mayores de 50 estudiantes.*
- b) *Se elabora y produce el material educativo de las asignaturas seleccionadas que, en las escuelas, facultades y CCH, operarán en la modalidad de sistema abierto.*
- c) *Se establece el sistema operativo en las escuelas, facultades y CCH, en su caso, en los centros de servicio y trabajo” (Pereznieto, 1976: 102).*

Para la operación de la primera etapa del SUA se contemplaron materias, según la cantidad de población que las demandaba, asimismo se buscó tuvieran referencias provistas del sistema tradicional, las cuales por sus características convenía ofrecerlas, pudiéndose esquematizar de la siguiente manera:

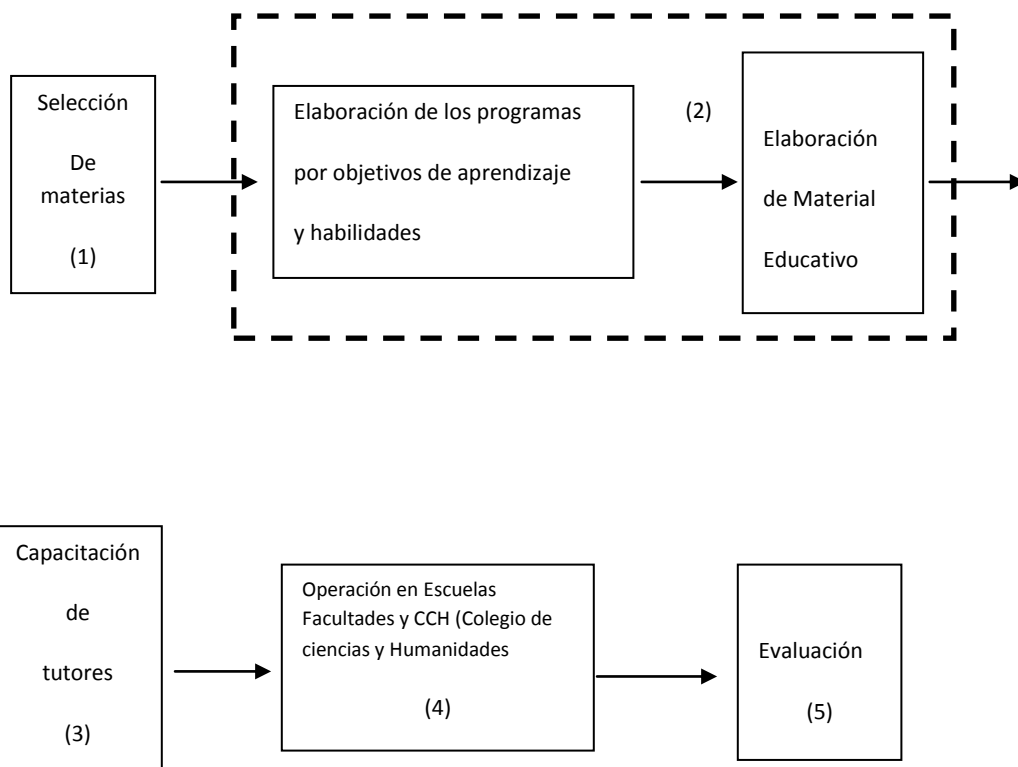


Figura 2.2. Tomado del diagrama de Operación del SUA (Sistema Universidad Abierta) en la UNAM (Pereznieto, 1976: 102).

La primera etapa contenía varias sub etapas en ellas se delegaba cierta responsabilidad a las escuelas y facultades que decidieran incorporar a su oferta educativa la modalidad de universidad abierta, éstas consistían en:

“Subetapas.

1. *Se realiza por las escuelas, facultades o CCH.*
2. *Se efectúa por un grupo de trabajo dependiente de las escuelas, facultades o CCH, integrado por:*

1. *Coordinador.*

Autores de las unidades (especialistas en el área)

*1 productor de radio y televisión **

*1 editor **

*1 especialista en técnicas educativas**

** (Este personal participa en uno o varios grupos de trabajo).*

Los grupos de trabajo se integran por personal académico de la propia Universidad y si es necesario por el de otras instituciones.

3. Se realiza de acuerdo a los requerimientos establecidos por los grupos de trabajo que elaboran el material educativo.

4. Se realiza en las escuelas, facultades o CCH, utilizando sus infraestructuras y, si los programas de trabajo lo justifican, con recursos complementarios del SUA.

5. Los informes de trabajo anuales, permitirían evaluar los resultados obtenidos en las escuelas, facultades y CCH, en función de los programas de trabajo correspondientes.

La evaluación será realizada por la coordinación y la comisión académica del SUA”
(Pereznieto, 1976: 103).

Los grupos de trabajo estarían integrados por personal académico de la UNAM, asimismo se contempló de ser necesario, se podría incluir personal de otras instituciones. Los académicos trabajarían de acuerdo a los requerimientos que establecieran las personas que elaboraban el material educativo. Éstos se elaborarían en las escuelas y facultades, utilizando su propia infraestructura o con recursos complementarios del SUA. Como retroalimentación, se elaborarían informes de trabajo anuales que permitirían evaluar los resultados obtenidos, en función de los programas trabajados, la evaluación estaría a cargo de una coordinación y de la comisión académica del SUA.

En la visión de llevar educación superior a los lugares de trabajo de los estudiantes, se consideraban etapas en las cuales se podrían ensayar acciones conjuntas entre escuelas, facultades de la UNAM y los centros de servicio, con la intención de impartir materias de manera conjunta, esto se esquematizaba de la siguiente manera:

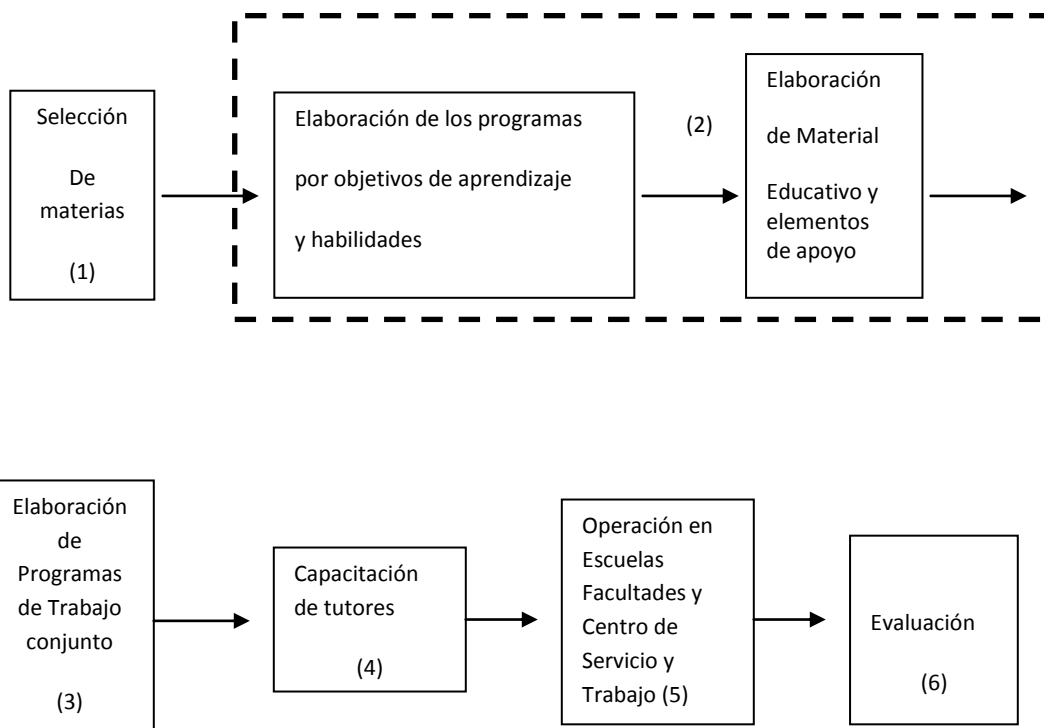


Figura 2.3. Tomado del diagrama de operación del SUA (Sistema Universidad Abierta) en la UNAM. (Pereznieta, 1976: 102).

Las etapas muestran una serie de elementos que interrelacionados constituyen las partes de un sistema complejo, al interactuar entre sí forman una totalidad, según desde un enfoque de sistemas. Similar a la figura (1.1.) del sistema político, presentada en el capítulo uno; en los diagramas de operación del SUA acontecerían procesos, los cuales involucraban insumos, productos y su respectiva retroalimentación constituyéndose así diferentes ciclos, estos proporcionarían al sistema una constante autocorrección y transformación.

En los movimientos cíclicos se generarían decisiones, las cuales puestas en la práctica enriquecerían nuevamente el proceso, éste comenzaría nuevamente con la elaboración de material educativo y elementos de apoyo. Con la evaluación recomenzaría de nuevo el proceso, el cual debía mejorarse incorporando situaciones o decisiones que atendieran lo previamente evaluado. Esta dinámica en constante interacción representaría una última etapa: la retroalimentación,

entendida como la dinamización de los mecanismos que interactuarían para alcanzar ciertos objetivos, esquematizándose de la siguiente manera:

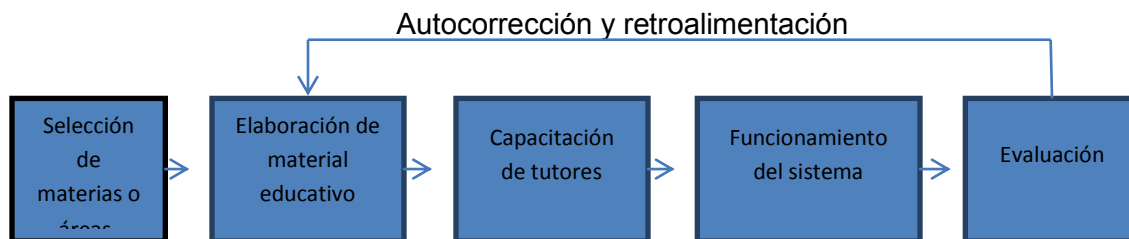


Figura 2.4. Autocorrección y retroalimentación (Pereznieto, 1976: 48).

En síntesis, el SUA comenzaría a funcionar en las facultades y escuelas, seleccionado materias o áreas en las que se deseara operar; con un grupo de trabajo integrado por un coordinador, autores de contenidos específicos, especialistas en técnicas educativas, un experto en medios audiovisuales y dibujantes que elaboraban el material educativo, del cual se partía para la capacitación de tutores. Completada esta última sub etapa el sistema estaba listo y se podía poner en marcha su operación.

Para su operación se contempló contar con la cooperación de centros de servicio y de trabajo, los cuales se constituían como —centros públicos o privados, sindicatos, ejidos, etcétera” (Pereznieto, 1976: 48).

Asimismo se contemplaron las sub etapas (marcadas antes con los números 1, 2, 4 y 5), respecto a la marcada con el número tres, se establecía un convenio interinstitucional entre los Centros de Servicio y Trabajo con la UNAM, en él se especificaban: objetivos, contribución de elementos y recursos humanos; acciones a realizar; modo de operación de los programas de trabajo propuestos. También se contempló para la operación del SUA una Unidad de Servicios Educativos, cuyo objetivo sería proporcionar a los estudiantes los servicios de:

- ▽ Biblioteca
- ▽ Proyección de películas
- ▽ Uso de circuitos cerrados de televisión
- ▽ Instrucción personalizada mediante cintas grabadas y de video

El ex rector Pablo González Casanova le atribuía al sistema abierto la cualidad de organización autorreferente en la cual apreciaba —un compromiso de innovación en la docencia, que tomara de la educación presencial o tradicional, lo mejor. Al combinarse, ambas salieron beneficiadas; manifestó que lo que caracteriza la identidad de docentes y alumnos debe estar en la innovación y adopción de métodos más rigurosos del pensar-hacer, de sus técnicas más avanzadas con base en una cultura clásica y humanista sólida” (Casanova, en Piña, 2006: 15).

Hugo Casanova Cardiel recuerda —que ya desde su discurso de toma de posesión, el 6 de mayo de 1972, el rector describió el punto medular de lo que sería su aspiración de universidad: una reforma basada "en la democratización de la enseñanza, como apertura de los estudios superiores a números cada vez más grandes de estudiantes” (Casanova Cardiel, 2003: 1).

Desde su concepción, se le incorporó el objetivo de cumplir con las demandas de diversos grupos sociales, el cual se tradujo en hechos, su creador lo vislumbró como verdadero proyecto de innovación educativa, al respecto —señalaba la necesidad de cambiar el concepto mismo de la universidad como tarea concreta e iniciar un proceso de 'desclaustración' en el cual el recinto escolar tendría que ser complementado con '...la fábrica-escuela, el hospital-escuela, la biblioteca-escuela, el hogar-escuela” (González Casanova, citado en Casanova Cardiel, 2003: 1).

El proyecto planteado, poseía gran potencialidad para el crecimiento de la oferta en educación superior y la disminución de su demanda. —Se pretendía que la UNAM se acercara a los centros de producción y de servicio, fomentando la

creación de casas de cultura y centros de estudio en municipios, delegaciones, asociaciones, ejidos y sindicatos” (Casanova Cardiel, 2001: 272).

Lo anterior significaba la descentralización de la universidad y su reafirmación nacional, al contemplarse su acercamiento a otras instituciones de la República Mexicana.

Hugo Casanova Cardiel, investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) en su estudio: “La UNAM entre 1970 y 2000, crecimiento y complejidad”, expone que —desde hace más de 30 años, durante la rectoría de Pablo González Casanova, se emprendió el gran proyecto de Reforma por la Democratización de la Enseñanza” (Casanova, 2003: 1).

La reforma universitaria enmarcada en la —Nueva Universidad” no logró los alcances deseados, en parte debido al poco consenso de grupos estudiantiles. No se había consolidado del todo la innovadora idea del Sistema de Universidad Abierta, a pesar de las aspiraciones de inclusión y democratización política de la reforma educativa del Dr. Pablo González Casanova, —se presentaron oposiciones de diversos sectores universitarios que desencadenaron una compleja situación que lo obligaría a renunciar” (Casanova 2009: 26), lo cual ocasionó cambios al sistema.

Algunos de los cambios se escucharon en la semana del SUA en la UNAM (1992), al respecto Alfredo Guerrero, de la División SUA de la Facultad de Psicología, expuso en relación al tema, —un diagnóstico global, nos muestra que el Sistema se encuentra desde hace varios lustros en una crisis de su estructura y funcionamiento, que desemboca, en mayor o menor medida según la División de que se trate, en un estado de estancamiento” (Guerrero, 1992: 25).

Guardando concordancia con este autor, se apreció que el sistema pasaba en esos momentos por una crisis que agrupaba varias contradicciones en los planos de la política educativa y académica haciendo referencia a lo siguiente:

1. Contradicción en los Proyectos: —El proyecto del rector Guillermo Soberón Acevedo para ampliar la cobertura de la Institución, el SUA no representaba ninguna vía, contraponiéndose a lo considerado en el proyecto del rector Pablo González Casanova” (Guerrero, 1992: 26). Él pretendió abrir las puertas a nuevas concepciones educativas las cuales crearían vínculos entre sectores de la población marginados y la universidad. —Est antagonismo en los proyectos fue decisivo para el desarrollo del SUA, que desde sus orígenes y hasta nuestros días se ha visto sujeto a una potente imposibilidad de desarrollarse” (Guerrero, 1992: 26).
2. De lo normal de derecho a lo normal de hecho. En las divisiones del Sistema de Universidad abierta prevaleció otra contradicción en torno a las políticas educativas. Mientras el personal académico pretendía responder a lo establecido en el estatuto del SUA; algunos funcionarios y directivos realizaban prácticas tendientes a impedirlo. Trataron de reorientar la modalidad hacia funciones de apoyo a la formación profesional, a la formación y actualización docente, del personal académico del sistema presencial; ocasionando contrastes en el conjunto de valores compartidos por los profesores de la modalidad abierta. Mientras los directivos proyectaban al sistema abierto a otras funciones; los académicos de la modalidad pugnaban porque se establecieran mejores condiciones laborales para el ejercicio de sus funciones.

La contradicción en los proyectos, no demeritó del todo la paulatina incorporación del sistema abierto a escuelas y facultades. Siendo rector de la

UNAM el Dr. Guillermo Soberón Acevedo, en 1973 se creó la división del SUA en la Facultad de **Psicología**. Inició actividades el sistema en la Facultad de **Derecho**, los Consejos Técnicos de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (**ENEO**) y de la Escuela Nacional de **Economía**, aprobaron sus respectivas divisiones en 1976. El Consejo Técnico de la Facultad de Medicina **Veterinaria** y Zootécnica aprobó en 1979 la puesta en marcha de su división.

El rector Guillermo Soberón logró articular las políticas públicas generadas en los gobiernos de Echeverría y José López Portillo, con los cursos de acción de naturaleza educativa, los cuales permitieron una reforma progresiva y no siempre explícita en la UNAM. Al ser implementados contribuyeron a la conformación de la universidad casi tal como hoy se conoce.

A lo largo de los años, los objetivos del SUA han sido modificados; por ejemplo, en la gestión del rector Guillermo Soberón, se contempló la disminución del desarrollo del sistema, la manera de su implementación propició el distanciamiento de las acciones emprendidas por su antecesor. —Emelación con la expansión de la matrícula -eje fundamental de la gestión de González Casanova- Soberón expresaba que el crecimiento del número de estudiantes constituía el origen de "...serias dificultades para el eficiente desempeño de nuestras funciones" (Soberón, citado en Casanova, 2003: 1).

Los rectores mencionados contribuyeron a establecer la asignación de mayores recursos económicos, acordes con las nuevas dimensiones de la universidad. Sin embargo, no se puede dejar de lado que en el periodo de 1970 a 1972 el rector de la universidad Pablo González Casanova logró generar políticas educativas innovadoras y flexibles.

Al poco tiempo de la creación del SUA, nuevas condiciones sociales y económicas prevalecientes en el país, lo condujeron a ciertos cambios en sus políticas educativas internas, las cuales trastocaron la intención inicial de la nueva

modalidad educativa. El sistema abierto fue reformulado, se le incluyeron nuevos propósitos, se sumaron a sus metas la intención de concebirlo como apoyo educativo al sistema presencial. Los fines y propósitos que impulsaron su creación cambiaron y se reorientaron sus objetivos hacia lo siguiente:

- ∇ apoyo al sistema presencial
- ∇ como alternativa de estudio al sistema escolarizado

Esta concepción en su implementación perseguía ofrecer al estudiante del sistema presencial recursos educativos adicionales tales como:

- ∇ una orientación novedosa en las estrategias educativas, en la producción de textos y guías de estudio;
- ∇ un apoyo importante para el mejoramiento operacional del sistema escolarizado;
- ∇ un elemento para la formación y actualización del personal académico;
- ∇ una alternativa de educación profesional.

Visualizado, en adelante, como apoyo al sistema tradicional de enseñanza, –~~los~~ conceptos de universidad desarrollados en las gestiones subsecuentes –desde Guillermo Soberón hasta Francisco Barnés de Castro– respondieron a un "esquema de modernización conservadora" de la institución, articulado a las políticas gubernamentales y supranacionales" (Casanova Cardiel, 2003: 1).

En el periodo del rector Francisco Barnes de Castro se retomaron en lo formal las ideas originales que incidieron en la creación del SUA, se creó la coordinación que actualmente dirige al sistema. En 1998, se organizó la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (**CUAED**) y es aprobado el plan de estudios de la licenciatura en Informática del SUA de la Facultad de Contaduría y Administración. En ese mismo año el Consejo Técnico de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán (ahora **FESA**) aprobó el

inicio de operaciones del SUA para las licenciaturas en Derecho y Relaciones Internacionales.

Los propósitos fundamentales que alentaron su concepción, centrados en impartir educación superior a un mayor número de personas y mejorar la enseñanza en la universidad fueron abandonados. Se observa aún, en el umbral del siglo XXI se pretenden establecer acciones encaminadas a la consolidación de la planta docente de la UNAM, retomándose la idea de centrar el proceso de enseñanza aprendizaje en el alumno. Sin embargo, nuevamente la educación superior de México enfrenta el problema de la deficiente cobertura educativa de ese nivel y las condiciones actuales parecen no ser propicias para cubrirla.

2.3.1. El SUAYED en el presente

Hoy se le denomina Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), sigue perteneciendo a la UNAM. Éste ha crecido y hoy impulsa la educación abierta y a distancia diversificando sus propuestas educativas para dar respuesta a los grupos de población interesados en educación superior que, por diversas razones, no pueden acudir a las aulas cotidianamente” (Información consultada en <http://www.cuaed.unam.mx/>).

En el año 2001 el Consejo Técnico de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Aragón (ahora **FES**) aprueba la implantación del SUA para la licenciatura en Derecho.

En 2002 El Consejo Técnico de la Escuela Nacional de **Trabajo Social** aprueba que los estudios universitarios sean impartidos mediante el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

En 2003, el rector Dr. Ramón de la Fuente manifestó la intención de fortalecer la enseñanza del bachillerato y las licenciaturas, así como la educación en línea y a distancia, en donde tenemos enormes posibilidades de hacer crecer

nuestra matrícula y extender los beneficios de la Universidad a amplios sectores de la sociedad” (De la Fuente, citado en Pina, 2006: 19).

El SUAYED es considerado como de vanguardia, esto lo ha llevado a pertenecer a las asociaciones de entidades dedicadas a la educación abierta, agrupando instituciones interesadas en impartir programas de esa naturaleza: como la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), la cual congrega universidades de Hispanoamérica; la Organización Universitaria Interamericana (OUI); la Red Interamericana de Formación en Educación Superior y Telemática y el Consejo Latinoamericano de Educación Superior Abierta y a Distancia (CLESAD).

El SUAYED tiene presencia en varios estados de la República Mexicana. En Chiapas ofrece programas de licenciaturas en la modalidad a distancia, en y desde la Universidad Autónoma de esa entidad federativa, las cuales están abiertas para todos los aspirantes que cumplan con los requisitos de ingreso establecidos por la UNAM. Según el programa en cuestión, ofrece las siguientes licenciaturas:

- ∇ Ciencias Políticas y Administración Pública.
- ∇ Trabajo Social.

En el Estado de México el SUAYED a través del Centro Universitario de Chimalhuacan ofrece las licenciaturas en: Contaduría, Ciencias de la Comunicación, Derecho, Economía, Trabajo Social y Psicología.

En el Instituto de Educación Media Superior y Superior a Distancia Toluca, se imparten las licenciaturas en: Contaduría, Derecho, Psicología y Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.

En la Biblioteca Central de las Américas y en la Biblioteca Gabriela Mistral en Ecatepec se ofrecen las licenciaturas en: Psicología, Administración, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Políticas, Administración Pública, Contaduría, Derecho, Economía y Trabajo Social. En el CONALEP plantel Gustavo Baz en Tlalnepantla se imparten las licenciaturas en: Contaduría, Relaciones Internacionales y Sociología.

En Hidalgo se ofrecen las licenciaturas en: Psicología, Trabajo Social, Contaduría, Derecho y Administración. En Oaxaca a través de la Universidad Autónoma Benito Juárez se imparten las licenciaturas en: Derecho, Enfermería y Obstetricia, Pedagogía, Psicología y Trabajo Social. En Querétaro mediante la Universidad Autónoma de ese estado se ofrecen las licenciaturas en Pedagogía y Trabajo Social.

En Tabasco mediante la Universidad Juárez Autónoma del Estado se imparte la licenciatura en Trabajo Social. En Tlaxcala, instalado en la antigua fábrica “San Manuel” en el municipio de San Miguel Contla, se ubica el CATED (Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia), que inició sus actividades en el año 2005. En él se —impulsa y fomenta el desarrollo pedagógico y tecnológico en la educación a distancia, así como formación, capacitación y actualización académica entre la población de la región de Tlaxcala y Puebla interesada en los servicios educativos proporcionados por la UNAM” (—Coordinación UAED”, 2010). Asimismo se imparten las licenciaturas en: Ciencias Políticas y Administración Pública, Ciencias de la Comunicación, Contaduría, Derecho, Economía y Psicología.

La denominación del SUAYED combina dos conceptos —muy debatidos en los últimos lustros distancia-abierta” (García 2001: 13), ambos casos se refieren a modalidades educativas distintas a la convencional, en las dos se hace énfasis en el que aprende.

Recientemente se viene utilizando más el término aprendizaje que enseñanza, al respecto Keegan (1998) ha señalado que con la denominación aprendizaje a distancia (distance learning) se presenta lo siguiente:

- ∇ *“Lo importante es el estudiante y sus necesidades.*
- ∇ *De acuerdo con la literatura educativa de los últimos lustros, el centro de la preocupación está en el que aprende y no en el que enseña.*
- ∇ *El docente actúa más como facilitador, diseñando junto al estudiante su propio itinerario de aprendizaje.*
- ∇ *El énfasis se pone en la calidad y cantidad de los aprendizajes adquiridos, más que en la estructura institucional”* (Keegan en García, 2001: 13).

Respecto al concepto de aprendizaje abierto (open learning) McKenzie ha precisado, —setrata de diferenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje recintual de los que acaecen fuera de las aulas, concediendo a los estudiantes mayor autonomía y autodirección en su aprender” (McKensie, en García 2001: 13).

Para Lorenzo García Aretio —al educación abierta haría mención a cambios estructurales que pueden comportar diferentes formas de aperturas: de lugar, tiempo, contenidos de aprendizaje, formas de aprender etcétera” (García, 2001: 14).

Rumble menciona, los términos educación a distancia y aprendizaje abierto no se usan de forma precisa, para este autor los primeros aluden a un método de educación que difiere del de la educación presencial. Lo segundo describe la naturaleza de la educación ofrecida, se refiere más al aprendizaje según sea presencial o a distancia (Rumble en García, 2001: 14).

Para Pantzar el aprendizaje abierto se vincula con:

“Estudios en un ambiente de aprendizaje flexible, formal o informal, donde un estudiante tiene la libertad de elección y la oportunidad de determinar las metas de su aprendizaje, y de resolver las cuestiones relativas al tiempo y lugar de estudio además de las de programación. El estudiante debe tener la oportunidad de controlar sus estudios y de recibir retroalimentación en la forma que él desee”.
(Pantzar 1995: 449)

Otras consideraciones en torno a la modalidad aparecieron en el Memorándum sobre la enseñanza abierta a distancia en la Comunidad Europea (COM 91/388 final, Bruselas, 12-11-1991). En él se dice lo siguiente:

“Se señala que con la expresión enseñanza abierta se indica cualquier forma de aprendizaje dotada de una flexibilidad que la haga más accesible a los estudiantes que los cursos facilitados tradicionalmente en los centros de educación y formación. Esta flexibilidad puede resultar del contenido del curso y de la forma en que está estructurado, del lugar, modo y tiempo en que se realiza, del medio utilizado, del ritmo que sigue el estudiante, de las formas de apoyo especial disponibles y de los tipos de evaluación ofrecidos” (García, 2002: 14).

Del análisis de los términos, universidad abierta y educación a distancia, se observa que el SUAYED al unirlos los integra en una sola denominación, en la cual se conjugan dos dimensiones: apertura y distancia; no obstante, la CUAED que coordina al sistema para distinguir la educación abierta expone en su glosario: —*modalidad educativa flexible que propicia el estudio independiente, mediante materiales didácticos y tecnologías de información y comunicación, en encuentros presenciales programados entre los actores del proceso”* (Roquet, 2008: 47). Cabe comentar respecto a la educación a distancia, ésta se trató superficialmente, debido a que la FESA, no ofrece la licenciatura en Derecho con esta modalidad, sino sólo la opción abierta.

Los alumnos de la licenciatura en Derecho del sistema abierto de la FES-Acatlán disponen de flexibilidad en cuanto a la libertad para acudir, o no, a las asesorías individuales y grupales; en el tiempo para cursar sus estudios, brindándoles la oportunidad de avanzar a su propio ritmo de aprendizaje, por lo cual los alumnos disponen de tiempo para atender sus compromisos académicos y/o laborales al mismo tiempo. Sin embargo, el sistema no otorga libertad por ejemplo —*cuanto a la admisión, ésta es cerrada y limitada a unos requisitos académicos previos, ni en cuanto a determinados plazos de rendición de pruebas de evaluación”* (García, 2001: 16).

El siguiente cuadro esquematiza los niveles educativos, las licenciaturas, especialidades y posgrados que ofrece el SUAYED, así mismo aparecen las escuelas o facultades que proporcionan la oferta académica, su denominación y las modalidades en las que se pueden cursar los estudios.

NIVEL	FACULTAD/ESCUELA/CENTRO	CARRERA	MODALIDAD	
			ABIERTA	DISTANCIA
L I C E N C I A T U R A S	CIENCIAS SOCIALES			
	Ciencias Políticas y Sociales	Ciencias Políticas y Administración Pública Ciencias de la Comunicación Relaciones Internacionales Sociología	■	■
	Contaduría y Administración	Contaduría Administración Informática*	■	■
	Derecho	Derecho	■	■
	Economía	Economía	■	■
	Estudios Superiores ACATLÁN	Derecho Relaciones Internacionales	■	
	HUMANIDADES Y LAS ARTES	Enseñanza de (Alemán, Francés, Italiano, Inglés o Español) como Lengua Extranjera	■	■
	Estudios Superiores ARAGÓN	Derecho Economía Relaciones Internacionales	■	
	Trabajo Social	Trabajo Social		■
	HUMANIDADES Y LAS ARTES			
	Filosofía y Letras	Bibliotecología y Estudios de la Información Filosofía Historia Lengua y Literatura Hispánicas Lengua y Literatura Modernas (Inglesas) Pedagogía	■ ■ ■ ■	■
	CIENCIAS SOCIALES	Geografía	■	
	CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD			
	Nacional de Enfermería y Obstetricia	Enfermería y Obstetricia (Profesionalizante)	■	■
	Estudios Superiores IZTACALA	Psicología		■
	Psicología	Psicología	■	
ESPECIALIZACIONES	Enseñanza para Extranjeros	Enseñanza de Español como Lengua Extranjera		■
	Estudios Superiores ZARAGOZA	Estomatología en Atención Primaria		■
	Medicina Veterinaria y Zootecnia	Producción Animal Aves Producción Animal Bovinos Producción Animal Ovinos Producción Animal Porcinos	■ ■ ■ ■	■
POSGRADOS	http://www.cuaed.unam.mx/posgrado/			

* Informática no tiene ingreso directo, deben seleccionar la licenciatura en Contaduría a Administración

Figura 2.5. Oferta de licenciaturas, especialidades y posgrados del SUAYED.

Fuente: Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia

Para al ingresar al SUAYED, en el reglamento de su Estatuto se establece lo siguiente:

“La UNAM emitirá por lo menos dos convocatorias por año para ingresar al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. Los aspirantes a cursar estudios en los niveles técnico, de bachillerato y profesional en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia tendrán como mecanismo de ingreso el concurso de selección y el pase reglamentado, de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento General de Inscripciones (...). Los alumnos del Sistema podrán solicitar su ingreso al sistema escolarizado, únicamente a través del concurso de selección. Los alumnos del Bachillerato a Distancia de la UNAM podrán solicitar su ingreso por pase reglamentado únicamente para los estudios de licenciatura del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia” (Estatuto del SUAYED”, 2009).

La Coordinación del SUAYED presenta las características del sistema y los elementos que lo componen.

“El sistema universidad abierta y educación a distancia es flexible, incluye métodos clásicos y modernos de enseñanza; se apoya en asesorías presenciales y a distancia, según el plan de estudios de que se trate; los materiales didácticos son desarrollados especialmente para modalidades no presenciales, con programas, metodologías y criterios de evaluación que propician el estudio independiente y autogestivo.

En su proceso educativo, los alumnos incorporan el uso de las tecnologías de información y de la comunicación como herramientas del proceso enseñanza-aprendizaje (...) lo que permite crear grupos de aprendizaje que interactúan con tutores, asesores dentro y fuera de las instalaciones universitarias.

La práctica docente es diversa, ya que los docentes asumen la función de asesores o tutores y los alumnos tienen que asumir mayor responsabilidad en su aprendizaje para trabajar los contenidos curriculares por su cuenta, según lo marcan los programas, y acudir a sus asesorías presenciales o a distancia según lo estipule su Escuela o Facultad” (<http://www.cuaed.unam.mx/>).

2.4. La modalidad abierta en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Durante la gestión del rector Guillermo Soberón Acevedo en la UNAM se crearon nuevas unidades académicas, denominadas Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. No obstante, constituyeron parte de las acciones realizadas por el rector Pablo González Casanova de: realizar la descentralización de la universidad y extender la educación universitaria a un mayor número de personas. —El terreno en el que se fundó la ENEP Acatlán formaba parte del ejido del pueblo de Santa Cruz Acatlán.” (Bonilla, López 2004:15).

En marzo de 1975 la ENEP abre sus puertas e inicia las funciones conferidas a las universidades. En 2004 el Consejo Universitario (CU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) le otorgó el rango y denominación de Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA), parte de esto se muestra en su portal de Internet, en la página Web en el link —Nosotros”, se apreciaba una mirada a su trayectoria como Facultad y parte de su historia:

“El 17 de marzo de ese año, (1975) recibió a su primera generación integrada por 4 mil 300 alumnos. En sus inicios la infraestructura con la que contaba la ENEP se reducía a tres edificios y una unidad académica, la planta docente la integraban 406 profesores que impartían 13 licenciaturas.

