



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
POSGRADO EN GEOGRAFÍA

***“Trabajos y reflexiones para la
incorporación de la Licenciatura en
Geografía a la modalidad a distancia en línea”***

**INFORME ACADÉMICO POR EXPERIENCIA
EN EL DESEMPEÑO LABORAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN GEOGRAFÍA
P R E S E N T A
MARÍA DE LOS ANGELES PENSADO LEGLISE**

ASESOR: DR. GERARDO TORRES SALCIDO



CIUDAD UNIVERSITARIA, ENERO DE 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mis padres:

QBP María de los Ángeles Leglise Mutio de Pensado

QBP Mario del Roble Pensado López

A mi tía María Luisa Leglise Mutio

A la Dra. Dulce María Pascual Moncayo

A mis sobrinos: Diego Andrés, Laura Elena, María del Socorro, Mariangeles, Cecilia, Arturo Alonso, Rodrigo y Kevin.

A mis familiares, amigas y amigos, por su confianza en que esta travesía finalmente llegaría a buen puerto

Índice

Introducción	6
Capítulo 1. Contexto histórico económico de la educación superior	17
1.1 Características económicas del mundo actual	18
1.2 La educación superior y la capacidad interna de ciencia y tecnología para el desarrollo	22
1.2.1 Características de la capacidad interna de ciencia y tecnología para el desarrollo nacional	22
1.2.2 La educación superior en México y el desarrollo nacional	31
Capítulo 2 Contexto disciplinario y profesional de la Geografía en la educación superior	40
2.1 Esbozo del desarrollo del conocimiento geográfico	40
2.2 El aprendizaje de la Geografía en la educación superior	64
2.3 Los estudios de Geografía en la educación superior de la UNAM	77
Capítulo 3. El Sistema Universidad Abierta (SUA). Antecedentes de la educación a distancia en línea	85
3.1 Marco Institucional del SUA de la UNAM	85
3.2 Marco institucional de la División Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras	108
3.3 El modelo educativo del SUAFyL	119
3.3.1 Concepto y tipo de aprendizaje	119
3.3.2 Componentes	122
Capítulo 4. La modalidad a distancia y en línea	146
4.1 Concepto y tipo de aprendizaje en el mundo y en la UNAM	151
4.2 Componentes	166
4.2.1 Asesoría	167
4.2.2 Estudiante	175

4.2.3 Medios de información y comunicación	177
4.2.4 Evaluación	190
Reflexiones Finales. Retos para la elaboración y realización del proyecto de la licenciatura en Geografía a Distancia y en Línea	192
El marco normativo	192
Los componentes del sistema a distancia en línea	194
La estructura administrativa, servicios e infraestructura	201
El plan de estudios y su vinculación con el bachillerato y el posgrado	205
Bibliografía	209
Anexo 1	217
Anexo 2	218

Introducción

El presente informe académico por experiencia o práctica profesional corresponde al ámbito de las instituciones de enseñanza superior y es resultado en primer término de mi experiencia en el trabajo académico administrativo, en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); en segundo, de la investigación educativa que éste demandó, y en tercero, de mi práctica docente en la licenciatura en Geografía tanto en el sistema abierto como en el escolarizado. El periodo sobre el que se informa es 1994-2004.¹

En 1994 me incorporé a la Comisión de la licenciatura en Geografía del SUAFyL,² y en 1995 la jefatura de la División presenta a las Comisiones de las licenciaturas un diagnóstico que muestra deficiencias en todas las carreras (incluyendo Geografía). La Comisión de la licenciatura en Geografía se dio a la tarea tanto de revisar los programas y materiales de estudio como de regularizar la

¹ En este periodo tuve distintas responsabilidades administrativas y académicas: formé parte de la comisión de Geografía de 1994 a 2000, ocupé el cargo de Secretaria Académica de 1997 a 2003, formé parte del Departamento de Investigación Educativa de 2004 a 2006 y de 2007 a la fecha soy responsable del Departamento de Geografía del SUAFyL. Durante todo el periodo no dejé de impartir clases en el sistema escolarizado ni asesoría en el sistema abierto.

² Cuando inicia el Sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras (como División de Estudios), se apoya en la figura de comisiones académicas por licenciatura formada por profesores de carrera, que incluso llega a ser parte de su estructura académico-administrativa; sin embargo, en ese momento no se elaboró documento alguno que especificara la definición, integración y funciones de las mismas, lo cual contribuyó a su desaparición como tal. En 1995, las maestras Ofelia Escudero Cabezdut y Ma. Teresa Yurén Camarena, jefa de la División del SUAFyL y secretaria académica, respectivamente, elaboraron el documento "Definición, integración y funciones de las comisiones de Carrera de la División", que no sólo normaba la figura de las comisiones sino que intentaba "revivir" el proyecto como parte medular de la organización de la División, pero finalmente no formó parte de la normatividad institucional.

En el documento la Comisión Académica por Licenciatura se define como "...el órgano colegiado encargado de organizar, en el ámbito del programa de trabajo del SUAFyL, las tareas académicas de docencia, investigación y difusión, extensión y superación académica referidas al campo profesional y disciplinario correspondiente a cada una de las carreras que se imparten en la División". Asimismo, establece su integración con "...los profesores de carrera cuyo nombramiento es expedido por el SUAFyL, así como aquellos profesores de asignatura en cuyo nombramiento se asignan horas [de apoyo académico] para realizar tareas propias de la comisión".

En 1994 me incorporé a la misma por medio de un nombramiento de horas como profesor de asignatura para apoyo académico.

situación contractual del personal académico, con la finalidad de solucionar algunos de los problemas detectados, tareas en las que participé como parte de dicha Comisión.

En cuanto a los programas y materiales de estudio, de 1995 a 1997 participé en la revisión de la estructura pedagógica de algunas de las guías de estudio³ para su modificación, y en algunos casos en su elaboración; para lo cual se contó con la participación de los asesores de las asignaturas, y con la orientación del área de Asesoría Pedagógica del SUAFyL, ya que faltaban guías de estudio o algunas de las existentes tenían una estructura didáctica incompleta, y/o incluían criterios de evaluación y estrategias didácticas poco adecuados para los fines del modelo pedagógico del sistema.

En 1996, una vez regularizada la situación contractual del personal docente y prácticamente terminada la elaboración de las guías de estudio, de la mayoría de las asignaturas y de los programas analíticos,⁴ se inició la revisión de la estructura curricular de la carrera y del contenido de los cursos, para la cual se organizaron reuniones de asesores por área. En estas reuniones se detectaron diversos problemas, entre otros, la desigualdad en la cantidad de créditos de las

³ Desde su inicio el SUAFyL define los materiales de estudio o didácticos para desarrollar los cursos de las licenciaturas de la División, los cuales son la guía de estudio, la antología, el programa analítico, la selección de lecturas; años más adelante se suman la antología comentada y el cuaderno de trabajo. Todos estos materiales se elaboran bajo los lineamientos de una organización didáctica –de manera principal la guía de estudios– con base en criterios pedagógicos que respondan a los propósitos del modelo de Sistema Universidad Abierta de la UNAM. De todos ellos la guía de estudios se considera indispensable para el adecuado desarrollo de cualquier curso y cualquier licenciatura, porque sus componentes son: introducción, contenido, objetivos, bibliografía general y por unidad (básica y complementaria), actividades de aprendizaje por unidad y criterios de acreditación del curso. En algunos casos se incluían otros como mapas conceptuales, autoevaluación (por unidad o general) y glosarios.

⁴ El programa analítico, en el SUAFyL, era un material didáctico mínimo que se aceptaba mientras que el profesor terminaba de elaborar la guía de estudio, debido a que había considerado que el material “existente” no cumplía con las expectativas del curso o bien cuando no lo había; en el inicio del sistema la licenciatura en Geografía tenía muchos programas analíticos correspondientes a los últimos semestres, o a las asignaturas del área de metodologías en investigación geográfica. Cabe mencionar que los componentes del programa analítico son: introducción, contenido, objetivos, bibliografía general y por unidad (básica y complementaria), así como criterios de acreditación del curso.

asignaturas, la composición del área *Metodologías en investigación geográfica*;⁵ y algunos cursos no presentaban una relación clara entre los objetivos, contenido y estrategias didácticas. Situación que de ninguna manera era exclusiva de la licenciatura en Geografía, sino que era parte de la problemática del Sistema Universidad Abierta, no sólo en la Facultad de Filosofía y Letras sino en la UNAM.

En 1997, no obstante ocupar la Secretaría Académica del SUAFyL continué con el apoyo en las actividades de la Comisión de Geografía. Ese año resultó particularmente intenso, debido a que la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED),⁶ se propuso elaborar el Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta de la UNAM, para lo cual se realizaron trabajos de diagnóstico, con la participación tanto de las divisiones del SUA de facultades y escuelas como de las dependencias de la administración central de la Universidad. Estos trabajos requirieron de la elaboración de diversos instrumentos, que permitieron conocer la situación académica y administrativa de las licenciaturas del sistema en su conjunto, en cuanto a estudiantes, materiales de estudio, asesoría y personal académico, entre otros.

En los trabajos de este diagnóstico, por una parte, como secretaria académica participé en la organización de los distintos instrumentos al interior de la División SUAFyL, y por otra parte, la jefatura de la División me asignó a la subcomisión de personal académico para la elaboración del Programa de Transformación del SUA de la CUAED. En esta subcomisión se dieron las pautas para el diseño del instrumento, que permitió revisar las características de dicho personal, de tipo administrativo, de trayectoria académica y de las relativas a sus actividades como asesor⁷ (desde las características de la asesoría impartida y las estrategias didácticas con las que trabajan hasta la elaboración de los

⁵ La estructura académica del plan de estudios de la licenciatura en Geografía se compone de cuatro áreas: 1) Metodologías en investigación geográfica, 2) Geografía física y manejo de recursos naturales, 3) Geografía económico-social y 4) Geografía de México.

⁶ Coordinación constituida en 1997 y sustituye a la Coordinación del Sistema Universidad Abierta (CSUA).

instrumentos de acreditación y evaluación del proceso educativo). Por otra parte es importante subrayar la elaboración de una serie de documentos,⁸ como resultado de los trabajos de diagnóstico, análisis y propuestas de lineamientos para resolver los problemas detectados, que realizaron todas las subcomisiones incluyendo la de personal académico; uno de estos documento presenta la propuesta de educación a distancia en línea.

En 1998⁹ se continuó con los trabajos para la elaboración e implementación del Programa de Transformación del SUA solicitados por la CUAED, además de complementar el diagnóstico del SUAFyL realizado en 1997, con la finalidad de elaborar el documento *Proyecto de Transformación: SUAFyL 2000*.

A partir de este año y hasta el 2000 además de participar en estos trabajos, continué colaborando en la elaboración de la propuesta del nuevo plan de estudios de la licenciatura en Geografía del SUAFyL.¹⁰

En el periodo 1999-2004, la CUAED consolida su Dirección de Educación a Distancia y en Línea, la cual constituye una comisión con todas las jefaturas de División para reflexionar, programar y desarrollar los trabajos necesarios para extender el modelo, comisión de la que formé parte y asistí a las reuniones junto con la titular de la División. En 2003 dejé la Secretaría Académica y me incorporé

⁷ Bajo la coordinación de la Mtra. Margarita Molina de la CUAED.

⁸ Los documentos que incluyen información del trabajo de diagnóstico, análisis y propuestas en el que participé son: Programa de trabajo 2 *Programa de transformación del Sistema de Universidad Abierta. Situación actual*; Informe de actividades 1997; Cuaderno de trabajo 4 *Síntesis*; Cuaderno de trabajo 3 *Programa Universidad en línea*; Cuaderno de trabajo 5 *Programas de trabajo 1998. Dirección de Educación Abierta*; Cuaderno de trabajo 10 *Sistema Universidad Abierta. Planeación y avances de los programas de trabajo 1998*.

⁹ El Mtro. Colin White fue designado jefe de la División por un año con la tarea de elaborar un programa de transformación para el Sistema.

¹⁰ El proceso inició en 1998 con la participación de la planta académica y con la Mtra. Carmen Sámano como responsable de la Comisión. A partir de 2000 continuó las tareas la Dra. Patricia Olivera Martínez, como responsable del Departamento de Geografía de marzo de 2001 a septiembre de 2005. Conviene apuntar que en esos años las comisiones de las licenciaturas del SUAFyL ya estaban casi desintegradas, a excepción de la comisión de Pedagogía y Letras Modernas (Inglesas) y en el año 2000 se cambió la Coordinación de la Comisión de cada una de las licenciaturas por el Departamento de las mismas.

al Departamento de Investigación Educativa del SUAFyL, hasta 2006, año en que fui designada jefa del Departamento de Geografía.

Desde 1994, como parte de las labores académicas, docentes y administrativas que he realizado, emprendí una serie de actividades tendientes a conocer la modalidad a distancia en línea; las cuales me llevaron a la reflexión sobre la importancia de que la licenciatura en Geografía del SUAFyL, además de conservar su actual modalidad abierta semipresencial, pudiera incorporarse a esta nueva modalidad. También me permitieron realizar un análisis de las fortalezas y debilidades de la modalidad abierta actual, para detectar posibles problemas a los que se enfrentaría la licenciatura en Geografía en la modalidad a distancia en línea, que ofrecería el SUAFyL, y con base en ello elaborar propuestas para su solución. De modo que este informe académico versa sobre dichas actividades académicas de búsqueda, análisis y reflexión, con la finalidad de sustentar la incorporación de la licenciatura en Geografía a la modalidad a distancia en línea y de señalar los retos que conlleva la implementación de la misma.