Casi tres décadas después, el 5 de marzo de 2004, el H. Consejo Universitario de la UNAM, en reconocimiento a su consolidación académica y cultural, le otorgó el rango y denominación de Facultad de Estudios Superiores. Un logro sin duda compartido por todos los sectores de la comunidad que contribuyeron con su trabajo y empeño para el desarrollo de Acatlán” (<http://www.acatlan.unam.mx/>).

La FES- Acatlán al pertenecer a la UNAM le es atribuible la Legislación Universitaria Externa e Interna, en la cual se establecen sus funciones, una de ellas es cumplir con la responsabilidad de educar mediante los procesos de formación acontecidos en los cursos de las licenciaturas impartidas en el campus;

otra de las funciones conferidas es la investigación, ésta se realiza mediante unidades del establecimiento destinadas a esa tarea. Al respecto se considera —s continúa trabajando en la investigación, la cual se ha visto impulsada por la creación de la Unidad de Investigación Multidisciplinaria, inaugurada en octubre de 2007, y que favorece la investigación multidisciplinaria propiciando la investigación aplicada y su vinculación con distintos campos del conocimiento” (<http://www.acatlan.unam.mx/>).

La inserción de la división del Sistema de Universidad Abierta a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán se da el 2 de diciembre de 1998 después de ser aprobado por el Consejo Universitario. Con la intención de —satisfacer la demanda educativa de las carreras de Derecho y Relaciones internacionales” (Bonilla, 2004: 175).

En el caso de la Licenciatura en Derecho con modalidad abierta, inició con el plan de estudios de la Facultad de Derecho. Sin embargo, en Junio de año 2006 se retomó para el SUA el plan de estudios del sistema presencial de la misma Facultad.

El Sistema de Universidad Abierta de la FESA se encuentra organizado como División del SUAYED de la siguiente manera:

Una Jefatura de División; Una Secretaría Académica; Una Secretaría Técnica; Una Coordinación de la Licenciatura en Derecho; Una Coordinación de la Licenciatura en Enseñanza de (Alemán) (Español) Francés) (Inglés) (Italiano) como Lengua Extranjera (LICEL); Una Coordinación de la Licenciatura en Relaciones Internacionales; Jefatura de Registro y Certificación; Una Secretaría Técnica, un Responsable del Centro Tecnológico para la Educación a Distancia; Departamento de Educación a Distancia; Departamento de Desarrollo Educativo y Vinculación para la Educación a Distancia; Departamento de Mediateca; Departamento de

Investigación Aplicada a la Tecnología Educativa; Grupo de Trabajo de Educación para Adultos.

La División del Sistema de Universidad Abierta de la FES-Acatlán ofrece tres licenciaturas:

- ∇ Licenciatura en Derecho (10 semestres)
- ∇ Licenciatura en Relaciones Internacionales (9 semestres).
- ∇ Licenciatura en la Enseñanza del (Alemán) (Español) (Francés) (Inglés) (Italiano) como Lengua Extranjera (mejor conocida como LICEL, 8 semestres).

Modalidad SUA	Derecho	Licenciatura en la Enseñanza del (Alemán) (Español) (Francés) (Inglés) (Italiano) como Lengua Extranjera (LICEL)	Relaciones Internacionales
Abierta	Sí	Sí	Sí
A distancia	No	Sí	No

Figura 2.6. Oferta de licenciaturas del SUAYED de la FES-Acatlán.

Fuente: <http://www.acatlan.unam.mx/suayed/2059/#q1>

Éstas se pueden cursar en dos modalidades: abierta y a distancia, se considera necesario antes de presentarlas, mostrar otras miradas para resaltar las posibles diferencias entre ellas, sin embargo, se destaca lo expuesto antes, que la educación a distancia es más un método de educación que difiere de la educación presencial.

La educación a distancia la podemos caracterizar por ser una modalidad de educación diferente a la presencial, en la cual no hay un espacio determinado para el proceso educativo; se le atribuye al alumno un papel activo en el uso de recursos didácticos y materiales previamente elaborados; así como la utilización de tecnologías de la información y comunicación.

Ricardo Balcázar contempla así a la modalidad:

“La educación a distancia se puede definir como el aprendizaje planeado que normalmente ocurre en un lugar diferente de donde se imparte. Por lo tanto requiere de técnicas especiales aplicadas en el diseño de cursos (técnicas instruccionales), métodos de comunicación por medios electrónicos y otras tecnologías, así como también acuerdos organizacionales y administrativos. Independientemente del medio que se utilice (televisión, Internet y videoconferencias, entre otros) quien siga un proceso de aprendizaje sin restricciones de tiempo y espacio, es un usuario de la educación a distancia” (Balcázar, 2001: 6-7).

Se considera que los medios de comunicación utilizados en la educación a distancia pueden ser variados, es decir, no se restringen sólo al uso de la Red (Internet), otras características de esta modalidad son:

- Flexibilidad de espacio
- Flexibilidad de tiempo
- Desarrollo de nuevas habilidades

En la primera de las características se toma en cuenta lo siguiente:

“Considerando que no todas las personas tienen acceso a los recintos físicos de una institución educativa, debido a que se encuentran en sitios alejados o simplemente porque viven en localidades donde no hay una institución que ofrece la capacitación, la flexibilidad permitida por la educación a distancia en cuanto a espacio, es una de las principales características y ventajas de esta modalidad. Usando los medios adecuados, el alumno puede aprender sin la necesidad de estar físicamente donde se gesta la educación” (Balcázar, 2001: 7).

La segunda contempla a las personas con —tiempos restringidos para estudiar en un horario predeterminado, es otra situación que impide a muchos el

poder acceder a una capacitación. La flexibilidad en tiempo de la educación a distancia, rompe esta restricción y se convierte en otra de sus características y ventajas principales ya que brinda la oportunidad, tanto al profesor como a los alumnos, de invertir más tiempo en actividades educativas” (Balcázar, 2001: 7).

La última se caracteriza porque en esa modalidad se rompe con esquemas tradicionales, ya no es el profesor el centro del proceso, no existe límite en el espacio y tiempo de la interacción. —Este "rompimiento" con lo tradicional desarrolla en el alumno nuevas habilidades y fortalece algunas otras que pudo adquirir de forma tradicional. Al no estar físicamente cerca del profesor durante el proceso, permite que el alumno sea más activo, aprenda a investigar por cuenta propia, a comunicarse más con sus compañeros y a reflexionar más sobre su propio aprendizaje” (Ib.: 8).

El término *educación abierta* lleva a pensar en la libertad y flexibilidad del ambiente y tiempo, a través de los diferentes métodos que se utilizan para organizar el aprendizaje. Sin embargo, La modalidad abierta se caracteriza por su flexibilidad, permitiendo a los alumnos llevar a cabo su proceso educativo en el tiempo y espacio que se ajusten a sus necesidades.

El modelo de educación abierta de la FESA implica tener un tutor o asesor que se localiza en un lugar específico, el estudiante los busca para interactuar mediante diversas formas de comunicación (Telefónica, correo electrónico, o personalmente), mismo que responderá a preguntas, aclarará dudas, proporcionará apoyo y ayudará al alumno participante, recomendándole bibliografía adecuada, asimismo puede disponer de otras fuentes de información que ofrece la facultad.

La participación de los tutores o asesores en el proceso formativo marca la excelencia de la enseñanza; en la tradicional, es marcado por la habilidad y capacidad de la palabra del maestro. Sin embargo en ambos casos es posible

replantear las estrategias didácticas que tienen fines educativos, mientras se enseña, o se aprende, es decir, sobre la marcha.

Otra de las características de la educación abierta está representada por los vínculos de actores al interactúan en el proceso didáctico, al respecto se señala:

“En la educación abierta prevalece una dependencia de los nuevos modelos de comunicación bidireccional, para beneficio tanto del profesor como del estudiante, así como de reuniones esporádicas con fines sociales y didácticos. Este tipo de educación debe aprovechar los diferentes momentos y situaciones para realizar interacciones productivas” (Domínguez, 2009: 3).

En la educación abierta de la FESA se considera, a diferencia de la educación a distancia, que la asistencia a la escuela o facultad está señalada por la programación de asesorías. Éstas se dividen en grupales e individuales, en ambas se da la interacción con profesores llamados —asesores—. El alumno no está obligado a asistir a ninguna de las dos, sin embargo, si debe acudir con el asesor a realizar los exámenes que aquel haya contemplado en el plan de trabajo de la asignatura, estos según el criterio del profesor pueden ser desde uno a cuatro, dependiendo de las unidades contenidas en la materia que se curse.

La división del SUAYED de la FES-Acatlán, como parte de la modalidad abierta presenta algunas de sus características, en la cita aparece resumida la flexibilidad del sistema. En las preguntas frecuentes se apreció lo siguiente: ¿Por qué se llama Sistema Universidad Abierta (SUA)?

El Sistema Universidad Abierta se caracteriza por ser un sistema educativo flexible en varios sentidos:

“El alumno puede cursar las asignaturas hasta en el doble del tiempo que marca el Plan de Estudios. Esto significa que si las materias del Plan de Estudios están

distribuidas en 10 semestres, el alumno cuenta con 20 semestres para cursarlas y con otros 5 para presentar extraordinarios.

El alumno puede adelantar materias. Si él desea preparar las asignaturas por su cuenta, puede hacerlo basándose en el Programa oficial de cada materia y presentar el examen extraordinario en el momento que lo decida.” (<http://www.acatlan.unam.mx/suayed/2059/#q1>).

Cuadro de diferencias entre universidad abierta y a distancia

Característica	SUA	SUAYED
Interacción con asesores y compañeros	La asistencia a la escuela o facultad está señalada por la programación de asesorías.	Es totalmente vía electrónica, la asistencia a las aulas es mínima o bien es opcional.
Contacto con el asesor	Posibilidad de contacto presencial, telefónico y en ocasiones, también vía electrónica.	El contacto es exclusivamente vía electrónica.
Asesorías	Hay diversos tipos de asesorías: grupales, individuales, presenciales y a distancia. Las individuales pueden ser presenciales, por teléfono o por vía electrónica.	Se ofrecen exclusiva y totalmente por vía electrónica.
Evaluación	Existen diversas estrategias de calificación y ponderación para la evaluación dependiendo de la escuela y facultad de que se trate, sin embargo, se privilegian los exámenes, a los cuales hay que acudir a las aulas.	Cada asignatura tiene su propia estrategia de calificación y ponderación para la evaluación.
Organización de asignaturas	Las asignaturas inscritas se cursan simultáneamente durante las 16 semanas del semestre.	Las asignaturas inscritas se cursan consecutivamente, es decir, una después de otra. La duración de los cursos de cada asignatura es de 4 semanas.
Demanda de estudio	4 horas de estudio independiente a la semana por asignatura inscrita (4 asignaturas inscritas: 20 horas de estudio a la semana en promedio)	15 horas de estudio independiente a la semana por asignatura inscrita (se cursa 1 asignatura por mes).
Habilidades personales recomendadas	<ul style="list-style-type: none"> ● Responsabilidad para el estudio independiente ● Tiempo y capacidad de organización personal para el estudio independiente ● Compromiso y disciplina para el trabajo ● Habilidades de comprensión de lectura ● Manejo intermedio o avanzado de Windows, Word (procesador de textos) e Internet 	
Equipo de cómputo necesario	Se recomienda tener acceso a equipo de cómputo para elaborar trabajos y para estar en comunicación con los asesores	<p>Necesitarás tener acceso permanente a un equipo de cómputo con las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Acceso a Internet ● Prestaciones técnicas suficientes (velocidad, memoria, etc.) para ejecutar con soltura los programas asociados a los cursos ● Navegador capaz de ejecutar archivos Flash y Java (con los correspondientes <i>plug-ins</i> para dicho efecto). ● Lector de archivos PDF (por ejemplo Adobe Reader®) ● Impresora para imprimir los materiales ● Bocinas y audífonos ● Cámara web ● Micrófono <p>Se recomienda antivirus actualizado y un mínimo de medidas de seguridad informáticas.</p>
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> ● Posibilidad de asesorías presenciales, grupales o individuales ● Libertad de no asistir a asesorías y cursar la licenciatura prácticamente a distancia ● Posibilidad de conocer y trabajar presencialmente con tus compañeros de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Oportunidad de realizar los estudios total y exclusivamente a distancia, sin necesidad de asistir a la escuela o facultad
	<ul style="list-style-type: none"> ● Libertad de elegir tu propio ritmo de avance; puedes adelantar materias y terminar antes o bien puedes contar con más tiempo reglamentado para concluir tus estudios. ● Acceso a materiales didácticos especializados que te ayudarán a estudiar estratégica e independientemente 	
Requisitos de ingreso	<ul style="list-style-type: none"> ● Aprobar el concurso de selección para ser admitido en la UNAM (se aplica presencialmente) ● Requerimientos propios de la carrera y plan de estudios de su elección 	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Aprobar el curso propedéutico para la modalidad a distancia (SUAYED) 	

Figura 2.7. Diferencias entre universidad abierta y educación a distancia en el SUAYED. Fuente: Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

La facultad también ofrece una Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en el campo del conocimiento del español, así como cursos remediales, —estos cursos están dirigidos a quienes ya no pueden inscribirse en una asignatura porque han agotado las posibilidades que señala el artículo 33” del Reglamento General de Inscripciones; y para —aquellos egresados que adeudan asignaturas pero que, por motivos personales o laborales, ya no pueden acudir a sesiones presenciales en los horarios de clase habituales” (<http://www.acatlan.unam.mx/>).

Cuenta con Grupos de Trabajo de Educación para Adultos, en estos se persigue el objetivo de —impulsar, orientar y fomentar la formación educativa de los trabajadores universitarios y de la comunidad externa, mediante la asesoría académica en los niveles de primaria, secundaria y preparatoria del sistema abierto. Además de la gestoría de trámites ante el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y la Dirección General del Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública” (Ib.), también brinda cursos de comprensión de lectura del inglés.

Respecto a su organización, Beatriz Piña en su tesis de maestría ha expuesto que según especialistas en educación consideran que lo escolarizado alude a —cualquier programa de estudios que se encuentre inscrito dentro de una institución escolar y que se circunscriba a tiempos específicos de administración escolar, como ingreso, periodo de exámenes, periodos de exámenes extraordinarios etc., sea en el sistema presencial, en el abierto” (Piña, 2005: 10).

Asimismo la autora citada ha dicho que otra característica del sistema abierto de la UNAM, es que se puede considerar escolarizado, esto se le atribuye debido a que en la modalidad se exige cierto grado de presencia por parte de los alumnos, los cuales deben acudir a un determinado número de asesorías, éstas se encuentran previstas en los calendarios escolares en algunas de las divisiones de sistema, por lo cual se puede contemplar como un sistema —semipresencial”, aparte de los dos adjetivos mencionados, un tercero es representado por su

carácter formal, se denomina así a —aquella educación institucionalizada que otorga grados” (Ib.: 10).

La división del SUAYED de la FESA funciona circunscrita al calendario del sistema presencial, en cuanto a tiempos específicos de la administración escolar; a fechas de inscripción de alumnos de primer ingreso; reinscripción de los alumnos programada mediante citas por hora, día, y número de turno; inicio de clases; reinscripción de alumnos sin cita; solicitud de inscripción altas, bajas y cambios de grupo para alumnos con cita y sin cita; validación de tira de materias; fin de clases; primera y segunda vuelta de exámenes ordinarios y para los exámenes extraordinarios.

2.4.1. La Licenciatura en Derecho del SUAYED

En la licenciatura en Derecho de la FESA el profesor otorga al alumno el 40% de la calificación en evaluaciones parciales a lo largo del semestre, el 60% faltante para alcanzar la calificación mayor, el alumno la obtiene en un examen final que se realiza en línea, (en un ordenador interconectado a la red) estos están previamente establecidos en el calendario escolar, designados por periodos de primera y segunda vuelta. Para acreditar las asignaturas el alumno debe obtener en las evaluaciones parciales el porcentaje suficiente el cual no puede ser menor a 36 aciertos de los 60 reactivos que conforman la evaluación final (antes denominada EVELIN (evaluación en línea), hoy Moodle (ambiente educativo virtual). En caso contrario, debe de presentar el examen de segunda vuelta, el cual es programado en el calendario escolar del sistema presencial, su estructura comprende preguntas abiertas, la cantidad de éstas es a criterio del profesor.

Los profesores elaboran las preguntas de los exámenes Moodle, confeccionan una matriz con un número mayor de reactivos; por ejemplo, 180 los cuales de manera aleatoria son seleccionados por el ordenador, se supone el resultado de la selección programada será la aplicación de exámenes distintos a

los alumnos. Sin embargo, una de las metas propuestas en los espacios universitarios mediante las modalidades abiertas o a distancia, es el aprendizaje, visto así la evaluación es sólo una parte de la formación. Para lo anterior se —precisa instituciones, equipos y personas que diseñen, desarrollen y controlen determinados procesos que ayuden a los estudiantes a alcanzar sus expectativas” (García, 2001: 11).

Normalmente el calendario escolar prevé 16 semanas de clases, con base en ello se programan las asesorías presenciales. En la licenciatura en Derecho los días contemplados suelen ser los sábados, en muchos casos la primera asesoría es de las 08:00 a 10:00, la segunda de 10:00 a 12:00 y la tercera de 12:00 a 14:00 horas. En cada semestre por lo regular se cursan cuatro asignaturas, normalmente la cuarta se imparte el día jueves o viernes en horarios de 17:00 a 19:00 o de 18:00 a 20:00 horas. En los últimos semestres se imparten seminarios de preespecialidades estos tienden a duran una hora treinta minutos, se pueden cursar dos el viernes de 17:00 a 20:00 horas y dos el sábado de 08:00 a 09:30 y de 10:00 a 11:30 horas. Por ejemplo, en décimo semestre de la preespecialidad de Civil y Mercantil de la generación de la licenciatura en Derecho 2007-2011, se cursaban las siguientes asignaturas.

1012	9002	CONTRATOS MERCANTILES	9	SA :10:00 11:30
1013	9002	PROCEDIMIENTOS MERCANTILES Y FAMILIARES	2	MA :19:30 21:00;VI :18:30 20:00
2108	9002	DERECHO MARITIMO	0	SA :08:00 09:30;SA :09:30 11:00
2109	9002	SEM D PRACTICA CONSUL Y CONTEN	3	VI :18:30 20:00;VI :17:00 18:30

Figura 6. Fuente: Torres, comunicación personal, 2011.

El plan de estudios de la licenciatura en Derecho contempla 42 asignaturas, distribuidas en 5 años, debido a la flexibilidad del sistema abierto estas se pueden

cursar hasta en el doble de ese tiempo. Asimismo contempla siete preespecialidades:

- Derecho de Finanzas Públicas.
- Derecho Económico.
- Derecho Político.
- Derecho Social.
- Derecho Civil y Mercantil.
- Ciencias Penales
- Derecho de la Administración Pública.

Las preespecialidades se eligen desde el octavo semestre, cursándose en el noveno, dos asignaturas comunes para todas las preespecialidades (Derecho internacional Privado y Ética Jurídica Profesional), con dos más de las respectivas áreas de conocimiento. Generalmente no se abren todas las preespecialidades, es una realidad que si bien, inician por ejemplo, en la Licenciatura en Derecho tres grupos de alumnos de primer semestre, en el octavo los que continúan con sus estudios no alcanzan a cubrir más de tres preespecialidades con más de 30 alumnos por cada una de las abiertas, es decir, su apertura será según el interés y el número de alumnos que elijan una u otra de las ofrecidas.

Respecto a las características del SUA de la FESA, en suma se puede decir, que la modalidad educativa de la licenciatura en Derecho, contexto del objeto de estudio de esta investigación, se encuentra dentro de la denominación de universidad abierta, parte de sus características son, modalidad de universidad abierta: escolarizada/semipresencial/formal. La primera, debido a su relación circunscrita a tiempos específicos de administración escolar. La segunda por la programación de las asesorías grupales o individuales. En cuanto a lo formal, por tratarse de educación institucionalizada que otorga grados académicos con reconocimiento.

El Sistema de Universidad Abierta, fue creado para sacar la educación superior del campus universitario y trasladarlo a lugares antes jamás imaginados; representó una idea abarcadora, incluyente de los sectores de la población que en los momentos de su proyección demandaban mayores posibilidades de acceso al nivel de educación superior; en su contexto, el incremento de la población, el agotamiento del modelo económico prevaleciente y un sin fin de factores más posibilitaron su concepción.

Más que un proyecto de la nueva universidad, el Sistema de Universidad Abierta, por su importancia, según la explicación realizada por Rodrigo González Ochoa, en cuanto a los adjetivos antepuestos, debió llamarse “universidad nueva”, atendiendo a la idea de estrenarla y no como algo nuevo para la propia institución que propicio su creación.

En el capítulo tres se abordará el trabajo académico, de los asesores desde las políticas educativas de la educación superior, éstas se clasificaron como explícitas e implícitas; las primeras acontecieron en la transición de la universidad tradicional a la nueva; las segundas surgen derivadas del Plan Nacional de Desarrollo y de los programas sectoriales.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS EDUCATIVAS, TRABAJO ACADÉMICO, SUS ENTORNOS Y FACETAS EN LA FES-ACATLÁN

3.1. Políticas educativas y el trabajo académico en la FES-Acatlán

3.1.1. Antecedentes

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), en el documento emitido en el año 1997 sobre Exámenes de Políticas Nacionales de Educación Superior en México, se expuso respecto al personal académico, que su —~~cre~~cimiento y los mecanismos de su incorporación respondieron a las necesidades y carencias del sistema educativo durante la década de 1970” (OCDE, 1997: 68).

Las políticas educativas de la época mencionada pretendían ampliar la cobertura para atender las demandas de educación superior. Debido a ello, durante la fase de expansión no regulada del sistema, el personal académico de ese nivel se cuadruplicó. El cuerpo docente, necesario para enfrentar tal crecimiento, —~~am~~mentó mediante un proceso de habilitación de nuevos profesores” (OCDE, 1997: 68). Entre éstos se encontraba el personal académico del recién creado Sistema de Universidad Abierta de la UNAM.

Con base en lo anterior, se entiende por las políticas educativas implícitas, como aquellos cursos de acción o decisiones que pretenden resolver ciertos problemas sectoriales en los diferentes niveles educativos: Básico, Medio Superior y Superior; al remitirse a decisiones con las que se buscan resolver inconvenientes o medidas para hacerles frente, lo cual puede involucrar a alguno de los niveles del sector educativo, a más de uno en interrelación con otro, con los otros o al conjunto de ellos. Es decir, las políticas educativas pueden involucrar decisiones en torno al sistema educativo en su totalidad o a alguno de los niveles que lo conforman. No

obstante, en este capítulo se aludió a las políticas educativas del sector educativo de la educación superior, éstas son llamadas políticas educativas implícitas.

Las políticas educativas de la educación superior incidentes en la concepción de la figura del académico del Sistema Abierto de la UNAM, se remontan a la rectoría del Dr. Pablo González Casanova, las cuales buscaron otorgarles sentido, le atribuyó necesariamente, a la modalidad ciertas características, una de ellas incluía las funciones del personal académico: como *organización autorreferente* en él se preveía —un compromiso de innovación en la docencia, que tome de la educación presencial o tradicional, lo mejor. Al combinarse, ambas salen beneficiadas; manifiesta que lo que caracteriza la identidad de docentes y alumnos debe estar en la innovación y adopción de métodos más rigurosos del pensar-hacer, de sus técnicas más avanzadas con base en una cultura clásica y humanista sólida” (Casanova, citado en Piña, 2006: 15).

Sin embargo, la transformación y la reforma con la incorporación del personal académico de la modalidad abierta de la UNAM se desarrolló entre los campos de producción de las políticas educativas en educación superior mencionados en el capítulo uno; los cuales desde una visión panorámica resultaría muy amplio y complejo exponerlos y mucho más explicarlos. Las acciones emprendidas comprendieron no sólo las decisiones gubernamentales, —también toda acción que realice para asegurar, orientar o modificar la vida cultural de una nación” (Sánchez, 1998: 34). Asimismo se implicaron según el entorno, las interrelaciones de los elementos del sistema político, creándose o no una dimensión de relativa universalidad. Por lo tanto, hablar de las políticas educativas de la educación superior implicaría tomar en cuenta las fuentes de las políticas públicas matriz de la generación de las del sector educativo, es decir, implicaría referirse a la implicación e intervención de los órganos que detentan el poder público del Estado así como a los actores públicos con injerencia en la educación y a los actores privados, beneficiarios finales y terceros.

La implementación, del Sistema de Universidad Abierta, concebida como la manera en la que se ejecutan, instrumenta o se ponen en práctica las decisiones en distintos sectores o escenarios. Como parte del ciclo de las políticas públicas sólo se menciona, no se desarrolla; se han expuesto algunas características de los deseos del Dr. Pablo González Casanova, como parte del diseño proyectado en torno a la nueva universidad; no obstante, del análisis de la puesta en marcha del proyecto, se deriva que éste no guardó correspondencia con los principios incorporados en el estatuto que lo creó en el año 1972. De una reunión del personal académico que laboraba en el sistema abierto, se sustrajeron algunas cuestiones que muestran la percepción de las personas como actores de la modalidad.

En la semana del SUA, perspectivas para el siglo XXI, se celebró un encuentro entre profesores del sistema abierto de la UNAM. En él, Arturo González y Gema Jara Arancibia, afirmaron que...el personal académico de la modalidad abierta establecía una relación muy particular con el educando, en ésta —el docente es un orientador que regula” (González y Arancibia, 1992: 107).

De lo anterior se infiere, se le ha distinguido del profesor del sistema presencial, con el nombre de *asesor*.

En el capítulo anterior se expuso que —el producto de los referentes nominales del sistema abierto” se tomó en cuenta en el diseño curricular, un elemento de la OU, el cual incorporaba rasgos característicos al modelo educativo distinto al presencial, cuando menos en su concepción. Con base en lo anterior se retomó la figura de *tutor*; el cual en este caso representa a uno de los actores principales del proceso formativo, denominado dentro de la Legislación Universitaria Interna como *personal académico que labora dentro del SUA*, nominación que sigue vigente en el Estatuto actual.

40 años separan el trabajo académico alejado de la pedagogía tradicional contemplado en la Nueva Universidad; tiempo, por demás, suficiente para revisar las políticas educativas actuales que han girado en torno a los académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES), los cuales realizan lo propio en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM.

Antes de adentrarse un poco en el trabajo académico es importante, presentar la otra parte de la definición del término *políticas educativas* de la Educación Superior; con la intención de ampliar en el tema e identificar sus fuentes. Se consideró necesario mostrar sus diferencias: las mencionadas derivaron de políticas públicas marginales.

3.1.2. Políticas educativas implícitas y explícitas

En la actualidad las políticas educativas emergen de consultas nacionales, lo cual les otorga un carácter, más explícito. Normalmente las acciones para su inclusión en ordenamientos jurídicos, derivan de la Ley de Planeación. Para distinguirlas, en adelante se hará referencia a las primeras como: PESI (Políticas educativas de la Educación Superior Implícitas), a las segundas como PESE (explícitas). Estas últimas actualmente están contenidas en diferentes documentos, los cuales inciden en la modalidad de Universidad Abierta de la UNAM. El fundamento teórico, tomado de Moreno, es el siguiente:

“Por política educativa entiendo el conjunto de acciones, enunciados (verbales y escritos), documentos de planeación, discursos, dinámicas grupales de presión, manejo institucional y demás hechos de la práctica social que giran en torno a la producción y distribución del quehacer educativo. Pero lo más importante, es que tal sistema de prácticas tiene su matriz o bien deriva de una cierta “mirada” epistémica y ontológica, esto es, consciente o inconscientemente, provienen de una forma de ver el mundo, la vida, el devenir, la realidad: lo que es y lo que debería de ser (ética y estética) y hacia lo que pudiera ser (la apertura hacia las posibilidades).

De esto desprendo que la visión educativa (el mundo de lo real y lo posible en educación) determina la política (como campo práctico) y que la visión educativa, a su vez, se desprende de una visión ontológica, no de una disciplina. Por tanto, la ciencia política no es lo más idóneo para fundamentar la política educativa (si bien no le hace daño), sino la visión ontológica, epistemológica, ética y estética del mundo educativo” (Moreno, 2006: 85).

Es importante aclarar que el autor citado se refiere a la política educativa; sin embargo, como se presentó en el capítulo uno, en singular a ésta se le atribuyen diferentes concepciones; por lo tanto, adecuando la cita, ~~as~~ políticas educativas derivan de políticas públicas recogidas conforme lo establece el Sistema Jurídico Mexicano, considerado aquí como: ~~e~~conjunto de todas las normas jurídicas derivadas de la Constitución Federal, que regula todos los asuntos relacionados con la educación del sistema educativo nacional, en todos los niveles y modalidades educativas”. Estas son denominadas políticas educativas de la educación superior explícitas (PESE).

Retomando parte de la cita, respecto a los enunciados escritos en documentos de planeación, se toma en cuenta lo reflexionado por Armando Alcántara al señalar que ~~e~~consideración a lo establecido por la Ley de Planeación, cada gobierno está obligado a realizar, al principio de su mandato, un *Plan Nacional de Desarrollo* en el que se fijarán ~~o~~objetivos, metas, estrategias y prioridades. Se asignarán recursos, responsabilidades y tiempos de ejecución, se coordinarán acciones y se evaluarán resultados” (Alcántara, 2006: 1).

Los PESE emergidas del proceso político como guías para las decisiones pueden ser de: ~~car~~ácter global, sectorial y regional” (Ley de Planeación 1983, artículo 21).

- ♣ En el caso de las primeras se trata de las políticas públicas referidas a las decisiones de alcance nacional, es decir, al conjunto de

acciones y enunciados escritos en el Plan Nacional de Desarrollo, que se implementarán en el territorio de la República Mexicana.

- ♣ Los programas sectoriales: son aquellos que contienen los objetivos, prioridades y políticas que regirán el cometido de las actividades por sector administrativo; los cuales se pretende sean alcanzados por las acciones realizadas por las Secretarías de Estado y por organismos sectorizados o desconcentrados de la Administración Pública Federal.
- ♣ Los programas regionales se refieren a las regiones consideradas prioritarias o estratégicas, en función de los objetivos nacionales fijados en el Plan, y cuya extensión territorial rebase el ámbito jurisdiccional de una entidad federativa integrantes de la federación.

3.1.3. Funciones sustantivas de la Educación Superior

Antes de entrar a contemplar qué políticas educativas toman en cuenta el trabajo académico de la modalidad abierta, es importante mostrar lo que actualmente se le atribuye teóricamente al sistema de educación superior y a las universidades a nivel mundial y realizar un análisis conceptual de lo que es el trabajo académico.

El trabajo académico incluye como una de las funciones sustantivas de la Educación Superior a la docencia.

Para Burton Clark, “la docencia es aún la labor predominante de todo sistema nacional de educación superior” sin embargo, para él “las actividades académicas revisten rasgos específicos que moldean a las organizaciones académicas de cierto modo” (Clark, 1991:33).

Sobre la valoración del trabajo académico Charles Glassick, Mary Taylor y Gene Maeroff, reconocen cuatro actividades de éste: el descubrimiento, la integración, la aplicación y la docencia. Sobre esta última los mismos autores citan a Richard Chait (1995), el cual indica que —edar reconocimiento a los distintos tipos de trabajo que se desarrollan como parte de las labores docentes implica que hay una: —enor certeza acerca de las cualidades y características del trabajo académico, acerca de lo que debería importar” (Glassick, 2003: 47).

Otro autor, Philip G. Altbach, menciona las misiones básicas de las universidades, en la época contemporánea las cuales son:

- —La misión docente de la universidad es una de las responsabilidades principales” (2008: 5), en ella ubica a la —enseñanza como función básica. —No obstante, esta función es ahora más compleja y heterogénea” (Altbach, 2008: 5).
- —La investigación es otra de las funciones básicas de las universidades” (Id.: 5).

La segunda función sustantiva de la IES y por tanto del trabajo académico es la investigación.

Sin embargo, el mismo autor menciona: las —universidades de todo el mundo ven cómo se les exige que desempeñen cada más funciones, con menos recursos. Como consecuencia de ello, las misiones académicas pueden dispersarse y la calidad del trabajo deteriorarse” (Altbach, 2008: 5).

El autor citado afirma que la investigación —recibe diversas definiciones según las diversas disciplinas y puede adoptar muchas formas” (Altbach, 2008: 5), como: la investigación pura (descubrimiento de nuevos conocimientos), la aplicada o la que se realiza en torno a las humanidades.

La tercera función sustantiva es la difusión, de las manifestaciones en su forma material, como bienes tangibles los cuales comprenden a los bienes corpóreos, tales como: edificaciones, piezas arqueológicas e histórico, pinturas, esculturas, libros, sellos postales, fotografías, filmes y otros bienes artísticos y culturales; y las manifestaciones inmateriales, como bienes intangibles como: los cánones estéticos, las lenguas, las tradiciones indígenas, rurales y urbanas, las costumbres generacionales, las creencias y la historia, entre otras.

Hugo Casanova considera que en nuestro país, –al educación superior ha sido un factor constante en la construcción cultural y social del país. A lo largo de su existencia, dicho ámbito educativo ha ocupado un papel central en la vida nacional” (Casanova, 2009: 1).

En el capítulo uno se presentaron las políticas educativas de la educación superior, contempladas en el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial, los Programas Institucionales de la UNAM y de la FES-Acatlán, los cuales están vinculados con la modalidad abierta. Sin embargo, con la intención de trazar una trayectoria de la planeación de lo macro a lo micro, se consideró necesario, presentar algunas cuestiones en torno a lo contemplado en los programas institucionales elaborados como planes de desarrollo para las diferentes organizaciones, encargadas de brindar educación superior, los que seguramente guardan relación con las previsiones contenidas en el Plan Nacional de Desarrollo y los programas sectoriales. Se tomaron en cuenta las más cercanas al objeto de estudio, el trabajo académico de la modalidad abierta; sin olvidar que las entidades académicas, al elaborar sus planes, se ajustan en lo conducente a los lineamientos que regulan su organización y funcionamiento.

Respecto a las actividades, tareas, funciones, responsabilidades o misiones básicas de las universidades en México, en el Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011 de la UNAM, se aprecia lo siguiente:

“...la docencia enfrenta múltiples retos. Habrá que superar el modelo tradicional de enseñanza y transitar hacia un enfoque centrado en los procesos de aprendizaje de los alumnos, con nuevos criterios pedagógicos en su interacción con el conocimiento” (“Plan de Desarrollo UNAM”, 2008-2011: 23).

Asimismo se puede observar en él, la prioridad de brindar una mayor atención al desarrollo y a la consolidación de la planta académica, es decir, institucionalmente existe la preocupación por lograr el desarrollo y consolidación del trabajo que realiza el personal académico mediante su práctica, para ello se toma en cuenta la necesidad imprescindible de fortalecer el trabajo académico.

En ese sentido, guardando correspondencia con el Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM y en el Plan de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA) (2009-2013) se establece lo siguiente:

“La función docente es el factor decisivo en los procesos de formación, y el alumno es el actor principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De aquí la necesidad de buscar modelos alternos a la forma de enseñanza tradicional y proyectar la docencia a un enfoque más centrado en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Es preciso incorporar con pertinencia y rigor nuevas tecnologías a la enseñanza, pero también es necesario impulsar la formación teórica, metodológica y técnica del conocimiento, orientada por valores sociales. En última instancia, el propósito fundamental es lograr condiciones académicas que mejoren la calidad y fortalezcan el liderazgo de la UNAM en la educación superior del país (Plan de Desarrollo Institucional FESA”, 2009-2013: 30-31).

Respecto a las nuevas tecnologías, se ha atribuido ellas sin el adjetivo de nuevas, lo siguiente: *“las más profundas revoluciones existenciales de la humanidad se producen, sin lugar a dudas, por las revoluciones tecnológicas”* (Heinz, 2000: 83). Sin embargo, por sí solas, no logran la enseñanza deseada, depende del sentido y del uso que se haga de ellas.

En palabras del Dr. Ángel Díaz Barriga, investigador del IISUE, el propio docente y la política educativa han perdido la perspectiva de la docencia. —E maestro asimismo ha perdido la concepción sobre su responsabilidad profesional, afectado por las deficiencias en su formación, agobiado por el desprecio que la política educativa tiene por lo pedagógico y lo didáctico” [...] —el docente no toma conciencia que desde el punto de vista de la sociología de las profesiones, la docencia, como cualquier otra, tiene un cuerpo de saberes específico y una responsabilidad del aprendizaje ante el beneficiario directo de sus servicios, es decir, el alumno en primer lugar, los padres de familia y la sociedad” (Díaz Barriga, 2009: 17).

Lo anterior refleja la intención de incorporar el uso de nuevas tecnologías, lo cual aumenta la complejidad atribuida a la docencia. Desde principios de los setentas se proyectó la concepción de modelos alternos para la enseñanza, a fin de terminar con el enfoque tradicional; sin embargo, hasta la fecha no se ha logrado.

3.2. Modelos de enseñanza para el Sistema Abierto

Desde la implantación del SUA, ha persistido la inquietud de alejarse de la enseñanza tradicional, como lo establecen los fundamentos del proyecto de la nueva universidad; por ejemplo, se tomó como idea central: que el profesor abandonara su rol tradicional, se hizo énfasis en sus actividades, las cuales debían girar en torno al aprendizaje y —en las metas que debe alcanzar el estudiante, más que en el trabajo educativo o instructivo del profesor, el cual ciertamente no desaparece, pero se plantea en función de una enseñanza que centra la atención teórica y práctica en la actividad del estudiante para aprender” (—Gaceta UNAM”, 1972: 4).

Respecto a otras modalidades educativas en la UNAM, las PESE en el Plan de Desarrollo de la FESA, presentan la intención de lograr objetivos tendientes: a

instrumentar un programa de apoyo académico para la realización de proyectos de educación en línea y a distancia. En general, abarca al sistema presencial, institucionalmente se tiene la intención de: superar el modelo tradicional de enseñanza, transitar hacia un enfoque centrado en los procesos de aprendizaje de los alumnos y desarrollar y consolidar la planta académica. Lo cual, sólo puede significar, que aún persiste la idea de transformar el proceso tradicional, brindado en general por la universidad, como Institución de Educación Superior; No obstante, se infiere que con la sola proyección en el diseño de las PESI en otra época, ya se logró en la modalidad abierta.

Por otro lado, si de manera general se pretende consolidar la planta académica de la UNAM, entonces las PESE no comprenden al personal académico del SUAYED. Se interpreta así, por las intenciones, previstas en ellas, de realizar proyectos de educación en línea y a distancia; si en la docencia en general, brindada por la universidad, aún persiste la concepción de la enseñanza tradicional, pues a simple vista, la intención no contempla al personal académico de la modalidad de universidad abierta; por ejemplo, la página electrónica del modelo educativo lo dirige a:

Las personas con compromisos laborales pero con tiempo suficiente para realizar actividades de aprendizaje y asistir ocasionalmente a diferentes eventos académicos, el SUA les ofrece las condiciones óptimas para cursar una carrera universitaria. Estas mismas facilidades existen para estudiantes que pretenden cursar una segunda carrera o una carrera simultánea y, en general, cualquier persona con estudios de bachillerato a quien le resulte difícil trasladarse diariamente a las instalaciones universitarias” (<http://www.cuaed.unam.mx/>).

Entonces la propia concepción del SUA, legitimó la tendencia a delegar la responsabilidad de educarse a los alumnos, en ese sentido desde el punto de vista de la sociología de la profesiones, dónde permanece el compromiso del docente de brindar aprendizaje, se piensa esto debido a que al alumno se le atribuyen las siguientes características, capacidad para:

- a. organizar su tiempo para encontrar el mejor momento para desarrollar las actividades de aprendizaje;
- b. apoyarse en su motivación y en su voluntad para dedicar el tiempo suficiente con responsabilidad al compromiso adquirido;
- c. desarrollar las habilidades de razonamiento y comprensión necesarias para lograr la vinculación del conocimiento teórico con la práctica, y construir su aprendizaje significativo (<http://www.cuaed.unam.mx/>).

3.3. Políticas educativas y docencia

Retomando las políticas educativas que se aprecian en el plan de la UNAM, el actual rector expuso que todas las funciones sustantivas de la Universidad han sido consideradas, por lo tanto será notorio —~~e~~énfasis que en él se concede a la función docente. Varias de las líneas rectoras que se proponen están directamente relacionadas con el proceso de formación en todos los niveles en los que nuestra Casa de Estudios desempeña esta tarea, y en varias de las restantes también se expresa su estrecha relación con la docencia” (Plan de Desarrollo de la UNAM”, 2008-2011: 4). Sin embargo, se puede decir que ésta, en general es compleja y heterogénea, tema que se abordará más adelante.

Para Julio Schara el Sistema de Universidad Abierta (SUA) desde sus orígenes contempló como objetivo fundamental, cambiar los componentes: aula, alumno, profesor, texto tradicional, por los de alumno, tutor, y materiales de estudio. Es decir, sus elementos se fusionarían en una triada que permitiría brindarle al alumno la capacidad de autoformarse; en la actualidad, nuevamente se observa esta tendencia.

Según antecedentes del sistema, se puso de manifiesto la existencia de problemas en los procedimientos de selección y promoción de docentes; en los cuales se recurre a la improvisación en la contratación de profesores. Esto ha originado se contrapongan los criterios para establecer los perfiles deseables de

los docentes que requiere el sistema. Al no definirse, se crean condiciones laborales poco satisfactorias para el personal académico.

Aunado a ello no se ha generado una infraestructura de docentes capacitados profesionalmente que haga se evite la movilidad de profesores para lograr la consolidación de grupos de trabajo de personal académico en torno a: docencia e investigación. De las cuales derive trabajo de campo de las prácticas docentes para formular planteamientos teóricos, que enriquezcan las labores académicas de la modalidad abierta. Para conseguir generar una comunidad que comparta valores, criterios y asuma una visión ampliada de la docencia acontecida en las asesorías. Por ello se piensa, se ha mantenido un complejo estático o de cambios lentos en el desarrollo de la planta docente que labora en la licenciatura en Derecho del Sistema Abierto de la FES- Acatlán.

En las políticas educativas plasmadas en el Plan de Desarrollo de la UNAM, el rector ha expuesto que —el compromiso social de la docencia universitaria se cumple a través de la formación integral, del alto nivel de sus egresados y de los crecientes apoyos que la UNAM proporciona a sus alumnos.” (Plan de la UNAM”, 2008-2011:17)

La docencia al ser una función sustantiva, precisa desempeñarse con el conocimiento de cómo enseñar algo, la cual contempla siempre conocerla, problematizarla para, a partir de ello posibilitar generar, construir, compartir nociones con quienes lo desean, quieren o demandan y en su defecto, conocer las estrategias para llegar a construir conocimientos: pensar, inducir, deducir, investigar, reflexionar, descubrir, etcétera. En ambos casos, tanto para enseñar como para acceder a la comprensión, es cuestión en parte conocer, aplicar, estimar y dominar metodologías para el proceso enseñanza/aprendizaje.

El docente es un profesional de la enseñanza, como tal realiza su actividad estipulada y regulada en un marco legal. Uno de los requisitos para esto, se deriva

de su propia conceptualización del docente; lo cual implica que éste se considere un profesional de la profesión, capaz de tomar sus propias decisiones, mismas que afectan al diseño, desarrollo y evaluación del currículum y de todo lo que ello implica.

Según Ferrández y Jiménez, la *profesionalidad* es una característica de orden laboral que supone el dominio de unos conocimientos teóricos, unas habilidades o destrezas procedimentales (metodología y técnicas), de habilidades de comportamiento adecuado en el ambiente social. El profesional debe dominar conocimientos científicos, tecnológicos y técnicos, propios de su especialidad y tener actitudes personales y sociales adecuadas (Jiménez, 2000:175).

La docencia sugiere procesos que constituyen una serie de pasos, en ellos se aprecia la correspondencia que deben de guardar con lo establecido en el plan de estudio, los programas de las asignaturas y los de los profesores. Sin embargo, si esto no se conoce, va a influir en la postergación del buen desarrollo de los procesos y de la conformación de condiciones más propicias para mejorarlos.

3.4. El proceso didáctico en el Sistema Abierto

No tomar en cuenta que en los procesos de educación convergen estrategias con momentos específicos, tales como la planeación, desarrollo y evaluación; lo cual aleja a los docentes de identificar y valorar lo acontecido en ellos, como supuestos teóricos la docencia precisa de conocer lo siguiente:

- ❖ Las estrategias de enseñanza: surgen de las prácticas docentes, de la revisión teórica de ella; del establecimiento del orden de los temas y los tiempos en los que se abordarán los diferentes contenidos de los programas de las asignaturas; en los cuales se establece un acomodo lógico o el más pertinente para abordarlos.

- ❖ Los momentos lógicos: (planeación, desarrollo, evaluación.) de los procesos, seguirán presentes en el transcurso del curso, taller o seminario, sin dejar de combinarse con las estrategias, las cuales siguen presentes en la manera de abarcar los diferentes temas, eligiendo las más acordes para la exposición, trabajo, tratamiento de los mismos; alternado todo esto con otras habilidades que permitan buscar y obtener siempre formas diferentes que tengan como fin compartir, generar acceso al aprendizaje.
- ❖ Por último con las actividades del proceso de enseñanza se nutre la culminación del proceso, de ellos emergen los indicadores, criterios, o elementos formativos que se tomarán en cuenta para la evaluación.

En ese sentido se ha considerado, en —el docente se hacen realidad (en forma consciente o no), las palabras de Comenio, el fundador de la didáctica, que señala que corresponde al profesor dosificar los contenidos buscando que estos sean claramente comprendidos por los alumnos e indicando que para ello él cuenta” (Díaz Barriga, 2009: 16).

En resumen los docentes deben de contar con un bagaje de instrumentos profesionales, específicos del trabajo académico.

- Métodos (Conjuntos de estrategias de enseñanza);
- Organización de actividades de aprendizaje.

El trabajo académico no es sólo una actividad técnica y planificada con minuciosidad, al contrario, dentro de los marcos generales tales como los diseños curriculares, los planes de estudio o los ciclos formativos, su actividad cotidiana es bastante libre, diversa y diversificada, polimórfica; en la cual afirma Ferrández (1990) cabe la —multivariedad metódica”; por tanto, su actividad no encaja en una planificación cerrada ni se presta en demasía a ser organizada en estancias distintas a aquellas en las que el profesor no está presente.

Por otro lado no debe entenderse como una actividad que puede realizarse de forma individual y aislada, al contrario, las tareas docentes deben, de acuerdo con las tendencias actuales (Ferrerres y Molina, 1995), apoyarse en la cultura de la colaboración, de la cooperación entre los docentes implicados. Además, sobre ellos recae la mayor responsabilidad.

G. P. Bunk distingue genéricamente, sin referirse a profesores concretamente, entre capacidad, cualificación y competencia profesionales, pero que pueden trasladarse a la docencia. Su concepción ampliada se resume en la tabla 3.1

	Capacidad profesional	Cualificación personal	Competencia profesional
Elementos comunes a todas las profesiones	Conocimientos Habilidades Actitudes	Conocimientos Habilidades Actitudes	Conocimientos Habilidades Actitudes
Ámbitos de acción	Marcados para cada tipo de profesión	Marcados para cada tipo de profesión	Marcados para cada tipo de profesión
Tipo de trabajo	Trabajos ordenados con ejecución prescrita	Trabajo obligado con ejecución libre	Trabajo libre de planificación
Nivel de organización	Organización ajena	Organización autónoma	Organización propia

Tabla 3.1 Tomada de “De la Capacidad a la Competencia” de Bunk, 1994: 9.

El docente competente, debe y tiene que adscribirse o contemplarse a sí mismo y desde los responsables educativos a la tercera posición que propone Bunk (competencia profesional). Propone diferentes tipos de saberes del conocimiento profesional que debe poseer el docente, los cuales se resumen en la siguiente tabla.

Saber (conocimientos) Sobre la/s materia/s	Cultura general Materia/s específica/s
Saber hacer (enseñar) Estrategias didácticas	Método, tecnología, técnicas, modelos, metodologías, habilidades, destrezas
Saber estar (relaciones) Comportamientos	Actitudes personales, habilidades sociales
Saber aprender (reflexionar, investigar) Saber lo que se hace (enseñar)	Práctica, observación sistemática, reflexión, investigación

Tabla 3. 2 Tipos de Saberes del Docente. Tomada de “De la Capacidad a la Competencia” de Bunk, 1994: 9.

Según Frida Díaz Barriga, al docente se le atribuyen diferentes roles: —*el transmisor del conocimiento, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje.*” (Díaz Barriga, 1998: 1).

Según Gimeno Sacristán, también se le confiere una función mediadora, es un organizador y mediador en su relación con el estudiante. Dicha mediación puede caracterizarse de la siguiente forma

“El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo (Sacristán, 1988, citado en Díaz Barriga, 1998: 1).

3.5. El entorno del trabajo académico en la FES-Acatlán

Las políticas educativas de la educación superior han girado en torno al personal académico en general, pero no directamente en lo concerniente a ellos como personas, sino a las actividades académicas que realizan.

Para Leonel Pereznieto Castro las universidades contemporáneas poseen características que las proyectan de la siguiente manera: tradicionales o nuevas universidades.

De acuerdo a los supuestos teóricos, éstas se han desarrollado principalmente en dos modelos: el modelo tradicional y la nueva universidad.

3.5.1. El Modelo tradicional en la FES-Acatlán

En la Universidad tradicional: las actividades del trabajo académico en general, aparecen como complementarias, desarrolladas por los académicos simultáneamente a ocupaciones profesionales o disciplinarias, centradas en la cátedra y en el libro de texto.

Según Darcy Ribeiro la universidad tradicional adolecía de lo siguiente:

1. *Organización federativa, sin ningún elemento integrador que la habilite para actuar corporativamente.*
2. *Asentamiento de toda enseñanza en la cátedra como unidad operativa de docencia o investigación, entregada a un titular, a través de procedimiento de carácter burocrático.*
3. *Inexistencia de una carrera del magisterio, lo que multiplica las provisiones sin concursos y da lugar a las formas más crudas de clientela en la admisión de personal docente.*
4. *Carácter elitista, visible en la limitación de las oportunidades de ingreso, tanto a través de la política "numerus clausus" como de los cursos introductorios tamizados (Ribeiro, 1969: 48-50).*

Al modelo tradicional en la UNAM, se le ubica hasta antes de los cambios, introducidos por el rector, el Ingeniero Javier Barros Sierra, mencionados brevemente en el capítulo dos. Se les atribuye retroalimentación pasiva al sistema en el que se encuentran inmersas; ausencia de sensibilidad ante el contexto

social; falta de autonomía respecto del Estado; ausencia de transformación y reforma; dependencia tecnológica y cultural.

La transición de la universidad tradicional a la nueva universidad se debió a la celeridad de la expansión no regulada en términos académicos, sino impulsada por las demandas de jóvenes de incorporarse a realizar estudios universitarios. En ella se transitó, prematuramente del catedrático, al incipiente trabajo académico del Sistema de Universidad Abierta.

En este momento histórico, se consideraba que la universidad tradicional no presentaba una congruencia en su planificación; adolecía de la implementación de nuevos métodos de enseñanza; de una estructuración coherente de la curricular y de diversificación de carreras acordes con la realidad.

A las Instituciones de Educación Superior, en general y en otros países como España, se les atribuían las siguientes funciones:

- ▽ Provisión de personal capacitado a los procesos productivos
- ▽ Prestación de servicios
- ▽ Creación artística y difusión de la cultura
- ▽ Creación de cuadros políticos que sostuvieran la ideología; del sistema social y económico que las enmarcaba.

Según Pereznieto, se consideraba que la función educativa de la educación superior sólo era una parte: —al terminal del sistema educativo global de un país” Por lo tanto era considerada como el resultado último del sistema educativo concebido como una totalidad. Por ello las virtudes y los vicios del sistema social en el que se encontraba inserta, le eran transmitidos. Ante tal situación la universidad podía tomar dos direcciones: retroalimentar al sistema pasivamente o realizarlo de manera crítica. Se tenía en mente una universidad nueva que cumpliera la segunda dirección, una universidad contemporánea que iniciara su

reforma provocando un cambio encaminado a la sensibilización acorde con su contexto social, como motor de cambio en la actitud crítica de sus egresados. (Pereznieto, 1976: 11).

Previo al proyecto de la nueva universidad, la sobrepoblación estudiantil y la ausencia de diversificación de los planes de estudio, principalmente, debilitaban al modelo tradicional de universidad, así, en 1970 se agudizó el primero de ellos, — pensó entonces en la urgente necesidad de ampliar la capacidad de las instalaciones existentes.

La opción consistía en continuar con el sistema tradicional en las nuevas instalaciones o bien intentar una nueva salida. Se optó por lo segundo, siguiendo la lógica del incremento de la población, se consideró que las demandas estudiantiles seguirían incrementándose geométricamente y que los recursos de la universidad serían insuficientes para ampliar la infraestructura.

En resumen, éstos fueron los principales argumentos para la creación del Sistema de Universidad Abierta en la UNAM.

3.5.2. La Nueva Universidad

Derivadas del modelo de Nueva Universidad, el Sistema Universidad Abierta llevaba consigo políticas educativas, provenientes de políticas públicas, que pretendían impartir educación superior a una mayor población de estudiantes, que como se ha dicho anteriormente, se multiplicaron vertiginosamente en un periodo relativamente corto.

Según Javier Mendoza, las políticas educativas tenían como propósito incidir en el nivel pedagógico de la enseñanza superior. El autor menciona que es

posible encontrar diversos niveles para observar la complejidad de la aplicación de las políticas educativas en la educación. Para su análisis considera 4 niveles:

1.- Nivel ideológico: consiste en el proyecto de significación social, en la definición y connotación de conceptos que se utilizan (concepto de hombre, educación, sociedad, desarrollo, cambio social, conciencia, etcétera), a partir de un eje estructurante o principio articulador, así como en la afirmación de valores de enlace general.

2.- Nivel sociológico: consiste en el modelo teórico-conceptual utilizado para la definición y elaboración de la propia política.

3.- Nivel organizativo-administrativo: referido al funcionamiento operativo de la organización del sistema educativo.

4.- Nivel pedagógico: referido al concepto de enseñanza-aprendizaje, su proceso, métodos, metodologías y las técnicas a seguir (Mendoza, 1988: 9).

Este último nivel de la política educativa se utilizará para dar cuenta de cómo en los inicios de la década de los setenta surgieron programas de formación de profesores y propuestas para el diseño de planes de estudios. El primero se da en el Centro de Didáctica y el segundo en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza.

El Programa Nacional de Formación de Profesores en colaboración con académicos de la UNAM y con apoyo del Centro de Didáctica de la UNAM, creado el 1° de abril de 1968 por el entonces rector Javier Barros Sierra, es considerado como parte de una labor extensionista moderna de ese tiempo.

El Centro de Didáctica nació como un organismo dependiente de la Dirección General del Profesorado. Su finalidad consistía en —promover la formación, capacitación y actualización del profesorado, básicamente en sus aspectos pedagógico y didáctico, promoviendo e implementando cursos de

carácter pedagógico, así como coordinar y difundir las diferentes experiencias de los docentes e investigadores educativos universitarios (Pereznieto 1976: 41).

Como parte del Programa Nacional de Formación de Profesores de la UNAM, el Centro de Didáctica y la ANUIES, elaboraron un Manual de Didáctica General, cuya introducción fue la siguiente:

En la práctica de la educación, surgen constantemente problemas que requieren atención inmediata. La complejidad de la educación, hace necesario que los profesores tomen conciencia de la problemática que su práctica docente conlleva. Una amplia noción de la educación y del proceso educativo es necesaria para que los profesores puedan desarrollar las posibilidades que, como agentes de transformación individual y social, les ofrece el ejercicio de la docencia (Aguirre, 1978: 5).

Las propuestas para el diseño de planes de estudios específicamente se dan en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, esta instancia tiene especial significado, debido a que se ubica como parte de las respuestas de la UNAM al movimiento estudiantil de 1968.

La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza fue creada por el entonces Rector Javier Barros Sierra, en 1969 y modificada en 1970 por el rector Pablo González Casanova. Sin embargo, la mayor parte del trabajo realizado en ella, se llevó a cabo siendo rector el Dr. Guillermo Soberón, que aún y con su influencia, la mayor parte del trabajo de la comisión trató de continuar con el impulso original que le había concedido el rector Pablo González Casanova.

El impulso original se centraba en lograr la racionalidad de los procesos pedagógicos y de los recursos de que disponía la UNAM. La Comisión mencionada, tuvo a su cargo la solución de los problemas de índole académico de la UNAM. Los distintos grupos de trabajo que se formaron para llevar a la práctica el mencionado fin, se organizaron en torno a la política educativa denominada

—sistematización de la enseñanza” que, según María De Ibarrola y Raquel Glazman consistía en:

“La sistematización de la enseñanza ha de tomar en cuenta la formulación explícita de los objetivos, la búsqueda de métodos y medios de enseñanza acordes con los objetivos perseguidos y la evaluación de todo el proceso. Debe organizarse grupos dedicados a la investigación y difusión sobre los objetivos de enseñanza-aprendizaje, mejorar los métodos de enseñanza y la evaluación, como la enseñanza programada y, en otro plano, la enseñanza audiovisual. Propiciar una visión más totalizadora en el diseño de planes de estudios con base en una definición de la función social de la institución universitaria y de las profesiones. Sólo así se podrá hablar de los “nuevos métodos” como instancias transformadoras de la educación universitaria (Ibarrola y Glazman, 1978: 252-253).

En 1977 la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, se fusionó con el Centro de Didáctica, para convertirse en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM (CISE).

Los principios del CISE en relación a los nuevos métodos que se vinculaban con la enseñanza programada, tenían que ver con la tarea que realizaba un programador, la cual consistía en crear materiales de instrucción con las siguientes características:

- ∇ *Respuesta activa. Una respuesta activa no es forzosamente pequeña, como tampoco (en la versión definitiva del programa) descubierta.*
- ∇ *Mínimo de errores. Mediante un buen plan de instrucción y por medio de pruebas y revisiones repetidas de la misma.*
- ∇ *Conocimiento de los resultados. De alguna manera se le debe proporcionar al estudiante esta comprobación inmediata respecto a lo correcto de su respuesta (Meyer, 1979: 44).*

Se observa que el contexto del Trabajo Académico de la modalidad abierta permea un clima de cambios sustanciales en torno a la enseñanza y al aprendizaje, resultado de las nuevas aspiraciones y consideraciones didácticas y pedagógicas que sustentaron el modelo de la nueva universidad, escenario que marcó el inicio del Sistema Abierto de la UNAM, basado en aprendizaje programado por objetivos, base del modelo curricular.

La mejora de la enseñanza trataría de romper con la concepción de la enseñanza de la universidad tradicional en la que —al docencia universitaria era impartida por profesionistas de diversas disciplinas que vivían del ejercicio autónomo de su profesión, e impartían seis o nueve horas de clase a la semana por el sólo gusto de hacerlo y obtener además el prestigio de ser nombrados profesores universitarios” (Gómez, 2010: 1).

En la concepción de la nueva universidad, surge el nuevo actor que realizará trabajo académico en la modalidad abierta, con las siguientes características principales:

- ∇ Retroalimentación Crítica: —~~de~~ provocar el cambio que lo sensibilice respecto a su contexto social, donde puede actuar como uno de los activadores de su reordenación.”
- ∇ Dinamismo en Transformación y Reforma: La universidad nueva, —enfrenta y asimila el proceso mediante un permanente y funcional cambio de currícula y programas, así como a través del fortalecimiento de su infraestructura de investigación que la sensibilice a la influencia innovadora, a fin de conciliar la fijeza y el cambio” (Pereznieto 1976: 12-13).

En ese sentido la configuración y organización contemporánea de las universidades de México, en especial de la UNAM —sorel resultado de un largo proceso histórico, pero que desarrolla más claramente sus características a partir

del parte aguas que presentó el movimiento estudiantil de 1968 y las reformas subsecuentes. En este periodo veríamos estallar las luchas tenaces en torno a diferentes proyectos universitarios y fue evidente el crecimiento explosivo de la matrícula” (Manero, 1999: 122).

Al interior de la universidad se produjeron políticas educativas que van a incidir significativamente en la transformación de la que hoy es llamada: Máxima Casa de Estudios de México.

3.6. El trabajo Académico y sus facetas

La concepción inicial de personal académico en el sistema abierto como se ha expuesto en el primer capítulo, se retomó como denominación referencial del modelo de universidad abierta de la *Open University* (OU). Sin embargo, cabe señalar que desde el inicio se alejaba de la concepción y características que pertenecía al académico de la época.

Según Finkelstein, en el periodo que va, desde 1970 hasta nuestros días, ha tenido lugar un cambio sin precedente en la educación superior mexicana y como consecuencia, en el profesorado mexicano. El autor considera que más allá del explosivo crecimiento de los académicos a partir de la década en mención, hubo una especie de redefinición del mismo, lo que en gran medida, había sido una tarea de enseñanza de tiempo parcial para profesionistas que laboraban en otros sectores del mercado ocupacional, que hacían gala de sus conocimientos vinculados con el ejercicio profesional de sus respectivas disciplinas de formación, mediante la cátedra, se transformó. Se dio entonces el rompimiento de la lógica del reclutamiento del catedrático, abandonando este modelo docente y dando paso a la figura de docente formado a partir de su propia práctica (Finkelstein, 2010: 49).

Según Beatriz Piña, la década de los 70s propició la incorporación de un alto número de profesores con escasas experiencia profesional, y deficiencia en la

preparación específica para el desempeño académico. Por la demanda de personal académico durante la época expansiva, los plazas para consolidar y profesionalizar el saber disciplinario y las habilidades docentes, no se llevó a cabo, dándose el fenómeno de ser al mismo tiempo, estudiante y profesor” (Piña, 2005: 8).

Presentándose el total desplazamiento del profesor titular, en consecuencia surgió la defensa propia de los trabajadores académicos, proyectándose un nuevo sentido en la enseñanza: el sistema de autoaprendizaje, el cual sería base de la Universidad Abierta; en ella el estudiante asumiría un profundo sentido de responsabilidad al ser guía de sí mismo; el contacto que eventualmente podría tener con un profesor, que distaba mucho del profesor titular, se resume en tres momentos:

1. Cuando le surge alguna duda al estudiante éste puede consultarla, así como plantear sus problemas al profesor encargado de ello
2. Con motivo de la realización de labores prácticas en donde el profesor es fundamentalmente un guía
3. Finalmente con ocasión de los exámenes (Pereznieto, 1976: 61-62).

Se presenta primeramente lo que se reconoce ahora, desde el punto de vista de investigadores de la educación, sobre las personas reconocidas como académicos que desempeñan parte de las funciones sustantivas en alguna institución de educación superior, que se designará en lo subsecuente como: Trabajo Académico General y en donde el docente, se conceptualiza de la siguiente manera, según Villa.

“El docente es aquella persona que participa directamente en la realización de dos tipos de actividades al interior de las IES: la docencia y/o la investigación, de tal manera que éstas son las funciones sustantivas que definen el quehacer académico universitario. Algunos investigadores complementan la tipología de los académicos incluyendo a quienes desempeñan actividades de gestión y

administración, debido a que las tareas que realizan sirven de apoyo fundamental para el buen desarrollo de las labores del conocimiento” (Villa, 1996, citado en Galicia. 2006: 92).

Para completar la concepción e identificación de los académicos que en general realizan trabajos de esa naturaleza:

–es útil señalar que hay dos elementos esenciales que deben ser cumplidos para la existencia de éstos: por un lado tener entrenamiento en un campo especializado de conocimiento y, por otro, estar contratados por una organización de educación superior o centro de investigación para desarrollar una o más de las funciones características de este rol ocupacional” (Galicia, 2006: 92).

Jovita Galicia considera que hasta los años anteriores a los setenta, los académicos de las IES no eran profesionales de la educación, es decir su actividad laboral básica no eran la docencia y/o la investigación; el trabajo académico representaba sólo una actividad complementaria de su desempeño profesional.

La autora expone lo siguiente:

En el contexto de la transición hacia la universidad moderna, que se remonta a la segunda mitad del siglo XX, asociado al decidido impulso de la industrialización y la urbanización, así como al aumento significativo de los estratos medios de la población. Como parte sustancial de este proyecto económico social se otorgó un papel central a la educación, suponiendo que ésta podría contribuir, en gran medida, a la conformación de la nueva organización social. Para el cumplimiento de estas expectativas se propuso la transformación del papel tradicional de la educación superior; se cuestionó el papel ancestral de las universidades que eran concebidas como agencias destinadas a formar la elite dirigente, fundamentalmente la política, y en su lugar se propuso que la educación superior sirviera al desarrollo económico, proveyéndolo del capital humano que requería. Estos propósitos de corte económico y social fueron fundamentales para la

generación de políticas educativas que impulsaron la ampliación de la oferta de educación superior, con la consecuente incorporación de grupos de la población significativamente mayores” (Galicia, 2006: 93).

En lo que respecta al trabajo que realizan los académicos de la modalidad abierta: son todas y cada una de las labores, tareas o actividades que desarrollan los profesores de cualquier categoría y nivel, establecido en los lineamientos de la estructura, funcional u organizativa institucional, de ingreso, promoción y permanencia, para realizar labores de docencia e investigación o de cualquier otra índole considerada como académica, en instituciones de educación superior, en la modalidad abierta.

Para presentar algunas consideraciones en torno a ellas, se toma en cuenta lo que la Dra. Concepción Barrón ha expuesto, después de prever que en las dos últimas décadas y en la actualidad, nuevas exigencias y demandas del mundo globalizado han impactado al quehacer docente, que a lo largo de la disertación se ha mencionado como trabajo académico. Éstas han ocasionado que la docencia universitaria aparezca ligada a un conjunto de competencias en la que juega un papel importante el conocimiento. —~~S~~parte de un concepto de competencias para referirse a un conjunto de conocimientos y habilidades, en el que se hace énfasis a la competencia tutorial”, que las personas al ejercer la profesión docente, requieren para desarrollar y poner en práctica dicha actividad. Continúa exponiendo, que en la actualidad, en el marco de las sociedades globalizadas las Instituciones de Educación Superior (IES) enfrentan la necesidad de asumir nuevas maneras para la formación de alumnos, basadas en:

- ∇ El aprendizaje para la vida
- ∇ La orientación prioritaria hacia el aprendizaje autorigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser),
- ∇ El reconocimiento de que el proceso educativo puede desarrollarse en diversos lugares formales e informales y,

- ▽ El diseño de nuevas modalidades educativas, en las cuales el alumno sea el actor central del proceso educativo (Barrón, 2006: 105).