Dicha propuesta se enmarca en un mundo regido por un nuevo orden económico mundial más agresivo, que el correspondiente a la etapa de industrialización que tuvo lugar hasta la década de los setentas del siglo XX, tendiente a provocar mayores y nuevos desequilibrios regionales; este nuevo orden se basa, entre otros, en una revolución tecnológica que acorta las distancias espaciales y temporales, y paradójicamente provoca cambios en la sociedad, en sus procesos económicos, culturales, sociales en general y en el sistema político, que permiten mayor oportunidad de participación a los distintos grupos sociales, y sienta las bases de una mayor posibilidad de la práctica del seguimiento y la evaluación de las acciones públicas.

Así, se tiene que la educación superior no se substraerá del impacto de estos cambios, y si a esto se agrega la transformación disciplinaria que ha tenido la Geografía de la segunda mitad del siglo XX a nuestros días, de la cual se

desprende la importancia cada vez mayor, de la aplicación del conocimiento geográfico en la agenda nacional y mundial; se puede afirmar que hoy más que nunca es imprescindible la búsqueda de propuestas, para una educación superior en general, y en particular de la Geografía acorde a un desarrollo de la ciencia y la tecnología relacionado con el desarrollo nacional.

De esta manera los trabajos y las reflexiones tratados en este informe se avocan principalmente a analizar la conveniencia de incorporar a la modalidad a distancia en línea, a la licenciatura en Geografía en el Sistema Universidad Abierta, situándose en el marco histórico-socioeconómico de nuestro país y en particular de la UNAM, a partir de 1980. Esta propuesta de la licenciatura en Geografía a distancia en línea tendría, entre otros beneficios, la posibilidad de brindar a vastos sectores de la población una formación en nuestra disciplina a nivel superior, tal y como fue la expectativa de expandir la educación superior, del rector Dr. Pablo González Casanova en 1972, que quedó asentada tanto en la Exposición de Motivos de la creación de la modalidad del Sistema Universidad Abierta (SUA), como en su participación, en 1992, en el *Simposium Internacional: Perspectivas de la Educación Abierta y a Distancia para el siglo XXI*, además de satisfacer la demanda de reforma de nuestra Universidad y de la educación superior en México que exige la sociedad actual.

El planteamiento de este informe consiste en que desarrollar la modalidad a distancia en línea es más fácil y enfrenta menos dificultades, si se tiene como base la experiencia de la modalidad abierta, debido no sólo a la cada vez mayor cantidad de características similares entre ambas (como el tipo de aprendizaje, las estrategias didácticas o la asesoría, el uso de los medios, por mencionar sólo algunas), sino también por sus propósitos comunes; así mismo podría evitar que se presenten algunos de los problemas detectados en el sistema abierto, además de hacer algunas recomendaciones para que la realización del proyecto de la licenciatura en Geografía a Distancia en Línea pueda cumplir con sus propósitos; estos propósitos, con los cuales se podría alcanzar una educación de calidad,

capaz de formar los recursos humanos indispensables para el desarrollo nacional y de competir en el mundo, serían: un incremento de la oferta educativa a nivel nacional; una administración eficiente de los recursos humanos, de equipo y financieros; una formación basada en el aprendizaje independiente y por lo tanto continuo, sin dejar de ser colaborativo, que busque una formación disciplinaria basada en competencias y valores, y una formación disciplinaria que pueda participar en la solución de las agendas antes mencionadas y tenga una vinculación con los estudios de posgrado.

Por estos motivos, este informe tiene el objetivo de exponer los trabajos, el análisis y la reflexión realizados sobre el desarrollo del sistema abierto en general y de la licenciatura en Geografía en particular, como base para la elaboración del proyecto de esta área en la modalidad a distancia en línea y su puesta en práctica.

En el desarrollo de estos trabajos y reflexiones se recurrió a la revisión documental, hemerográfica, bibliográfica y de testimonios. En cuanto a las fuentes documentales fueron la UNAM, la CUAED y su antecedente la Coordinación de Sistema Universidad Abierta (CSUA), SUAFyL y la ANUIES; en lo que se refiere a las hemerográficas y bibliográficas fueron textos nacionales y de otros países consultados cuando me encontraba realizando las actividades que reporto y las reflexiones al respecto, y sólo algunos fueron revisados posteriormente.¹¹ Con respecto a los testimonios se trata de opiniones vertidas por académicos en su calidad de asesor del SUAFyL de noviembre de 2000 a enero de 2001, aunque en algún momento tuvieron responsabilidades académicas y administrativas en la División.¹²

¹¹ Como son los documentos del taller "Formación de profesores para la educación a distancia", 2006; y del evento "Nuevo enfoque de la educación superior por las modalidades escolarizadas, abierta y a distancia", 2005; y del seminario "Consolidaciones y avance de la educación superior en México, elementos de diagnóstico y propuestas", 2007 y otros que se consideran esenciales por la información que brindaron sobre el tema.

¹² Ver Anexo 2 Memoria de la División SUAFyL 2002, mimeo.

El informe se conforma de cinco apartados. En el primero se presenta, de manera general, un contexto tanto histórico económico, como de la situación de la educación superior en México y su relación con el desarrollo nacional que enmarca la propuesta de la incorporación de la licenciatura en Geografía a la modalidad a distancia en línea.

El segundo apartado trata de manera general el contexto disciplinario y profesional de la Geografía en la educación superior al presentar en primer término los avances que ha tenido el conocimiento social y humanista, que le permite acercarse a un análisis más profundo de la realidad geográfica con miras a participar en el desarrollo de la agenda nacional y mundial; en segundo término una reflexión sobre la formación geográfica en la educación superior y en la formación profesional del geógrafo, junto con algunos de los principales problemas al que se enfrenta el aprendizaje de la Geografía en la educación superior, y finalmente el desarrollo de la carrera de Geografía acorde a las necesidades de un país cambiante.

En el tercero se expone la experiencia del Sistema Universidad Abierta de la UNAM, en su proceso de transformación y de manera particular en la Facultad de Filosofía y Letras, que incluye la licenciatura en Geografía; en ambos niveles se trata desde su marco normativo y operacional hasta la conformación del modelo que implica concepto, tipo de aprendizaje y componentes (estudiante, asesor, material didáctico y evaluación). En este apartado se puede apreciar el cúmulo de trabajos realizados en esa década, para tener diagnósticos del sistema a nivel general de la UNAM, y en particular de la División SUAFyL en la que se encuentra la carrera de Geografía, y así poder elaborar propuestas con la mira a solucionar la problemática resultante y a fortalecer sus ventajas educativas. Todo lo cual era muy complejo debido a que, como se expone en este informe, las transformaciones propuestas para el sistema incidían en la transformación de la UNAM en su conjunto, que de alguna manera, requerían de un proceso complejo para crear consensos entre las distintas posiciones existentes en la UNAM, no

sólo sobre los planteamientos sino sobre las acciones consecuentes. Así, este apartado es fundamental en el informe porque muestra los cimientos que puede tener o que hay que construir, para una sólida modalidad a distancia y en línea para la licenciatura en Geografía.

En el cuarto se expone la modalidad a distancia y en línea realizando una rápida exploración sobre los aspectos más importantes de la conceptualización de la misma en el mundo, en México y de manera principal en la UNAM. También en este apartado se observa junto con el proceso de construcción del concepto, las diferencias y semejanzas que tiene con el concepto de sistema abierto. Asimismo se explica el rol de cada uno de sus componentes (asesoría, estudiante, medios de información y comunicación y evaluación), y con esta explicación se pueden distinguir también las semejanzas y diferencias que tienen con los componentes del sistema abierto, y cómo de éstos se pueden retomar características, para cumplir con el tipo de aprendizaje que se propone la modalidad a distancia en línea.

Por otra parte, en este informe se destaca que la clave de la educación en cualquier modalidad (escolarizada, abierta o a distancia en línea) y en cualquier disciplina está en el tipo de aprendizaje que se pretenda lograr. También queda claro que cada una de las modalidades se dirige a estudiantes con condiciones sociales distintas (edad, compromisos laborales, rol familiar, tiempo disponible, distancia espacial, entre otras); así como las ventajas que tiene la modalidad para desarrollar un aprendizaje independiente y colaborativo, y las experiencias del sistema abierto de la UNAM que pueden retomarse para lograrlo.

En el quinto apartado, más que un capítulo en sí mismo, es la presentación de las reflexiones finales, en cuanto a los retos que conlleva la elaboración y realización de un proyecto, como el de la licenciatura en Geografía a Distancia en Línea, considerándose una modalidad más en la educación superior de la UNAM. Estos retos por supuesto son de distinto orden, porque surgen de la reflexión de la

información presentada en los apartados que conforman el trabajo, y que enlazan el planteamiento de la modalidad a distancia en línea con las bases de la modalidad abierta, para responder a las necesidades del contexto histórico económico, de la educación superior y de la disciplina; y asimismo cumplir con el fin último de la educación superior de brindar una formación para continuar transformando la sociedad humana, paradójicamente con la mira a conservarse, así como preservar al planeta en el que y del que vive, y desde la Geografía como ciencia aplicada con la mira a disminuir la intensidad y la expansión de los desequilibrios regionales en lo local y lo global en esta era de la sociedad de la información y el conocimiento.¹³

Finalmente quiero hacer una serie de agradecimientos: a la Mtra. Isabel Mayén (†), Mtra. Carmen Sámano, Dra. Graciela Uribe (†), Mtra. Ofelia Escudero, Mtro. Pedro Joel Reyes, Mtro. Colin White(†) y Mtra. Martha Diana Bosco, por la oportunidad que me dieron de acercarme a proyectos tan apasionantes como han sido la educación abierta y la educación a distancia en línea en el nivel superior; a la Dra. Dulce María Pascual por guiarme y compartir su conocimiento sobre el ser humano y la vida en su concepción más amplia; al Dr. Víctor Cabello por su apoyo académico incondicional y su revisión exhaustiva al trabajo, y a la Lic. Martha Trejo, por su profesionalismo en la edición de este trabajo.

¹³ González Romero explica que la “información” es los datos más su significado, pero no es conocimiento; sin embargo, se puede transformar en conocimiento por medio del aprendizaje, y con respecto al “conocimiento” señala que adquirirlo es la interiorización de la información (saber qué significa y asimilarla), más las habilidades que desarrolla para utilizarla, es decir, el conocimiento se construye.

En la era de la información lo importante no es tener acceso a ella y procesarla en la era del conocimiento, lo importante es la habilidad de convertir la información en conocimiento y saber aplicarlo.

El conocimiento se considera fuente de riqueza económica por lo que se relaciona con tres conceptos: productividad (conocimiento aplicado a tareas que ya hacemos), innovación (conocimiento existente aplicado a nuevas tareas) e investigación (producción de nuevos conocimientos). En González Romero (1999). Por lo tanto, el conocimiento en la economía actual da el valor agregado a productos y servicios, primordialmente el conocimiento científico.

A mi tutor, el Dr. Gerardo Torres Salcido, por compartir sus conocimientos y experiencias académicas, además de su apoyo en todo momento. A los integrantes del jurado: Dra. Carmen Juárez Gutiérrez, Dr. Luis Chías Becerril, Dr. Víctor Cabello Bonilla y Dr. José Martínez Guerrero, por su valioso tiempo y sus acertados comentarios.

Capítulo 1

Contexto histórico económico de la educación superior

En este primer apartado se presenta un marco contextual del informe formado por tres puntos, en el primero se exponen las características económicas generales del mundo actual, donde se aprecia la transformación del capital y de las características que se valoran del espacio geográfico, para la distribución de las actividades de la sociedad repercutiendo en nuevos o mayores desequilibrios regionales y mayor desigualdad en la relación entre los espacios, aunque por otra parte existe una mayor y más estrecha relación entre lo local, lo nacional y lo mundial.

El segundo punto trata de la relación de ese mundo con la educación superior; en un primer aspecto muestra la posición de México en cuanto al desarrollo de la capacidad interna de la ciencia y tecnología (CyT), tan importante para asegurar una base económica menos dependiente y una inserción en el nuevo orden mundial menos desfavorable, lo cual daría posibilidades de disminuir los desequilibrios y desigualdades antes mencionadas y en un segundo aspecto se parte de la comprensión de la función de la Universidad, para revisar la situación de la educación superior en México en su relación con la capacidad interna y el desarrollo.

El tercer punto se refiere propiamente a la geografía en la educación superior y a su vez se presentan tres temas: el ámbito de la geografía como ciencia, enfatizando en los aspectos, que en mi opinión, son las pautas para generar sustentos teórico-metodológicos más sólidos para que la Geografía pueda incidir en la realidad concreta de estos tiempos; la propuesta de Moreno Jiménez (1996), en cuanto a la Geografía en la educación superior, así como algunos de los problemas que se presentan en el aprendizaje, y finalmente el desarrollo de la organización que ha tenido la licenciatura en Geografía en la UNAM.

Estos puntos ayudan a entender los trabajos y las reflexiones realizadas para pensar en la conveniencia de una licenciatura en Geografía a Distancia en Línea.

1.1 Características económicas del mundo actual

Después de la Segunda Guerra Mundial, el capital industrial adquiere nuevas formas de organización (empresas transnacionales) que empiezan a consolidarse y crecer. Con ello inicia una etapa en la que domina el capital industrial y a la vez se genera el proceso que dará lugar a la formación del capital financiero, cuya dominación se reconoce a partir de la década de 1980. Así, el recuento de la transformación del capital dominante de industrial a financiero inicia con la confluencia de varios sucesos, algunos de los cuales son: en primer término, la búsqueda por parte de los capitales de servicios financieros más retributivos, debido al proceso de crecimiento y expansión del capital industrial;¹ en segundo término los bancos ingleses querían continuar atrayendo los capitales de las empresas instaladas en los países que habían sido sus colonias; en tercer término algunos bancos de tipo mercantil estadounidenses, como el City Bank, no estaban dispuestos a perder los crecientes capitales de las empresas transnacionales que manejaban y decidieron buscar formas de evadir la normatividad bancaria en cuanto a sus restricciones de desplazamiento y de tasa de interés, que el Congreso de Estados Unidos había impuesto (Channon, 1996).