Destaca la importancia del individuo, como centro del proceso educativo, lo presenta como fuente de creaciones, que devienen de: información, formación, pericia, habilidad y capacidad para identificar y resolver problemas; para gestionar y liderar satisfactoriamente organismos que se enfoquen en llevar satisfactores sociales a toda la población.

Zabala señala, que todos los docentes deben cubrir el dominio de idiomas, manejo de informática, competencias interactivas, comunicacionales o socio relacionales, es decir, enfocadas en las relaciones humanas que incluyen el manejo de personal, coordinación de grupos y trabajo en equipo. Combinados con la capacidad operativa, vinculada con el saber hacer, en el que se destaca la habilidad para aplicar conocimientos a situaciones concretas, unido a la flexibilidad y versatilidad que todo docente debe poseer. —Por lo tanto, la docencia universitaria aparece ligada a un conjunto de competencias en cuya génesis juega un importante papel el conocimiento teórico combinado obviamente con la práctica” (Zabala, citado en Barrón, 2006: 106).

Resumiendo, las competencias docentes que propone la Dra. Ma. Concepción Barrón son:

1. Competencia planificadora, para diseñar el programa de la asignatura que se imparte. La organización de los contenidos, la selección y organización de las estrategias de enseñanza. En este proceso de planificación se toman en cuenta las ideas pedagógicas de los docentes, los conocimientos disciplinarios y las experiencias didácticas.

2. Competencia didáctica del tratamiento de los contenidos, en ésta se ubican tres unidades de competencia: seleccionar, secuenciar y estructurar los contenidos disciplinarios.

La selección de los contenidos se da a partir de los indicadores de:

- a) Vigencia, ¿Los programas reflejan apropiadamente avances, enfoques actuales y vigentes de la disciplina?
- b) Suficiencia/cobertura ¿Los programas reflejan visión amplia y plural de la disciplina? ¿Qué aspectos de la formación profesional se enfatizan en los programas elaborados?
- c) Congruencia ¿se superan los problemas de omisión, repetición o sesgos en las unidades temáticas del programa?
- d) Relevancia ¿Los contenidos elegidos son relevantes para la formación profesional?

La secuencia se refiere al orden en que se organizan los contenidos en los que se busca propiciar aprendizajes significativos. Al respecto —Gil, Pozo, Sarabia y Valls (1992) reconocen, desde un punto de vista constructivista tres tipos de contenidos: hechos y conceptos, procedimientos y actitudes” (Coll, *et al* citados en Barrón, 2006: 108).

Los autores mencionados enfatizan la diferenciación de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de cada contenido.

3. Estructuración didáctica o presentación de los contenidos, esto hace referencia a la manera de comunicarlos, explicarlos, relacionarlos con la realidad y cuestionarlos.
4. Competencia comunicativa, ésta es inherente al papel que juega el docente, se relaciona con su habilidad para transmitir mensajes con pasión a los alumnos e intentar que éstos se interesen por el conocimiento en

general y los que tienen que ver con asuntos concretos que propicien el desarrollo de la disciplina.

5. Competencia metodológica, es el conjunto de acciones orientadas a gestionar la tarea docente, implican la organización de espacios de aprendizaje que generen posibilidad de un ambiente en el que los alumnos desarrollen de manera autónoma y significativa sus aprendizajes. Buscar promover capacidad en los estudiantes para transferir conocimientos del mundo del saber, al del desempeño profesional.
6. Competencia comunicativa y relacional, considerada como transversal, ya que las relaciones interpersonales constituyen componentes básicos de las diversas competencias. La interacción es fundamental en todas las modalidades educativas, dependen mucho del rol que asuma el docente, este propiciará o no un ambiente propicio para la discusión, participación y análisis de los temas tratados en las aulas.
7. Competencia tutorial. En la educación superior el rol del docente ha de transitar de la transmisión del conocimiento, a tutor o asesor de los alumnos, con la finalidad de lograr en estos una formación que los prepare para su desenvolvimiento personal y profesional. Vista como instrumento de cambio, ésta podría contribuir como apoyo integral para el desarrollo cognitivo, académico y cultural de los estudiantes (Barrón, 2006: 109).

Los modelos centrados en los alumnos con orientación al aprendizaje vía tutoría académica. Requieren de la atención del docente en el sentido de procurar brindar apoyo a los alumnos de manera sistemática. Mediante la estructuración de objetivos, técnicas de enseñanza adecuadas para la integración grupal, éstos conforme a ciertos criterios de monitoreo y control.

3.6.1. La tutoría o asesoría en el trabajo académico

La tutoría o asesoría propicia una relación pedagógica diferente a la que se establece en la docencia, cuando se trabaja con grupos numerosos. En este caso, el profesor asume el papel de un consejero o de un “compañero mayor” el ejercicio de su autoridad se suaviza hasta casi desaparecer; el ambiente es mucho más relajado y amigable (Latapí, en Barrón, 2000: 109)

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) concibe **a la tutoría como el proceso de acompañamiento durante la formación de los alumnos**, que se realiza mediante la atención individual, o a un grupo poco numeroso de estudiantes por parte de académicos competentes, formados para esta función. Esta es distinta, pero a la vez complementaria de la docencia frente a grupo, sin embargo, no la sustituye (Barrón, 2000: 163).

La autora en mención les atribuye a los académicos que se desempeñen en las Instituciones de Educación Superior, dos facetas más: tutoría y asesoría. Sin embargo, “**todo** trabajo académico (...) implica una secuencia común de etapas que se desarrollan”: objetivos claros; preparación adecuada; métodos apropiados; resultados relevantes; presentación efectiva y crítica reflexiva (Glassick, Taylor, Maeroff, 2003: 48-49):

3.6.2. La figura de asesor en la FES-Acatlán

En esta investigación se retoma el primer aspecto de las etapas señaladas: objetivos claros, una pregunta que recorre todo el trabajo es:

¿Las políticas de la Educación Superior que incidieron en el diseño e inciden en su implementación, así como la Legislación Universitaria proporcionan elementos suficiente para que los asesores de la licenciatura en Derecho de la

FESA, tengan claro cuáles son los objetivos de su trabajo académico que desarrollan?

Lo anterior, debido a que se considera que la docencia es el género de la actividad que desarrolla el personal académico, por su parte la asesoría y la tutoría son especies de aquella. Éstas pueden presentar diferencias, según la percepción que tenga el académico, éstas se implican y amalgaman.

Se puede dar con más frecuencia una de las tres, pero a la vez todas son complementarias de la docencia frente a grupo, sin embargo, no se sustituyen, sino que se fortalecen. Visto así, se presenta más complejo el trabajo académico en los sistemas abiertos.

3.7. Facetas del Trabajo Académico de la Modalidad Abierta: la asesoría

A diferencia de lo que inicialmente se consideraba en el sistema Universidad Abierta, la figura actual, del personal académico que labora en el sistema abierto en la FESA, es el asesor, ésta o la denominación: tutor, se designa según la división del SUAYED de la escuela o facultad de la que se trate, y al respecto en la CUAE se plantea lo siguiente:

“Los asesores son docentes universitarios con una formación sólida tanto en el campo disciplinario como en el aspecto didáctico pedagógico de la educación abierta. Su función principal es crear ambientes propicios para la construcción de conocimientos significativos por parte del estudiante. Esta recreación puede realizarse a través de los materiales didácticos diseñados para el SUA y las asesorías pueden ser cara a cara o a distancia.

Entre sus actividades están:

- a. Colaborar en la elaboración de materiales didácticos*
- b. Guiar al alumno en la temática de estudio*

- c. *Propiciar el diálogo y la discusión sobre tópicos académicos referentes a la asignatura*
- d. *Detectar circunstancias personales que afecten el proceso de aprendizaje de los alumnos, y orientarlos para superar las dificultades*
- e. *Acompañar a los alumnos en el proceso de construcción de conocimientos para motivarlos y si es necesario, apoyarlos y aclarar dudas y cuestionamientos*
- f. *Diseñar la evaluación como un proceso continuo durante el transcurso de la asignatura*
- g. *Reflexionar sobre el desempeño del aprendiente y realimentar su propio proceso de enseñanza con las experiencias adquiridas durante la actividad docente*
- h. *Desarrollar las competencias disciplinaria, didáctica pedagógica, social y ética, de investigación y tecnológica* (<http://www.cuaed.unam.mx/>).

Según el glosario de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) el asesor es una —persona que desempeña la función de orientador, guía o consejero de uno o varios estudiantes que se encuentran realizando estudios formales en cualquiera de las modalidades educativas: escolarizada, abierta, a distancia o continua” (Roquet, 2008: 21).

Le atribuyen al asesor como funciones sustantivas las siguientes: la revisión del programa educativo; la orientación a los estudiantes en cuanto a contenidos; la elaboración de trabajos; la evaluación de los estudiantes en cuanto a contenidos y la elaboración de trabajos; la evaluación de los aprendizajes y la emisión de calificaciones.

José Antonio Echenique ha expuesto que las funciones que deben desempeñar los asesores son: adaptador de los alumnos a las características del sistema; motivar al alumno al diálogo; conocer los medios de comunicación que se utilizan; orientador de la asignatura; comunicador de objetivos de aprendizaje de la materia; mejorar la metodología de estudio del alumno; proponer actividades de aprendizaje; debe retroalimentar e investigar el desarrollo del campo de su conocimiento (Echenique, 1994: 34).

No se debe perder de vista que una de las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior es la docencia, ésta es el género las demás facetas: asesoría, tutoría, son especies de aquella.

Para la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM el concepto de asesor es el siguiente:

“Asesor es la persona que orienta y guía los procesos de aprendizaje, propicia o fomenta el estudio independiente con apoyo de los materiales didácticos elaborados ex profeso y las tecnologías de información y comunicación. Esta acepción es acorde con las funciones que realiza el profesor calificado que fomenta el estudio independiente del educando, aconseja y sugiere la orientación y ritmo para el aprendizaje, tomando en consideración las características particulares de cada alumno y la especificidad de la disciplina (Las figuras académicas del SUAYED, en “Documento del Consejo Asesor de la CUAED”, 2005: 13).

Guillermo Roquet realiza una clasificación del término asesor y los ordena de la siguiente manera:

- ∇ *“Asesor distante: es el que desarrolla funciones y actividades muy similares a las del asesor presencial, sólo que éste las realiza a través de medios de comunicación. En muchos lugares es considerado como sinónimo de Tutor.*
- ∇ *Tutor lo define como “el nombre que ha recibido el profesor en los sistemas abiertos y a distancia, cuya función es guiar, orientar, retroalimentar y motivar al estudiante” y menciona que en los sistemas mencionados hay dos tipos de asesor:*
- ∇ *Asesor dedicado a los aspectos disciplinarios: que es experto en contenidos*
- ∇ *Asesor de los aspectos psicopedagógicos: experto en asuntos relacionados con el aprendizaje en sistemas abiertos y a distancia (Roquet, 2008: 21).*

Por último presenta dos definiciones más: Asesor de contenido: —esel docente o experto en contenido que orienta respecto de los aspectos de la

disciplina que está estudiando el alumno distante”. Asesor educativo: —es el profesional que orienta y aconseja al estudiante en lo referente a los aspectos didácticos, en especial en lo concerniente a las estrategias de aprendizaje y formas de investigación y elaboración de trabajos. Algunas instituciones lo denominan asesor pedagógico” (Roquet, 2008: 21).

La figura en mención según un documento preliminar de la Universidad Pedagógica Nacional citado en la tesis de Jara Arancibia, sobre Formación de Tutores en el SUA de la UNAM, es considerado como asesor académico y —es un profesional de la enseñanza con conocimientos específicos para orientar al estudiante en su aprendizaje, las cualidades que más le distinguen son su dinámica creativa y su comprensión analítica que reflejadas en su metodología y aunadas al conjunto de recursos didácticos, permiten la realización eficaz del servicio de asesorías” (Jara, 1990: 55). Sin embargo, respecto a la UNAM desde hace dos décadas se consideraba que —tomamos en cuenta que al interior de nuestra universidad no está definida la figura del tutor o asesor en el Estatuto del Personal Académico (EPA), podríamos pensar que ello probablemente conduce a una indefinición de las funciones específicas del personal docente del SUA, provocando ambigüedad y desconocimiento del rol que debe desempeñar” (Jara, 1990: 24). No obstante, en el plan de la FESA se aprecia que —en lo jurídico, resulta indispensable promover entre la comunidad el conocimiento de la normatividad universitaria” (—Plan de Desarrollo de la FESA”, 2009-2013: 24).

El asesor es considerado además del material de estudio, la pieza clave, ya que es la persona que establece el contacto directo y sistemático con los alumnos, de él depende en gran parte el éxito o fracaso de éstos, por lo que, es necesario que la actitud del asesor sea de comprensión e interés de modo que se cree un ambiente de confianza y colaboración, momentos que se fijan mediante las asesorías, de tal manera, aparte de su preparación, es muy importante que tenga la capacidad para propiciar la comunicación directa y personal y el conocimiento suficiente de una amplia variedad de procedimientos, susceptibles de poner en

práctica según las condiciones que encuentre. Por lo cual debe poseer características que lo distingan de la imagen de académico que ha prevalecido en el sistema escolarizado.

Se ha dicho en el capítulo uno que, que si el SUAYED pertenece al nivel de educación superior, una de las funciones explícitas del personal académico que labora en él, es la docencia. Por lo tanto se puede decir, que la función de educar en la universidad se da mediante la docencia. Ésta se realiza por mandato explícito de manera formal en la Legislación Universitaria, debido a que aparece en la Externa e Interna, aunque de manera supletoria. Este término alude a la de regir situaciones que no le son específicamente propias, pero obligadas por el hecho de que en el Estatuto del SUA (ESUA) no se especifica el ordenamiento que debería regular el trabajo académico o no lo ha hecho. En este caso, el de regular las funciones u obligaciones del personal académico que labora dentro del SUA.

En suma, el Estatuto del Personal Académico de la UNAM le confiere funciones al personal académico del SUA respecto a docencia universitaria e investigación. También se expuso en el capítulo dos que los sistemas abiertos podrían poseer dos estructuras: integrados a universidades convencionales y Universidades autónomas e independientes creadas específicamente para cursar estudios universitarios abiertos. El SUAYED, se estructuró integrándose a una universidad convencional con autonomía para la organización y desarrollo de sus actividades académicas. Por ello le es aplicable la Legislación Universitaria tanto Externa, como Interna la cual rige el funcionamiento de la UNAM.

3.7.1. Asesorías

La actividad que desarrolla el asesor se denomina asesoría y ésta es concebida como la actividad donde interactúan estudiantes y asesores para propiciar ambientes que contribuyan a la construcción de conocimientos significativos. Esto se puede lograr gracias a las estrategias del estudio independiente, y a que los alumnos asisten a las asesorías para socializar el conocimiento, exponer sus dudas y clarificar conceptos e interpretaciones.

Las asesorías se dividen en dos modalidades: grupal o individual. En la primera se impulsa a los estudiantes a conocerse y a identificarse como parte de la Universidad y de un grupo con intereses y situaciones similares; ésta puede tener el carácter obligatorio. La segunda está orientada a la construcción de respuestas ante problemas del conocimiento generados durante el logro de los objetivos de aprendizaje de cada una de las asignaturas; éstas son opcionales. El horario, la modalidad y el carácter de las asesorías se determinan en cada una de las divisiones del SUA en las Facultades y Escuelas.

Aguirre y Rivera consideraron en otro momento a la asesoría como el momento más enriquecedor del intercambio de las expresiones habladas entre los actores, —~~e~~ la que intervienen puntos álgidos como son los momentos de análisis, interpretación y discusión en ambos protagonistas (asesor-alumno) en los que se conjugan, por un lado el conocimiento y por el otro la forma en que brotan los sentimientos, el carácter, la postura real del pensamiento razonando que lleven al proceso de enseñanza-aprendizaje y que permitan la formación de hábitos de estudio y que a su vez promueva la evaluación y retroalimentación, todo en función del objeto de estudio” (Aguirre y Rivera, 1997: 135).

En este sentido, la asesoría grupal tiene como objetivos:

- 1.- Prever y precisar la programación de los trabajos de sesiones grupales, las formas generales de trabajo y evaluación.
- 2.- Establecer el tipo de relaciones y comunicación que se utilizará en la organización y cumplimiento del trabajo.
- 3.- Participar activamente en la preparación y desarrollo de los temas, utilizando o creando estrategias que permitan aportar a los miembros del grupo los elementos posibles para transformar la información en conocimientos.

La manera de trabajar la asesoría en la práctica es: revisar, comentar, orientar, retroalimentar, evaluar, el trabajo de los alumnos, corrigiendo errores, aclarándoles dudas, proporcionándoles más información, mayor bibliografía. Intercambiando experiencias, explorando el dominio del contenido de los temas en los alumnos, estableciendo comunicación, propiciando motivación constante que les permita la alimentación y retroalimentación de información. Evaluar los logros, con acciones concretas en busca de la construcción del conocimiento marcado en los propósitos. Para ello se requiere por una parte, introducir al alumno en la adquisición de hábitos de estudio, conducirlo a la adquisición de nuevos conocimientos y su asistencia a las asesorías.

Patricia Soledad Sánchez Razo considera que el asesor en una modalidad abierta debe estar preparado en varios aspectos:

“No sólo debe dominar el contenido de la (s) asignatura(s) que asesore, también debe conocer cómo aprenden los adultos, para que de esta manera él plantee actividades de aprendizaje que permitan al alumno construir un aprendizaje significativo y no memorístico. Por otra parte, debe ser quien guíe al alumno en su aprendizaje, un orientador y motivador, pues los alumnos en este tipo de sistemas requieren de mucho apoyo para no abandonar los estudios, ya que la gran

mayoría, procede de sistemas presenciales, donde generalmente es el profesor quien dicta la cátedra, y es más directivo en el trabajo que realiza el alumno”
(Sánchez, 2008: 15).

3.7.2. Tutor y tutoría

El vocablo tutor proviene del latín —*tutor, tutrix*” se circunscribe al ámbito del a horticultura y al jurídico. En el primer caso se refiere a una vara, caña, o estaca que se clava junto al tallo de una planta o arbusto, con la intención de que crezcan derechos. —Encuanto al mundo jurídico, alude al oficio que algún individuo despliega como protector, defensor o director de alguien, es decir, a la persona que ejerce la tutela” (Ducoing, 2009: 50).

Mariela Sonia Jiménez y Eleazar Correa, consideran que para las IES en México, la tutoría representó una necesidad, la cual es vista como un mecanismo que permite alcanzar los —*objetivos de la educación superior a partir de un sistema de acompañamiento académico y afectivo del profesorado a los alumnos”* (2009: 104).

En palabras de Sánchez Puentes (1995), el tutor transmite fundamentalmente un oficio, el de investigador, para ello no sólo transmite saberes teóricos y prácticos, sino también significado y valores del quehacer científico.

Graciela Pérez y Martiniano Arredondo, exponen que la tutoría se practica de diferentes maneras, esto depende de las áreas de los programas; no obstante, una de las importantes causas radica en la concepción o noción que los tutores tienen de ella; cómo la interpretan, cómo entienden sus fines o propósitos y qué funciones se atribuyen al desarrollarla (2009: 165).

Según Tardif (2004), en la práctica de los tutores se articulan diversos saberes, los cuales proceden de su formación profesional, disciplinar, curricular,

de su experiencia y práctica construidas a lo largo de su vida; en gran medida sus saberes provienen de sus experiencias como alumnos, a su vez estas influyen en sus construcciones y reconstrucciones, puestas en práctica.

Guillermo Roquet de la Coordinación del SUAYED considera que el tutor es la —persona cuya tarea más importante consiste en adecuar los contenidos del curso a las características y necesidades de cada persona. En España (Univertat Oberta de Catalunya) se le denomina Consultor y su función es acompañar. Orienta y motivar al estudiante en forma individualizada desde que éste se incorpora a la universidad hasta la finalización de los estudios; ejerce, asimismo, la función de interlocutor entre el estudiante y la universidad” (Roquet, 2008: 115).

Patricia Soledad Sánchez Razo, que se ha desempeñado como asesora del SUA en la Facultad de Psicología, en su tesis de Maestría en enseñanza superior considera que —las funciones del tutor deben ser las de guiar, orientar, escuchar, asesorar y acompañar al alumno en su proceso de enseñanza- aprendizaje, buscando siempre su formación integral con la finalidad de que éste logre la capacidad de hacerse responsable de su aprendizaje y de su formación.” (Sánchez 2008: 38) La autora mencionada ha expuesto que la OU —es un modelo de tutoría académica y personalizada —era que los alumnos estudian en forma autónoma y se reúnen con sus tutores en los centros de enseñanza y en las escuelas para resolver problemas también considera que en la enseñanza superior a distancia de la UNED de España aparece la figura del tutor —como orientador del aprendizaje autónomo de los alumnos” (Sánchez, 2008: 44).

La autora mencionada participó en un Programa de Tutoría Académicas de la División del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Psicología de la UNAM. En él aparece la figura con la palabra compuesta, Asesor-Tutor y se define como: —personal docente del SUA. Que acompañará al alumno en el recorrido de su formación académica, y lo apoyará en los aspectos personales que pudieran interferir en su desempeño, buscando siempre su independencia” (Ib.: 55).

3.7.2.1. Tutoría

La tutoría es definida como —un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza” (Álvarez, 2001: 43).

Patricia Soledad Sánchez Razo afirma que los antecedentes de la tutoría, datan desde los años cuarenta, esta faceta de la docencia se comenzó a realizar a nivel posgrado en la UNAM, específicamente en la Facultad de Química, a partir del año de 1941 en el doctorado de ese campo de saber, a cada alumno se le asignó un tutor. A partir de los años setenta la tutoría en el posgrado consistía en responsabilizar al estudiante y al tutor el desarrollo de las investigaciones, así como de actividades académicas, encaminadas a la realización de tesis para obtener el grado que correspondía. Resultado de lo anterior se ha incorporado y —configurado el conjunto de ordenamientos legales del posgrado en la UNAM” en la Legislación Universitaria Interna, en el que la tutoría se incorporó de manera formal a las Normas Complementarias al Reglamento General de Estudios de Posgrado en 1980 (Sánchez, 2008: 44).

Patricia Ducoing considera que en México la noción de tutoría surgió aproximadamente hace dos décadas, expone que su práctica se ha generalizado e impuesto en la mayoría de los niveles educativos. La autora distingue un proceso similar al de la tutoría: el acompañamiento, éste posee finalidades similares, más no idénticas, a aquel, por lo que ubica dos procesos con:

“...dos visiones teóricas y prácticas en cuyos fundamentos pueden apreciarse divergencias. El acompañamiento como un proceso en el que el acompañado—el sujeto—tiene como proyecto la realización de sí y, por su parte, el acompañante tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro, la tutoría, por el contrario, se inscribe más fácilmente en un proceso burocrático donde el alumno

debe seguir la trayectoria establecida por el tutor, esto es, como un sujeto sometido a los designios, a las perspectivas de aquél. Se releva, en consecuencia, una postura funcional y una relación de autoridad” (Ducoing, 2009: 59).

María Sonia Jiménez y Eleazar Correa presentan, a la tutoría universitaria desde una mirada psicoanalítica, así:

“La tutoría supone un lazo social e implica un encuadre institucional determinado por un discurso universitario, es decir, la tutoría se trata de una relación pedagógica que se establece a partir del consentimiento del estudiante (salvo cuando es obligatoria). El tutor, en este punto, entra a ocupar un lugar importante en esta relación, en la cual el tutorado demanda la atención y ayuda del primero, y éste ejerce la intención de dar respuesta a tal demanda. Esta relación consiste en un vínculo entre un sujeto que demanda algo y otro que es poseedor de un saber” (Jiménez, Correa, 2009: 114).

Como aún persisten, a nivel sistema abierto, las concepciones de tutor y asesor, porque los conceptos se emplean según la división de la escuela o facultad de la que se trate, aunque en el estatuto vigente del sistema abierto se considera el término: personal académico para los que laboran en el SUA de la UNAM. El concepto tutor, también se entiende como aquel que se desempeña en la enseñanza en posgrado, y se le atribuyen y conceden la siguiente relación, definición y funciones:

∇ *La interacción permanente entre el investigador encargado de un proyecto académico y un alumno con interés a fin a este proyecto. El tutor es un investigador de tiempo completo que se encarga de uno o varios alumnos que trabajan como investigadores, interactuando más que como alumno-maestro como colegas investigadores, éste tiene como funciones:*

- *Asesorar al alumno en metodología de investigación, en su carga académica y en general en todo lo que se refiere a su formación siendo la mayor parte de las veces el asesor de tesis de grado.*
-

- ∇ *La tutoría es considerada como un factor que puede:*
 - *Contribuir a lograr la permanencia del alumno en el posgrado.*
 - *Contribuir a que se realicen trabajos de mayor calidad que sean útiles en el desarrollo del país porque se refieren a problemas reales y actuales.*
 - *Se considera como un factor más de mérito académico que contribuya además a incrementar la matrícula en los doctorados.*
- ∇ *La tutoría tiene dos sentidos:*
 - *Los tutores actúan como guías y orientadores que deben capacitar a futuros investigadores en metodologías de investigación.*
 - *Permitirle y ayudarle a realizar investigación (Aguirre y Rivera, 1997: 132-133).*

Patricia Soledad Sánchez Razo también define a la tutoría como la: —Atención personalizante y comprometida del Asesor-Tutor en su relación con el alumno, que consiste en orientar, guiar, informar, y formar al alumno en diferentes aspectos y en diferentes momentos de su trayectoria académica, integrando las funciones administrativas, académicas, psicopedagógicas, motivacionales y de apoyo personal (Sánchez, 2008: 56).

Los objetivos de la tutoría según el documento resultante del Programa de Tutoría Académicas de la División del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Psicología de la UNAM son: —mejorar el desempeño académico, promover la autoenseñanza, y autonomía del alumno; así como enfatizar una formación holística, recuperando el aspecto humano en la relación entre el alumno y el asesor-tutor. Las funciones que le confieren al asesor –tutor son:

- ∇ Orientación y consejería
- ∇ Apoyo y/o canalización en la búsqueda de soluciones a los problemas personales, familiares y sociales
- ∇ Motivación, seguimiento académico y personal.
- ∇ Asesoría en el proceso de aprendizaje.

- ∇ Fortalecimiento de vínculos y relaciones con otras personas
- ∇ Apoyo al trabajo en grupo
- ∇ Organización y conducción de actividades de extensión universitaria
- ∇ Mediación entre el estudiante y la realidad para matizar, ayudar y orientar

En la propuesta que realiza la autora para los alumnos del SUAYED considera que los fundamentos teórico-pedagógicos de la tutoría son: el constructivismo en tanto que este enfoque —considera que el fin último de todo proceso educativo es que los alumnos alcancen una formación basada en aprendizajes significativos y socialmente responsables” (Sánchez 2008: 69).

Situados en el empleo de los términos asesor, tutor, docente, para Pierre Guiraud las palabras no tienen sentido, éstas tienen empleos. El significado, tal como se nos comunica, depende de las relaciones de la palabra con las otras palabras, pero de un contexto. De ahí que la palabra —sentido” que indica dirección nos remita hacia otros signos; sin embargo, el signo es arbitrario en la medida en que no existe una estrecha relación entre el significante y el significado —el primero es la imagen de la forma fónica y el segundo la imagen de la cosa— que no sea una pura conveniencia entre los hablantes; en caso inverso, el signo se dice que es motivado.

La motivación a la que se refiere el autor mencionado, la denomina *endoglótica*. Es decir que las palabras se originan en la propia lengua; no entre la cosa significada y el significante, sino entre las palabras y las otras palabras que ya existen en el lenguaje. Es la motivación morfológica a la que hace referencia y que es la que más abona. Desde esta perspectiva el concepto asesor o tutor tendría su motivación por la labor que realiza. Entonces si al académico del SUA aún se le denomina asesor, esto se debe a los referentes nominales, retomados para el diseño de la modalidad abierta de la UNAM, de la *Open University* británica, los cuales al momento de implementarse se han ido adecuando paulatinamente al

contexto institucional; sin embargo, en el interior de cada una de las divisiones que integran el Sistema de Universidad Abierta en su totalidad, los actores se representan distintas concepciones sobre el trabajo académico que desempeñan impartiendo cursos en las distintas licenciaturas, asimismo los alumnos de la modalidad viven de diferentes maneras sus asesorías, éstas no se abordan en la investigación, pero de lo que si se da cuenta, a manera de zambullida, es de lo que se representan en la actualidad los profesores de la licenciatura en Derecho de la FESA.

En los resultados obtenidos de la investigación se aprecian motivaciones reales, diferentes, de distinta índole, éstas se contraponen a lo convencional del sistema, a lo aceptado como herencia, como resultado de significaciones de otros tiempos, que aún permanecen en él. Entre los alumnos y los asesores existen expectativas muy distintas, estas se entrelazan amalgamándose entre lo que los primeros desean y lo que a los segundos les gustaría. Sin embargo, como se ha visto no existe una frontera bien delimitada, entre la actividad que realizan las personas que se les clasifique como tutor, asesor, o docente. Pero si es visible que, en el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM, al participar en —~~el~~ acto de aprender y enseñar continua poniéndose en juego los mismos elementos y protagonistas que en una situación presencial tradicional (los alumnos, los formadores, el material didáctico, las herramientas, y los recursos, las estrategias de aprendizaje, el aula, el grupo, la evaluación, las relaciones sociales, los tramites, la institución de formación, etc.” (Romiszowski, 2006: 225).

3.8. El trabajo académico de la modalidad abierta, lo didáctico/pedagógico

En lo referente al modelo educativo del SUYED, a finales del año 2002 Julieta Valentina García Méndez y Elsa Elia Torres Garza de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, Dirección de Educación Abierta y de Facultad de Filosofía y Letras. División de Universidad Abierta. Filosofía,

respectivamente, presentaron una versión modificada del modelo educativo institucional del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el que aparece lo siguiente:

El modelo educativo institucional del Sistema Abierto está configurado por cinco categorías, como elementos constantes, en interacción mutua y generalizada. Estas categorías, al ser explicadas, a través de conceptos, tendrán elementos variables.

Las categorías y sus interacciones que constituyen el modelo son:

1. El currículum

Como expresión de las intenciones institucionales y cuya representación objetiva son los planes de estudios.

2. La evaluación

Como valoración e investigación del sistema cuyo propósito es el perfeccionamiento del mismo.

3. El asesor

Como profesional de un campo del saber, cuya función es promover el aprendizaje en los alumnos.

4. El alumno

Como el sujeto inscrito en la Universidad, cuyo propósito es formarse como profesional en un campo determinado del saber.

5. Los recursos y los materiales didácticos

Como soporte concreto de los contenidos curriculares

*Estas últimas tres categorías pertenecen a la **estructura didáctica**. Esta se encuentra dentro de un plan que cuenta con momentos lógicos del método didáctico y su relación con el alumno (Valentina, 2002: 6-11).*

El modelo presenta de manera sintetizada cómo interactúan los principales actores en el proceso educativo. —Los sujetos con dos **roles** (intercambiables): asesor y alumno, tres **funciones** (complementarias): enseñar, aprender y

comunicar, y dos **puestos** fijos en la relación didáctica: personal académico y alumno” (García, 2000: 5).

Se interpreta que las tres últimas categorías giran en torno al diseño estructural en el que van a participar los elementos mencionados, tomando en cuenta se puede sintetizar que básicamente se dan cuatro momentos en los que prevalecen las siguientes situaciones:

➤ **Planeación**

La planeación es un conjunto de actividades en las que se prevén acciones en un tiempo determinado, es precisamente la acción la que puede comprobar o anular la hipótesis. Lo que habrá de valorarse son las circunstancias para su comprobación o anulación.

➤ **Diseño**

En el diseño la presencia de los alumnos es tácita, ya que se realiza con base en los requerimientos conceptuales que marca el plan de estudios a los alumnos que cursan una asignatura (o módulo), de una fase y en una línea curricular.

➤ **Realización**

El despliegue del enunciado (contenido replegado) en la planeación permite al alumno apropiárselo, a través de jerarquizar, organizar, ampliar y actualizar el contenido, que tiene al menos dos componentes: informativo y formativo. Dicho de otra manera, la asesoría reúne a los sujetos y a los contenidos con sus dos complementos (informativo y formativo).

➤ **Evaluación didáctica**

Es el momento lógico (proceso) de confrontación de: la realización, el diseño y la planeación, que se utiliza para la autocorrección de trayectorias

de los sujetos e institucionales y que va más allá de la medición del aprendizaje.

El modelo educativo del sistema Universidad Abierta está configurado por cinco categorías, como elementos constantes, en interacción mutua y generalizada. Estas categorías, al ser explicadas, a través de conceptos, tendrán elementos variables y dependerán de las relaciones que se den entre los asesores, como profesionales de un campo del saber. Cuya función es promover el aprendizaje en los alumnos con los que actúan e interactúa para propiciar que aprehendan y comprendan los contenidos organizados en temas. Propuestos como objetivos que sean alcanzables por los sujetos que asisten al recinto universitario, y cuyo propósito es formarse como profesionales en un campo determinado del saber. Para ello en la División del SUAYED de la FESA se cuenta con las asesorías grupales en las que los actores del proceso pueden crear ambientes propicios para desarrollar múltiples formas de aprender y enseñar cambiándolas entre sí: con el plan de estudio, los programas de las asignaturas y los programas instruccionales.

Sin embargo, se puede observar que pese a la concepción que se tenga de la modalidad educativa abierta, en el caso del SUAYED, se contempla una estructura en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje. Pero en éste participan actores con características peculiares ya presentados, si se trata de un sistema abierto de educación, —~~e~~ fundamental el conocimiento de la andragogía, ya que estos sistemas son empleados generalmente por los adultos, y dado que esta modalidad educativa tiene como base el estudio autodirigido” (Sánchez 2008: 14), se requeriría que tanto los materiales didácticos y las intervenciones de los tutores o asesores se estructuren contemplando algunas consideraciones en torno a los alumnos. Combinado con los —~~om~~mentos lógicos del método didáctico”, retomando sus aspectos e incorporando otros más puntuales en este estudio se considera importante observar más detenidamente los momentos contemplados dentro de lo considerado como —~~act~~ didáctico”, en el se observa lo siguiente:

- Planeación
- Desarrollo o ejecución
- Evaluación

Planeación: esta fase está integrada por siete aspectos a considerar. Requiere de una programación e implica la toma de decisiones anticipadas y la reflexión con anterioridad a la práctica de lo planeado de los siguientes elementos:

1. Destinatario.
2. Contenidos.
3. Tiempos
4. Estrategias
5. Objetivos
6. Recursos
7. Evaluación

1. Destinatario: tiene que ver con la población de alumnos a la que se dirige, se toman en cuenta dos aspectos: la parte lógica de las asignaturas que se vayan a abordar en el curso, taller o seminario; y las características psicológicas de las personas —nivel educativo, edad, conocimientos previos— que vayan a participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alguna modalidad didáctica.
2. Contenidos: es el conjunto de saberes establecidos en el plan de estudios de la escuela o facultad de la que se trate.
3. Tiempos: es la dosificación de los contenidos en cuanto al los tiempos que se prevén para abordarlos. Entre el tiempo estimado —duración de la modalidad didáctica— y el tiempo real.
4. Estrategias: Pueden ser (1) de enseñanza y (2) de aprendizaje. La primera se puede considerar como —el estilo de comunicación, la estructura comunicativa, el modo de presentar los contenidos, la consigna, los

objetivos y la intencionalidad educativa, la relación entre los materiales y las actividades, la relación existente entre planificación, el proyecto institucional y el currículum, y las representaciones del docente tanto cognoscitivas como afectivas.” (Zamora, 2009: 5).

Las estrategias de aprendizaje —sorprocedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (Ib.: 5).

5. **Objetivos:** según su función en la estrategia didáctica, en lo que establezca el plan de estudio, el conjunto de planes y programas de estudio y las modalidades didácticas.
6. **Recursos:** los materiales, objetos o cosas que se vayan a utilizar en las sesiones grupales establecidas.
7. **Evaluación:** en la planeación de la evaluación se incluyen todos y cada uno de los aspectos a evaluar y se establecen los criterios que se van a considerar para la evaluación.

Desarrollo o ejecución: posterior a la planeación, se contempla la manera de abordar los contenidos temáticos, la exposición de los mismos, alternado esto con otras estrategias buscando siempre formas diferentes que tengan como fin el acceso al aprendizaje. El docente pone en práctica lo programado conjugando los recursos y estrategias didácticas, encaminados al desarrollo del proceso de enseñanza.

Evaluación: es un proceso que busca información para la valoración según a lo que se le asigne valor, se centra en lo particular. No pretende generalizar. Atiende a diferentes criterios.

En el modelo educativo del SUA aparecen los elementos del acto didáctico, sin embargo, ¿cómo se interpreta en la realidad la interacción de ellos en el espacio en el que se realiza: la asesoría? Con la finalidad de ofrecer una mirada respecto a ello, se toma en cuenta lo dicho por Patricia Soledad Sánchez en su tesis de maestría en ella expone, que la universidad abierta comprende una modalidad de estudio —diferente a lo que generalmente se emplea en los sistemas presenciales, debido a que los materiales didácticos son el instrumento a través del cual los alumnos tienen acceso al conocimiento, y no por medio de clases donde el profesor imparte una cátedra” (Sánchez, 2008: 14). Continúa exponiendo que en los sistemas abiertos los alumnos deben desarrollar hábitos y técnicas de estudio que les permitan acceder al aprendizaje autodirigido, por lo tanto los materiales didácticos —deben estar pensados y elaborados de tal manera que permitan el logro de un aprendizaje efectivo y significativo” (Ib.: 14).

Respecto a este último concepto, Pedro Ahumada Acevedo, indica que referirse a un aprendizaje significativo es poner en relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje y aceptar que los alumnos deben aprender diferentes tipos de contenidos (factuales, conceptuales, procedimentales y estratégicos) y son capaces de atribuirles un significado o un sentido (aceptando que pueden aprender de memoria sin atribuirle ningún significado). (Ahumada, 2005: 19).

Por lo tanto, no basta que se posea un conjunto de materiales elaborados de forma centralizada esto sólo —no puede atender a las múltiples necesidades de asesoramiento y ayuda que requieren los estudiantes” (Sewart, citado en Paul, 1999). Este planteamiento plantea críticas a la función docente, en las asesorías de los sistemas de educación abierta desde la perspectiva de las necesidades de los alumnos.

En lo respectivo al aprendizaje autodirigido Fainholc (1999: 25) lo define como —un método de enseñanza”, —una autodidaxia” en el que —no se proporciona

al estudiante material ni instrumentos producidos, sino que el alumno asume la responsabilidad de su propia estructuración, la naturaleza de su aprendizaje y cómo lo llevará a cabo. En cuanto a sus objetivos, elección del contenido, métodos, técnicas y autoverificación empírica, se trata de un concepto muy vinculado a —educación abierta” (Herrera, 2002: 11).

José Tomas Herrera en su tesis doctoral ha expuesto que el SUA de la UNAM —permite a los alumnos estudiar y trabajar al mismo tiempo, debido a que las clases propiamente dichas, no existen y por lo tanto el alumno no está obligado a cubrir un porcentaje determinado de asistencias a las mismas. En el SUA el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo durante sesiones de asesorías que solicita el alumno a su tutor” (2002: 11). Por lo tanto, los elementos que deben de participar según el modelo educativo del SUA contemplados en la nombrado estructura didáctica requeriría que tanto los materiales didácticos y las intervenciones de los tutores o asesores se estructuren contemplando algunas consideraciones en torno a los alumnos.

Sin embargo, como se ha venido presentando, la modalidad abierta de la UNAM, si bien en el inicio de su concepción se trató de conjugar lo tradicional con lo innovador. No es prudente atribuirle demasiado peso a uno de los tres elementos que lo conforman: asesor, alumno y materiales didácticos. —El desarrollo de materiales efectivos que faciliten el aprendizaje requiere la comprensión y apreciación de los principios que sustentan la forma en la que se aprende. La enseñanza es, de hecho, la aplicación de los principios del aprendizaje” (Ogalde, 2008: 11). Por ello es necesario ampliar la mirada desde la pedagogía, considerar que ésta al igual que la didáctica en momentos dados podría contribuir a la mejora de los procesos educativos. Dado que la primera estudia el hecho educativo y la formación humana y la segunda estudia los procesos de enseñanza/aprendizaje, en sí, ambas se complementan y pueden abonar al campo de la educación abierta.

En lo que concierne a las asesorías en las que participa el personal académico de la licenciatura en Derecho de la FES-Acatlán. Anteriormente aparecía en su portal electrónico que hablar del Sistema Universidad Abierta remitía a vislumbrar un esquema innovador basado en un modelo didáctico que promueve el aprendizaje autodirigido, el estudio independiente y el trabajo colaborativo entre estudiantes, asesores y autoridades universitarias. Se consideraba como un sistema en el que convergen tecnologías, uso de plataformas Web, contenidos temáticos elaborados bajo estrictas metodologías, así como sistemas de comunicación que permitían acercar contenidos y actividades de aprendizaje a aquellos que por alguna razón no podían acudir a las aulas convencionales.

Sin embargo, como se ha visto convergen diferentes concepciones de aprendizaje, de el existen varias supuestos —yno hay acuerdo total en este aspecto, por lo que las diversas teorías conviven sin ser absolutamente excluyentes” (Ogalde, 2008: 11). La división del SUA de la FESA no está exenta de los problemas pedagógicos que tienen que ver: primero con detectarlos, segundo con estudiarlos y tercero afrontarlos. Así mismo se puede estar dando un inmovilismo educativo en el que no se visualicen problemas y deficiencias del momento actual.

Como ya se mencionó, en cuanto a su concepción, la asesoría es una relación bilateral, fundamental se cree, fundamentada en el hecho de que tanto el asesor como el alumno participan en un proceso de discusión, creación y producción de conocimientos. En ella intervienen e influyen diversos factores, tales como: políticas institucionales; instituciones administrativas; técnico-académicas, las cuales en su conjunto no son infalibles, por lo tanto son susceptibles de adecuarse; a fin de obtener idealmente, lo deseable: individuos dispuestos a propiciar ambos su autodesarrollo; a participar conscientes y razonadamente; en los cambios económicos, políticos y sociales que demanda el país; esto implica constituirse en: ser agente histórico producto de sí mismo.

Contemplado teóricamente, el Nivel Pedagógico de las políticas educativas de la educación superior implícitas ha adquirido, con el transcurso del tiempo características particulares; si bien desde la concepción del Sistema de Universidad Abierta se pretendió transitar del modelo educativo centrado en la enseñanza, sustituyéndolo por el de aprendizaje. En la actualidad una de sus características principales es delegar la responsabilidad a los alumnos para que éstos, mediante el estudio independiente o autodirigido, atiendan los diferentes contenidos de las asignaturas del plan de estudios de la licenciatura en Derecho de la FES-Acatlán; no obstante, en palabras de Martín Vivaldi, el autodidactismo, —tiene un grave inconveniente: la lentitud” (1992: 14).

Por otro parte, si se pretende construir una pedagogía centrada en los alumnos de la licenciatura en Derecho del sistema abierto de la FES-Acatlán; ésta se reduce, si sólo se contemplan estrategias de estudio para favorecer la adquisición de contenidos específicos; desde un punto de vista pedagógico, se precisa conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos, las posibles interferencias que disminuyan o interfieran en la comunicación en las asesorías, los alicientes que motiven las actitudes y aptitudes de los estudiantes y la detección oportuna de sus intereses personales y profesionales.

El trabajo académico de la modalidad abierta, desde su concepción se aderezó, con la tendencia, a delegar la responsabilidad de educarse, a los alumnos: lo cual en la actualidad se ha legitimado en la licenciatura en Derecho de la FES-Acatlán; no obstante, las concepciones teóricas sobre las funciones básicas de los sistemas de educación superior, de las universidades como parte de éste y las cuestiones normativas que rigen su creación y funcionamiento, demuestran que los elementos del conjunto de entidades que brindan el nivel educativo mencionado, se organizan principalmente en torno a las funciones de docencia e investigación.

En el siguiente capítulo se presenta inicialmente, el marco teórico y procedimental de las Representaciones Sociales, las cuales son imágenes creadas por las personas; como concepción teórica previa, retomando a Aristóteles, el cual en *De interpretaciones* observa que las —~~pl~~abras habladas son los símbolos de la experiencia mental” (citado en De la Torre, 1993: 6), en ese sentido se entrevistaron a nueve profesores de la licenciatura en Derecho, los cuales emitieron sus expresiones en torno a las diferencias y coincidencias entre: docencia, asesoría y tutoría. De éstas facetas, como partes del trabajo académico, se presentan los resultados de algunas representaciones de los asesores de la licenciatura en Derecho de la FESA, así como su análisis; sin embargo, éste sólo representa metafóricamente, una zambullida efectuada en el mar de opiniones, de los actores que realizan trabajo académico en la modalidad abierta. Por último se presentan las conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO IV

EPÍGRAFE DE ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS Y PROCEDIMENTALES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES, RESULTADOS, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

4.1. Aspectos teóricos de las Representaciones Sociales

Desde su formulación original, las investigaciones sobre representaciones sociales han ido creciendo en número y diversificando su campo de análisis. Los estudios sobre las representaciones sociales del psicoanálisis y el cuerpo son algunos de los muchos ejemplos que pueden citarse sobre la aplicación de este enfoque al estudio empírico (Álvaro, 2004).

Pese las críticas que ha recibido, el estudio de las representaciones sociales se ha convertido en una relevante área de reflexión teórica e investigación psicosocial por su importancia en la vida social y por el esclarecimiento que aporta a los procesos cognitivos y a las interacciones sociales.

En este caso, estudiar las representaciones sociales que, sobre las diferencias entre docencia, tutoría y asesoría, construye una determinada población se ha hecho posible a partir de la descripción y análisis de los discursos producidos sobre este tema por los sujetos en estudio, pues son las producciones discursivas las que permiten el conocimiento de las representaciones sociales. Las representaciones sociales clasifican a los objetos sociales, los explican y los evalúan a partir del discurso.

El fundamento teórico de las representaciones sociales originalmente formulado por Moscovici (1979), llama la atención sobre la complejidad del pensamiento de sentido común, ya que abre la posibilidad de estudiar cómo distintas cogniciones y creencias culturales se organizan jerárquicamente para

comprender un objeto en un grupo social dado, y destaca los procesos sociales de comunicación y discurso en que surgen, se afianzan y se transforman. Como teoría, trata problemas que conciernen también a otros marcos teóricos y tradiciones de investigación: los conceptos de cultura, estructuras mediadoras, sentido común, conocimiento ordinario, *habitus*, cognición compartida, modelos culturales, son algunas categorías con las que el fenómeno que llamamos RS tiene puntos importantes de convergencia, aunque, por supuesto, también hay notables divergencias.

La representación constituye un concepto macro e híbrido a la vez, en un campo de estudios, la psicología social que, de hecho, ha sido construido desde la interdisciplinariedad. La teoría de las representaciones, al integrar en un corpus coherente, nociones de variada procedencia teórico-metodológica, con aportes de la sociología, la psicología, la antropología, entre otras, se caracteriza por su síntesis, riqueza, potencial heurístico y flexibilidad.

La teoría de las representaciones sociales ha encontrado su elaboración más trascendente para el estudio de los fenómenos sociales, por lo que se ha constituido en una de las aportaciones más reconocidas en las dos últimas décadas.

Conocer representaciones sociales acerca de un objeto implica: determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de representación) y qué se hace (actitud). Es importante tener en cuenta que las representaciones sociales siempre hacen referencia a un objeto, no existen en abstracto sino que constituyen la manera en que los individuos interpretan, piensan, conciben y explican, un fenómeno, un concepto o una práctica (Bordieu, 1997).

Para Moscovici la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una

realidad cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979:18). También para este autor la —representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos que son o se convierten en comunes” (Moscovici 1979: 16).

Para Moscovici las representaciones sociales son constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común de sus experiencias en el mundo. Son un set de conceptos, afirmaciones y explicaciones que se originan en la vida diaria en el curso de las comunicaciones interindividuales, y cumplen en nuestra sociedad la función de los mitos y sistemas de creencias en las sociedades tradicionales; puede decirse también que son la versión contemporánea del sentido común (Moscovici, 1989, en Zubieta, 1997: 127).

Juan Manuel Piña ha visto que Moscovici en sus escritos considera que las representaciones sociales —son propias de la sociedad moderna. La principal condición de esta nueva forma de conocimiento de sentido común es que la ciencia se difunde a través de los medios convencionales, tales como libros y revistas” (Piña 2004: 39). Asimismo, en la actualidad con los adelantos tecnológicos que propician mayor producción y distribución, se ha maximizado el consumo de medios convencionales, aunado a ello, con el uso e incorporación de nuevas aplicaciones de Internet, las personas poseen más herramientas para acceder a más, y en algunos casos, a mejor información.

Entonces en las sociedades modernas contemporáneas el sentido común es diferente al de las premodernas. El elemento que las distingue, es la sofisticación en la producción más acelerada, la distribución globalizada y la difusión de investigaciones científicas; a lo cual se han sumando otros medios de comunicación masiva, éstos han permitido que un número mayor de población cada día vaya teniendo acceso a más información y conocimiento. En todos esos casos el sentido usual no es tan común —adquiere un nuevo matiz. Es un nuevo

sentido común, ya que ahora se elabora con el auxilio de la ciencia y la técnica” (Piña, 2004: 30).

En ese sentido, es conveniente y pertinente plantear una distinción entre las nociones de sentido común y los conceptos de las ciencias sociales y humanas: ambas son dos formas de conocimiento. Los conceptos de las ciencias se apartan de la noción de sentido común; sin embargo, es posible tomar en cuenta, que existe cierta impregnación entre lo conceptual y el sentido común; al respecto Juan Manuel Piña propone deben de tomarse en cuenta dos modalidades de contagio entre las dos formas de conocimiento:

- 1) El especialista, en algunas o varias de las actividades que realiza en su vida cotidiana, también se convierte en persona común, puesto que no se pueden tener especialidades para todo. El experto es conocedor de alguna de las facetas de la realidad social o natural, pero desconoce muchas otras; en estas esferas de desconocimiento, el especialista también crea, recrea y construye formas de sentido común por medio de sus creencias, imágenes o representaciones sociales.
- 2) En la sociedad contemporánea, los distintos medios de comunicación posibilitan a las personas el acceso a los últimos hallazgos científicos; en la actualidad los diarios, las revistas, los programas radiofónicos y televisivos, las redes sociales e internet permiten a los ciudadanos comunes estar enterados o informados de lo que ocurre en el mundo contemporáneo, tanto en las ciencias de la naturaleza como en las ciencias sociales, en las humanidades y la política; por ejemplo, las personas que padecen enfermedades buscan, en puestos de periódicos o en internet, algún material accesible para enterarse de su malestar; o bien, los profesores que adquieren para su entretenimiento o consulta algunas revistas especializadas en educación, descubren en ellas artículos sobre las teorías del aprendizaje, los paradigmas

psicoeducativos u otros temas de su interés. Por lo tanto, la amplia difusión de los hallazgos científicos recrea el pensamiento de sentido común (Piña, 2004: 24).

Franco Yago ha considerado que Cornelius Castoriadis expone diferencias, —comelación al origen de las representaciones, entre un origen dado en la realidad (percepción de algo interno o externo), un origen ideal o racional (realizado por el sujeto a partir de representaciones de palabras) y un origen imaginario (como emergencia de representaciones que no es dictada ni por la realidad ni por lo racional)” (Yago, 2003: 123).

Según María Banchs, las RS son tanto una teoría como un enfoque, la primera se originó con las formulaciones de Moscovici en la década de los cincuenta; no obstante, continua exponiendo la autora, su posterior desarrollo adopto tres enfoques diferenciados. El primero iniciado por el autor mencionado, continuado posteriormente por Jodelet; el segundo, iniciado por Juan Claude Abric, el cual busca el conocimiento de la estructura de las representaciones sociales, lo que ha dado lugar a la teoría del núcleo central y sus elementos periféricos; el tercero, que constituye una perspectiva más sociológica, promovida por Willeim Doise, éste se inclino por estudiar las condiciones de producción y circulación de las RS (Banchs, 2000: 1).

En ese sentido una de las definiciones de representaciones sociales considerada para el presente estudio por su naturaleza sintética y generalizadora, así como por su poder integrador ha sido la de Denise Jodelet (1986), ella le atribuye al concepto, formas de conocimientos específicos, como saber del sentido común, cuyos contenidos se manifiestan con la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados, los cuales en un sentido más amplio designan formas de pensamientos sociales.

De acuerdo con Banchs el enfoque de Moscovici y Jodelet se inclina a concebir el sentido social de la representación con lo procesual; es decir, no se trata de la RS como tal, sino en su sentido social. La persona tiene pensamientos y dentro de éstos, se encuentran representaciones compartidas con las personas de una época, —~~pe~~ también representaciones singularizadas en su propia comunidad y su propio grupo” (Banchs, en Piña, 2004: 44).

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica” (Jodelet, 1986: 474).

Para Jodelet, la noción de representación social debe concebirse como el punto de intersección entre lo psicológico y lo social; concierne a la manera en que los sujetos sociales aprehenden los conocimientos de la vida diaria, las características y personas de su entorno, a la manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, es una forma de conocimiento de tipo social (Jodelet, 1999: 474).

El conocimiento social se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Ib.: 473).

Para resumir, se acepta que toda representación social posee los siguientes rasgos (Jodelet, 1986: 478):

- a) Siempre es la representación de un objeto.
- b) Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto.
- c) Tiene un carácter simbólico y significativo.
- d) Tiene un carácter constructivo.

e) Tiene un carácter autónomo y creativo.

Para Ana María Pérez Rubio las RS, —constituyen una forma de conocimiento socialmente elaborada, que se establece, a partir de la información que recibe el individuo, de sus experiencias y modelos de pensamiento compartidos y transmitidos. A través de ellas se describen, simbolizan y categorizan los objetos del mundo social, atribuyéndoles un sentido en el cual podrá inscribirse la acción” (Pérez Rubio, 2000: 3).

Las representaciones sociales son construcciones socio-cognitivas propias del llamado pensamiento de sentido común, el cual lo define Abric como —conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado” (Abric, 1994: 19).

Según Farr, la representación social es el producto y el proceso de construcción mental de lo real que presentan una lógica y lenguaje propios. No son meramente opiniones, imágenes o actitudes, sino teorías o ramas de conocimiento que descubren y organizan la realidad (Farr, 1982, en Pérez Rubio, 2000: 4).

Para N. Morat —la teoría de las representaciones sociales es, esencialmente, una teoría del conocimiento social, en la que el conocimiento se define como de una forma amplia no solo como información factual sino como sistemas de creencias compartidas y prácticas sociales (Morat, 1998: 1).

Otro importante investigador, Teun van Dijk, aplica el término representaciones sociales a conjuntos organizados de creencias socialmente compartidas (conocimientos, actitudes, ideologías, etcétera) localizados en la memoria social (2000: 69). Las ideologías, base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo, no sólo le encuentran sentido a la sociedad sino que sirven para regular sus prácticas; son construidas, utilizadas y

cambiadas por los actores sociales como miembros de un grupo, en prácticas sociales específicas y, frecuentemente, discursivas; son constructos sociales compartidos por un grupo (van Dijk, 2000: 21-23).

La definición que propone van Dijk de representaciones sociales marca una diferencia con respecto a la escuela francesa (Moscovici, Jodelet) porque esta última —es más específica que nuestro uso general del término (como creencias socialmente compartidas) y se aplica especialmente a los usos mundanos, de sentido común, del conocimiento científico en la vida cotidiana, por ejemplo en los usos legos del psicoanálisis”, según palabras del mismo autor en su libro *Ideología* (2000: 406).

En México, Juan Manuel Piña Osorio considera que las representaciones sociales —son construcciones sociales; condensan imágenes y anhelos de las personas de un grupo, comunidad o sociedad, lo social tiene un doble significado:

- a) como elaboración compartida junto con las personas cercanas y los contemporáneos,
- b) como significado de una acción, un acontecimiento o un bien cultural (Piña, 2004: 32).

El autor mencionado, también ha expuesto que respecto a las prácticas educativas, es preciso destacar que estas no dependen solamente de los componentes estructurales tales como: reglamentos, circulares, condiciones y circunstancias sociales, históricas y de políticas educativas. —Sintambién del sentido que los sujetos le asignan a sus acciones y, de manera específica de sus prácticas educativas” (Piña 2004: 22); es decir, que los actores que intervienen en ellas, imprimen intenciones a su desempeño escolar o a su trabajo académico que influye en sus respectivas prácticas, en las cuales se —condensan orientaciones pedagógicas, políticas o culturales” (Ib.: 22), que imprimen sellos tenues o indelebles que traspasan, ampliando o restringiendo las visiones de los personajes

que se desenvuelven o desempeñan como académicos en las Instituciones de Educación Superior (IES).

El autor mencionado también ha expuesto que los —agentes educativos son portadores de creencias, valores, prejuicios, posiciones políticas, etc. Estos agentes son quienes le imprimen el movimiento y el sentido a las prácticas educativas y a todas las que llevan a cabo dentro de la vida escolar” (Piña, 2004: 51).

Por lo tanto el conocimiento, derivado de las representaciones sociales, del sentido común es importante e interesante en la investigación educativa, porque permite comprender el sentido de las prácticas escolares.

Para la presente investigación se asumió que, el conjunto de representaciones compartidas actúa como marco de referencia en función del cual los individuos y grupos definen los objetos, comprenden las situaciones y planifican sus acciones. Funcionan como organizadores del pensamiento y de la acción, condicionan las relaciones de los sujetos entre sí y con sus prácticas; además, se ha tenido en cuenta que para que una representación sea considerada *social* no necesariamente debe ser compartida por todos los miembros de una comunidad, es suficiente que sea compartida por un sector, grupo o clase dentro de la misma.

En esta investigación, para estudiar las representaciones sociales que, sobre las diferencias entre docencia, tutoría y asesoría posee el personal académico que labora en la División del Sistema de Universidad Abierta, impartiendo cursos en las distintas asignaturas que comprende el plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, de la Facultad de Estudios Acatlán dependiente de la UNAM. Se tomó en cuenta que las representaciones, tienen un origen ideal o racional, es decir, emergen del sujeto a partir de lo que sabe y cree, sobre cualquier tema o evento que ha vivido.

El objetivo de destacar la importancia, desde un punto de vista lógico de las diferencias entre los conceptos de docencia como género, la tutoría y asesoría como especie de aquella, radicó en investigar el conocimiento del sentido común, sus respectivas imágenes, pudiendo éstas ser sueltas: es decir, no asociadas a las experiencias, o ficticias: imaginando sobre situaciones ideales, contempladas como lo deseable por las personas; creencias y representaciones, de los profesores de la Licenciatura mencionada, porque indican la forma de pensar e influyen en las prácticas sociales en las que se desenvuelven los actores, en este caso, los que realizan trabajo académico en la modalidad abierta de educación superior.

Cabe señalar que se partió de considerar como trabajo académico tres perspectivas teóricas, la primera: presentada por Charles E. Glassick, Mary Taylor y Gene I. Maeroff. Ellos presentan a la docencia como forma legítima de trabajo académico, en una investigación realizada sobre un proyecto para el mejoramiento de la enseñanza en Estados Unidos.

La segunda en la que Burton Clark considera que —al docencia es aún la labor predominante de todo sistema nacional de educación superior” (Clark, 1991: 34). También por lo expuesto por él en el sentido de que —cualquier sociedad encontraremos que el trabajo académico se organiza en torno a materiales cuya naturaleza es singularmente intelectual” (ib.: 33).

En la tercera Philip Altbach por su parte, menciona a la docencia como misión básica de las universidades contemporáneas del mundo. Aunado a todo lo anterior, la Legislación Universitaria Externa e Interna de la UNAM, como parte del marco normativo de la Educación Superior en México, contempla a la docencia como parte de las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior.

Por otro lado en México, en el campo de la investigación de los académicos y de sus funciones, se sugiere que con el tránsito de estudios de éstas, a la indagación del trabajo académico se ha avanzado, sin embargo, falta poner de manifiesto lo que acontece alrededor de éste, respecto a “creencias personales de los propios miembros de la profesión” (Grediaga, Hamui, 2010: 32), esto en el marco de la Agenda Sobre Investigación Superior 2010-2020, presentado por el Área de Sociología de las Universidades (ASU), del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Vista la docencia como trabajo académico, para la obtención de las representaciones sociales de los profesores de la Licenciatura en Derecho del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de La FESA-UNAM, metodológicamente se decidió elaborar como instrumento un guión de entrevista: semiestructurada.

4.2. Aspectos procedimentales de la investigación

4.2.1. Escenario

El trabajo de campo se llevó a cabo en el edificio marcado como A-11, en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, ubicada en Av. Alcanfores y San Juan Totoltepec s/n Col. Santa Cruz Acatlán CP 53150, en el municipio de Naucalpan de Juárez, en el Estado de México, en el se ubican los cubículos destinados para las asesorías individuales entre asesores de las Licenciaturas en Derecho, Relaciones Internacionales y Enseñanza de Idiomas y los alumnos inscritos a algún semestre de los programas mencionados.

4.2.2. Población

La población bajo estudio la integró el grupo de profesores que laboran como asesores en la Licenciatura en Derecho de la División del Sistema de

Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Aproximadamente la licenciatura mencionada opera con más de 70 asesores, de los cuales más de la mitad (40), son del género femenino; la gran mayoría están contratados como profesores de asignatura, muchos sólo imparten una materia. Su formación profesional se enmarca en la preparación profesional; al respecto, Juan Manuel Piña ha expuesto que las carreras de carácter profesional —por— priorizan la formación de las habilidades indispensables para el uso adecuado y eficiente de los contenidos de este cuerpo de conocimientos. Su campo de trabajo está fuera de las instituciones educativas, porque su finalidad consiste en resolver problemas para el buen funcionamiento de las prácticas y los procesos” (Piña, 2003: 20).

Teóricamente se aprecia que la formación profesional se orienta más por el pensamiento práctico, el cual es necesariamente útil para analizar y resolver problemas, en el caso de los asesores mencionados, de carácter jurídico; en este se enfrentan a procesos y procedimientos de distinta índole, depende de la materia de jurídica de la que se trate; por ejemplo, Civil, Penal, Laboral, Fiscal.

4.2.3. Muestra

La muestra real de la población la constituyó el grupo de profesores que imparten cursos en noveno y décimo semestre de la licenciatura mencionada, estos dos constituyen el penúltimo y último semestres respectivamente de la Licenciatura en Derecho de la División del SUAYED de la FES-Acatlán.

Inicialmente se eligieron 12 asesores, de los cuales dos no aceptaron conceder la entrevista, por lo ya mencionado y de los 10 restantes, sólo se entrevistaron a 9, debido a que uno de los profesores elegidos por diferentes motivos difería la entrevista, al final no fue posible coincidir para realizarla.

De los nueve asesores entrevistados, todos estudiaron a nivel profesional, la licenciatura en Derecho; todos ellos desempeñan actividades jurídicas diferentes. Laboran en empresas u organismos gubernamentales como representantes jurídicos o litigan asuntos, civiles, penales y mercantiles, se desempeñan como docentes en otras Instituciones de Educación Superior.

De los entrevistados sólo cuatro no tienen estudios de posgrado o especialidades, los demás han asistido a cursar diferentes maestrías tales como: Derecho Procesal Penal, Política Criminal, Derecho Penal, Laboral, Amparo, Fiscal y Derecho Empresarial; así como las especialidades en Derecho del Comercio Exterior y Procesal Penal.

4.2.4. Acopio de información

4.2.4.1. Instrumento

El instrumento para obtener la información se concretó a un guión de entrevista semiestructurada. Se buscó que el entrevistado no se sintiera comprometido al manifestar la respuesta, ni obligados a emitir juicios que no desearan. Aún así dos profesores de la Licenciatura en Derecho, después de pedirles el encuentro para la entrevista, se negaron a brindarla, el primero argumentó que el interrogatorio lo comprometía; el segundo, solicitó mayores datos de la investigación, al saber que se trataba del trabajo académico de la modalidad abierta, manifestó que no le interesaba, que sus actividades dentro del sistema obedecían a sus convicciones de devolverle algo a la universidad, que sus actividades académicas las realizaba por retribuirle parte de su propia formación; asimismo externo que se desempeñaba como servidor público en un Tribunal, lo cual le permitía contribuir con la formación de los alumnos, pero que el trabajo académico como empleo remunerado no le interesaba.

En la elaboración de la estructura de las preguntas se buscó obtener la opinión de los entrevistados a través de sus representaciones construidas con base en sus experiencias.

4.2.4.2. Apoyo tecnológico

Para tener evidencia fiel de las respuestas de los entrevistados, se hicieron grabaciones y posteriormente se transcribieron las respuestas, para organizarlas y poder consultar la información clasificada con base en las siguientes categorías de análisis.

4.2.5. Categorías de análisis

Las categorías de análisis en las que se centraron las preguntas relativas a la docencia fueron: *tutoría y asesoría*, con la intención de analizar qué acontece en el último de los ciclos de las políticas educativas: los efectos; después del proyecto pensado en la nueva universidad, en el cual se contempló la incorporación de la figura del: tutor o asesor, a las prácticas educativas del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM.

La información expresada por los entrevistados se analizó desde el punto de vista metodológico utilizado, el cual permitió visualizar las creaciones, construcciones y representaciones sociales personales de los profesores que desempeñan funciones de asesorías en la licenciatura en Derecho del SUAYED de la FES-Acatlán, respecto a su trabajo académico.

Cabe mencionar que la figura de tutor o asesor del Sistema Universidad Abierta, en el contexto de la Educación Superior en México, se introdujo estatutariamente como personal académico a la Legislación Universitaria Interna de la UNAM en 1972. Desde su confección se omitió establecer en ella sus funciones, la justificación obedeció al criterio de que no se podían prever aún las

futuras situaciones que viviría el sistema. Se establecieron en el Estatuto aspectos generales, los cuales se podrían ir adecuando con las situaciones posteriores a su implementación, las cuales seguramente obligarían la adecuación normativa con el transcurrir del tiempo.