Channon (1991) explica que en las décadas de 1970 y 1980 el Congreso de Estados Unidos decide flexibilizar estas normas, para evitar reducir su erario y captar los capitales de las empresas transnacionales en las distintas regiones del mundo.

¹ La revolución científico-tecnológica de la electrónica, computación, informática y energía nuclear acelera el ritmo de producción y la oferta de la misma, lo cual impacta en las etapas del proceso productivo: producción, distribución y consumo. Así, esta revolución junto con las políticas económicas de los organismos de financiamiento como FMI, Banco Mundial y en el caso de América Latina el BID y el GATT, estimulan la apertura de nuevos espacios de consumo, ya que todos ellos como parte del sistema Bretton Woods han condicionado sus préstamos a la incorporación de la actividad industrial en su economía y de insumos industriales en la producción del campo entre otros. En Flores Olea, 1994.

Finalmente, Channon y Flores Olea señalan que la revolución tecnológica que además de incidir en el sector productivo, lo hace en los medios de comunicación y por tanto impacta en las operaciones bancarias, como en el incremento de la compra y venta de divisas² entre otras, dando lugar todo ello a una mayor demanda de servicios financieros, al manejo de capital en documentos y finalmente a su compra y venta considerándose el capital por completo como una mercancía.

Este último punto es el más importante para entender el nuevo orden mundial y las modalidades en el quehacer de la Geografía y en su sustento teórico-metodológico, por lo que a continuación se señalan algunas de sus implicaciones como son: en primer lugar la tercera revolución industrial basada en la electrónica, en la informática, en los nuevos materiales, que produce una nueva tecnología en la industria de bienes de capital y equipo, la cual es cada vez más difícil de crear en los países latinoamericanos; en segundo lugar las ventajas de producción cambian de comparativas a competitivas, por lo tanto es más importante la flexibilidad en la movilidad del capital o en la política fiscal, que la cercanía a los centros de producción de materias primas o a los centros consumidores y así se observan cambios en el proceso de localización del capital industrial y financiero; en tercer lugar los consorcios surgen como una nueva organización del capital, que incluyen diversos tipos de empresas industriales, comerciales, de servicios financieros, comunicaciones, servicios en distintas áreas y hasta las empresas de producción primaria (agricultura, ganadería, pesca y explotación forestal).

El proceso mismo de su actividad y la organización se encuentran fragmentados, y lo paradójico es que esta fragmentación lejos de afectar su desarrollo le permite una mayor movilidad y flexibilidad para la acumulación de capital. Tal vez de lo poco que conserva de la etapa del capital industrial es la

² Este incremento es resultado de la compra y venta de tecnología; del crecimiento de capital industrial dada la expansión de las transnacionales y la industrialización del campo, y del alza en el precio del petróleo, por la formación de la OPEP, entre otros.

demanda de mano de obra barata, aunque ésta se diferencia fuertemente de acuerdo al tipo de proceso productivo o terciario al que se incorpore, por los requisitos de formación que exija.

Estos sucesos juntos provocan un incremento de la desigualdad en las relaciones entre las sociedades del Norte y del Sur y de los desequilibrios regionales al interior de los países.

En este contexto, México en la década de 1970 tiene como cimiento de su economía la venta del petróleo, y desacelera la expansión industrial base de su crecimiento económico, aunque no dejan de aprobarse programas para el crecimiento del sector industrial. Romero (2003) explica que la crisis económica de 1979 y los niveles alcanzados de la deuda externa son los hechos que anuncian el inicio del fin del Modelo de Sustitución de Importaciones, dentro del que se desarrollaba la economía mexicana y comienza el Modelo de Apertura Comercial que es en el que se desarrolla actualmente. Este último trae consigo, independientemente de las consecuencias sociales que merecerían otro estudio, consecuencias económicas como la disminución de las posibilidades de tener una estructura productiva y económica más competitiva, y un aumento de la dependencia tecnológica en los procesos productivos y de servicios, que abre la brecha entre nuestro país y el resto del mundo.³

En este modelo adquiere mayor fuerza, como se señaló anteriormente, la flexibilidad normativa para el movimiento de capital tanto de los sectores productivos como del comercial, servicios y principalmente del financiero; lo cual se suma a situaciones del ámbito de política económica, que no habían podido superarse y datan de tiempo atrás explicadas por Flores Olea (2000), como son la presencia de una desequilibrada reforma fiscal, las negociaciones desiguales con el capital financiero internacional y con los consorcios transnacionales, la política

³ Situación asociada al llamado despegue de la onda larga expansiva resultado de la tercera revolución tecnológica (Flores Olea, 2000).

desequilibrada en el campo y la apuesta ciega a la ciudad y a sus actividades terciarias, entre otras.⁴ Así, todo ello da lugar a una realidad económica complicada para el país.

Por otra parte es también importante señalar que, de manera paralela, a partir de 1981 tanto las organizaciones políticas⁵ como las sociales impulsan una política de Estado, que hasta el momento ha continuado con un proceso de apertura de espacios de participación social y política, así como de seguimiento a las acciones de los poderes del mismo Estado.⁶ Con todos los errores que puedan señalarse, sin estar satisfechos con los logros alcanzados hasta hoy, y lejos todavía de cumplir con las expectativas sobre su impacto en la economía y política de nuestro país, es importante que este proceso de apertura continúe desarrollándose, porque estos espacios que se están abriendo permiten a diferentes grupos sociales incidir en el continuo proceso de transformación del país, al realizar de manera constante análisis de todo tipo -en distintas escalas geográficas y temporales-, elaboración de propuestas, discusión de las mismas y una participación social más amplia.

Es necesario resaltar que estos procesos también son resultado de la revolución tecnológica que permite una comunicación y un flujo de información con una velocidad inimaginable, información que requiere de una selección e interpretación adecuada para poder ser parte de la sociedad del conocimiento y no sólo de la sociedad de la información, además de dar lugar a una práctica social no sólo local sino global de alcances apenas perceptibles por la mayoría de la población en Latinoamérica.

⁴ Cada una de las cuales ha sido y sigue siendo tema de investigación.

⁵ Entre ellas la constitución del Partido Socialista Unificado de México que fusionó a buena parte de la izquierda a nivel nacional, cuya lucha era por la *Democracia y el Socialismo*. Aunque desde 1978 el Partido Comunista Mexicano había logrado su registro.

⁶ Como resultado de distintas luchas sindicales, campesinas y ciudadanas del siglo XX y de la actualidad.

1.2 La educación superior y la capacidad interna de ciencia y tecnología para el desarrollo

Dentro del marco económico y político mundial y de México, resultado de la revolución tecnológica de la década de 1980 en adelante, es necesario conocer la posición del desarrollo científico (DC) de México porque éste significa la posibilidad de desarrollo nacional, para ello hay que definir DC, y revisar la situación de la ciencia y la tecnología (CyT) y su relación con investigación y desarrollo (ID).

1.2.1 Características de la capacidad interna de ciencia y tecnología para el desarrollo nacional

Desarrollo Científico (DC) según la noción operativa de Cabello Bonilla (2003:32) es: "...la construcción y consolidación de la capacidad interna que tiene cada país para producir ciencia y tecnología, con fines de consumo interno pero también exportable", por tanto los países latinoamericanos (incluido México) se encuentran en una posición bastante desventajosa, ya que como señala el autor "la experiencia de los años recientes pone en evidencia la consistencia y permanencia de las estrategias de transferencia de tecnología que terminan en fomentar la dependencia científica y tecnológica" (Cabello, 2003:32). Situación que debería llevar a los países llamados del Sur⁷ a una búsqueda de caminos para el tránsito de la importación a la generación de tecnología, a pesar de las grandes disparidades económicas en el mundo que señala Segal desde 1987.

Por lo tanto, de una manera breve, es importante revisar en este trabajo la situación en que se encuentra nuestro país en cuanto a ciencia y tecnología,

⁷ La Comisión del Sur señala que el *Sur* se refiere a aquellos países que se les solía denominar el *Tercer Mundo*, también son los llamados *Países Periféricos* que menciona entre otros autores Samir Amín y explica que "una vez excluidos en gran parte de los beneficios de la prosperidad y el progreso, esos países existen como periferia de las naciones desarrolladas del Norte" y considera que a pesar de sus diferencias "El vínculo primordial que une a los países y los pueblos del sur es un deseo de liberarse de la pobreza y el subdesarrollo, y de lograr una vida mejor para sus ciudadanos" en Comisión del Sur, 1991.

investigación y desarrollo. Considerando que la transferencia tecnológica, como dice Segal (1987), es una constante en la historia del Hombre.

Este autor hace un análisis sobre la capacidad nacional de tecnología tanto para consumo interno como para exportación a nivel mundial⁸ y trabaja con criterios formales y medios informales en su análisis. Algunos de los criterios formales son:

El financiamiento. No obstante las cifras de la ONU, no hay una cifra absoluta o relativa que garantice la capacidad de un país, para producir ciencia y tecnología.

Los recursos humanos. La cantidad suficiente de personal de calidad que preparan las instituciones nacionales, para reemplazar e incrementar la cantidad de científicos y técnicos.

Los flujos de comercio e información. Los cuales están estrechamente vinculados con la institucionalización⁹ de la relación ID para lograr que un importador neto de tecnología se vuelva exportador de CyT, aunque su balanza externa de tecnología sea desfavorable, porque significa que los servicios de ingeniería y diseño constituyen un rubro de exportación no obstante sean distribuidos en un inicio por empresas nacionales, transnacionales o por combinación de éstas, ya que van constituyendo un cambio en la posición de México en el comercio internacional con la contribución de los científicos y los técnicos nacionales al acervo mundial de conocimientos.

⁸ Segal en la realización de este análisis aplica una metodología que incluye tanto criterios formales que de alguna manera pueden ser medibles como los llamados medios informales —propuestos por Rosenberg— que son difíciles de detectar y cuantificar, por lo que estos últimos no siempre aparecen en las cifras oficiales, pero tal vez sean más significativos. En Segal, 1987.

⁹ Rosenberg con respecto al avance de los países, en la relación capacidad interna de ciencia y tecnología con el desarrollo nacional señala: “la amplitud e intensidad de su dinamismo tecnológico... se vinculan de manera compleja y sutil, con el funcionamiento de los principales sistemas sociales, con sus instituciones, sus valores y sus notificaciones” en Segal, 1987.

La investigación. Nuevamente la institucionalización es fundamental en la relación investigación y desarrollo, por ejemplo cuando los investigadores del país realizan investigación aplicada para resolver problemas de éste y cuentan con institutos de investigación, equipos interdisciplinarios, financiamiento continuo por un largo periodo y gestión dirigida.

En cuanto a los medios informales, el autor los retoma de Rosenberg, quien los llama “mañas de oficio”, y están vinculados con la observación de qué tanto se han implementado y están dirigidos más a la relación de CyT con el mundo de la producción, estos medios son: aprender en la práctica; aprender mediante el uso; pequeñas mejoras técnicas de ingeniería; reducciones de costos mediante mejoras en el mantenimiento y confiabilidad; perfeccionamientos tecnológicos que generan adelantos científicos, e incremento de las relaciones entre industrias para aumentar controles de calidad para satisfacer nuevas demandas.¹⁰

Algunos de los resultados de este análisis son los siguientes:

- En cuanto a los resultados del análisis de los criterios formales, la división Norte-Sur¹¹ de la economía mundial persistirá e incluso se incrementará más, asimismo se considera que los productos que se comercialicen en el mundo tendrán cada vez un mayor contenido de ID y sólo pocos países del Sur podrán participar con este tipo de productos, “los recursos internacionales de más valor serán los investigadores [y] la capacidad científica-tecnológica es una variable clave para determinar el equilibrio político y económico regional” (Segal, 1987:992).
- En cuanto a los medios informales de medición, encuentra que en América Latina incluyendo a México “...su ausencia es la mejor prueba

¹⁰ Estos criterios están dirigidos a evaluar la capacidad nacional de tecnología, en cuanto a los procesos productivos en general; sin embargo, es importante conocerlos porque nos dan una idea de la brecha que al respecto hay entre los países del mundo.

de que no existe capacidad nacional de ciencia y tecnología, a pesar de lo que digan las cifras de la inversión en Investigación y Desarrollo institucional” (Segal, 1987:986).

Sin embargo es importante señalar que además de diferenciar los criterios formales de los informales, Rosenberg afirma que “quizá el factor más definitivo y determinante de una transferencia tecnológica exitosa es la temprana adquisición de capacidad interna”,¹² para una tecnología trasplantada se altere, modifique y adapte (Segal, 1987:986) con los medios informales antes mencionados.

Sin embargo el mismo autor advierte que: “El surgimiento de una tecnología fincada en la ciencia y el predominio de empresas transnacionales con dirección e investigación centralizada pueden ... restringir el aprendizaje nacional basado en la práctica y el uso, así como otras habilidades informales”,¹³ aprendizaje que sólo se promueve si hay parte de empresas nacionales o transnacionales que tengan un interés económico directo en promoverlo,¹⁴ y un interés por parte del Estado de tener una población con una educación básica verdadera y no simulada.

Un estudio más reciente sobre México elaborado por la ANUIES (2007) en el periodo 2000-2005 se basa en los criterios formales y algunos resultados son:

El financiamiento muestra resultados semejantes a los de Segal y da lugar a señalamientos como el de Blanco, en cuanto a que el gobierno federal no cumplió con las metas planteadas en el Programa Especial de Ciencia y Tecnología y con

¹¹ “El norte seguirá detentando una parte desproporcionada de la producción, el comercio y la industria mundiales, así como otros recursos escasos”. En Segal, 1987:992.

¹² La capacidad interna está vinculada a financiamiento, recursos humanos preparados por instituciones nacionales, flujos de comercio e información e investigación para resolver problemas in situ y su relación con la institucionalización de la investigación y desarrollo. En Segal, 1986.