4.3. Representaciones Sociales de los profesores de la Licenciatura en Derecho del SUAYED de la FESA

Conviene presentar una aclaración por demás pertinente, esta investigación como otras que abordan las Representaciones Sociales, no intenta debatir sobre lo que debe de ser la docencia, asesoría o tutoría de los Sistemas de Universidad Abierta; ni proponer definiciones acabadas de aquellas. El objetivo de este trabajo fue conocer las imágenes sociales, de una porción de los actores de la modalidad de universidad abierta de la UNAM, que construyen sobre su trabajo académico, desde el escenario cotidiano en él desarrollado; independientemente de su cercanía o lejanía con proyecciones teóricas o con la normatividad que enmarca las funciones contenidas en los ordenamientos o de las concepciones de estudiosos o especialistas en el tema.

El análisis de las categorías, se centró en las opiniones vertidas por los profesores elegidos como muestra en la investigación, en su sentido común, sus imágenes construidas o recreadas, producto de su trabajo académico, en el contexto de la licenciatura en Derecho del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la FES-Acatlán.

Con base en las respuestas proporcionadas en las entrevistas otorgadas por personal académico que labora en la Licenciatura mencionada, en este apartado se presentan inicialmente parte de lo expresado por la población bajo estudio.

Como se ha expresado, se trató de obtener con la indagación qué representaciones, imágenes e ideas se generaron a partir de las interrogantes; las cuales sin ser directas, en cuanto a tratar de obtener significados como conceptos de docencia, asesoría y tutoría; pretendieron en su formulación obtenerlas mediante sus discursos. Se buscó indagar información relevante en sus respuestas en las que aparecieran sus construcciones de sentido común, a través de sus intentos por relacionar y reflexionar en qué se vincula la docencia con sus facetas.

4.3.1. Docencia

Durante la investigación se entrevistó a un especialista en educación, acerca de su percepción sobre la docencia, esto fue lo que expresó:

–Bueno es una actividad formativa y una actividad pedagógica, que ofrece la oportunidad de poner, en uso poner en movimiento una serie de habilidades, saberes de distinto orden en donde, uno lleva como la intención de favorecer en el otro algo, en este caso, es el aprendizaje, y en ese favorecer el aprendizaje, viene un poco hacia el docente una retribución, en el plano cognitivo, en el plano emocional de decir bueno, le estoy apoyando y dando al otro y el otro responde, desarrollando sus propias habilidades para aprender.”

Categoría de análisis: docencia

Acerca de las percepciones de los profesores sobre docencia se obtuvieron las siguientes opiniones:

“...en la docencia, tu vas a transmitir básicamente los conocimientos fácticos sobre una área en concreto...”

–la docencia es el transmitir el conocimiento básico sobre tu plan de estudios,”

“...en la docencia al momento que tu vas a dar tu tema, tu materia debes incluir la parte de tutoría en el aspecto de decirle, bueno, es este el temario lo vamos a desarrollar y para desarrollarlo a manera de tutoría la puedes llevar esta materia, este soporte, estos libros, estos autores” (PRC1).

Estas respuestas corresponden a preguntas realizadas a un solo profesor, en ellas se aprecia a la docencia como la trasmisión del conocimiento; a esto el entrevistado le confiere cuando menos tres sentidos: el primero se relaciona con lo fáctico (como interpretación, supone, son los que no necesitan articulación conceptual, es decir, tienen que ver con sucesos, lugares y fechas), de una área específica de un campo de saber particular.

En la aplicación profesional del Derecho, suele utilizarse el término *concreto*, a lo relacionado directamente con un caso, en el cual se trate o ventilen hechos o actos jurídicos y su vinculación con las diferentes materias del ordenamiento jurídico. Lo anterior lleva a suponer que en la docencia se llega a presentar las figuras o los procedimientos de las diferentes áreas que constituyen el estudio del Derecho; por ejemplo, Derecho Civil.

El segundo, lo vinculado con el plan de estudios, en la Licenciatura en Derecho, se le llama a los distintos programas de las asignaturas, *plan de trabajo*; se podría estar refiriendo a los contenidos previstos dentro de éste, los profesores distribuyen las unidades temáticas con las semanas comprendidas para las asesorías grupales, normalmente durante el semestre se contemplan 16 sesiones. La distribución de la unidad, según la asignatura de la que se trate, presenta figuras, instituciones, o partes formales de los procedimientos o procesos jurídicos.

El tercero, vinculado con la tutoría, en la respuesta se observó esta faceta del trabajo académico; para el profesor entrevistado, consiste en brindar aportes o sugerencias a los alumnos; vincula la docencia con el apoyo adicional brindado a los estudiantes, es decir, contempla a la tutoría como algo agregado a lo específicamente necesario de la práctica docente, en la que esencialmente, a manera de interpretación, se exponen los temas de las asignaturas; no obstante, en la última respuesta también se aprecia la imagen ideal (lo deseable) del profesor sobre la docencia, le atribuye esta otra parte: la característica de recomendar a los alumnos, materiales adicionales de apoyo o consulta, para

abordar el temario, amalgama dentro de la práctica a la tutoría con la labor docente.

No obstante, como se presentó en el capítulo tres es necesario en la docencia, como parte del trabajo académico, poner de relieve el proceso de construcción de significados, lo cual como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere que los alumnos aprendan diferentes tipos de contenidos, articulándolos, para lograr en ellos el desarrollo de habilidades que les permitan atribuirles un significado o un sentido que se pueda relacionar con su aprendizaje previo y lograr así la construcción de conocimientos de manera correcta.

“Vamos, en cuanto a la docencia podríamos decir que, la réplica con los alumnos casi no se da ¿sí?, porque nos basamos directamente, es lo que dice el profesor, y a veces no hay tiempo para debatir” (PIP3).

Esta respuesta muestra las características, que percibe el profesor en la docencia, respecto a las interacciones de los actores en el aula; atribuye a los alumnos una actitud pasiva, los observa receptivos de lo que dice el docente; metafóricamente, como si se tratara de la actividad de depositar algo en alguien, lo cual muestra la imagen del entrevistado, respecto a la relación concebida: los alumnos aparecen como depositarios de lo que se dice en el salón de clases, casi no se da la interpelación, las expresiones del docente aparecen como indubitables y el tiempo se agota en cubrir la mayor parte de los contenidos de la asignatura.

Como se presentó en el capítulo tres, existen interferencias que disminuyen o interfieren en la comunicación acontecida durante el proceso de enseñanza aprendizaje, la pasividad de los alumnos seguramente tiene que ver con los alicientes que en un momento dado puedan motivar a los estudiantes en sus actitudes y aptitudes lo cual se podría lograr con la apreciación y detección oportuna de sus intereses personales y profesionales.

“...en la docencia, pues, vas llevando al alumno de la manita, haz esto, estudia, estudia, así.”

...en la docencia tú eres como una especie de Magíster Dix, tienes que manejar el tema y saber todo, aunque casi es imposible” (PDC4).

Estas dos respuestas fueron emitidas por uno de los profesores entrevistados, ellas muestran la percepción que posee sobre los alumnos: esperan todo de él; como analogía, la respuesta es parecida a la figura jurídica de la tutela, en la que un adulto cuida de un menor de edad o en *estado de interdicción*. (Incapaz con capacidad de goce, pero sin la de ejercicio). Se aprecia como le atribuye la necesidad de llevarlo, siendo el profesor el centro, manejándose como especialista y conducir al que él cree no lo es.

“La docencia también, estás asesorando, nomás que se supone que ahí das la clase tu...” (PAP-05).

La percepción del profesor muestra la participación de los que acuden a la docencia y a la asesoría. En la primera le corresponde al docente prepararse para impartir la clase, en la segunda, le corresponde al alumno arreglárselas en el estudio de los temas y sólo solicitar ayuda en lo que no le quede claro o tenga dudas.

Ante tal percepción cabría preguntarse qué diferencias existen entre una clase y la actividad principal de la docencia: la enseñanza; si bien es cierto que los estudiantes manejan gran cantidad de información, qué es lo que debe realizar el profesor para que lo aprendido por los estudiantes llegue a ser una parte de ellos.

La respuesta es que la diferencia fundamental entre dar clase y enseñar es precisamente esto último, que los alumnos hayan logrado mediante la enseñanza apropiarse de los elementos necesarios que les permitan utilizar y darle sentido a los conocimientos construidos durante su proceso de aprendizaje y durante su formación universitaria.

“...en la docencia recae definitivamente el que el maestro transmita toda la información a los alumnos durante el tiempo que tienen destinados para las clases,...”

“El transmisor, el que trasmite y el que recibe, no. El transmisor y el receptor siempre son coincidentes en una asesoría presencial y en una asesoría clase digamos, no, este en una clase” (PDG6).

Las respuestas corresponde a lo expresado por uno de los profesores entrevistados, en la primera aparece nuevamente la idea de transmitir información durante la clase. Se infiere que la estrategia didáctica a utilizar para tal efecto, es la exposición del profesor. Respecto a la labor docente, reaparece la transmisión del conocimiento, se remite al sencillo circuito del habla, el emisor, dice o transmite al receptor un mensaje, que contiene información o conocimientos; a los cuales los considera elementos coincidentes entre la docencia o asesoría clase y la asesoría conferida al sistema abierto. Sin embargo, el acto de comunicar en sí, es por demás complejo, los significados de los significantes (palabras) pueden presentar variaciones al momento de ser escuchados, el receptor en su significación va a interpretar las expresiones del emisor cuando éste se refiera al objeto que se pretende conocer.

—...esta docencia pues ya le va dando una entrada a lo que la materia le está obligando a proporcionar al alumno,...”

...cuando se da la docencia o la clase presencial, pues decíamos el alumno trae una interrogante en relación a lo que ya estudió, si, hace las preguntas perfecto. En la presencial anterior se deja un tema, para que se estudie, llegan y nada más resuelven muchas veces esas cositas que no pudieron comprender, por así decirlo no.”

—...al docencia con el grupo se le da la libertad al alumno para que en un momento dado en lo concreto diga: bueno ésta es mi duda. Y muchas veces el alumno se acerca, la idea es también crearle cierta confianza, para que el alumno se acerque y deje en un momento dado de pensar que el maestro es intocable” (PED-08).

Estas tres respuestas las proporcionó uno de los entrevistados, se aprecia en la primera, la obligación atribuida al docente para abarcar los contenidos del programa de la asignatura; mencionó otra palabra similar a la de *transmitir*, proporcionar al alumno lo que la materia le marque. Si bien las asignaturas que comprenden los planes de estudios, se organizan mediante programas, en el caso analizado se piensa que la materia por sí misma marca lo que debe atenderse. Sin embargo, en el estudio del Derecho una sola asignatura puede necesitar varios cursos, por lo extenso de sus contenidos; por ejemplo, en el plan de estudios de la licenciatura mencionada, el Derecho Civil contempla cuatro cursos, los cuales se encuentran organizados más o menos a lo que presenta el Código Civil del D.F. Entonces, la materia no es la que marca lo previsto a abarcar, sino la planeación curricular, en ella se distribuyen los contenidos de una misma materia del Derecho en diferentes asignaturas, según su complejidad o extensión.

La segunda y tercera respuesta muestran lo creado y recreado por el profesor, respecto al tratamiento, las dinámicas y las acciones desplegadas entre los elementos relacionadas en el escenario cara a cara entre el docente, los alumnos y los contenidos; confiriéndoles las siguientes funciones: el profesor responde las preguntas del alumno generadas del estudio previo de los temas (si realmente estudió), si no fue así, muy probablemente no preguntará.

Asimismo piensa en la creación de un ambiente de confianza, algo complejo en la enseñanza del Derecho. Por ejemplo, un estudiante de la disciplina jurídica del sistema presencial, que llegó a ser alumno del Dr. Jorge Madrazo Cuéllar, ex Procurador General de la República, se decía que debía acudir vestido con saco y corbata, en la clase, el profesor dictaba cátedra, es decir, hacia gala de su capacidad de expresión y de sus conocimientos jurídicos, el alumno, por su parte, no alcanzaba a tomar notas, y al final no se atrevía a preguntar si le surgían dudas. No obstante, es indispensable crear confianza entre los estudiantes que asisten a las aulas universitarias, uno puede creer todavía que más vale un minuto de vergüenza y no toda una vida de ignorancia, parece necesario desde el

principio de los cursos establecer: se permite preguntar aún lo más obvio; ya que todos se encuentran en constante proceso de formación, admitiendo que los temas no están agotados, pues siempre será posible incluir nuevas miradas.

“A mí me gusta más la docencia porque muchas veces el alumno a pesar de que si es autodidacta, y si sigue este... una serie de lineamientos, hay lagunas o la comprensión de un tema puede quedar distorsionado a lo que realmente es el objetivo.”

“Que realmente te guste la docencia o estar frente a un grupo de alumnos para compartir lo que sabes. Más que transmitir, es compartir” (PCS9).

Las dos respuestas corresponden a uno de los profesores entrevistados, tal vez sus expresiones no digan mucho acerca de la docencia; sin embargo, cuando se desempeña en el sistema abierto; en la primera respuesta, mostró más gusto por la docencia, por lo atribuido a la asesoría, la cual desde la mirada de muchos asesores se centra en resolver dudas. En la primera respuesta, aparecen sus imágenes respecto a las actividades académicas involucradas en la formación de los estudiante, que si bien los alumnos poseen ciertas habilidades para estudiar por su cuenta, no siempre el autoestudio, aislado, resulta ser eficaz; muchas veces algunos contenidos o conceptos se quedan en la memorización porque no se comprenden, lo cual puede ocasionar que los estudiantes no logren vincular el conocimiento previo con el nuevo material por aprender.

La segunda respuesta muestra la concepción de la relación maestro alumno, atribuyéndole un carácter bidireccional, en la cual el profesor se sitúa a la misma altura que los estudiantes a través de un diálogo académico.

4.3.2. Lo atribuible a la docencia

Las respuestas de profesores entrevistados que expresaban algunas menciones referidas a la docencia, se tomaron en cuenta debido a que éstas mostraron ideas y reflexiones atribuidas a la docencia. Esto se decidió después de analizar los resultados de las expresiones obtenidas de las diferencias entre: el

sistema abierto y el presencial, una asesoría y una clase; y de las preguntas planteadas a los profesores que trabajan o han trabajado en otra institución de Educación Superior y en el sistema abierto de la UNAM.

Derivación de la categoría de análisis: docencia

“Sí implica el transmitir, yo creo que más que nada la principal función de un profesor sea abierta o presencialmente la licenciatura, es el transmitir la práctica que no se puede ver en un aula” (PAS2).

El final del pequeño párrafo —“transmitir la práctica que no se puede ver en el aula” remite al extra o plus que el profesor considera pertinente abarcar en las situaciones en las que interactúan profesores con alumnos. El Derecho al considerarse una profesión, precisa abarcar ciertos saberes prácticos, éstos se relacionan en parte con la denominada *práctica forense*, ella abarca varias materias; por ejemplo, práctica forense civil y familiar, el estudio de ésta le facilitaría el dominio de la técnica especializada que se utiliza para la redacción de escritos dirigidos a las autoridades judiciales.

Para abarcar ese tipo de prácticas en las asesorías, se ocupa atenderlas conjuntamente con los temas de la planeación didáctica de la asignatura (si el profesor posee la voluntad de incorporar el extra), compartiendo escritos reales presentados ante las autoridades, con el diseño y elaboración de formularios, como ejercicios que puedan orientar a los alumnos en su práctica profesional.

Derivación de la categoría de análisis: docencia

...tienen el mismo objetivo, la formación de profesionistas, de mejores profesionistas” (PIP-03).

Esta respuesta muestra la representación del profesor respecto a su papel dentro de la universidad, en la cual se encuentra presente el esmero, cuidado y

atención impreso a su desempeño dentro de sus labores académicas dentro del sistema de universidad abierta como asesor: formar mejores profesionistas.

...el sistema escolarizado, presencial que se responsabiliza en gran parte al profesor, de transmitir los conocimientos y el alumno puede quedar corto en su preparación, por delegar un poco por antología o por formación, delegar el mismo a su asesor o a su maestro toda la responsabilidad y si no es transmitida, pues pierde esa gran oportunidad de estarse preparando a otro nivel.

*[Antes aparece la comparación entre lo que llama clase a distancia y la presencial]
"...el maestro transmite toda la información y puede ser este maestro tan hábil en su dinámica que en lugar de estar transmitiendo, buscando traspasar su responsabilidad, no por dejarla de lado, sino para inducir al alumno a que se ponga a estudiar.*

Muchas veces llega sin estudiar esperando que se le reciba todo y el maestro los hace flojos, o puede no estarlos arrastrando hacia el conocimiento a pesar de que se les dejen tareas, o temas para estudio etcétera. Al hacer la clase más dinámica un maestro de escolarizado y buscar que los alumnos sean más participativos para compartir sus conocimientos con los demás alumnos" (PDG-06).

Estas tres respuestas fueron emitidas por un solo profesor, en ellas se observa un valor muy importante en la docencia: la responsabilidad de los actores que intervienen en el proceso de formación. Sin embargo, esboza dos reflexiones, en la primera resalta la importancia de ella en los alumnos, en el sentido de no delegarle completamente al docente o asesor, la trasmisión de información y conocimiento, ni la de la formación. Esta reflexión es muy representativa en el sistema abierto, pero puede ser paradójica; en el sentido de que sin ser explícita o formal en la modalidad abierta, aparece a la inversa de manera implícita, debido a que la responsabilidad del estudio de los temas, en muchos casos, es delegada al alumno, quien debe de atender su propio aprendizaje, construir por sí mismo su conocimiento e incorporar ambos a su formación continua o permanente.

La segunda, involucra la decisión de los profesores, en el sentido de que su papel como docente no debe ser el de un transmisor del conocimiento, sino un mediador que favorezca un ambiente de aprendizaje en el que el estudiante logre

construir sus conocimientos, con base en su conocimiento previo, a través de estrategia dinámicas y promoviendo ambientes de confianza y respeto para que el estudiante pueda argumentar, debatir, confrontar, es decir, desarrollar habilidades propias de este nivel educativo que lo formen para ser competente en el ámbito laboral.

“...ya lleva un tema lo expone y el alumno es receptor nada más.”

“... si el alumno tiene duda pues uno es el que tiene que resolver” (PFM7).

Estos enunciados remiten a la actitud de los alumnos por un lado, y al rol del docente por otro; en la primera respuesta, aparece la atribución imaginada de pasividad. Percibe a los alumnos como actores receptivos de lo expuesto por el profesor en una relación maestro/contenido/oyentes; lo segundo muestra qué el papel del docente en el sistema abierto se concreta a resolver dudas.

“Pues básicamente, es la cuestión directa de las interrogantes. Los grupos muchas veces son muy activos y eso hace que hay que tener esa capacidad de respuesta en el momento.”

“Prácticamente lo que acabó yo de mencionar, dentro del aspecto de la investigación, de la exposición, al alumno que en un momento dado dice: sí ya entendí”

“...llega el maestro explica, los alumnos prácticamente están esperando que les resuelvan sus inquietudes” (PEP8).

Nuevamente aparece la atribución de pasividad al alumno en relación con la docencia percibida por el profesor, la falta de inquietud por investigar o tal vez por consultar diversas fuentes, para obtener explicaciones que les permita crearse criterios distintos o más amplios a los presentados durante las sesiones grupales.

“...yo veo que cada quien da libertad de cátedra, pero hace lo que quiere no, cada quien da su materia como puede, como quiere y no hay esa disciplina y unión...”

“...en mi experiencia que he tenido en los jóvenes en presencial son más...como se le podría decir...receptivos, se sientan, escuchan, escriben. Lo que he tenido que modificar es mi forma de dar clase, les hago que participen y les pregunto, y les dejo trabajos, y los dejo investigar, y estamos haciendo mucho trabajo en equipo, grupos de discusión en el salón.”

*“...primero las ganas del profesor de compartir el conocimiento con los alumnos”
(PCS9).*

Estas tres respuestas corresponden a uno de los profesores, la primera muestra sus representaciones sociales sobre sus colegas en la docencia, en las cuales se infiere la ausencia de trabajo colegiado, de comunidad académica, de ambiente de aprendizaje, en la que se comparten valores y principios. La segunda, es acerca de los alumnos, los percibe pasivos, receptivos; sin embargo, al percatarse de ello muestra su actitud ante la situación, ideando, construyendo, y ha tenido que modificar su práctica docente. A simple vista aparecen implícitas estrategias didácticas y de aprendizaje colaborativo o basado en problemas. La tercera, son comunes en las imágenes de la mayoría de los profesores entrevistados, dos elementos relacionados entre sí, los cuales se entremezclan: ganas (entusiasmo, ánimo) y compartir, es decir, poseer la voluntad entusiasta de cooperar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.3.3. Análisis global de las representaciones sociales sobre docencia

A continuación se hace un análisis global de los resultados de las Representaciones Sociales, para lo cual se utilizó el Modelo de Niveles (MN), propuesto por el Dr. Miguel Ángel Campos Hernández, investigador del IISUE, como instrumento analítico para el estudio de las dinámicas institucionales en la educación superior; para el autor —elnivel es ante todo, un espacio social, estructurado por diversos procesos específicos: el aprendizaje en el nivel de acceso al conocimiento y la docencia en el de comunicación” (Campos, 1999: 71).

Adecuando el Modelo de Niveles a la investigación, se consideró que el segundo nivel, el de comunicación (docencia) tiene predominancia en torno al conocimiento, sobre el primero: el de acceso. Esto se debe a la interacción que se da en el espacio y entorno de su comunicación, en ellos convergen ambos niveles: un aula y la clase respectivamente; en los cuales se construyen representaciones sociales, con base en ellas, se celebra, anulan o justifica, orientaciones, mediaciones y regulaciones didácticas del profesor, en cuanto a los estilos, formas y tipos de trabajo académico.

Aunado al Modelo de Niveles se pueden sumar dos niveles más, uno tiene que ver con cómo se conceptualiza la docencia, por estudiosos o especialistas en educación; el otro con las expresiones de los entrevistados, lo hablado, con lo que dijeron al contestar las preguntas. Si la investigación se hubiera centrado en el trabajo académico de los profesores que reconocería a la docencia como profesión, entonces indiscutiblemente estos otros dos niveles aparecerían en el análisis.

Para el análisis global de las expresiones se tomaron en cuenta los dos niveles propuestos por el Dr. Miguel Ángel Campos, a los cuales se les sumaron las expresiones de los profesores entrevistados. Éste fue considerado de tercer nivel.

Como anteriormente se mencionó, no se intentó debatir sobre lo que debe de ser la docencia, asesoría o tutoría en la educación superior o en los sistemas de educación o universidad abierta; ni mucho menos proponer nuevas definiciones. Tampoco existió la intención de confrontar las representaciones sociales de los profesores, las cuales tratan sobre —~~pr~~perspectivas del individuo, son las imágenes mentales que provocan en nosotros las palabras o signos con los que expresamos regularidades. Estas imágenes mentales tienen elementos comunes en todos los individuos y matices personales” (Cortés, 2000: 38) sino simplemente investigar, qué representaciones tienen los docentes de la educación

superior, partiendo de la afirmación de que los asesores, de la licenciatura en Derecho del SUAYED de la FES-Acatlán, también construyen creencias, imágenes e interpretaciones sobre su trabajo académico, desde el escenario cotidiano en el que lo llevan a cabo.

De los profesores entrevistados, todos han tenido la oportunidad de desenvolverse en espacios educativos distintos al Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, preponderantemente en cualquiera de los dos niveles propuestos por el Modelo de Niveles: el de acceso o el de comunicación del conocimiento; como alumnos en su formación en los distintos niveles educativos anteriores a la licenciatura, especialidades o posgrado; como docentes en distintos niveles educativos, en universidades públicas y privadas.

Las imágenes de la docencia reflejan representaciones, en ellas se apreció que la función del profesor gira en torno a los contenidos curriculares; asumiendo respecto a ello un fuerte sentido: el papel de intermediación positiva, en la cual intervienen los conocimientos que poseen y los cuales les pueden permitir asumir actitudes de disposición o indisposición. Estos elementos posibilitan entregar a los alumnos lo previsto en el plan de trabajo, lo que el profesor decida incluir, o lo que considere más necesario. Como poseedor y transmisor de información, puede decidir sobre las características de sus dosificaciones programáticas, es decir, respecto a cantidad de los temas abordados. Estas representaciones sociales (RS) constituyen principios generativos de toma de posturas, ligados a conjuntos de relaciones sociales que organizan los procesos simbólicos.

No obstante, no se puede dejar de lado que el —trabajo académico tiene su raigambre en la evolución de las disciplinas y las profesiones, cada una de las cuales es portadora de ideas, estilos intelectuales y tradiciones particulares que orientan sus esfuerzos” (Clark, 1991: 42).

Con base en lo anterior, se puede concluir que la formación profesional en algunos campos disciplinarios o profesionalizantes como el Derecho —seemontan a los orígenes de las universidades occidentales” (Ib.: 46); en las cuales personas empeñadas en la deliberación y transmisión del conocimiento a través de los siglos, han instruido a gran cantidad de generaciones de estudiantes. Lo anterior ha ocurrido desde el pasado remoto, debido a que esta forma emergió de las universidades medievales que se organizaron durante muchas épocas alrededor de la idea de —transmisión del conocimiento”, concepto que ha sido rebasado por los grandes epistemólogos y teóricos del aprendizaje como Jean Piaget, David Ausubel, Jerome Bruner y Lev Vigotsky, entre otros.

Así las RS al ser construcciones sociales, condensan imágenes y anhelos de las personas; las prácticas educativas se encuentran atravesadas por formas de pensamiento incorporado en los actores. Respecto a la imagen, Moscovici ha dicho que la —concebe como un reflejo interno de una realidad externa copia fiel en el espíritu de lo que se encuentra fuera de él” (Moscovici en Zubieta, 1997: 130).

En ese sentido ¿cuáles son las funciones docentes? En el contexto del sistema abierto a lo que más se hace referencia, es a la —dedar”, —transmitir” conocimientos a los alumnos y su papel se concibe como el de receptor de lo que el profesor dice, sabe, presenta, expone, comunica, en relación a los contenidos programáticos establecidos en el plan de estudio y programas curriculares.

Las representaciones sociales del profesor o maestro como transmisor del conocimiento, permiten confirmar que la imagen, reflejo de la realidad externa, expresa lo que en la pedagogía tradicional se enfocaba en reglamentar: la transmisión y difusión de los saberes. La actividad docente entonces puede realizarse de forma individual y aislada. Sin embargo, teóricamente como se presentó en el capítulo tres, es considerado al contrario, las tareas docentes deben de acuerdo con las tendencias actuales (Ferrerres y Molina, 1995), apoyarse en la cultura de la colaboración, de la cooperación entre los docentes implicados.

El concepto de docencia que se desea definir en esta investigación es la de un proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que los actores principales docente y docente, interactúan socialmente en un espacio social como lo es el aula. El elemento de convergencia entre profesor y alumno es el contenido programático que marca el Currículum. El docente debe tener elementos psicológicos para comprender la forma en que sus estudiantes aprenden, elementos sociológicos para poder satisfacer el compromiso que tiene con la sociedad, al formar a sus estudiantes para que cuando terminen la licenciatura se inserten en el campo laboral y cuenten con las competencias necesarias para realizar su tarea profesional con la mejor calidad posible; elementos filosóficos para tener muy claro qué tipo de ser humano está formando con la obligación moral que le compete a cualquier educador y el elemento pedagógico que debe estar presente en todo momento en que se realice la interacción social con los estudiantes, que sería el cómo e incluye las estrategias de enseñanza para que el proceso de aprendizaje sea lo más efectivo posible.

4.2. Representaciones Sociales sobre la asesoría

Sobre asesoría, el especialista en educación manifestó:

“La asesoría creo que esta muy ligada a la tutoría, por eso se confunden, bueno no sé si se confunda, por eso se usan como sinónimo, pero asesorar al otro, significaría para mi, como ya la particularidad el conocimiento reconocimiento del trabajo con el otro.”

Este apartado se presenta estructurado de manera semejante al anterior. Se consideró conveniente abordarlo así, debido a lo presentado en el marco teórico, en el cual se aprecia que la docencia, vista en conjunto con sus facetas, se relaciona íntimamente con la categoría: *asesoría*; igualmente se transcribieron los enunciados o párrafos cortos de todas las respuestas del guión relacionadas con el concepto de asesor. Esto debido a la designación conferida al personal académico de la Licenciatura en Derecho del SUAYED de la FES-Acatlán.

Después de transcribir las respuestas tomadas en cuenta como RS de la asesoría, se realizó el análisis de sus representaciones, con base en el Modelo de Niveles.

Categoría de análisis: asesoría

Opiniones de los profesores sobre la definición de asesoría.

*“...son asesorías, en las cuales el alumno es el que estudia la materia y nosotros resolvemos dudas en dos formas: en cubículo de una manera personalizada para quien tenga la inquietud, o bien, en el sistema presencial [Se refiere a las asesorías grupales] en el cual en grupo, pero sin ser obligatorio la asistencia. Nosotros con ese mismo temario [se refiere al del sistema presencial] podemos ir resolviendo las dudas que se van presentando y a mí lo que me gusta mucho del sistema SUA es que tenemos esa facilidad, yo lo puedo hacer **más práctico**, porque cuando he dado clases en sistema presencial prácticamente abarcas tu tiempo en cubrir el temario de explicación. En cambio, en el SUA como ya está previamente el estudio del punto por parte del alumno, nos da oportunidad como asesores de poder profundizar, poner más ejemplos, poner más casos prácticos, que es como a mí me agrada”(PRC1).*

Como se aprecia la asesoría gira, esencialmente a simple vista, en torno a resolver dudas, individualmente o en grupo; la asistencia a ellas no es obligatoria. La licenciatura en Derecho del SUAYED de la FESA, cambió en 2006 el plan de estudios; sin embargo, la concepción del estudio previo de los temas por parte de los alumnos, representa para el profesor una ventaja, posibilita poder abarcar la práctica forense y poder compaginar, la revisión de asuntos jurídicos reales atendidos en la profesión de la abogacía, con los temas del plan de trabajo de la asignatura.

No obstante si se desea dirigir la pedagogía hacia el alumno, es importante crear ambientes de aprendizaje para promover aprendizajes significativos, en el cual se requiere tratar diferentes tipos de contenidos, tales como: factuales, conceptuales, procedimentales y estratégicos; así mismo se requiere generar en

los alumnos capacidad para atribuirles significados y no simplemente que los aprendan de memoria.

A nivel licenciatura, el hecho de que los estudiantes lleguen a la asesoría con la lectura base analizada, favorece el diálogo con el profesor, para centrarse en las ideas más complejas del tema y su abordaje, de esa manera se eficienta del tiempo de interacción presencial con el estudiante y a la mayoría de los profesores entrevistados, esto les resulta de mayor provecho y se transforma en una de las ventajas del sistema abierto.

“...la asesoría va a abarcar todo lo que es la tutoría, más ese plus que te da el que puedas asesorar” (PRC1).

“...la asesoría puede ir más allá, como abogados tenemos conocimientos por varias áreas. Entonces dentro de eso yo puedo ampliar un poquito para incluso resolver dudas sobre otras materias, para otras materias y en su caso, poderlas canalizar adecuadamente”. (PRC1).

Las respuestas presentan una imagen de la asesoría ampliada, con un plus (más en francés), en la cual se va más allá; inclusive en la perspectiva del entrevistado queda dentro de ella la tutoría, considerada esta de manera más apropiada, como el acompañamiento de las personas en su tránsito por los espacios académicos, en cuanto a su dedicación a los estudios es decir como alumno y como sujeto susceptible de transitar por problemas afectivos, emocionales o de adaptación a los espacios escolares; también le incorpora la consultoría o asesoría jurídica de distintas materias del Derecho.

“...para ser asesor en SUA, si debes de tener la vocación de la enseñanza por lo mismo, porque si cualquier persona puede explicar en un sistema tradicional, porque es como si tu expusieras el tema nada mas, o sea, realmente teniendo el conocimiento de la materia pues realmente cualquiera puede dar el sistema tradicional. Pero yo considero que el perfil del asesor del SUA debe ser mucho más amplio, porque digo, a mí lo que me gusta es esa forma de interactuar con los alumnos, que pierdes esa rigidez de estar cumpliendo con el temario así” (PRC1).

La respuesta muestra la propia imagen del entrevistado, las características que deben poseer los asesores del sistema abierto, un perfil más amplio, en el que aflore la vocación de la enseñanza; con habilidades para actuar e interactuar ampliamente con los alumnos, para transformar el plan de trabajo de la asignatura, haciendo accesible, flexible, digerible mediante estrategias de enseñanza, como estudio de casos que aborden parte de los temas contenidos en las unidades de las asignaturas.

“la asesoría la siento más estrecha, la considero un canal de comunicación muy diferente, en lugar de exposición, —aunque muchas veces incurrimos en esta— yo siento que es un foro más abierto y que propicia más apego con los alumnos.”
(PAS2)

Asesoría como canal estrecho de comunicación entre asesorados y asesor, como foro abierto, haciendo a un lado la estrategia didáctica de la exposición; previendo muchos canales abiertos que permitan traspasar la línea invisible que se construye a veces por la actitud de los profesores, cuando no reconocen que el otro también sabe, conoce, que es un sujeto con capacidades cognoscentes.

“...la asesoría es propiamente que el alumno tenga que preparar el tema, que el alumno tenga que venir estudiado, que muchas o la mayoría de veces no pasa así. Pero es algo que se tiene que ir este...adecuando a lo que dice el sistema”
(PAS2).

Antes del análisis del párrafo es pertinente incorporar que en el Modelo de Niveles utilizado para el análisis de contenido, contempla dos niveles más, al de acceso y comunicación, los de: producción de conocimiento y decisión; en el primero se ubica la investigación. De estos dos el segundo —predomina sobre los otros, ya que la toma de decisiones sobre las condiciones de producción, comunicación y acceso al conocimiento influye sobre ellos en mayor medida” (Campos, 1999:72).

En ese sentido, de manera implícita se puede inferir dos cuestiones la primera es atribuible a la concepción del nivel específico en el que se ubica la comunicación del conocimiento a nivel de sistema abierto; en él existe la concepción de un tipo particular de asesoría, la cual prevalece en modalidad, ésta proviene del supuesto de legitimidad creado en el diseño del sistema, tal vez tergiversado, persiste la idea centrada en delegar a los alumnos la preparación de los temas y presentarse con el tema ya estudiado a las asesorías.

Es importante aclarar que las asesorías grupales no son clases, son espacios académicos que tienen por objetivo aclarar las dudas que presenten los alumnos con respecto a un tema que previamente se fijó.

Existen diferentes visiones y perspectivas sobre, cómo se considera a la asesoría: de manera más amplia, que va más allá, incorporando a estas ideas que abarcan estrategias de enseñanza más adecuadas, que incluyen práctica forense y estudio de casos.

Uno de los entrevistados en relación a la asesoría afirma:

“...hay alumnos que les interesa la materia. Entonces ellos siempre, están en las asesorías y eso te motiva a ti, con el hecho de verlos te motiva y sobre todo, ellos son los que interactúan y hacen que participen los demás.”(PIP3)

“... la asesoría se presta para eso, [para debatir] no vamos a impartir una cátedra, es decir, nos vamos ya al fondo del conflicto o a explicar lo sustancial” (PIP3).

En las transcripciones se observa un elemento importante en las asesorías: la *motivación recíproca* entre el asesor y los asesorados; como ya se dijo, no es obligatorio asistir a las asesorías; sin embargo, la presencia frecuente de los alumnos alienta y estimula al profesor, los motiva a buscar más el diálogo.

El dinamismo en las sesiones grupales del SUAYED lo fomentan los subgrupos formados dentro del mismo grupo; en uno de ellos se pudo observar

cuando menos tres clasificaciones con palabras coloquiales de la manera en que clasifican entre ellos: los *científicos*, los *cuasi magistrados*, los *evenflo*. A su vez dentro de estas clasificaciones se daban otras más individuales que se dividían en: *doctrinarios* (por citar o considerar criterios de distintos autores), *codigueros* (hacían referencia a lo establecido en los códigos). Estos subgrupos imprimen dinamismo a las asesorías grupales, en ellas se da mayor interacción entre alumnos y asesores, se resalta la participación entre quienes han tratado previamente los contenidos; sin embargo, con el transcurrir del semestre más alumnos se incluían en dichas dinámicas.

El entrevistado número 3 asumió:

“...como asesor es un doble trabajo, porque a veces nos vemos en la imposibilidad de transmitir todo el conocimiento de forma directa al alumno”

“El asesor, simplemente su nombre lo dice, nada más vamos a asesorar en caso de que el estudiante tuviera alguna duda o no comprendiera ciertos temas, es específico si no hay preguntas se supone que todo está entendido” (PIP3).

Aparece la imagen de la asesoría amplia/restringida, deseando abarcar más en ella, utilizando el análisis y el debate, en los temas, a eso se refiere en la transmisión directa, es decir, en las dinámicas generadas en las sesiones presenciales; sin embargo, esto lleva tiempo y las sesiones grupales están contadas, el tiempo los rebasa y en ocasiones se cae en la asesoría centrada únicamente en la resolución de dudas.

El entrevistado número 5 afirma:

“...como su nombre lo indica asesoría vas a aclarar dudas, la gente te pregunta, pero normalmente nos encontramos con que debido a que en ocasiones no estudian, uno tiene que darles el tema igual como en escolares...” [Se refiere al sistema presencial] (PAP5).

“En la asesoría tú conoces el tema y el alumno te pregunta, se aclaran sus dudas se vuelven autodidactas por decirlo así” (PAP5).

Las dos respuestas corresponden al mismo entrevistado. Se observa la imagen que posee de la asesoría y su vinculación con la docencia; en la primera se aclaran dudas, si es que estudian los alumnos, de no ser así, recurren a la exposición del tema. Es decir, se aprecia que en el momento se decide que acción tomar, si se dan dinámicas con participación de los alumnos en torno al tema o se asesora o se recurre a la exposición del tema por el asesor.

“...del asesor que transmite lo que le es requerido por el alumno, por el asesorado, por el estudiante, lo correcto es el estudiante. Haciendo la aclaración de que en los dos casos [Docencia y tutoría, sin embargo, dice más de la asesoría] es elemental tener la preparación del tema que se está proponiendo para cada asesoría, para que respecto de él, el asesor tenga los conocimientos suficientes y preparación para asesorarle en cuanto a sus dudas y llevarlo incluso más allá el conocimiento, incluso de pronto haciendo las veces de docente o sea a veces de maestro para no dejar ninguna duda sobre los temas” (PDG6).

“Empezar a repasar el material que se va a exponer. La experiencia de las asesorías ayuda a siempre ser un receptor, el mismo asesorado, al asesor es receptor de lluvia de ideas, esa lluvia de ideas se tiene que ir canalizando para eso es importante éste, antes de una asesoría preparar los conocimientos principales del tema que se va a tratar, para poder resolver las dudas por un lado. Por otro lado buscar cual es el objetivo principal del programa y el específico, para localizar hacia dónde quiere ir el asesor en el conocimiento del alumno. A lo mejor el estudiante se preparó con temas de tres o cuatro libros y todos muy útiles, hay quienes son así, y tienen esa capacidad, pero el asesor tiene que afinarle la puntería hacia donde debe limitar los conocimientos por lo menos para que la materia sea más sustancial y menos dispersa. Entonces es importante también tener muy finos los conceptos para cada una de las asesorías. Darle sentido a la asesoría, hacia el lugar hacia donde van, dispersar la atención en temas que son útiles sin duda como prácticamente todos los temas del Derecho ayudan a combinar los procesos con procedimientos de una materia con otra” (PDG-06).

“...el asesor agrega su parte, resolviendo las dudas e incluso yendo un poco más allá con ejemplos, con ejercicios para aclarar las mismas dudas, lo cual implicaría la misma dinámica que el maestro del que estábamos hablando, [desde su ideal (lo deseable) del profesor del sistema escolarizado] de un maestro con otra visión, un maestro dinámico” (PD-06).

Tres respuestas del mismo profesor muestran nuevamente la perspectiva de la asesoría amplia, la que va más allá (con un plus); pero con otro elemento más que implica la preparación constante del profesor en dos sentidos. El primero

el formativo, lleva al profesor a estar en constante actualización, estudiar más profundamente o especializarse en algunas materias del Derecho. El segundo, la preparación previa de los temas contenidos en el plan de trabajo de la asignatura, para resolver dudas, exponer como docente o utilizar estrategias de enseñanza acordes a los contenidos de la asignatura; ubicando y dirigiendo al estudiante cuando se consultan diferentes autores; encauzando a los alumnos doctrinarios y jalando a los codigueros, para llevarlos a conseguir los objetivos pretendidos en el plan curricular con su respectivo plus, con lo sustancial de la materia de Derecho de la que se trate.

El entrevistado número ocho afirma:

“...cuando se habla de una asesoría el alumno ya viene nomás a asesorarse, ya trae el panorama de lo que está tratando, si ya trae ese panorama entonces uno nada más les va dando la orientación para ir concretando en relación a esa inquietud que en un momento a veces lo hace que vaya asimilando de cierta forma las materias que va estudiando” (PEP8).

...la asesoría pues básicamente aquí se ve más el interés por parte del alumno, hablan por teléfono, o simplemente viene y plantean ¿qué hago? ¿Qué autores tengo que ver? ¿Cómo planteo una demanda? etcétera. Muchas veces inclusive se cae hasta en los casos prácticos (PEP8).

—la asesoría básicamente viene siendo similar [A la docencia], en el sentido de que es una cuestión más individual” (PEP-08).

Las tres respuestas las emitió el mismo profesor, en ellas se amalgaman y se diluyen las fronteras que pudieran existir entre la docencia y la asesoría; en ambos casos se aclaran las dudas de los alumnos, de manera individual y grupal. No obstante, resalta la imagen apreciada de mayor interés de los alumnos del SUAYED para buscar a los profesores y preguntarles acerca de lo que se está trabajando; buscado con ello concretar los temas, por el interés de los alumnos en aprender los contenidos que marcan los programas curriculares.

Al respecto, el entrevistado número nueve expresa:

“...la asesoría se supone ya realizó [El alumno] una serie de actividades previamente, leyó o hizo trabajos, para que al momento de llegar a la asesoría, el asesor en el sistema de universidad abierta pueda nada más disipar esas dudas y abordar la generalidad del tema” (PCS9).

La respuesta supone la concepción ideal del alumno de la universidad abierta, respecto a su papel dentro de él, su responsabilidad para realizar actividades propuestas: como lecturas recomendadas, elaboración de mapas conceptuales, resúmenes. Al considerar lo deseable, se hace referencia a lo más idealizado, como expresó alguna vez el profesor Jaime Suárez Viaña, psicoanalista, —el deseo del maestro es la demanda del alumno.” Como interpretación aparece lo que el alumno desea que le exijan a estudiar, eso sería lo que el profesor desea, que de manera voluntaria el otro lo realice sin que lo obliguen. Sin embargo, lo ideal, lo deseable, no ocurre de manera lineal, las asesorías también dependen de la incertidumbre, siempre va a existir algo que se deja fuera.

Los asesores pueden estar seguros de encontrarse con lo inesperado, con lo no planeado, con lo que han dejado fuera, lo no contemplado, lo no previsto la incertidumbre como elemento constante de la asesoría grupal.

“...la asesoría en el sistema abierto, pues realmente me gustaba más la asesoría grupal porque yo la hago. Entonces cuando yo llegué a dar muy pocas asesorías, me lo exigieron cuando se hizo el cambio, yo di Derecho Agrario y ni a los alumnos ni a mí nos gustaba. Entonces yo cambié y yo dije, yo ya no vuelvo a dar asesoría y yo les voy a dar mi...el tema que tenía yo preparado lo daba general” (PSC9).

La expresión muestra la decisión, el resplandor del profesor cuando dice: —yo la hago”, es decir, para él no existe una asesoría ideal, pensada como algo inmutable, estático, predecible; sino que en la realidad requiere construirse a cada momento dinámicamente con la presencia de los alumnos. No obstante, la

predilección del entrevistado por la docencia; sus imágenes se construyeron por la necesidad de replantear sus intervenciones, lo cual se evidenció con la concepción de asesor que tiene el docente, lo cual requirió dejar atrás las asesorías y retomar la docencia, adecuándolas al sistema abierto.

La adecuación consistía en preparar el tema, dedicándole suficiente tiempo. Para este profesor las características de los alumnos del SUA — consideraba—, lo obligaban a tratar el tema exhaustivamente, los estudiantes le exigían, le demandaban dedicación; en respuesta a ello, resultaba laborioso el abordaje de los temas. Los preparaba en dos sentidos: de manera general, pero centraba la atención en lo importante, en los puntos relevantes o medulares; en lo que requiriera un nivel más elevado de abstracción, para posteriormente explicar con ejemplos de casos prácticos.

“...cuando yo me incorporé al Sistema de Universidad Abierta, no éramos propiamente instructores ni asesores, éramos facilitadores del conocimiento. Nos daban un curso para saber cómo es un facilitador y no un profesor tradicional, y era realmente coadyuvar con el alumno a que el conocimiento fuera significativo. Yo me quede con eso, con esa capacitación que nos dieron, esa modalidad. Entonces cuando se da, cambia a la asesoría yo seguí siendo facilitador, bueno no sé si mis alumnos piensen lo mismo verdad. Todo se debió a que (...) en aquel tiempo fue la que nos dio la capacitación y nos dijo: ¡ustedes no son profesores, ustedes no vienen a sentarse, a preguntar, ni a leer! Ustedes son facilitadores! Y (...) que estaba en aquel entonces como Coordinador, también nos decía ustedes son facilitadores del conocimiento, no son capataz, ni inquisidor no, ustedes tienen que hacer que el conocimiento sea significativo. Si necesita el alumno comprender un concepto, ustedes tienen que ayudarlo a que el alumno construya su propio concepto pero que tenga los elementos mínimos para que quede el concepto claro. Entonces así aprendí. Así me enseñaron” (PCS9).

Ni instructores, ni asesores, sino facilitadores del conocimiento, ni capataz ni inquisidor; hacer el aprendizaje significativo para coadyuvar a la construcción del conocimiento en los alumnos. La respuesta es muy ilustrativa y representativa, las imágenes evocadas, por el entrevistado. Las representaciones sociales del profesor son el resultado de la conjugación de sus experiencias como docente en el sistema presencial y del abierto.

No obstante, se infiere de sus expresiones, las personas le pueden imprimir sentido y significado a las funciones de los asesores; los cuales provienen del personal que desempeña funciones de gestión dentro de la licenciatura en Derecho del SUAYED de la FES-Acatlán. Estas pueden ser: precisas, perfilándolas en una sola dirección, resolver o aclarar dudas; también se aprecian las diversas: las cuales suelen presentarse más amplias y variadas. Asimismo se pueden visualizar las derivadas: es decir, las creadas individualmente por los profesores. Éstas surgen de sus prácticas, ideando e incorporando elementos valiosos provenientes de sus experiencias y de su ejercicio profesional; no obstante las precisas y las diversas al compaginarse con la cultura del esfuerzo: vista como el conjunto de acciones desplegadas por los alumnos para el tratamiento, adecuado de temas contenidos o relacionados con alguna asignatura, contenida en un plan de estudios disciplinario o profesionalizante, mediante la aplicación de estrategias personales de estudio; propiciarían dinámicas encaminadas a contagiar a los profesor, con la intención de vincular sus vivencias académicas con sus mejores experiencias surgidas en el ejercicio de su trabajo en sistemas presenciales o abiertos. Sumándose la cultura del esfuerzo de los estudiantes con las prácticas de los asesores se crean sentidos y significados, tendientes a preservar el principio de coadyuvar con los alumnos para que —aprehendan” el conocimiento que les sea significativo.

4.4.1. Análisis global de las representaciones sociales sobre asesoría

Al tomar en cuenta los tres niveles para el análisis de las RS sobre asesoría, se llegó a la apreciación del —trabajo académico descentrado de la docencia”, es decir aquella actividad que se encuentra separada de la posición que debe de ocupar, no se halla en medio, no está centrada respecto a los márgenes teóricos, asimismo posee peculiaridades derivados de la actitud y de los motivos que las generaron.

Una posible clasificación de estas peculiaridades del trabajo académico descentrado, admite diferentes tipos, los cuales surgieron del análisis, del estudio de las representaciones sociales y de las experiencias vividas en la licenciatura en Derecho del SUAYED de la FES-Acatlán. Las RS consideradas como productos de los procesos de construcción de lo real, como imágenes mentales de la percepción del mundo; derivadas de la interacción acontecida en los espacios o entornos en los que se ejerce el trabajo académico de la licenciatura mencionada.

En los sitios en los que se desarrolla el trabajo académico de los asesores se construyen y reconstruyen representaciones sociales; con base en ellas, se celebran, anulan o justifican, orientaciones, mediaciones y regulaciones didácticas del profesor, como sellos individuales que llevaron a contemplar tipos de trabajo académico descentrado, las cuales van a influir en las actividades del personal académico, en estas convergen los diferentes niveles del Modelo utilizado para el análisis de las RS sobre las asesorías.

Del trabajo académico descentrado, se aprecian seis tipos; éstos se proponen a partir de analizar las expresiones de los entrevistados y de observar las actitudes desplegadas por algunos de los actores en los escenarios de las asesorías; lo cual en su conjunto fue concebido como —~~un~~ organización psicológica que dispone positiva o negativamente respecto de un objeto, siendo su función la de regular las manifestaciones u orientaciones de la conducta y de motivarlas mediante la carga afectiva” (Zubieta, 1997: 131).

Otra consideración para la designación derivó de los motivos personales de los asesores para no realizar el trabajo académico (esto se consideró, debido a que la mayoría de los asesores de la licenciatura en Derecho, desempeña otras actividades simultáneamente a sus quehaceres académicos, tales como: representaciones legales a empresas, despachos y consultorías jurídicas); ni su medio habitual, entendido éste como el espacio en el cual no permanecen periodos prolongados de tiempo.

Los tipos de trabajo académico descentrado son:

- **Académico/profesionalizante:** este se caracteriza por poseer el sello de ir más allá, otorgar un “~~exa~~” ampliándose a abarcar horizontes prácticos en las asesorías grupales: compartir documentos provenientes de experiencias profesionales vividas en la abogacía sobre: asuntos de diferentes materias del Derecho (Penal, Civil, Familiar, etcétera). Busca contribuir a la profesión jurídica, vinculando los diferentes temas del plan de trabajo con casos reales, en los que se abordan diferentes conflictos jurídicos. Asimismo apoya individualmente a los asesorados a manera de tutoría, brindando acompañamiento a las personas, en problemas tanto académicos, como personales. Se distingue por la planeación previa del curso, la adecuación de los contenidos del programa de la asignatura según las necesidades de los alumnos, realizando reajustes para abordar los temas de manera más lógica, de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil.
- **Dialógico:** las características de este tipo de trabajo académico descentrado, fundamentalmente contempla propiciar la posibilidad del diálogo, por ejemplo, desde el inicio del curso se denota el interés por conocer los nombres de los alumnos, las actividades que realizan cada uno de ellos. Este sencillo ejercicio puede no ser muy recurrente, muchas veces no aparece en las interacciones de las asesorías grupales. El diálogo puede abarcar tanto aspectos académicos de la asignatura (en torno a la cual se desarrollan las sesiones grupales), como de otras materias del ámbito del Derecho como objeto de estudio. También abarca cuestiones personales o las relacionadas con algún trabajo en particular, dudas específicas de algún caso concreto que amerita cuestiones jurídicas o de otras asignaturas.

Las reuniones grupales en este tipo se desenvuelven en constantes pláticas, conversaciones, en ir y venir, adecuándolas a los niveles de interrelación entre el asesor y los asesorados. Se llegan a generar ambientes propicios para la confianza mutua, el respeto entre todos los asistentes a las asesorías y la crítica constructiva tendiente a fomentar la mejora del proceso educativo que acontece en un aula a manera de asesoría. En cuanto a la planeación de los cursos, se contempla la adecuación del programa de la asignatura, buscando que los temas introductorios logren dar una mayor explicación de los contenidos que por su naturaleza jurídica posean mayor dificultad y complejidad para el asesorado.

- **Dinamo:** en este tipo sobresale la motivación generada por el asesor en relación a los contenidos de la asignatura. Se combinan muy bien los planteamientos doctrinarios (consideraciones de estudiosos e investigadores en torno al Derecho como objeto de estudio), con los legales (las hipótesis o situaciones contempladas en las leyes). Se concatenan diferentes visiones en torno a situaciones jurídicas, naturaleza de las figuras o instituciones del Derecho y sus relaciones. Sin embargo, la dinámica de las asesorías gira en torno al estudio previo de los asesorados, los que trabajan los temas interaccionan y se interrelacionan más con el asesor, pero esta dinámica provoca que paulatinamente al transcurrir el curso se involucren más asesorados. Las relaciones bajo este esquema, les brindan a los estudiantes que no pueden estudiar los temas, pero que asisten a las asesorías grupales con regularidad, la oportunidad de atender este tipo de contenidos. Lo negativo de este estilo, es quien no asista de manera regular a las sesiones grupales, le será más difícil integrar todos los aspectos que se observan en el trabajo en el aula.
- **Preciso:** este se caracteriza por el énfasis otorgado a aclarar dudas, se delega sustancialmente a los asesorados el tratamiento de los temas; éstos se tratan rigurosamente según lo contemple el plan de trabajo o el

programa de la asignatura, suelen no adecuarse a la complejidad de la naturaleza de la materia del Derecho, ni a las necesidades de los alumnos.

Se subdivide en dos estilos, en el primero, el asesor suele recurrir con frecuencia a una estrategia de aprendizaje, en ella se siguen los temas de manera precisa, el asesor incentiva a los asesorados a que revisen y traten los contenidos del temario. En este estilo es importante la asistencia, de ella surge la elaboración de algún documento que se comparte entre los asistentes durante las reuniones grupales; en caso de no asistir a las asesorías esta experiencia de aprendizaje, se pierde. Otra característica visible son las evaluaciones, las cuales requieren en ocasiones demasiada elaboración, las respuestas a las preguntas responden a la presentación de datos factuales, (fechas, nombres, sucesos y acontecimientos históricos o números de artículos o contenidos de ellos en los códigos), la parte conceptual (el conocimiento acerca de lo que se conoce), en pocas ocasiones se articula o explica, se aborda mediante la comparación entre los diferentes autores que doctrinariamente tratan definiciones.

En el segundo, de igual modo, se pone énfasis y se precisa que la dinámica de las asesorías será en torno a las dudas originadas de lo realizado por el alumno; por ejemplo, si el programa de la asesoría abarca el concepto de la *eficacia del Derecho*, la reunión comienza, con la pregunta ¿dudas con relación a la *eficacia del Derecho*? Si nadie contesta, suele decirse, -esta es una asesoría, no una clase”.

En este estilo existe una gran ausencia de la planeación, desarrollo o ejecución, predomina la evaluación; las asesorías están cargadas de trabajos escritos y exámenes. En las reuniones grupales no se distingue la apertura, del desarrollo y el cierre que precisa el acto didáctico, las fronteras entre los momentos suelen diluirse; pueden predominar las dos primeras, con las combinaciones entre apertura de un tema y desarrollo de otro, u otras, en las que

no se sigue una secuencia que permita hacer comprensibles los temas; estos muchas veces no se concretan, los contenidos se abordan de manera indiscriminada, desordenada, no se busca la lógica de lo simple a lo complejo, o de lo fácil a lo difícil.

- **Modelo:** las características de este tipo de trabajo académico descentralizado, parten fundamentalmente del carácter ideal que le atribuye el asesor a su función, en el sentido de lo deseable, de lo mejor que puede acontecer en la asesoría. El asesor, organiza y planea con antelación los aspectos más importantes del curso, las estrategias de enseñanza que utilizará; se preocupa por su formación académica, buscando en ella, una valiosa herramienta para las asesorías. Utiliza estrategias de cursos anteriores; sin embargo, va afinando y corrigiendo eventualidades pasadas, trata de concretar en ciertos temas, dirigiendo la atención a afinar los aspectos más importantes. Es organizado en tiempos, tratamiento de los temas, asignación de tareas; sigue el programa de la asignatura escrupulosamente, utiliza la combinación de diferentes planteamientos doctrinarios con las formulaciones que establecen las diferentes leyes comprendidas en la materia de derecho tratadas durante el curso.

-

Busca integrar y precisar algunos aspectos importantes de las figuras o instituciones jurídicas; posee algo del tipo dialógico, se interesa por los nombres de sus asesorados, por las actividades que realizan, tiene la habilidad para crear ambientes de confianza y respeto; logra cierto grado de empatía con sus alumnos.

- **Cultura del esfuerzo:** este tipo de trabajo académico descentrado no se aleja del todo en torno a descentración de la docencia; ésta permanece en los linderos con la asesoría, la cual a veces desaparece; descansa en el principio de coadyuvar con los alumnos para que aprehendan el conocimiento mediante aprendizajes significativos. Se sustenta en el

reconocimiento de los otros, de los alumnos o asesorados como personas que poseen, al menos los de la licenciatura en Derecho, la cultura del esfuerzo, concebida en parte como la dedicación de los alumnos al estudio de temas del ámbito jurídico.

Este trabajo académico representa para el asesor un doble esfuerzo, le requiere mayor preparación para asumir una actitud acorde a las de los alumnos que se esfuerzan. El asesor asume con más énfasis su responsabilidad, incursiona sólo en las materias del Derecho que domina, se preocupa por motivar y evaluar correctamente a sus asesorados. Sigue el programa de la asignatura minuciosamente, utiliza varias estrategias de enseñanza, predomina la exposición, combinada con la estrategia de elección de candidatos al azar para responder a las preguntas, realiza trabajo en equipo, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, entre otros. Estas pretenden lograr la comprensión del tema, que el aprendizaje de los alumnos sea significativo, busca los que los alumnos construyan el conocimiento; utiliza el diagnóstico para iniciar los temas. Percibe falta de bases teóricas para abarcar ciertos contenidos, vuelve a retomar aspectos de cursos de otros semestres, para abordar alguna parte de la materia del Derecho.

4.3. Representaciones Sociales sobre la tutoría

En este apartado se transcribió lo expresado por nueve profesores entrevistados, las respuestas corresponden a cuatro preguntas que contienen la categoría: *tutoría*. Dos de ellas se obtuvieron de las diferencias que percibieron entre tutoría y docencia, entre la primera y la asesoría; las otras se perfilaron a obtener las reflexiones acerca de las coincidencias entre las mismas palabras o significantes, las cuales aparecen de manera similar a lo expuesto en el apartado de docencia.

La intención de acopiar las representaciones sociales de la población bajo estudio sobre tutoría, fue investigar qué quedaba del referente nominal retomado de la Open University en el momento del diseño e implementación del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM. Para contemplar el último de los ciclos de las políticas educativas, sus efectos. No obstante, el resultado de las entrevistas muestra en su mayoría, que la tutoría se trataba de un programa institucional implementado en la FESA entre 2003 y 2004. Los profesores entrevistados le atribuyen a esta faceta de la docencia: paternalismo hacia el alumno, atender parte de sus problemas personales, seguimiento de los estudiantes, apoyo académico para que no abandonen sus estudios, su búsqueda y contacto permanente para evitar que se alejen de sus estudios o dirección de su trabajo de tesis.

De tal manera, para el análisis de las representaciones sociales sobre tutoría, se decidió transcribir todas las respuestas emitidas por los entrevistados y al final, un análisis global. Esta decisión obedeció a que si bien, en sus inicios la designación del personal académico que laboraba en el SUA fue la de *tutor*; cuando menos en la licenciatura en Derecho de la FESA, la función de esta figura no es tan representativa en el trabajo académico de la modalidad abierta, como actualmente lo revelan las representaciones sociales sobre la asesoría.

4.3.1. Tutorías

Categoría de análisis: tutoría

“...la tutoría yo la considero como el resolver las dudas nada más. ¡Ah mira! yo soy tu tutor y te voy canalizando, te voy diciendo por dónde ir, (...) Para resolver tu duda chécate este libro, chécate este autor, esta ley y por ahí vas, el tutor como que lleva la batuta,...”

“...la tutoría puede caber dentro de la asesoría.”

[Se refiere al sistema presencial] *“...muchas veces sólo dan la materia y se olvidan de la parte de la tutoría, y lo vas llevando ¿esta unidad quedo bien?, pero como ya tienes que cubrir con el requisito de la siguiente unidad,... (PRC1).*

Otro entrevistado señala:

“...la tutoría como el sistema actual todavía lo contempla para la cuestión de la realización de tesis, no se puede nada más constreñir a eso, no a la... a la guía para que te titules,...”

“...la tutoría implica una representación de tu trabajo, un soporte de tu trabajo...”

“...yo creo que la tutoría si tiene que ser respecto a un proyecto en específico.”

“...en la tutoría del sistema antiguo, yo creo que caminaron para la realización de tesis” (PAS2).

Otro entrevistado afirma que:

“...el tutor está, no nada más vigilando la formación educativa del alumno, sino que está interesado, de sus problemas, cuando nosotros estamos siguiendo su avance académico. En ese sentido el tutor tiene la obligación o debería de tener la obligación de ver qué factores internos y externos están influyendo en el alumno, que se reflejan en la capacidad, o más bien en la calificación que tiene, esa sería la función básica de un tutor.”

“...el tutor es otra figura. Yo creo que sería de más fuerza en el progreso del alumno” (PIP3).

Otro entrevistado expresa que:

“...en la tutoría el alumno estudia por su cuenta y uno solamente lo va guiando, resolviéndole dudas.”

“...en la tutoría se ve que los estudiantes también manejan el tema...” (PDC4).

Otro profesor expresa:

“...en la tutoría, se abarca un poquito más, pero no lo andas carrereando para que estudie.”

“...en la tutoría lo asesoras en relación a eso, pero aparte como que te preocupas un poco más en cuestión de su vida personal, ¿por qué no vienes a la escuela? ¿Qué problemática presentas? Muchas veces la gente abandona la carrera o la escuela por problemas personales.”

“En la tutoría es meterte más en su vida personal, te preocupas porque el alumno no viene” (PAP5).

Otro entrevistado dice:

“...el tutor en el Sistema de Universidad Abierta en mi experiencia, es un poco más personalizado. Nosotros somos más bien asesores, que tutores. (...) la figura del tutor se asignó en ciertos semestres a cada maestro, respecto de cierto número de alumnos, en un programa especial para tener un contacto permanente con ellos, ha de ver sido allá en 2006, que implicaba que el tutor tomara la responsabilidad de buscar al alumno, asesorado, para preguntarle y para estarle jalando un poco hacia la universidad y no dejarlo ir o perderse, por la distancia que siempre existe en este sistema. Entonces este asesor en su momento llamado tutor, localizaba al asesorado para que viniera o para preguntarle cómo iba con los estudios, si estaba retrasado en otras materias, cuál era el problema personal que tenía, si podía le proponía quizás algunas alternativas de solución.”

“...la tutoría es más bien un programa de localización de alumnos, así se planteo en su momento, es un programa de seguimiento permanente de los asesores a

algunos asesorados que tienen dificultades en venir, de repente dejan de asistir una, dos, tres asesorías. Entonces el asesor está tras de ellos con un correo electrónico, una llamada, un mensajito, etcétera, que lo pueda estar monitoreando y lo pueda quizá estar presionando o invitando a regresar al estudio, quizá resolviéndole alguna duda por allí, incluso por correo, es decir, todo con la intención de este tutor, de que regrese a sus asesorías. Pero no solamente sobre su materia, sino sobre las demás materias, en las que a la mejor no está involucrado el asesor.”

“...dependiendo qué objetivo tenga el tutor en algún otro tipo de programa, que se trabajaron en SUA creo que el tutor debe estar monitoreando la vida del asesorado para que no abandone los estudios” (PDG6).

Otro entrevistado señala:

“...el tutor es una persona que va estar contigo desde que inicias la carrera hasta que la terminas, el tutor te va a acompañar no sólo en una materia, sino en la mayoría de las materias te puede ir orientando. De hecho nos ofrecieron ya unos cursos sobre tutoría, pero la tutoría te enfoca incluso a aspectos no solamente académicos, sino hasta personales, psicológicos.”

“...en la tutoría tu vas viendo al alumno como persona y como alumno desde el principio y en las materias con las que tú lo puedas ayudar.”

“...la tutoría para mí es un concepto más amplio, abarca más cuestiones que la asesoría” (PFM7).

Otro entrevistado señala:

“...el tutor tiene un sentimiento de paternalismo, su orientación no va muchas veces encaminada a la cuestión de la investigación o algunas veces sí, más que

nada va encaminada a acercarlo más a la universidad a que se integre, a mostrarle algunos ejemplos, muchas veces con relación a la gentes que han logrado en este sistema salir adelante y que muchas veces se cree, que por estar a distancia, le puede restar importancia. Entonces la tutoría se basa en la importancia que tiene que tener el tutor en la orientación de ese alumno para evitar muchas veces que se vayan.”

“...la tutoría de cierta forma uno trata orientarlo para que continúe con sus estudios, darle ciertos elementos también en relación al sistema, porque muchas veces es conocido el sistema que ellos están tomado, algunos de ellos vienen con un sistema diferente que es un sistema presencial y no entienden muchas veces o no alcanzan a comprender de forma inmediata que el sistema abierto es distinto, y obviamente en la asesoría y la tutoría, el asesor tiene la interrelación directa con el alumno.”

“...cuando se da la tutoría es una forma de cuando estamos en la docencia el alumno en lo individual dice: quiero saber esto, y se acerca” (PEP8).

Entrevistado número nueve:

“...a mí me gustaban las tutorías porque los alumnos acuden directamente al cubículo y se sientan contigo, los que no podían se iban y se sentaban y les dabas una asesoría directamente a ellos y ahí les explicabas todo lo que tenían que hacer, cómo lo tenían que hacer, pero eso creo que funcionó un año o dos años y posteriormente se cambió. Había un programa de tutorías y se programaban a los alumnos, ellos te avisaban cuando iban o cuando no iban y ya ahí en el cubículo se les daba la tutoría”

“...eran programadas y enfocadas a la tutoría, a dudas específicas del alumno.”

“...cuando yo daba las tutorías estaban ellos encima de mí, y me iban a buscar y decían, es que ya hicimos esta dinámica y no entendimos esto, o me quedaron estas dudas, o quiero ver que si estoy bien. Yo los podía a trabajar en grupo para que ellos lo hicieran y luego les resolvía dudas y ya entre todos sacábamos cual era la conclusión...” (PCS9).