¹³ Segal presenta dos ejemplos, el caso de los japoneses que desde “un principio [insistieron en obtener] el control de la tecnología y adaptarla para reducir la relación capital-producto a fin de aprovechar sus tradicionales industrias de pequeña escala y su mano de obra abundante” y el caso de los países industrializados donde probablemente fue más importante la cobertura total de su población en cuanto a una educación básica real, que la presencia de unos pocos científicos generales. En Segal, 1987:986.

ello no pudo cumplir con el mandato de la Ley de Ciencia y Tecnología en su artículo 9bis que señala que “la inversión anual nacional destinada a investigación científica y al desarrollo tecnológico, no puede ser menor al 1% del PIB” (Blanco, 2007:49).

Otros resultados del análisis de la ANUIES (2007) son: la inversión en Investigación y Desarrollo Experimental (IDE) recae fundamentalmente en el sector público, y el sector productivo participa con 40%, a diferencia del peso de la inversión privada en otros países; también muestra un escenario para 2012, en el cual el gasto federal en ciencia y tecnología alcance finalmente 1%, y para lograrlo sugiere como condiciones necesarias una reforma fiscal, la modificación del sistema presupuestario vigente; el establecimiento de mecanismos que llama innovadores y realistas, para mejorar las finanzas públicas del gobierno federal, así como de las estatales y municipales; la revisión de la política de gasto; la optimización de los recursos escasos de que se disponen y sus fuentes de procedencia, y finalmente determinar y asignar financiamiento en el marco de estrategias apropiadas de planeación de corto, mediano y largo plazos con operación de esquemas transparentes y objetivos que eviten la discrecionalidad.

La ANUIES en su documento de 2007 también considera que el principal desafío consiste en sumar voluntades y articular esfuerzos de todos los actores (académicos y legisladores entre otros) para construir una política de Estado, por medio del establecimiento de un acuerdo político nacional con una visión de largo plazo, para impulsar estas actividades prioritarias en lo social y estratégicas en lo económico y por supuesto subraya que es imperativo articular los cambios de manera coherente que permitan trascender sexenios y planes de gobierno.

Asimismo hace explícito su compromiso de seguir con estudios y acciones de interlocución entre los poderes, para que construyan una política de Estado sobre

¹⁴ Esta característica de las empresas nacionales, con la revolución tecnológica en los medios de comunicación es irrelevante actualmente.

el financiamiento y hagan las adecuaciones necesarias a la legislación; para lo cual propone considerar la ciencia y la tecnología como bien público, donde el Estado es el responsable de su sostenimiento y las instituciones deben establecer vínculos con organismos sociales, empresas y fondos internacionales para diversificar sus fuentes de financiamiento. Lo cual redundaría en el estímulo de la innovación, mediante fondos de inversión gubernamental que otorguen incentivos fiscales a las empresas, que propicien la mejora de tecnologías existentes y la asimilación de tecnologías de punta, y asimismo la creación de fideicomisos con capital mixto que otorguen créditos a proyectos adaptados al riesgo que supone la inversión en investigación.

En lo que respecta a la investigación y a los flujos de comercio e información y su vínculo con la institucionalización de la CyT y de la ID que tienen un rol fundamental, García Guadilla (2007) se preocupa de que América Latina tenga “un rol de consumidor más que de oferente, en un mercado mundial de producción de conocimientos con muchas asimetrías” (García Guadilla, 2007:3), preocupación que también se observa en el documento de la ANUIES con respecto a México, porque este rol de consumidor es mayor en la actual etapa de la globalización productiva, como señala Blanco (2007), y por la universalización y unificación internacional del sistema financiero, como ya se explicó. En esta etapa la ciencia y la tecnología se han convertido en el principal insumo de la industria, las cuales se producen principalmente en el mundo desarrollado y a su vez, impacta tanto en los procesos productivos como en los de servicios, además de que el autor considera que el conocimiento como insumo ha dado un vuelco entero a la producción, de forma tal, que ha desplazado a la dotación de recursos naturales como una condición determinante para tener la posibilidad de generar una rica, abundante y variada producción de bienes y servicios. Así, afirma que el desarrollo de los procesos industriales tiene su base en un “continuum que va de la investigación en ciencia básica, al diseño tecnológico, a la tecnología aplicada, a la resolución de problemas específicos del mundo productivo” (Blanco, 2007:48).

Por eso son preocupantes los resultados de la ANUIES (2007) sobre la reducida flexibilidad y autonomía que caracteriza el ejercicio presupuestal de los centros de investigación; sobre la evaluación de dichos centros, que se caracterizan por una insuficiente atención a su naturaleza académica y se dirigen principalmente al cumplimiento de los procedimientos establecidos por las instancias fiscalizadoras; sobre el adelgazamiento del gasto programable debido a las políticas monetarias y fiscales altamente restrictivas, diseñadas para dar prioridad al pago de las obligaciones financieras del Estado y por tanto el rubro de la educación superior, la ciencia y la tecnología entra en competencia con otros renglones de gasto público en la asignación de presupuesto.

Por todo esto es importante la recomendación de la ANUIES (2007) sobre explorar opciones técnicas para remontar estas restricciones financieras, y que la responsabilidad de esta búsqueda no recaiga sólo en el Estado con sus tres órdenes de gobierno (federal, estatal y municipal), y los otros dos poderes el Legislativo y el Ejecutivo, sino se considere la participación de distintos actores, como los sectores académico, productivo y la sociedad civil.¹⁵

En la actualidad a esta lista agregaría la participación del sector servicios en su conjunto y no sólo el financiero, que hoy en día es un sector prioritario en el crecimiento económico, y en cuanto a la participación del poder ejecutivo no lo limitaría a las dependencias del área financiera sino habría que considerar las distintas áreas que lo conforman.

Otro problema, ahora señalado por Cabello (2003), es el vinculado con la investigación y su relación con la capacidad interna de ciencia y tecnología, que es la investigación aplicada realizada en el país y su relación con la identificación de problemas locales o regionales y con la búsqueda de soluciones. La cual casi no cuenta con desarrollos propios y esto atañe tanto a las ciencias naturales como a

¹⁵ Estos señalamientos y propuesta los hace tanto para el desarrollo de la ciencia y la tecnología como para la educación superior que incluye al posgrado. En ANUIES, 2007:156 y 157.

las sociales. También el autor subraya, que esta situación ha sido reforzada a lo largo de la historia por los organismos internacionales al plantear, como opción de crecimiento para los países llamados en desarrollo, la transferencia de tecnología y del conocimiento científico para su consumo, por medio de otorgarles financiamiento. Lo cual considera que ha generado la falta de opciones para incrementar la capacidad interna de ciencia y tecnología estratégica para el desarrollo nacional, al respecto pone de ejemplo las formas de consumo masivo de las llamadas tecnologías de desecho y en el mejor de los casos, el desarrollo de tecnologías probadas en otras latitudes, que han sido un éxito para las transnacionales, y que junto con la mano de obra abundante de bajo costo, da lugar a que las empresas inviertan poco capital en ciencia y tecnología ya que tienen asegurado el menor riesgo.

Con respecto a la formación de recursos humanos, relacionada con el desarrollo de la capacidad interna de CyT del país, Cabello (2003) señala que es un problema fundamental porque la construcción y consolidación de esta capacidad interna “se apoya en un amplio proyecto cultural donde la alfabetización juega un papel central, y es precisamente lo que no tienen nuestros pueblos”;¹⁶ es más, sugiere la necesidad de reconocer en los pueblos latinoamericanos una cultura oral, ágrafa vinculada con escenarios resultado de las contingencias y no de planes de largo plazo. Una opinión que puede sonar fuerte, pero que también se observa en los problemas de aprendizaje que se detectan incluso en la educación superior actualmente.

Otro problema es la importación de expertos asesores y un estudio del Development Research Center de Canadá, citado por Segal (1987), encontró que para promover la capacidad científico-técnica nacional las variables económicas, como los tipos de cambio y las políticas fiscales son un factor de mayor

¹⁶ En el año 2000 en el Foro Mundial de la Educación en Dakar, el pronunciamiento latinoamericano develó que en 10 años el analfabetismo había crecido en el Tercer Mundo en el orden de 96 millones de seres humanos, cifra que no se correlaciona con el crecimiento demográfico que se encuentra en disminución. En Cabello, 2003:37.

importancia que un sistema de planeación, y ejemplo de ello es como las monedas sobrevaluadas y la facilidad para obtener divisas estimulan la dependencia de importación de expertos y asesores entre otros, y desalienta los medios informales como aprender mediante práctica y uso, el perfeccionamiento tecnológico y el mantenimiento por técnicas nacionales.

En cuanto a la situación de la investigación, Segal (1987) indica que México junto con India y Brasil, entre otros, ha promulgado leyes para regular la importación de tecnología con la pauta de promover la sustitución de importaciones pero ha descuidado la adaptación tecnológica o la innovación que incrementaría la tan necesaria capacidad nacional de CyT.

El autor ejemplifica la falta de desarrollo de modelos propios, cuando la UNESCO y la UNCSTD en 1979 señalaron a todos los países la obligación de informar sobre política nacional de ciencia y tecnología, y los países aceptaron la importancia de disponer de políticas nacionales y de capacidad de planeación de ciencia y tecnología, y en seguida diversas organizaciones internacionales se volcaron a exportar modelos para apoyar el diseño e implementación de estas políticas. Así que estas políticas en los países del Sur no han tenido los resultados esperados y tampoco estos modelos exportados han contribuido al proceso de aprender en la práctica, que hubiese podido apoyar la capacidad nacional de CyT vinculada con el Desarrollo. Menos aún, si a esto se sumó una planeación inestable centralizada y burocrática, como señala el autor, en la cual las reglamentaciones nacionales sobre transferencia tecnológica no son las adecuadas para la selección de tecnologías, entre otros motivos porque quienes las aplican no tienen los conocimientos apropiados.

Estas observaciones le permitieron a Segal (1987) recomendar, entre otros, que la planeación de ciencia y tecnología se concentre más en promover cadenas y vínculos y que las dependencias gubernamentales de ciencia y tecnología promuevan la innovación institucional en su función de enlace para acercar a la

comunidad científica con la empresarial, la investigación básica con la aplicada y a los científicos con los educadores en ciencias. La ANUIES veinte años después encuentra nuevamente situaciones muy semejantes y la explicación coincide con la de Segal en los ochenta.

Estas recomendaciones traen consigo discusiones añejas como la función de la Universidad, la diferencia entre la educación superior universitaria y otras formas de educación superior como la de los institutos tecnológicos, que pueden llevar nuevamente a las discusiones de la disyuntiva ciencia aplicada y ciencia pura, de la relación empresa y educación superior y en todas ellas el rol de las prioridades nacionales. Así, la definición de estas prioridades, considerando las realidades regionales y locales, serviría de eje para todas estas discusiones, puesto que de lo que se trata no es sólo de permitir a las empresas crecer o desarrollarse, ni que este crecimiento o desarrollo dé lugar sólo a un crecimiento económico o a un desarrollo económico por sí mismo, sino el propósito de este desarrollo es acabar con los desequilibrios regionales, las relaciones desiguales entre lo local y lo global, cuyo fin último es el aumento del bienestar de la población en su conjunto, de lo contrario no se termina con el círculo de la reanudación constante de problemas sociales, como la historia lo ha demostrado, que llegan a ser, de manera paradójica, un impedimento del crecimiento económico y desarrollo nacional.

1.2.2 La educación superior en México y el desarrollo nacional

En este tema es importante preguntarse para qué la educación superior, pregunta vinculada a otra, cuál es la función de la universidad y ambas se pueden responder de diferentes formas como señala Moreno Jiménez (1996).

Kelly lo hace desde la posición preponderante en la Alemania del siglo XIX de la especialización como fin, tanto en la investigación como en la docencia y señala que “La función primera de la Universidad en una sociedad democrática es promover el desarrollo y avance continuado del conocimiento humano y la

intelección a través de la enseñanza informada por la investigación libre y abierta” (Moreno Jiménez, 1996:26).

Para Ortega y Gasset en 1940 “la función primaria y central de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales” [y] “la Universidad tiene que intervenir en la actualidad como tal Universidad, tratando los grandes temas del día” (Moreno Jiménez, 1996:26).

Para A. Moncada en 1977, otra meta de la Universidad es “desde cooperar a la igualdad social de oportunidades, hasta facilitar la diversidad cultural” (Moreno Jiménez, 1996:26).

Para Fernández y Sarramona en 1977 “La educación posee como objetivo genérico ‘proporcionar una formación adecuada a los tiempos... y ser germen del perfeccionamiento personal y social’” (Moreno Jiménez, 1996:23).

Para Pickles en 1986 era desarrollar la conciencia política (Moreno Jiménez, 1996).

En el panorama general de la ciencia y la tecnología en el mundo, en América Latina y en México, se observa la importancia estratégica de la formación de los recursos humanos, para aumentar la capacidad nacional de CyT y de ID, lo cual está vinculado con la situación de la educación superior, porque es cierto lo que Segal (1987) afirma en cuanto a que “maximizar el empleo, mejorar la distribución del ingreso o crear tecnología adecuada son objetivos que no pueden lograrse si no se cuenta con una sólida capacidad interna [de ciencia y tecnología]” (Segal, 1987:989), como es el caso de los países llamados del Sur.

Sin embargo, para México en especial es sumamente preocupante que en el estudio realizado en 1984 por Segal se encuentran algunos puntos que Velasco en 1981-1982 y Wionczek en 1979 ya habían planteado, como lo siguiente: “México ha mostrado aptitudes para exportar tecnología propia y para realizar una

sólida investigación aplicada. Sin embargo, debido a bajos niveles académicos, los investigadores a menudo deben complementar su preparación en el extranjero y además, el país padece una gran falta de personal calificado, son escasos los vínculos entre los sectores público y privado, y entre los usuarios de ciencia y tecnología y los investigadores, y buena parte de la investigación académica y del sector público se difunde poco” (Segal, 1987:990).

De esta manera el reto principal, señalado en el estudio, es la búsqueda por romper este círculo vicioso que lleva a una relación de dependencia científica y tecnológica mucho mayor, que en la época del dominio de la tecnología mecánica y eléctrica, lo cual se relaciona con la educación superior. También es importante considerar la respuesta de Velasco y Wionczek al problema de la dependencia, la mayor inversión de las transnacionales, sólo ayudaría a cerrar la brecha si fuese parte de una estrategia institucional de investigación y desarrollo, que se base no sólo en los criterios formales sino en los medios informales propuestos por Rosenberg, los cuales también llegan al punto clave “la educación superior”.

Hasta aquí no hay duda del carácter estratégico que tiene la educación superior y la investigación en ciencia y tecnología y agregaría en las humanidades, en esta era llamada del conocimiento, que de no tratarlas como prioridad de la política nacional, el país corre el riesgo de quedarse sólo en la información y por tanto aumentar la brecha con los países del Norte, así como la dinámica de relaciones desiguales con ellos. Lo cual nos hace reflexionar no sólo en la educación superior en general, sino en la que se imparte en la Licenciatura en Geografía del SUAFyL de la UNAM, y en la necesidad de responder las preguntas para qué y cómo formamos al geógrafo, así como el perfil de geógrafo que requiere la sociedad mexicana en su conjunto.

La ANUIES por su parte explica que las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen como objetivos generar conocimientos y formar personal del más alto nivel “que impacten en todos los sectores del desarrollo de la sociedad” (ANUIES,

2007:142), por lo que subraya la necesidad de dar cabida a más estudiantes, asegurando la calidad de su formación. Lo cual requiere de un financiamiento suficiente porque, como señala ANUIES, los costos de las actividades académicas y científicas son crecientes con la actual revolución tecnológica.

En el reconocimiento de la educación superior como estratégica en el desarrollo nacional, difícilmente alguien está en desacuerdo. En cuanto a este tipo de educación, Blanco (2007) menciona que en México desde 1910 se funda la Universidad Nacional y alcanza su autonomía en 1929, con el tiempo se crean nuevas escuelas y facultades para “formar profesionales de diversas ramas del saber sobre la naturaleza o sobre la sociedad”.¹⁷ Posteriormente, surgen las universidades públicas autónomas estatales (UPAE) y las universidades particulares, ambos tipos de universidades tenían como referente la organización de la UNAM.

También el autor explica que con la etapa económica industrial dentro del modelo de sustitución de importaciones, el perfil tecnológico nacido de la Revolución Industrial conserva el modelo de universidad napoleónica; en el cual se buscaba y se busca alcanzar el estatus de licenciado, al recibir una licencia para explotar comercialmente los conocimientos y destrezas adquiridas en la universidad, aunque se reconocía que había conocimientos que no eran susceptibles de ser comercializados, al no estar vinculados con el sector productivo. Con el tiempo la licencia de profesión ha sido otorgada a todas las carreras universitarias, al valorarse económicamente los conocimientos y destrezas, aunque no estén relacionados con dicho sector. En el mundo actual al

¹⁷ El modelo de la universidad napoleónica, que a la fecha es vigente, dividía las actividades universitarias, y las antiguas facultades eran instancias de administración curricular, integradas por Escuelas Profesionales encargadas de elaborar los currícula de todas las profesiones. Éstas eran nombradas según lo que aprendían los estudiantes a hacer. Los cuales al terminar recibían licencias para ejercer legítimamente la profesión. Estas escuelas eran atendidas por profesores habilitados para enseñar, pero no necesariamente maestros dedicados a la investigación y al cultivo del saber, para esto último se formaron nuevas estructuras. Así, la docencia tenía impacto en la sociedad al contribuir a solucionar problemas prácticos; los institutos universitarios de

adquirir los servicios la característica de producto, la característica de la educación también cambió y ahora no sólo es un servicio que se ofrece a la población tanto para la reproducción del proceso económico como para la recreación de su cultura, sino en sí misma se ha convertido en una mercancía.

Así es importante mencionar algunos resultados del estudio de la ANUIES con respecto a la relación educación-trabajo, en primer término “es indispensable llevar a cabo una transformación de fondo en la estructura de la oferta educativa. Un crecimiento mecánico, lineal, de la misma, sería un error inconmensurable. Ya en 2000, con la actual oferta educativa (los cambios habidos no son de gran alcance), sólo el 55% de los egresados podían emplearse en las profesiones que estudiaron. Como resultado de ello, las percepciones cayeron significativamente, dado que una alta proporción pasaron a laborar en ocupaciones que no requieren el nivel de formación universitaria y la dispersión de los ingresos en los profesionales aumentó” (Blanco, 2007:49).

Así, la relación educación-trabajo también es importante porque evidencia que la educación basada sólo en la información está relacionada con una política educativa y de investigación que en este caso, no parece responder a las exigencias de la sociedad actual, ya que parece que no analiza de manera sistemática la información arrojada por los diagnósticos ni reflexiona sobre el quehacer de las carreras de educación superior y menos aún tiene clara la interacción entre lo local y lo global que demanda un análisis sistémico, por tanto no tiene un impacto en el desarrollo. Ejemplo de ello son las siguientes citas de Blanco: “En un país necesitado de ampliar sustancialmente la ES, las instituciones educativas, frente a la sobreoferta de profesionales en 10 carreras principalmente, hasta ahora casi solamente se han limitado a establecer topes al nuevo ingreso en esas carreras llamadas saturadas”, con lo cual el propósito de frenar esa

investigación desarrollaban la ciencia pura y los institutos tecnológicos tuvieron la responsabilidad de la ciencia aplicada y la docencia técnica. En Blanco, 2007:46-47.

sobreoferta no se consigue porque se permitió “una proliferación de instituciones privadas que difícilmente pueden ser llamadas universidades” (Blanco, 2007:49).

Estas citas también muestran la falta de una política educativa congruente con el desarrollo del país, lo cual se observa por una parte en la desequilibrada relación educación-trabajo, la sobreoferta de algunas carreras profesionales y por otra parte la insuficiente oferta de ES, que para Blanco (2007) en décadas pasadas era mayor. Ante lo cual el autor explica que el Estado mexicano ha creado nuevas IES públicas y autónomas además de incorporar algunas nuevas licenciaturas, pero al mismo tiempo ha permitido la comercialización indiscriminada y sin una verdadera regulación de las IES privada, ejemplo de ello es la cada vez mayor expansión de escuelas privadas de educación superior desde finales del siglo XX, de su matrícula con carreras que tienen sobreoferta y del financiamiento privado canalizado, y el problema no estriba en si debe haber o no IES privadas, sino en la falta de regulación y supervisión mencionadas y principalmente en la falta de definición de una política de educación superior que contemple las necesidades del proceso de cambio de la producción, de los servicios, de la población y de sus consecuencias, así como del conocimiento científico, técnico, social y humanístico, para construir un camino que nos lleve a alcanzar realmente el desarrollo.

García Guadilla (2007) muestra dos grandes periodos de comercialización de educación superior en América Latina: el primero la preglobalización; y el segundo que se está configurando con las nuevas dinámicas generadas por la globalización de la información y del conocimiento. El primer periodo estaría caracterizado por el crecimiento del sector privado nacional y el consumo de educación internacional realizado en el extranjero, por parte de los países del Sur como México, aunque los estudios eran generalmente de posgrado. No obstante América Latina fue una de las regiones del mundo donde el sector privado creció más a partir de los años sesenta, ejemplo de ello se tiene la tasa de matrícula en el sector privado de 15% en los sesenta a 38% en 1995. En este año México estaba en el grupo de países

dentro del rango entre 50% y 25%,¹⁸ “incluyendo tanto el secular de élite como el religioso y el llamado ‘absorción de demanda’ este último el más numeroso pero de baja calidad y pueden tener orientación pública o de lucro” (García Guadilla, 2007:2).

Otra característica de este periodo es que el consumo extranjero incluía a los sectores de ingresos altos y medios gracias a las becas gubernamentales. En las décadas de los setenta y ochenta México invirtió grandes cantidades de recursos en ellas “que no necesariamente se revirtieron en beneficio de las instituciones del propio país” (García Guadilla, 2007:3).

El segundo periodo se caracteriza por el crecimiento del sector privado internacional, el consumo de la educación internacional privada se realiza también en el interior de los países, a través de distintas fórmulas de educación transnacional o transfronteriza. Sin embargo es importante señalar que al mismo tiempo surgen acuerdos de cooperación institucional.

La autora también señala otras actividades de comercialización, que cruzan los dos periodos y los dos niveles (nacional e internacional) y que están dentro de lo que algunos autores han llamado “capitalismo académico”, las cuales implican presiones hacia “las instituciones y hacia los académicos para obtener fondos externos, a la manera del mercado o como parte del mercado”¹⁹ (García Guadilla, 2007:2).

Por otra parte ANUIES (2007) caracteriza el financiamiento de la ES en México y en otros países, como aquel que todavía se sustenta en la inversión

¹⁸ En 1998 García Guadilla en un estudio que hace sobre el crecimiento de la matrícula de educación superior en el sector privado encuentra cuatro rangos que son: más del 50% Colombia, Brasil, Chile, República Dominicana y El Salvador. Entre 50 y 25% junto con México, Paraguay, Perú, Nicaragua, Venezuela y Guatemala. Entre 25 y 10% Costa Rica, Ecuador, Argentina y Honduras, y menos de 10% Bolivia, Panamá, Uruguay y Cuba. En García Guadilla, 2007.

¹⁹ Es importante elaborar estudios sobre las implicaciones en la educación superior de tipo universitario, así como de la relación Ciencia y Desarrollo que esto trae; que en este informe no se tratan, porque no es un punto central de análisis.

preponderantemente pública, a pesar de que el Estado en los ochenta tuvo crisis económicas resultado de la crisis mundial, aunque más intensa debido a la dinámica de su política económica que entre otras características mostraba recursos fiscales insuficientes y una pérdida de poder adquisitivo del sector medio (cliente potencial de la educación privada). Esto último entre otros, para ANUIES, hace inviable el ritmo de la expansión del sistema privado, y aumenta la necesidad de fortalecer el financiamiento público. Además resalta que casi todos los países que han logrado un desarrollo importante de la educación superior, lo han hecho con fuerte apoyo estatal.

Blanco (2007) explica que hasta poco tiempo antes de la opinión de la ANUIES no había indicios de que el financiamiento público mejorara, aunque la meta central del Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006, era incrementar anualmente el financiamiento de la ES hasta alcanzar 1% del PIB en 2006, para lo cual se hizo la adición al artículo 25 de la Ley General de Educación; sin embargo, no se cumplió. “Menos aún fueron atendidos los acuerdos de la Primera Convención Nacional Hacendaria: 1) que se comprometió a hacer de la ES una política de Estado; 2) que reiteró el compromiso del PRONAE de alcanzar la meta de inversión equivalente a 1% del PIB en 2006; 3) que las entidades federativas incrementaran su aporte a la ES para que en el mediano plazo alcanzara 0.5% del PIB. En 2006 la inversión federal en ES fue 0.55% del PIB, muy lejos de la meta; en 2005 el gasto estatal fue de 0.15%, aún más lejos” (Blanco, 2007:49).

Por otra parte, Blanco señala que la ANUIES “ha propuesto llevar la cobertura de ES de 23% que ha alcanzado en nuestros días, a 30% en 2012” (Blanco, 2007:49). Lo cual no obstante era una meta estratégica para el desarrollo, aún está por debajo de la media de la OCDE.

Sin embargo, el autor considera que estos diversos problemas de la ES y de la investigación vinculados a la relación CyT con ID, son resultado de que la

política educativa de la ES en México no es una política de Estado. No obstante a la vez considera que “no puede existir una política de Estado sin una ley vinculante específica que la sustente, y una institución que la opere. Es inexcusable una coordinación eficaz de las autonomías de las instituciones de ES, sin lo cual no es posible construir una oferta educativa nacional coherente con un proyecto de desarrollo. Esto sería posible llevarlo a cabo mediante un órgano descentralizado del Estado, autónomo, en general con atribuciones análogas a las de una universidad pública autónoma” (Blanco, 2007:49).

Los datos aportados por la ANUIES, Blanco, García y Segal sobre las interacciones entre educación superior, investigación y desarrollo, ciencia y tecnología y su institucionalización por parte del Estado, en el marco del modelo de apertura comercial de la economía neoliberal, hacen que ésta sea un tema de primer orden ya que su vinculación, o no, incide de manera directa en las posibilidades del desarrollo nacional. Así, la educación superior es una pieza clave ya que forma, entre otros, los recursos humanos que van a desarrollar esas relaciones y a continuar con la tarea de profundizar la institucionalización de las mismas.

Capítulo 2

Contexto disciplinario y profesional de la Geografía en la educación superior

En este punto se inicia con algunos cambios en el cuerpo teórico metodológico de la Geografía que considero importante para vincularlo con el aprendizaje de la misma en la educación superior y sus problemas, y relacionarlos con el desarrollo de la licenciatura que ofrece la UNAM.

2.1 Esbozo del desarrollo del conocimiento geográfico

En este esbozo no se tratará de enumerar y explicar todas las escuelas geográficas conforme surgen, sino simplemente se señalará de manera sintética las reflexiones que considero más significativas en la búsqueda de un cuerpo teórico-metodológico de la Geografía, a partir de la periodización para el estudio de la Geografía Humana positivista propuesta por Massimo Quaini.¹ La cual distingue tres fases que no son sucesivas, sino que se traslapan unas en otras, de tal manera que actualmente se pueden encontrar geógrafos que trabajan con el paradigma de cualquiera de ellas, y son “la fase del determinismo o ambientalismo, la fase del posibilismo y la geografía humana con una nueva función social y la definitiva superación del ecologismo”.²

Si revisamos las tres fases, todas ellas trascienden la descripción y responden a la búsqueda de la explicación y las causas. Es decir a partir de la filosofía positivista en el siglo XIX, los geógrafos tienen cada vez más una

¹ Quaini señala que para elaborar la periodización desarrolló un esquema propuesto por el historiador francés M. Denis. En Quaini, 1981.