4.3.2. Análisis global de las representaciones sociales sobre tutoría

Las representaciones sociales obtenidas sobre la tutoría muestran diferentes sentidos, estas se pueden agrupar cuando menos en tres líneas. En la primera, las tutorías como acompañamiento de la persona: en ésta el profesor se inmiscuye en sus problemas personales, en lo que pueda obstaculizar su tránsito por la universidad, se enfatiza cuidar la permanencia del alumno en los estudios universitarios. En esta línea también se pone atención en el cuidado del estudiante en torno a su desarrollo académico —acompañamiento académico— y en su desenvolvimiento en los espacios universitarios.

La segunda que se enfoca en la realización de un trabajo en particular; por ejemplo, la tesis para obtener el título o grado académico o en resolver dudas específicas de los alumnos acerca de algún trabajo específico.

La tercera como parte de un programa de la licenciatura, inscrito en cierto periodo de tiempo, abarca aspectos de la primera línea, seguimiento a la persona como apoyo para que no abandone sus estudios.

Sin embargo, como se ha expuesto en el marco teórico, en el capítulo tres, la autora consultada para presentar las facetas de la docencia, no muestra una delimitación entre la asesoría y la tutoría, se refiere a estas indistintamente; su disertación la contextualiza dentro de las dos últimas décadas y en la actualidad, argumentando que nuevas exigencias y demandas del mundo globalizado han impactado al quehacer docente.

Conclusiones

Como inferencia del análisis de esta investigación se puede concluir que:

1. Atañe a las políticas públicas de las cuales derivaron las políticas educativas de educación superior que crearon al SUA; las primeras denominadas en el capítulo tres implícitas, por su fuente se pueden considerar casi puras, las cuales emanaron, desde el punto de vista de la política comparada, teóricamente de los legados históricos de problemas políticos y sociales, heredados por el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, éstos como moldeadores del pasado y que surgieron de manera marginal para poder atender las dificultades acontecidas a principios de la década de los setenta.
2. Las políticas de educación superior surgen de la facultad constitucional que posee el ejecutivo federal para planear el futuro de la nación, recogiendo las aspiraciones, apoyos y demandas de la población. Las cuales se insertarán mediante la participación social democrática, en la que tiene lugar la participación y consulta de los diversos grupos sociales, con el propósito de que la población exprese sus opiniones para la elaboración, actualización y ejecución del Plan de Desarrollo y de los programas sectoriales.
3. No todas las aspiraciones, necesidades y deseos de la población integran la agenda nacional, están compuestas por lo prioritario y lo estratégico, lo primero se realiza si existen recursos económicos para su realización y lo segundo simplemente se realiza.

En este orden de ideas las políticas educativas, de educación superior, implícitas las cuales fueron incorporadas a la UNAM en el proyecto de la nueva universidad, como cursos de acción que buscó disminuir el sobrecupo en las aulas

universitarias, provocado por el aumento de la matrícula estudiantil; para contribuir a la disminución de la demanda de educación superior. La solución a estos problemas perfiló la concepción del Sistema Universidad Abierta; en su diseño se contempló la democratización de la educación: libre acceso, sacar la universidad del claustro, permeabilidad horizontal y vertical, llevarla a los actores beneficiarios finales en los ejidos, fábricas, hospitales, centros de trabajo.

Las políticas educativas se dirigían a llevar educación a grandes sectores de la población; sin embargo, en la actualidad el SUAYED atiende a actores privados de grupos terceros, que sin ser contemplados como destinatarios de las políticas educativas implícitas, hoy son beneficiados, entre ellos se encuentran profesionistas que buscan una segunda carrera o carrera simultánea. Hoy se ubica más al sistema abierto en la educación continua; debido a que, de las entrevistas se observó que la mayoría de los alumnos que cursan la licenciatura en Derecho de la modalidad abierta en la FES-Acatlán, son profesionistas que buscan concluir una segunda carrera o la cursan de manera simultánea con otra.

Las políticas educativas de la educación superior explícitas, contempladas en el Plan de Desarrollo en la actualidad buscan diversificar las modalidades educativas existentes, para ampliar la cobertura del nivel mencionado, se pretende utilizar la capacidad instalada en las universidades; no obstante si bien es prioritario ampliarla, también lo es que, como se ha dicho, si existen recursos económicos se contempla y valoran diseños que la atiendan, según su viabilidad en la implementación.

Recientemente se han presentado manifestaciones públicas de padres de familia y de los jóvenes rechazados para el ingreso a las universidades públicas, los cuales exigen se revisen la política educativas para ampliar la cobertura. No obstante, el porcentaje de la oferta educativa en las Instituciones de Educación Superior no alcanza a cubrir la demanda en su conjunto de los jóvenes en edad de ingresar a la Universidad.

Otras políticas educativas de la educación superior implícitas, a las que incidieron en la creación del SUA, buscaban el mejoramiento de la enseñanza; en la actualidad, esto aún persiste, ahora se busca centrar la docencia en el aprendizaje de los alumnos; no obstante, como se presentó en el capítulo tres, la pedagogía centrada en las necesidades de los alumnos, no requiere del desplazamiento de la responsabilidad en la formación a los estudiantes, sino todo lo contrario, que las actividades de enseñanza promuevan un aprendizaje significativo

4. Las políticas educativas contempladas en el Plan de Desarrollo de la UNAM, persiguen consolidar su planta académica y fortalecer al SUA, mediante la diversificación de la oferta educativa; una de las medidas fue incorporar al sistema de denominación de educación abierta, lo cual se abordó en el capítulo dos, considerando que la educación abierta posee flexibilidad en cuanto a su ingreso, a su asistencia a las asesorías, al ritmo de avances de los alumnos. No obstante, como se precisó en el capítulo tres, actualmente se involucran en el acto de aprender y enseñar, los mismos elementos y protagonistas que en una situación presencial tradicional: los alumnos, los formadores, el material didáctico, las herramientas, los recursos, las estrategias de aprendizaje, el aula, el grupo, la evaluación, las relaciones sociales, los trámites y la institución de formación.

En la actualidad el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la FESA ofrece dos modalidades distintas al presencial: la educación a distancia y la abierta, la segunda como se presentó en el capítulo dos, por estar circunscrita conjuntamente con el sistema presencial al calendario escolar de trámites y actividades académicas se considera escolarizada. Para ingresar a las licenciaturas del SUAYED, se requieren los mismos requisitos que para el ingreso al sistema presencial.

5. Respecto al personal académico que labora en el SUA se ha considerado que el Estatuto del sistema expone una supletoriedad no explícita de sus funciones. Lo cual se presentó desde la Legislación Universitaria Externa e Interna y desde perspectivas teóricas que contemplan las misiones básicas, funciones sustantivas, labor predominante de sistemas de educación superior; de estas hoy en día la docencia como la investigación principalmente son consideradas trabajo académico, este término como representación conceptual y teórico, en el cual se encuentran las actividades llevadas a cabo por las personas que participan directamente en su realización en las IES, están contratadas por una organización de educación superior y son considerados académicos.

6. Dentro del modelo educativo del SUA se apreció a los actores que interactúan en él en una estructura didáctica, asesores, alumnos y recursos didácticos. Respecto a los sujetos, éstos desempeñan dos roles intercambiables, es decir, en una relación bidireccional, así como tres funciones contempladas como complementarias: enseñar, aprender y comunicarse, así como dos puestos fijos en la relación didáctica: personal académico y alumnos.

A manera de resumen se puede decir que se buscó presentar la problemática que aconteció entre las políticas públicas que dieron origen al SUA, su vinculación con los cursos de acción o políticas educativas dentro de la UNAM que permitieron su diseño e implementación; de las que hoy buscan incidir en la modalidad abierta en la universidad mencionada, lo cual se evidencia a través de las representaciones sociales de los propios docentes que realizan el trabajo académico en esta modalidad.

Respecto a la docencia, podemos concluir que se encuentra ligada a los términos: *magister dix*, profesor, maestro, guía, alumno, formación, plan de estudio, información, temas, materias, área en concreto. Se asocia a aquellos con

los verbos: transmitir, aportar, dar, compartir, con otros términos: conocimiento, saber, información y clase. Estas relaciones llevan a la concepción de las actividad de los espacios académicos, en ellos interactúan maestros con alumnos en torno a los planes de estudios dentro de los cuales se encuentran: asignaturas, materias, temas, es decir, son elementos que entran en interrelación y se desarrollan dentro de la docencia, la cual es bastante compleja y diversificada.

En cuanto a la asesoría, como función del personal académico de modalidad abierta, las presentación del trabajo académico descentrado de la docencia y los tipos de él (contemplados a partir del análisis de las entrevistas y de algunos otros elementos mencionados en su momento), sus características dieron cuenta, como referencia teórica si se quiere, de los sellos que imprimen sus actores portadores de ideas, creencias, imágenes que se construyen en y durante sus prácticas educativas dentro del SUAYED.

De la tutoría como se analizó, se puede concluir que se encuentra alejada de las representaciones de los profesores, como referencia nominal del pasado próximo, como se evidenció en las respuestas a las preguntas realizadas en el trabajo de campo y que dan cuenta de lo que ocurre y cómo acontece en la licenciatura en Derecho de la FESA, objeto de estudio de este trabajo.

Con base en el objetivo de investigación, se trató de obtener con la indagación cuáles eran las representaciones, imágenes e ideas de los docentes a partir de las categorías elegidas para abordar y resolver el problema de investigación, para obtener sus significados, sus imágenes e investigar cómo se crean y recrean en su trabajo académico en el contexto de un sistema de universidad abierta. A través de las categorías elegidas y de la metodología empleada se obtuvo el conocimiento de sentido común, el cual se apreció debido a que es real, vivido y percibido por los sujetos involucrados en este momento histórico y sus intentos por relacionar a la docencia, con sus facetas y el sistema.

El discurso de cada profesor entrevistado se puede interpretar de muchas maneras; sin embargo, su análisis llevó a apreciar las diferentes facetas de la docencia en este contexto y las orientaciones de los asesores respecto a ellas.

Los enunciados emitidos como respuestas a las interrogantes pueden tener diferentes o más sentidos; no obstante, son representaciones, imágenes evocadas desde el interior de los sujetos a partir de escuchar las palabras, los significantes; mediante la metodología de las Representaciones Sociales.

Se analizaron las respuestas expresadas por los asesores y en estas aparecieron relaciones evidentes, las cuales en algunos casos se vinculaban directamente entre sí.

Los discursos emitidos por los profesores pueden contribuir a delinear elementos teóricos que permitan enriquecer las facetas del trabajo académico realizado en la licenciatura en Derecho, del SUAYED de la FES-Acatlán y tener elementos suficientes para que en otro momento, puedan coadyuvar a elaborar propuestas pedagógicas tendientes a elevar la calidad educativa de nuestra máxima casa de estudios, la UNAM.

ANEXO UNO

Guión de entrevista organizado con base en las siguientes categorías:

Categoría de análisis: Docencia

1. ¿Cómo se incorporó usted a la docencia?
2. ¿Cuánto tiempo lleva dedicándose a la docencia?
3. ¿Cuánto tiempo lleva dedicándose a la docencia en el Sistema Abierto?
4. ¿Ha trabajado como docente en el sistema presencial de la UNAM?
¿Cuántos años?
5. ¿Es distinto trabajar como docente en un sistema abierto, que en un Sistema Presencial?
6. ¿Qué diferencias hay en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el Sistema Abierto y el Presencial?
7. ¿Ha trabajado o trabaja en otras instituciones de Educación Superior? (en escolarizado) (en abierto)
8. ¿Qué diferencias observa entre otras instituciones de Educación Superior y el Sistema Abierto de la UNAM?
9. ¿En qué modalidad (abierto o presencial) se desarrolla mejor como docente?

Categoría de análisis: Diferencia conceptual entre docencia, asesoría y tutoría

10. ¿Qué diferencias percibe entre la docencia y la asesoría?
11. ¿Qué diferencias percibe entre la asesoría y la tutoría?
12. ¿Qué diferencias percibe entre la docencia, la asesoría y la tutoría?

13. ¿Qué coincidencias percibe entre la docencia y la asesoría?

14. ¿Qué coincidencias percibe entre la asesoría y la tutoría?

15. ¿Qué coincidencia percibe entre la docencia y la tutoría?

Categoría de análisis: Diferencias entre un Sistema Presencial y un Sistema Abierto

16. ¿Qué diferencias hay en relación al proceso didáctico entre Sistema Presencial y Sistema Abierto?

Categoría de análisis: Normatividad en el Sistema Abierto

17. ¿Qué funciones cree usted que le confiere la normatividad universitaria como asesor en el SUA?

SIGLARIO

ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior

AIESAD. Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.

BCUAED. Boletín de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

CATED. Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia.

CCH. Colegio de Ciencia y Humanidades.

CU. Consejo Universitario.

CUAED. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

CEMPAE. Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación.

CETED. Centro Tecnológico para la Educación a Distancia.

CIEAD. Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia.

CLESAD. Consejo Latinoamericano de Educación Superior Abierta y a Distancia.

CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

EGUNAM. Estatuto General de la UNAM.

EPAUNAM. Estatuto del Personal Académico de la UNAM.

ESUA. (1972) Estatuto del Sistema de Universidad Abierta.

ESUAED. (2009) Estatuto del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

ENEP. Escuela Nacional de Estudios profesionales.

FESA. Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

IES. Instituciones de Educación Superior.

LCES. Ley de Coordinación de la Educación Superior.

LGE. Ley General de Educación.

LFEP. Ley Federal de Entidades Paraestatales.

LICEL. Enseñanza de (Alemán) (Español) (Francés) (Inglés) (Italiano) como Lengua Extranjera.

LOUNAM. Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México.

MADEMS. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.

OUI. Organización Universitaria Interamericana.

OU. *Open University*.

PD 2008-2011. Plan de Desarrollo de la UNAM.

PD. Claves Asignadas a Entrevistados.

PEDIFESA. Plan de Desarrollo Institucional de la FES-Acatlán.

PWEB. Página Electrónica.

PND. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

PSE. Plan Sectorial de Educación 2007-2012.

RS. Representaciones Sociales.

SAE. Sitio de Apoyo Educativo.

SEA. Sistema de Enseñanza Abierta

SUA. Sistema de Universidad Abierta.

SUAYED. Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

TIC. Tecnologías de la Información y la Comunicación.

UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

REFERENCIAS.

Bibliográficas.

- Aguilar, L. (2007). *El estudio de las Políticas Públicas*. México: Porrúa
- _____. ([1992] 2003), —Estudio introductorio”, en Aguilar, L. F. (coord.), *El estudio de la políticas públicas*, México: Porrúa.
- Ahumanda, P. (2005). *Hacia una Evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós Educador.
- Aguirre, M. et al. (1978). *Manual de Didáctica General*. México: UNAM-Centro de Didáctica-ANUIES
- Albach, P. (2008). —Funciones Complejas de las Universidades en la Era de la Globalización”, en: *Global University Network For Innovation*. (2008). La educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo humano y Social. España: Grupo Mundi-Prensa.
- Álvarez, M. et al. (2001). Programas Institucionales de Tutoría: Una propuesta de la ANUIES para la organización y funcionamiento de las instituciones de educación superior. México: Biblioteca de la Educación Superior.
- Andrade, E. (1990). *Introducción a la Ciencia Política*. México: Harla.
- Aron, R. (1965). *Démocratie et Totalitarisae*. París: Gallimard.
- Banchs, M A. (1984). *Concepto de representaciones sociales. Análisis comparativo*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Burton, C. (1991). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Bonilla, L. López, R. (2004), et.al. *Relatos para la historia de una facultad Acatlán*. México: UNAM.
- Barrón, MC. (2006). La Docencia y la Tutoría: nuevos retos, nuevas articulaciones. En: González, S. et al. (2006). (Comp.). *La Universidad entre lo presencial y lo virtual*. México: UAEM.
- Casanova, H. (2009). *La reforma universitaria y el gobierno de la UNAM*. México: UNAM-IISUE.
- Casanova, H. (2001). La UNAM entre 1970 y 2000, crecimiento y complejidad en: Marsiske, R. (2001). *La Universidad de México: un recorrido histórico de la época colonial al presente*. México: UNAM-CESU

- Camboni, S. (1999), Universidad, sociedad y cambio tecnológico. En: Casanova, H. Rodríguez, R. (1999), (Coord.). *Universidad Contemporánea. Política y gobierno*. Tomo I. México: UNAM. CESU.
- Campos, M. (1999), Estructura y Dinámica Institucional como condición de la gestión: una aproximación metodológica. En: Casanova, H. Rodríguez, R. (1999), (Coord.). *Universidad Contemporánea. Política y gobierno*. Tomo II. México: UNAM. CESU.
- Casanova, H. Rodríguez, R. (1999), (Coord.). *Universidad Contemporánea. Política y gobierno*. Tomo I. México: UNAM. CESU.
- Castrejón, J. (1986). *Ensayos sobre política educativa*. México: Instituto Nacional de la Administración Pública
- Cirigliano, G. (1983), *La Educación Abierta*. Buenos Aires: Ateneo
- Cortés, LR. (2000). Evaluación de la Calidad Conceptual de Estudiantes de Secundaria sobre el tema de célula. En: Campos, M. (2000). *Construcción de Conocimiento y Educación Virtual*. México: UNAM-FFyL.
- Cosío, D. (1975). El sistema Política Mexicano. México. Las posibilidades de cambio. México: Cuadernos de Joaquín Mortiz.
- _____. (1982). El estilo personal de gobernar. México: Cuadernos de Joaquín Mortiz.
- Cox, C. (1993). —“Políticas de Educación superior: categorías para su análisis” en: Kent, R. Et al. (1993). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. México: FLACSO.
- Díaz Barrida, F. Hernández, G. (1998). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, A. (2009). *El Docente y los Programas Escolares*. México: UNAM-IISUE
- Diniz, T. (1991). *Universidad Abierta/Educación a Distancia una alternativa de educación superior*, Madrid: UNED.
- Deutsch, K. (1976). *Política y Gobierno*. México: FCE.
- De la Torre, F. (1993). *Taller de Lectura y Redacción*. México: Mc. Graw Hill.
- Ducoig, P. (2009). ¿Tutoría y/o acompañamiento en educación? En: Ducoig, P. (2009). (Coord.). *Tutoría y mediación I*. México. UNAM-IISUE.
- Easton, D. (1957). —“An Approach to the Analysis of Políticas System”, en: *World Politics IX*.
- Echenique, JA. (1994). —“asesoría y el uso de técnicas para el aprendizaje”, en: Herrera, R. (1994). (Coord.). *Criterios y Parámetros de calidad en la educación abierta y a distancia*. Memoria de la V Reunión Nacional de educación Abierta y a Distancia. México: UNAM.

- Ferrández, A. & Jiménez, B. (1990), *Seguimiento y evaluación de los procesos didácticos*, Madrid: Fondo de Formación.
- Ferrerres, V.S. y Molina, E. (1995), *la preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*, Barcelona: PPU.
- Finkelstein, M. (2007). La emergente profesión académica mexicana: una perspectiva norteamericana sobre direcciones estratégicas para la investigación futura. En: *–La agenda de investigación en la educación superior–, auspiciado por el Área de Sociología de las Universidades (ASU)*, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, y llevado a cabo en la Ciudad de México los días 28 y 29 de septiembre de 2009.
- García, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. España: Ariel Educación.
- Gonzalez, A. Arancibia, J. (1992). El asesor en el Sistema Universidad Abierta. México. *Semana del SUA en la UNAM*. Perspectivas del SUA para el Siglo XXI. Memorias. UNAM. México.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- Glassick, Ch. et al. (2003). *La valoración del trabajo académico*. México: ANUIES-UAM-Azcapotzalco.
- Glazman, R. Ibarrola, M. (1978). *Diseño de Planes de Estudio*. México: UNAM-CESU.
- Herrera, J. (2002). Delimitación Conceptual de la educación abierta, a distancia y virtual. En: *Memorias del II Congreso Internacional de la Educación Abierta y a Distancia*. México: ANUIES-UABC.
- Heinz, R. (2000). Hacia la Sociedad Post-capitalista: la fase de transición. En: Heinz, R. et al. (2000). *Fin del Capitalismo Global. El Nuevo Proyecto Histórico*. México: Espiral.
- Hobsbawn, E. (1980). *La Ciencia Política de Gramsci*. México: SXXI.
- Ibáñez, T. (1988). Ideologías de la vida cotidiana. *Psicología de las representaciones sociales*. Barcelona: Sendai.
- Jiménez, MS. et al. (2009). La Tutoría: entre la demanda institucional y el deseo. La importancia del vínculo transferencial. En Ducoing, P. (2009). *Tutoría y mediación I*. México: UNAM-IISUE.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, Serge (Comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Kent, R. (2009). Una vision conceptual de los procesos de cambio en la políticas y los sistemas de educación superior. En: Kent, R. (2009). *Las Políticas de Educación Superior de Mexico Durante la Modernización*. México: ANUIES.

- Laclau, E. (1996). —Sujeto de la política. Política del sujeto” en: *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Romiszowski, A. et al. (2006). Modelo de análisis. En: Barbera, E. (2006). (Coor.). *Educación Abierta y a Distancia*. Barcelona: UOC.
- Sánchez, R. (1995). (Coor.). *El Posgrado en Ciencias Sociales y humanidades de la UNAM*. México: CESU-UNAM.
- Serrano, M. (2004). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza.
- Mendoza, J. (1988). Apuntes sobre las tendencias recientes de las políticas educativas en México del contexto latinoamericano. En: Mendoza, J. (1988) (Comp.). *Política educativa, planeación y universidad: Cinco aportaciones para su análisis*. UNAM. Cuadernos del CESU número 12.
- Meyer, S. (1979). *Instrucción Programada*. Análisis de cuadros buenos y malos. México: Limusa.
- Moreno, P. (2006). La política educativa, formación escolar y actualización docente: entre lo vorágine económica global y la opacidad del discurso pedagógico. En Fuentes, Silvia. Lozano, Andrés. (2006) *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*. México: UPN.
- Montenegro, W. (1988). *Introducción a las Doctrinas Político Económicas*. México: FCE.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.
- _____ y Miles Hewstone. (1986). De la ciencia al sentido común. En: Moscovici, Serge (1986). (Comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*. *Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Ogalde, I. González, M. (2008). *Nuevas Tecnologías y Educación*. México: Trillas.
- OCDE, (1997). *Examen de las Políticas Nacionales de Educación*. México.
- Paul, R. (1999) Hacia una autonomía del alumno: nueva pauta para medir los logros de una institución de enseñanza abierta. En Martín, E. y Ahijado, M. (1999).) *La educación a distancia en tiempos de cambio: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: De La Torre.
- Pantzar, E (1995) —Towards a critical theory of open distance learning” en: Sewart, D. *One World Many Voices*. Londres: ICDE Open University.
- Pereznieto, L. (1976). *Algunas consideraciones acerca de la reforma Universitaria en la universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM. Comisión Técnica de Estudios y Proyectos Legislativos.

- Piña, JM. (2003). (Coord.). Representaciones, Imaginarios e Identidad. Actores de la Educación Superior. México: UNAM-CESU
- _____. (2004). La Teoría de las Representaciones Sociales. Nociones y linderos. En: Piña, JM. (2004). La Subjetividad de los Actores de la Educación. México: UNAM-IISUE.
- Reinhard, B. (2001). *Immanuel Kant. Política, Derecho y Antropología*. México: Plaza y Valdez
- Rousseau, J. (1990). *Contrato Social*. México: Espasa Escalpe.
- Rodríguez, R. (1999). Planeación y política de la educación superior en México. En Casanova, H. Rodríguez, R. (1999). *Universidad Contemporánea. Política y Gobierno*. Tomo II. México. UNAM-CESU.
- Sabath, S. (1988). *La educación abierta en México*. México: SUA-UNAM/Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, SEP.
- Sánchez, R. (1998). *Derecho y Educación*. México: Porrúa.
- Subirats, J. (2008). *Análisis y Gestión de Políticas Públicas*. España: Ariel.
- Schara, J. (2002). Educación y Cultura, Políticas Educativas México: Plaza y Valdez.
- SEP. (1995). *La educación abierta y a Distancia en México*. Comisión Interinstitucional e interdisciplinaria de educación a Abierta y a Distancia.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tello, C (1980). *La Política Económica en México 1970-1976*. México: SXXI.
- Ursua, N. Páez, D. (1987). Psicología del desarrollo, filosofía de la ciencia y representaciones sociales. En Páez, Darío (ed.). *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos.
- Varela, G. (1996) *Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria*. México: UNAM/Porrúa.
- Valentina, J. et al. (2002). *Modelo educativo institucional del Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM. CUAED.
- Valenti, G. y del Castillo G. (1997), — "Interés público y educación superior: Un enfoque de la política pública", en Mungaray, A. Valenti, G. (1997).(Coord.). *Políticas públicas y educación superior*. México: ANUIES.
- Villalobos de Lugo, N. (1981) "Algunas consideraciones sobre el concepto de universidad abierta". Ponencia presentada en Conferencia Latinoamericana

de Educación Superior. Costa Rica: 16-19 de marzo de 1981. Parte introductoria.

Vivaldi, M. (1992). *Curso de Redacción*. Madrid: Paraninfo.

Witker, J (1985). *Derecho Económico*. México: Harla.

Zubiri, X. (1984). *Los problemas fundamentales de la metafísica occidental*. Madrid: Alianza Editorial.

Hemerográficas

Aguirre y Rivera, S. (1997). *Diagnóstico del Sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras*. Tesis de Maestría en Pedagogía.

Bunk, G.P. (1994), —La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”, en *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 8-14.

Carpizo, J. (1972). —El Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM”. En: *Revista Universidades*. Unión de Universidades de América Latina, México. Número 49.

Cortés, L. (2011). Buen alumno, buen maestro. Representaciones sociales de estudiantes de posgrado. Investigación presentada en el *XI Seminario Internacional de Epistemología, Cognición, Enseñanza y Conocimiento*. UNAM/ IISUE. 11 de mayo, 2011.

Flores. P. (2004). Conocimiento y política educativa en: *Perfiles educativos* v.26 n.105-106 México.

Gaceta, UNAM. (1972). Extraordinaria. 26 de marzo de 1972.

Galicia, J. (2006). *Estrategias para impulsar la profesionalización del trabajo académico en México*. México : Andamios v3 n5.

Piña, B. La vida cotidiana y la intersubjetividad en la formación profesional y docente. Estudio de caso del odontólogo de la especialidad de estomatología en atención primaria del SUA de la FES-Zaragoza, Tesis de Maestría en Enseñanza Superior. UNAM, FF y L.

Sánchez, P. (2008). La escucha en la tutoría. Tesis de Maestría de Enseñanza Superior. UNAM. FF y L.

Torres, I. (2007). Educación a Distancia, fundamental para resolver demanda académica. México. La crónica de Hoy.

Documentos oficiales

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
Estatuto del SUA de 1972
Estatuto del SUA de 2009
Estatuto General de la UNAM
Estatuto del Personal Académico de la UNAM
Ley para la Coordinación de la Educación Superior
Ley Federal de Entidades Paraestatales.
Ley General de Educación
Ley de Planeación
Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012
Plan Sectorial de Educación
Plan de Desarrollo 2008-2011 de la UNAM
Plan de Desarrollo Institucional de la FES-Acatlán
UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. De lo tradicional a lo virtual: las nuevas tecnologías de la información*. Debate temático. París: UNESCO.

Cibergrafía.

- Abric, J. C. (2001) Prácticas sociales, representaciones sociales. En: Abric, Jean Claude (Comp.). *Prácticas Sociales y representaciones*. México D.F., Ediciones Coyoacán, 2001. (Versión digital) consultado el 18 de mayo de 2011.
- Alcántara, A. (2006). *25 años de políticas educativas en México*. México. UNAM-IISUE. Consultado el 10 febrero de 2011 en:
cyted.riape.net/index.php?option=com_docman&task=doc...gid=6
- Amador, J. (2008). *La evaluación y el diseño de políticas educativas en México*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. México. Número 35 consultado el 16 de mayo de 2011 en:
http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:4iBioYT_d1sJ:www3.diputados.gob.mx/camar_a/content/download/177008/424704/file/Educacion_docto_35.pdf+&hl=es&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEESjf5yurCdyMGojtWf_wv-WoXWQVvjs4G68sHPoFwr-6U2BVJte9wWt0yCXWCvJ2gjBVRtIjZqOIm4dw9F-5UCk0XrhS4PiJFZCD9GsYII_00Q7UNRD8OqG60WmpCEhcuK5P7_V6&sig=AHIEtbQagVmjcy_BHHrj4c5jcrEIUAXDBA
- Balcázar, R. (2001). *La educación virtual en México*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM. Programa de Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. Consultado el 25 de marzo de 2010.
www.somece.org.mx/ursomece2007/files/.../BalcazarGRicardo.doc

- Boletín de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia.
Consultado el 16 de mayo de 2010 de:
<http://www.cuaed.unam.mx/boletin/boletinesanteriores/boletinsuayed10/experiencia.php>
- Boletín UNAM-DGCS-177. Consultado el 16 de mayo de 2010.
- Cadena, R. (1993). *Teoría Social*. La ciudad Latinoamericana y Monterrey N. L.
Consultado en: <http://rcadena.com/ensayos/ciudad2.htm>, consultado el 22 de octubre de 2010
- Casanova, H. (2009). Educació superior y societats: els reptes del segle XXI, aparecido en: Temps d'Educació, (2009, 1er. Semestre, No. 36 pp. 261-280).
- Casanova, H. (2003). *La UNAM, supeditada desde hace 30 años a la voluntad del gobierno*. La Jornada 07/10/2003 consultado en:
http://anuario.ajusco.upn.mx/site?accion=articulo&id_art=15315&tema=
- Cortés, L. (2009). Conceptos de ciencia, investigación e investigación educativa de estudiantes de posgrado. Un análisis del proceso discursivo, en: *Revista Electrónica Magazine Mix de Psicología*. Vol. 11, No. 2. México.
- Cortés, L & Cortés, E. (2011). Intervención pedagógica para el desarrollo de competencias científicas en estudiantes de posgrado. *Revista Digital de Posgrado Inter@cción*. Vo. 29 XXIX-2. México.
- Cortés, L.; Leupp, M. & Leupp, R. (2011). Desarrollo de la competencia comunicativa en niños que egresan del preescolar a través de un grado propedéutico de inglés. *Revista Digital de Posgrado Inter@cción*. Vo. 31 XXXI-2. México.
- Coordinación del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia.
Consultado el 20 de febrero de 2010.
<http://www.cuaed.unam.mx/suayed.html>
Consultada el 10 de enero de 2010
http://www.cuaed.unam.mx/boletin_uno.html
- Domínguez, L. (2009). *Fundamentos del Sistema de Educación a Distancia*.
http://www.tochtli.fisica.uson.mx/educacion/en_linea/P3.htm, Consultado el 23 de febrero de 2010
- Estatuto General de la UNAM consultado el 6 de abril de 2011 en
<http://aapaunam.org.mx/EGUNAM.html>
- Gómez, T. Del Moral, M. (2010). Formación Inicial en el área Didáctico Pedagógica en la Facultad de Ingeniería. Consultado el 3 de mayo de 2011 en: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Uw3pdk8b-q0J:dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_08.pdf+quien+creo+el+centro+de+230alderón230+de+la+unam&hl=es&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEEsG5fYzc7AK3JpVnqi7T7Gal0SCXKENmNCMRfKKFBDIHCPJNkw9CL4Jc4MbjVZeaYhSmwaC7alzx48Ewa4Rx0yrLvUi

XdX8e3ka5qoUQfCODJrKxucylFv10zUTFx1dpf5eF-3GD&sig=AHIEtbRtG3TNwHkmb-sbkeHbyN27zvyErw

Página WEB. Consultado el 5 de abril de 2010

<http://www.acatlan.unam.mx/suayed/2049/>.

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Consultado el 20 de febrero de 2010

http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=transf_edu2

Plan Sectorial de Educación. Consultado el 15 de marzo de 2010.

http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf

Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013. Consultado el 28 de junio de 2010.

<http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Institucional/Plan-de-Desarrollo-2009-2013.pdf>

Portal de la UNAM. Consultado el 29 de marzo de 2011 en:

<http://www.unam.mx/>

Roldan, O. (2005) Educación Superior Abierta y a Distancia. Enlaces, expresiones de la sociedad civil. En: *Revista Digital de la Unidad para la Atención de las Organizaciones Sociales*. Nueva Época. Año 3 Número 2. Octubre-Diciembre. Consultada el 3 de septiembre en 2010 en:

http://www.organizacionessociales.segob.gob.mx/UAOS-Rev3/educacion_superior_abierta.html.

Roquet, G. (2008). *Glosario de Educación a distancia*. México: UNAM

consultado en www.uned.es/catedraunesco-ead/varios/Glosario.pdf el 14 de enero de 2011

Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a

Distancia, consultado, <http://www.cuaed.unam.mx/nuevoreglamento.html> el 14 de enero de 2011.

Toral, A (1986). *La Legislación Universitaria*. México: ANUIES. Consultado el 16 de marzo de 2011 en:

http://www.anui.es/servicios/p_anui/es/publicaciones/revsup/res064/txt3.htm

Zamora, E. (2009). *Modelos educativos, métodos y técnicas didácticas para la educación en los sistemas abiertos y a distancia*. Consultado el día 20 marzo de: 2010:<http://portal.educar.org/edgar-zamora-carrillo/modelos-educativos-metodos-y-tecnicas-didacticas-para-la-educacion-en-los-sistemas-abiertos>.

http://www.cuaed.unam.mx/tlaxcala_suayed.html. Consultado el 15 de noviembre de 2010.