² La diferencia de cada fase está en su paradigma; en el determinismo geográfico, el espacio es resultado de la acción de la naturaleza; en el posibilismo geográfico, lo es de la acción del hombre (en la cual se generaliza una interminable gama de relaciones del hombre con el ambiente a escala regional y, de alguna manera, regresa a la geografía descriptiva o cae nuevamente en el determinismo geográfico o ambientalista); y en la geografía humana, el espacio es resultado de la sociedad, la cual tiene una estructura correspondiente a un determinado momento histórico.

preocupación por explicar la diferencia, desigualdad, cambios, organización, componentes, relación con la naturaleza, división territorial y regional que tiene el espacio geográfico, así como las escalas geográficas, la relación entre ellas y con las escalas temporales.

Esta preocupación llevó a otras de carácter epistemológico: el objeto de estudio, términos, categorías, métodos, entre otros, que se discuten desde propuestas filosóficas que critican el positivismo como el materialismo dialéctico, el materialismo histórico, el estructuralismo, la fenomenología y la teoría de sistemas, entre otras. Estas nuevas propuestas filosóficas,³ desde mi opinión, enriquecieron la Geografía Humana mencionada por Quaini.⁴

El surgimiento de la tercera fase señalada por el autor, la geografía humana, es parte del proceso de cambio de la ciencia en general y de manera específica de las ciencias sociales, que la nutren. El autor explica como al fin del siglo XIX y al principio del siglo XX las ciencias sociales en general tienen cambios que podían considerarse paradigmáticos, por ejemplo en la historia resultado del movimiento de la escuela historiográfica de los Annales con M. Bloch, L. Febvre y F. Braudel; en la escuela sociológica de Durkheim y de la *Année Sociologique* y con la crítica de Mauss a la Antropogeografía ratzeliana⁵ que da lugar a la nueva sociología en la búsqueda de la relación dialéctica del todo y sus partes, de la abstracción y lo concreto; en la ciencia política con la doctrina del socialismo utópico resultado del materialismo francés del siglo XVIII y la ilustración, y con el marxismo en la más avanzada historia social italiana y francesa. Estos cambios son los que dan lugar a la tercera fase de la Geografía.

³ A pesar de que estas corrientes filosóficas y las distintas corrientes geográficas a las que dan lugar son contradictorias entre algunas de ellas.

⁴ El enfoque de geografía humana que distingue Quaini (1981) ayuda a definir un aparato teórico-metodológico para obtener un análisis e interpretación acorde con la realidad en su complejidad.

⁵ En la antropogeografía ratzeliana se consideraba como objeto de estudio de la geografía el sustrato físico. En Quaini, 1981.

A partir del postulado de esta nueva fase de la Geografía, se desprende una serie de preguntas como las siguientes: qué es la sociedad, cómo se compone, cambia la sociedad, por qué y cómo cambia, cómo actúa en esa dinámica permanente de construcción y recreación del espacio geográfico, preguntas que ni siquiera se plantearían desde el postulado del posibilismo geográfico y menos aún del determinismo geográfico. En un intento por dar respuesta a estas preguntas se revisaron algunos autores, que tratan de delinear el cuerpo teórico de esta geografía humana, al plantear algunos aspectos que considero importantes en la discusión como son: la necesidad de la elaboración teórica y no sólo del empirismo; el espacio geográfico como objeto de estudio; el espacio geográfico como forma cambiante a través del tiempo y resultado de procesos, que trae consigo la relación dialéctica de lo local y lo global; la teoría de la estructuración en el análisis geográfico que conlleva a conceptos como práctica social, agente social, instituciones como mediaciones, representaciones a través de la imagen, el proyecto y el discurso.

La necesidad de la elaboración teórica y no sólo del empirismo

Ortega (2000) comenta que la necesidad de buscar la unidad en la diversidad, para constituir un cuerpo teórico de la Geografía crece cada vez más en la actualidad, además de su reivindicación como arte o como mera actividad cultural.

En esta búsqueda surge una Geografía humanista o cultural⁶ que parte del pragmatismo, cuestiona la exacerbada valoración del trabajo teórico en la década de 1950 y se opone a la geografía positivista, además este autor señala que está “abierta a lo psicológico, a lo antropológico, al mundo de la percepción individual y colectiva” (Ortega, 2000:501), por lo que arraiga en la propia naturaleza humana y menciona a Bailley como uno de sus exponentes. Todo ello le imprime una

⁶ Ortega advierte que, en este caso, el término geografía humanista o cultural se refiere a la geografía como cultura general del individuo, resultado de su vida cotidiana, que no es lo mismo que la especialidad conocida como geografía cultural. En Ortega, 2000.

dimensión antropológica y una profundidad histórica y la identifica con la práctica humana, con la cultura y el espacio.

De aquí, que puede parecer paradójico que sus exponentes se refieren a ella como “ciencia comprometida” y también puede parecer paradójico cómo esta naciente Geografía Humana se plantea desde el idealismo y desde el materialismo histórico, cuando ambas consideran que el positivismo ortodoxo del siglo XIX no es la propuesta adecuada para continuar desarrollando el cuerpo teórico metodológico de la Geografía y la reivindican como ciencia social. Lo cual hace fundamental en primer lugar la búsqueda de un objeto definido que articule la Geografía.

El nacimiento de esta Geografía Humana a partir de estas dos fuentes e incorporar componentes no sólo materiales sino subjetivos, no significa que se proponga hacer investigación geográfica con una mezcla de teorías, reduciendo la propuesta metodológica a una postura ecléctica, sino plantea la necesidad de reflexionar sobre el pensamiento complejo de la Geografía. Finalmente muestra la vigencia de la discusión epistemológica de la Geografía, como cualquier ciencia, desde lo teórico o desde lo pragmático o simplemente a partir de definirse “como un saber cultural, abierto, libre de las ataduras teóricas y metódicas de la ciencia” (Ortega, 2000:502). La cual sin duda enriquecerá a la Geografía como ciencia.

Norton señaló en 1984 que, en general, después de la posguerra “la teoría fue considerada como opuesta al trabajo empírico, a la descripción, a la síntesis y opuesta a los estudios basados en datos” (Norton, 1991:57) y ante esta postura Baker y Harvey argumentaron la necesidad de la construcción teórica en los años setenta y el segundo enfatiza la integración teoría y empirismo para el desarrollo científico. Estas propuestas tuvieron una aceptación limitada entre los geógrafos, porque la elaboración teórica se asociaba con el positivismo que era el centro de la crítica, entre los autores que se sumaron están Moodie, Lehr, Edgard, Jones y

Gregory; este último hace una crítica a la orientación teórica, “tal como era interpretado y explotado por los geógrafos” (Norton, 1991:59).

Norton en 1984 coincide con Moodie y Lehr en el planteamiento de que hecho y teoría son inseparables, agrega que las teorías “resultan de un trabajo inductivo y quedan sometidas a verificación” (Norton, 1991:60) y retoma de Kemeny la idea del método científico como resultado de la retroalimentación entre la labor teórica y el trabajo empírico. Por otra parte considera que la incapacidad de crear las teorías explicativas necesarias se debe a la exclusión del componente histórico.

Estos planteamientos son la muestra de que no se trataba de estar contra la teoría sino más bien contra el positivismo que la manejaba como fin último, por medio de la elaboración de leyes. Lo cual es difícil de aplicar en las ciencias sociales por lo que Gregory (1991) en 1982 coincide con Thompson en objetar la absolutización de la teoría.

En esta necesidad de la elaboración teórica, se observan coincidencias entre Ortega, Quaini, Norton y Gregory, al señalar que en las últimas décadas del siglo XX se ha puesto de manifiesto la ineficacia de moldes o esquemas de interpretación universales en la investigación, y se requiere la reconstrucción de herramientas del análisis social, por ejemplo “en la relación entre lo individual y lo social, entre los agentes y las estructuras, entre lo local y lo universal, entre lo particular y lo general” (Ortega, 2000:495) Además de considerar dimensiones nuevas en la Geografía como: “el mundo de las representaciones, de las sensaciones, de las experiencias, de lo vivencial” (Ortega, 2000:495). Así, Ortega (2000) presenta la disyuntiva de dos posiciones que conviven en la actualidad como son: el hacer Geografía sin mayores preocupaciones, y la búsqueda de una Geografía que pueda responder, de manera crítica, a las exigencias de una sociedad en plena transformación.

El objeto de estudio

Para Ortega (2000), la articulación de la geografía es una preocupación, y significa constituir “una ciencia o disciplina geográfica con un perfil definido y unívoco, una geografía *normal*, en el sentido que dio a este término Kuhn” (Ortega, 2000:497).

Para ello hay que partir de aceptar que si su objeto de estudio es el espacio geográfico, en el desarrollo de la Geografía como ciencia, éste se ha trabajado como “un campo de múltiples perspectivas, como un conglomerado de disciplinas, como un haz complejo de concepciones y filosofías dispares” (Ortega, 2000:497) y habría que reflexionar por qué. No obstante, esta pregunta no es el tema central del presente informe, es importante comentar que la respuesta se relaciona con la complejidad que revelan las problemáticas que aborda la Geografía, mismas que resultan, a su vez, de la complejidad de su propio objeto de estudio. Admitir distintas problemáticas y su complejidad se puede confundir con la discusión sobre cómo abordar teórica y metodológicamente una problemática. Por lo que estaría de acuerdo con Ortega (2000), en que es fundamental la discusión entre los geógrafos sobre varias cuestiones: la unidad de la Geografía; la inexistencia de un marco teórico apropiado, para explicar el llamado espacio geográfico; la dificultad para constituir un saber coherente sobre el espacio, y no caer en la falacia del riesgo de desaparición de la Geografía como campo de conocimiento, debido a que el conocimiento en general y no sólo el de la Geografía, así como los planteamientos teóricos que lo sustentan se transforman en el tiempo.

Esta situación del conocimiento geográfico, hace al autor reivindicar el establecimiento de un discurso coherente sobre su objeto de estudio cuando señala que “delimitar el perfil metodológico con el que abordar el objeto geográfico y construir su discurso, es decir su lenguaje. Éste, en cierto modo acompaña a la aparición y definición de un objeto” (Ortega, 2000:505).

Si se está de acuerdo con ello, para el mismo autor el primer cometido teórico es construir la categoría de espacio geográfico como objeto de conocimiento y establecer los vínculos o relaciones que ese objeto y sus representaciones tienen con la realidad concreta además de construir un sistema de conceptos, de términos, de símbolos y de herramientas para analizarlo e interpretarlo” (Ortega, 2000:505). Lo cual implica necesariamente partir de un paradigma como lo señala Quaini (1981), porque como Ortega explica “Pensar la geografía representa un ejercicio de reflexión sobre el significado social de la disciplina en el mundo y las sociedades contemporáneas” (Ortega, 2000:505). Así el mismo autor plantea que la Geografía proporciona “una plataforma de aproximación a los elementos y relaciones que configuran el mundo contemporáneo, a los procesos que lo mueven y cambian y a los problemas que le afectan” (Ortega, 2000:510) y que el espacio de interés para la Geografía es el espacio geográfico, aunque su análisis se podría realizar en unidades específicas del mismo como son: el territorio geográfico, el paisaje geográfico, el lugar y la región. Sin embargo en el uso de estos términos no se distingue entre la realidad objetiva que interesa al geógrafo y el objeto geográfico como construcción teórica.

Esto reafirma la creciente necesidad de la construcción teórica de la Geografía, de su objeto bien definido, de su discurso con significado semántico y práctico, que permita integrar elementos de disciplinas físicas y sociales distintas, sin constituir un obstáculo epistemológico para la Geografía, al responder a una construcción teórica elaborada, en la medida en que estos elementos adquieren nuevo y específico sentido geográfico. Si alguien dudara sobre la posibilidad teórica de llevar a cabo esta empresa, el autor argumenta que “toda disciplina es una representación convencional del mundo —de una parte de él— destinada a facilitar su inteligibilidad. Es decir, permitir integrar la multiplicidad —por lo general caótica— de las apariencias y de nuestras observaciones en un esquema racional de explicación” (Ortega, 2000:512).

En este informe sólo se exponen algunas características del espacio geográfico que se consideran prioritarias, para tratar de dirimir algunas confusiones y poder ayudar a la construcción teórica de dicho espacio.

Espacio geográfico

En la búsqueda por definir el espacio geográfico como objeto de estudio de la Geografía, la primera confusión que hay que resolver es la existente con espacio natural.

Ortega (2000) señala que desde postulados distintos, cada vez hay más coincidencias en que el espacio geográfico se entiende como “una dimensión de las relaciones sociales”, y agrega que “la sociedad humana se desarrolla como espacio”. Si se está de acuerdo con estas afirmaciones, hay que cuidarse de no tener expresiones que permitan “una concepción del espacio como materialidad ajena o contrapuesta al sujeto social”, porque puede reducirlo a sustrato físico.

Para precisar la diferencia con el espacio natural, también señala que lo físico y biológico constituyen componentes de la construcción del espacio geográfico, en su materialidad y en su proyección imaginaria. El autor también explica que son los materiales utilizados, la materia prima con la que la sociedad se reproduce y con los que construye su espacio. Además insiste en su naturaleza social de medio de producción y de objeto de consumo, en su dimensión formal y en su carácter de relación social, configurada a distintas escalas.

Así, el postulado de la geografía moderna como relaciones del hombre con la naturaleza adquiere sentido sólo cuando “se contemple desde la perspectiva social y se entienda en tanto que transformación de la naturaleza por la sociedad.” (Ortega, 2000:512-513), como apuntaba L. Febvre.

Otra confusión es la referente a diferenciar espacio social de espacio geográfico, al respecto Ortega (2000) hace una reflexión que considero sintetiza esta diferencia y es la siguiente:

El *espacio social* es el espacio real, “es la materialidad física que la sociedad genera en los procesos de producción y de relación social, la imagen que nos hacemos de esa realidad social, el conjunto de esas representaciones tal y como la sociedad las transmite o produce, el discurso o lenguaje a través del cual se hace evidente: términos, estructuras de lenguaje, metáforas, familias semánticas” (Ortega, 2000:513).

El *espacio geográfico* es un concepto teórico que se aplica a ese espacio real (social) mencionado anteriormente, y que según Ortega en extensión se aplica al mismo tiempo al mundo objetivo material y al mundo de los objetos mentales (ideológicos) y lingüísticos, en orden a entenderlo y explicarlo. Por lo que desde la perspectiva geográfica es una herramienta teórica para indagar distintas dimensiones del espacio social; es una construcción teórica para indagar en las dimensiones materiales, en las dimensiones representativas, en las dimensiones proyectivas, en las dimensiones discursivas, que configuran éste el espacio social” (Ortega, 2000:514).

El espacio geográfico: forma y proceso

Ortega (2000) explica que por lo general los objetivos de la geografía se han caracterizado en las formas, distribuciones, organización y estructura para “la identificación del espacio con sus rasgos físicos —tanto naturales como sociales—, y hacia la demostración de sus pautas de organización espacial” (Ortega, 2000:514) en sí misma. Sin embargo se trabajaban como permanencias y constantes, por ello incluir el estudio de “los procesos que generan las formas o materialidad con que se manifiestan en un instante determinado” (Ortega, 515) y considerar el espacio geográfico como formas cambiantes ha sido fundamental para que estas permanencias y constantes de las categorías de lo geográfico sean sustituidas por el cambio y las transformaciones que son clave para entender el espacio social y por lo tanto explican el espacio geográfico.

Los procesos muestran —como señalan Norton (1991) en 1984 y Ortega (2000)— que el espacio y sus elementos son el producto de ciertos procesos en un ámbito y en un momento histórico específico, dando lugar a la propuesta de hacer de la Geografía una disciplina de los procesos y reforzando, desde mi punto de vista, el paradigma de la fase de la Geografía Humana distinguida por Quaini (1981).

Sobre este tema Harvey, Santos, Gregory y Norton (con base en D. Amedeo y R. G. Golledge) son autores clásicos que han señalado en la elaboración teórica la importancia del proceso y la recuperación del cambio de la forma espacial.⁷ Norton (1991) en 1984 explica la relación entre forma y proceso al definir una forma como una etapa de un desarrollo continuo, es decir de los procesos, los cuales a su vez se observan a través de las formas espaciales, porque por sí mismos no se observan fácilmente. Además señala que los procesos actúan en una variedad de escalas y finalmente considera que su análisis puede considerarse como una extensión del pensamiento analítico espacial.

En el año 2000, Ortega, con base en los estudios de Harvey y Johnston que hicieron en la década de 1980, considera al espacio geográfico como resultado de “los procesos sociales en su dimensión espacial como expresión directa del cambio, más que la situación temporal o estado espacial” (Ortega, 2000:516). De esta manera, para el autor, la configuración del espacio, su apariencia de estabilidad y persistencia no son suficientes, es esencial llegar al análisis e interpretación de los procesos que lo hacen, es decir del movimiento que hace al espacio una realidad social cambiante. Así, al considerar los procesos que transforman el espacio geográfico como sociales considera que la dimensión de éstos es resultado de las prácticas sociales, las representaciones sociales y los agentes sociales específicos del espacio estudiado. Asimismo argumenta la

⁷ Norton en 1984 y Gregory en 1982 retoman la propuesta de Harvey sobre suponer el proceso y deducir la forma como marco para la geografía histórica; y de Clark el enfoque de cambio en el tiempo. En Norton, 1991.

relación dialéctica que se encuentra al interior de estas prácticas, representaciones y agentes, así como entre ellos.

También subraya que tanto geógrafos posmodernos y humanistas como marxistas y posmarxistas o neomarxistas los han tomado para profundizar en sus reflexiones teóricas. Lo cual no deja de ser interesante.

El autor reconoce a los grupos sociales que estructuran la sociedad y cómo en ellos se distinguen agentes, que al desarrollar los procesos transforman el espacio y a su vez durante estos procesos se van transformando y generan nuevos grupos sociales.⁸ También explica que en estos procesos se observan intercambios y flujos de capital, de bienes y de personas, a lo cual me permito agregar de ideas y conocimientos, en general de cultura, y que todos ellos interaccionan en las escalas geográficas pequeña y grande, es decir mundial, regional y local, produciendo y reproduciendo el espacio geográfico.

El espacio y el tiempo

En el planteamiento del espacio como formas resultantes de procesos, ya se está tocando otro punto fundamental del análisis geográfico como lo es la intensa interacción espacio-tiempo, de la cual escribieron entre otros autores L. Febvre, Santos, Harvey, Quaini, Norton, Gregory y Ortega.

Sin embargo, es importante abundar en este punto porque permite reflexionar sobre conceptos como la profundidad histórica y los desequilibrios regionales.

La profundidad histórica Ortega la define como “el resultado de la acumulación de espacios construidos por sociedades anteriores y que responden a relaciones sociales distintas de las actuales. Los procesos que dominan en un momento determinado se inscriben sobre el resultado de procesos anteriores y

⁸ Esta idea se basa en Johnston que en 1987 señalaba “las gentes transforman los lugares y se transforman a sí mismos, a través de estos procesos”. En Ortega, 2000:516.

derivan de ellos. El cambio se inscribe sobre la continuidad. Esta inercia está en relación con la que presentan las propias relaciones y procesos sociales” (Ortega, 2000:525-526).

De aquí que este concepto ayude a entender el segundo de los desequilibrios regionales, que menciona Quaini (1981) como una de las preocupaciones prioritarias del análisis geográfico.

La profundidad histórica explica en primer lugar que los procesos impactan de manera diferente al espacio geográfico; en segundo lugar que no son homogéneos ni se producen de igual modo en las diversas localidades, en los distintos territorios. Es decir los procesos son resultado y a la vez dan lugar a la variabilidad de la construcción del espacio. Ortega (2000) presenta algunos ejemplos al respecto: el dinamismo en unas áreas contrasta con el estancamiento y el declive de otras, y la intensidad de ciertos procesos en unos territorios se opone a la debilidad de los mismos en otros. Finalmente concluye que “las diferencias de intensidad, de ritmo, de naturaleza, de efectos opera como un mecanismo universal” (Ortega, 2000:526). Así, se puede decir que la acción diferenciada de los procesos, que son procesos sociales, desde un enfoque geográfico deriva en el desarrollo desigual y éste a su vez en “diferenciación espacial” o en los desequilibrios regionales mencionados por Quaini (1981).

Esta creciente diferenciación espacial, es interesante, porque en ella se observa otra paradoja de la acción del capitalismo en el espacio, cuando Ortega señala “la homogeneidad del marco capitalista y su creciente universalización [que] estimula o acentúa las diferencias y los contrastes en los procesos sociales de construcción del espacio” (Ortega, 2000:526). Asimismo continúa el autor, esta homogeneidad impuesta hace más patente “la heterogeneidad con que se produce a escala local y las diferencias que surgen entre Estados, dentro de cada Estado, y aun en los propios lugares o localidades” (Ortega, 2000:526).

A esta explicación, desde mi opinión, a manera de reflexión señalaría que durante la época de conformación y dominación del sistema capitalista, efectivamente, es más patente esta dominación a nivel planetario, sin embargo en épocas anteriores, el sistema económico en turno ha buscado extender su dominio al espacio que en ese momento se consideraba mundo, por lo que la homogenización del espacio por parte de los sistemas dominantes es aplicable a la historia de la humanidad a partir de su asentamiento y junto a esa homogeneidad la expansión de los desequilibrios regionales —como los llama Quaini—, que también desde ese momento han estado presentes.

Por lo que estoy de acuerdo con Quaini, en que un problema fundamental a investigar en la Geografía son estos desequilibrios regionales, que cada vez son más profundos conforme avanza la extensión de la homogeneidad, de manera paradójica.

En la actualidad Ortega explica que “La homogeneidad del Estado moderno, desde el punto de vista de las reglas económicas, del mercado, del espacio financiero, de la unidad de moneda, no ha supuesto un desarrollo homogéneo y uniforme” (Ortega, 2000:532) y como el mismo autor señala, esto trae consigo una consecuencia en la construcción teórico-metodológica de la geografía actual, y se basa en Harvey y Smith, quienes señalan que el desarrollo desigual de los procesos dan lugar a la diferenciación espacial y con ello integra, la dialéctica de lo global y lo local.

Estos procesos de diferenciación, desde una perspectiva geográfica se manifiestan de dos formas: la primera el *territorio* que es de carácter social político,⁹ y la segunda son las áreas locales y la región.¹⁰

⁹ Ortega define el territorio como “la división y fragmentación de la superficie terrestre en unidades espaciales de rango político” conocidas como territorio y se caracteriza como una extensión con límites establecidos y un tipo de vinculación con un grupo social. En Ortega, 2000:526.

¹⁰ Para Ortega las áreas locales y los espacios regionales son “áreas diferenciadas por el grado de desarrollo, por la intensidad mayor o menor de acumulación de capital fijo, fuerza de trabajo,

Lo local y lo global

En el mundo actual la distancia y la diferencia perdieron el valor que tenían como ventajas comparativas en la localización industrial predominante hasta la década de 1980, ahora se tienen que enmarcar en un mundo tecnológicamente distinto dominado por el capital financiero, donde los servicios se convierten en productos y las ventajas competitivas desplazan a las comparativas y aceleran y cambian las relaciones entre los sistemas que construyen el espacio geográfico, las escalas geográficas y las escalas temporales. Para Ortega ejemplo de ello es cómo “el tiempo y el espacio han perdido el significado que tenían con anterioridad” (Ortega, 2000:506). La tecnología, el espacio y el tiempo tienen una interacción entre ellos que da lugar a la contracción del tiempo y a la contracción del espacio.

Para Ortega (2000) las distancias también han dejado de tener su significado como elemento separador, de tal manera que algunos autores coinciden con él, en que el carácter instantáneo de la comunicación física e intangible hace a todo inmediato, cercano y propicien que todo quede unificado por una cultura, lo cual aparenta desaparecer la dimensión territorial y espacial y por tanto el espacio geográfico.

Este mundo único, como lo llama Ortega (2000), por el dominio de la uniformidad, lo universal y homogéneo, que a su vez da lugar a diferencias abismales, como ya se mencionó, lleva a la búsqueda de modelos o representaciones espaciales que lo expliquen junto con su diversidad, por lo cual lo local se encuentra en auge como base de estos estudios y su vitalidad refuta la homogeneidad cultural y la desaparición de la dimensión territorial y espacial.

El mismo autor también explica que la relación dialéctica de lo global y lo local en el espacio geográfico es fundamental, porque cualquier espacio

servicios, entre otros. Tiene por ello, un carácter material manifiesto”. Además los espacios regionales se consideran áreas de escala intermedia. En Ortega, 2000:532.

geográfico estudiado forma parte del espacio mundial y se caracteriza como expresión de unas determinadas relaciones sociales a escala planetaria, sin embargo este espacio geográfico estudiado no es ajeno a formas particulares de esas relaciones sociales en el nivel nacional, regional o local con las que interacciona. Con ello se reconoce que las relaciones sociales y por tanto el proceso de reproducción social se materializa a escalas diversas y combinadas.

Esta situación y un esfuerzo por sintetizar la complejidad del espacio geográfico para su análisis, llevan a Ortega (2000) a plantear que el espacio geográfico se configura como instancias o sistemas de relaciones cambiantes como ya se ha mencionado, que se materializa en distintas unidades geográficas como el sistema-mundo, el mercado mundial, los Estados, las regiones, los lugares, los terrazgos, las ciudades, los mercados locales, los lugares centrales, las periferias, las áreas industriales, el centro urbano, el suburbio, el barrio, la aldea, la ciudad dormitorio, la conurbación, la megalópolis, entre otros. También señala que estos términos definen la trama conceptual de la geografía, como lo explican Brunet, Ferras y Théry en 1993. También el autor menciona que es la materialidad del discurso geográfico porque son los elementos, el material con el que se construye la imagen compuesta del espacio geográfico como un 'conjunto de conjuntos' o clases que interactúan, tanto en 'horizontal' como en 'vertical'.

El espacio geográfico y la teoría de la estructuración

Si se considera que el espacio en cada momento histórico es una forma que cambia a través del tiempo por ser resultado de procesos. La pregunta es cuáles son estos procesos y cuáles sus actores. Si partimos del paradigma de la fase de Geografía Humana (Quaini, 1981), los procesos son resultado de la práctica social, y los actores se identifican dentro de la estructura social correspondiente al espacio objeto de estudio y al momento histórico que lo enmarca, como lo explica Gregory en 1984 y Ortega (2000).

De acuerdo a Gregory en 1982, si la práctica social da lugar a procesos que cambian el espacio, la elaboración teórica de la Geografía se enriquece en primer término con el planteamiento de Thompson sobre la eventualidad histórica y explica que ésta se estructura bajo ciertas reglas, al normar éstas la actuación de los actores sociales, cuando se enfrentan entre sí como agentes creadores y a la vez “sus interacciones conscientes o no reconstruyen o remodelan las estructuras dentro de las cuales ocurren” (Gregory, 1991:109), y en segundo término con la teoría de la estructuración de Giddens, principalmente en lo referente a la práctica social, la cual define como “una trama que organiza como *sistemas de interacción* las *relaciones* entre los actores de la misma *con base en reglas semánticas, recursos y reglas morales*, que son puestas a nuestra disposición por *estructuras* de significación, dominación y legitimación, de tal manera que el sucesivo y simultáneo compromiso de esquemas interpretativos, instalaciones y normas [de esa sociedad] necesariamente reconstruye o remodela esas estructuras” (Gregory, 1991:109).

En ambos autores se observa el planteamiento “ninguna práctica social puede explicarse en los términos de una sola regla o recurso, antes bien, las prácticas están situadas dentro de conjuntos intersecantes de reglas y recursos” (Gregory, 1982:111).

Ortega (2000) con respecto a la práctica social señala, que ésta construye la realidad geográfica, que las herramientas para su comprensión y explicación son los procesos materiales, imágenes, proyectos, representaciones y discursos y tras de ellos encuentra agentes sociales, sus prácticas y los productos de las mismas.

Finalmente, si el análisis de alguno de los componentes del sistema de la práctica social se enriquece, el análisis del sistema en su totalidad también se enriquece de manera fundamental, por lo que considero importante revisar algunos cambios que ha tenido el análisis de cuatro de sus componentes. Dos de ellos son los agentes sociales (económicos y políticos) y las mediaciones

(instituciones económicas y políticas), que se pueden considerar los actores principales y corresponden al sistema del poder y a su estructura de la dominación y los otros dos son las representaciones y el discurso que corresponden al sistema de la comunicación y a su estructura de la significación. Por lo tanto primero se expondrán algunos de los cambios en el análisis de estos componentes y después los que han tenido el análisis de la práctica social.

Agentes sociales (económicos y políticos)

En este punto es importante presentar la discusión de la relación individuo-colectivo que es de mucha actualidad, porque oscilaba entre ignorar la formación del colectivo por individuos y el llamado solipsismo posmoderno mencionado por Ortega (2000). Quien reconoce que Giddens abre una dirección en el entendimiento dialéctico de la relación entre las decisiones individuales y los procesos sociales, entre el sujeto y la estructura social, cuando resalta la acción de los individuos como agentes de los procesos sociales, —ubicando su acción en un marco estructural— también cuando subraya que la toma de decisiones de cada individuo implican fenómenos espaciales, y además lo reivindica como componente básico del espacio geográfico, cuando afirma que “el espacio social resulta de la imprevista combinación de las múltiples decisiones individuales que coinciden en un momento dado, a escalas diversas” (Ortega, 2000:517).

En este contexto es importante la advertencia que hace Ortega (2000), de no caer en el “individualismo metodológico o solipsismo posmoderno”, ya que el individuo como agente tiene carácter socializado, y “forma parte de una formación social, de una colectividad, que no es el resultado de la mera agregación de individuos, sino de una realidad histórica donde el sujeto se define como miembro de una comunidad local, de un sistema social, de una cultura” (Ortega, 2000:517) como ya se ha explicado.

Las instituciones (políticas y económicas)

Sobre este componente es importante aclarar su rol en las mediaciones, para que en el análisis no se considere en la acción de los agentes sólo la libertad y la autonomía absoluta, y tampoco se caiga en una especie de destino manifiesto en relación a la inmutabilidad de las instituciones. Así, hay que reconocer en la complejidad de la realidad a las mediaciones y las instancias mediadoras, así como a los agentes sociales (económicos y políticos) individuo y colectivo.

Es importante el señalamiento de Ortega en cuanto a que un individuo como agente social opera, “a través de múltiples mediaciones que tamizan, filtran, dirigen o modelan nuestras percepciones, nuestros valores, nuestras elecciones, nuestras decisiones. Aunque cada sujeto es dueño de sus actos, y se vincula con ellos, no escapa a esas múltiples instancias mediadoras que depuran los acatos individuales” (Ortega, 2000:517) y las instancias mediadoras son las instituciones de todo orden.

Estas instituciones que son las instancias mediadoras ubican al individuo en un conjunto de marcos sociales en escalas espacio-temporales diversas, que lo integran a un sujeto colectivo con una autonomía que el mismo autor define como “el fruto de reglas o normas, de hábitos establecidos, de inercias sociales, de valores aceptados o impuestos, de tensiones que condicionan el comportamiento individual y que lo modelan” (Ortega, 2000:518), a lo cual me permito agregar que no destruyen su capacidad creadora, por lo que más bien le imprimen un matiz a su forma de operar, porque finalmente también hay que resaltar que estas instituciones a la vez son resultado de la práctica social, en donde interactúan los distintos agentes que son individuos o colectivos formados por individuos.

Por otra parte, Ortega explica que estas instituciones, por sí mismas, son también “agentes sociales cuyas prácticas contribuyen a la producción del espacio geográfico” (Ortega, 2000:518), con una incidencia decisiva en la producción del espacio social (real) por su vínculo con la figura del Estado por medio de su

gobierno, lo cual se observa en decisiones en inversión, estrategias productivas, políticas de carácter económico, técnicas, jurídicas, culturales y científicas”, aunque —desde mi punto de vista— a su vez sus decisiones son resultado de la fuerza que tengan las interacciones con los agentes económicos y políticos, en ese momento histórico.¹¹

Estas instituciones ejercen el control de la producción científica y cultural, y de su distribución por representaciones espaciales, al modelar imágenes que se presentan como dominantes en la sociedad e interfieren en las decisiones individuales, como señala el autor, y hacen más difícil la acción de los otros agentes sociales. No obstante, como se dijo anteriormente, no hay que olvidar que a su vez, son resultado de la correlación de fuerzas de los agentes que participan, por tanto sus intentos de ejercer el control no tienen siempre los resultados esperados ni sus acciones y organización han sido las mismas, y aunque la acción de otros agentes fuese cada vez más difícil, esto no significa que deje de modificar a las instituciones. Me atrevería a decir que la historia nos ha mostrado que la propia esencia humana no hace la relación entre instituciones y otros agentes sociales de un solo sentido, aunque a veces así lo parezca.

Ortega (2000) señala con respecto a la autonomía de las prácticas locales, que éstas no dejan de ser una ilusión. Lo cual podría ser interpretado como un

¹¹ Al respecto North profundiza en la explicación de las instituciones como reglas de juego de una sociedad porque son “las limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana” y proporcionan una estructura a la vida diaria y una guía para esta interacción. Estas limitaciones son formales e informales, las primeras facilitan el intercambio político o económico, pueden cambiar de la noche a la mañana como resultado de decisiones políticas o judiciales, por lo que en este tipo se incluyen reglas políticas (y judiciales), económicas y contratos; si presentan con una jerarquía que fluctúa de reglas generales a específicas; por ejemplo, constituciones, estatutos, leyes comunes, disposiciones especiales y hasta contactos individuales. Además pueden modificar, revisar o sustituir limitaciones informales o ponerlas bajo nuevas reglas formales. No obstante constituyen una parte pequeña del conjunto de limitaciones. Las informales están encajadas en costumbres, tradiciones y códigos de conducta, son mucho más resistentes o impenetrables a las políticas deliberadas, al provenir de información transmitida socialmente como parte de la herencia cultural; conecta el pasado con el presente y con el futuro brindando una clave para explicar el cambio histórico. Entre ellas están los códigos de conducta, las normas de comportamiento y las convenciones, que rigen la estructura de nuestra interacción

destino manifiesto y nada más alejado de ello. En mi opinión como se ha mencionado antes, la completa autonomía del individuo es la que no existe debido a las mediaciones sociales antes mencionadas,¹² pero precisamente es ahí, en la formación de esas mediaciones y en el ámbito de sus decisiones, donde pueden incidir los agentes sociales en su interacción individuo-colectivo.

Para distinguir el grado de autonomía es indispensable conocer tanto la dinámica de los contextos sociales concretos —resultado a su vez de mediaciones—, como la dinámica de la interacción de las escalas espacio-temporales y reflexionar sobre las propuestas que pueden intervenir en el cambio de esas prácticas sociales que transforman la realidad geográfica. Por eso es tan importante comprender qué es la práctica social (Ortega, Giddens, Gregory, entre otros).

Representaciones (imágenes y proyectos) y el discurso

Ortega (2000) también considera al espacio geográfico como una representación que se presenta en varios niveles o instancias. La primera como ‘proyecto’ social, que regula y determina el proceso material de la producción del espacio, aunque como tal, el proyecto se materialice como múltiples autorías individuales. La segunda, como ‘imagen’ que estructura el espacio, que lo hace inteligible, que le da profundidad histórica. En tercer lugar, como ‘discurso’ del y sobre el espacio. Por tanto “El campo geográfico se corresponde con este extenso pero preciso marco de las prácticas —productivas, proyectivas, imaginarias y semánticas— y sus productos, que determinan el permanente proceso de construcción del espacio social” (Ortega, 2000:521). Esto motiva al autor a concluir

diaria con los demás, aunque atrás de éstas se encuentran normas formales que rara vez son fuente obvia o inmediata de esta interacción. En North, 2006.

¹² Ortega explica que las mediaciones “determinan que el caos de las innumerables acciones individuales se traduzca en procesos bien definidos desde una perspectiva social y espacial. Segmentos considerables de la población adoptan pautas de comportamiento similares, responden a determinados acontecimientos de forma uniforme, actúan como si se hubieran puesto de acuerdo, como si sus acciones estuvieran planificadas”. En Ortega, 2000:520.

que de manera simultánea cuando la sociedad construye su espacio material, lo representa y lo nombra.

La incorporación de las representaciones por medio de las imágenes y los proyectos, y del discurso en el análisis de la práctica social y por tanto del espacio geográfico, señalada por el autor, considero que es un aporte importante a la reflexión teórica del análisis geográfico, proporcionado por los humanistas y culturalistas y que los materialistas y estructuralistas han retomado, al darse cuenta de que influyen en la práctica social.

Además fortalece el planteamiento de que el espacio geográfico es construido por la práctica social, al concluir el mismo autor que “la interacción entre el espacio material, los espacios mentales o imaginarios y los espacios semánticos, forman parte del espacio y de las prácticas sociales que lo definen” (Ortega, 2000:521). Identificándose este espacio geográfico como un complejo entramado en el que forman parte la regulación, el estilo formal-estético y simbólico, además de la determinación de lo material.

Representaciones

Ortega (2000) señala que en las representaciones del entorno se mezclan informaciones, elementos objetivos, valores y creencias, ideologías de distinto orden, de acuerdo a la clase social, el sexo, la raza, el origen étnico, la cultura, el grado de formación intelectual, la pertenencia política y religiosa, la situación socioeconómica, entre otros muchos factores. De aquí que, como el autor considera, los agentes son quienes construyen y utilizan en sus prácticas las representaciones del entorno en el que actúan, porque estas representaciones las posee y asimila cada individuo, en su propia historia y tienen una dimensión social, ya que se encuentran tras las acciones individuales y colectivas de la práctica social que transforma el espacio geográfico. Es decir, estas representaciones condicionan el comportamiento de agentes públicos y privados, económicos y

políticos, cuando modelan la construcción del espacio real (social) en cada momento.

Desde mi opinión estas representaciones y su impacto sobre el espacio geográfico, a su vez son resultado de la práctica social en la realidad concreta que se esté estudiando. Este impacto se observa, como muestra Ortega, en como los individuos “Convierten en *necesarias* determinadas actitudes o decisiones, por el contrario, desvalorizan otras que han tenido un predicamento notable con anterioridad” (Ortega, 2000:520).

El discurso

Para Gregory otro aporte a la corriente materialista de los culturalistas y humanistas ha sido el discurso.¹³ Giddens lo incorpora como un dominio del sistema de la comunicación, que forma parte de la práctica social. Lo cual se puede apreciar cuando Ortega explica “el espacio no constituye sólo una construcción material y una construcción mental: el espacio se produce también como un discurso. El espacio es inseparable, en todas sus manifestaciones, de un lenguaje” (Ortega, 200:523). Dentro del discurso, el autor explica que los términos describen e identifican elementos de una configuración del espacio, de manera empírica y abstracta. De manera empírica porque forman parte del espacio social y no tienen más precisión que la que les otorga el uso de cada uno y pueden variar en su acepción de un lugar a otro, y de manera abstracta cuando “Son términos acordados, son vocablos convencionales, como lo son los signos de un mapa. Tienen —aunque no siempre ocurra así— un carácter unívoco. Se les acota en su sentido y aplicación. Dan forma a un vocabulario limitado y acordado *de la geografía*, es decir, de un campo de conocimiento” (Ortega, 2000:524).

Estas reflexiones además de ser un aporte, también son una muestra de otro problema de la Geografía actual para conformar un cuerpo teórico, señalado por

¹³ Como se ha dicho antes los materialistas y estructuralistas lo retoman, al encontrar su influencia en la práctica social.

Ortega, como “la escasa definición de su lenguaje, de la confusión entre el lenguaje de la geografía y el del espacio” (Ortega, 2000:524); el cual es importante enfrentar porque al igual que todas las ciencias, las obras de los geógrafos están sujetas a la interpretación y al análisis “desde la perspectiva de su estructura, de sus elementos constitutivos, de las referencias que usa y las que ignora, entre otros aspectos” (Ortega, 2000:524).

La práctica social, el espacio social (realidad) y el espacio geográfico

Ortega (2000) señala que la práctica social que construye el espacio social y por lo tanto el espacio geográfico, se conforma de varios sistemas que forman un todo, la actuación espacial directa sobre los componentes materiales y la producción simbólica, la proyección o proyecto del espacio y el discurso sobre el mismo; por lo que afirma que él es una construcción social que, al mismo tiempo, “pertenece al mundo material productivo, al mundo mental simbólico y al mundo de la comunicación y el lenguaje” (Ortega, 2000:525).

Esta explicación del autor permite entender la decisión de Gregory de retomar el esquema de la práctica social de Giddens¹⁴ como base para analizar el espacio geográfico; en el cual presenta a la práctica social constituida por sistemas, estructuras, sistemas teóricos y dominios, por lo que requiere de un análisis complejo.¹⁵

Estas reflexiones ayudan a comprender la preocupación de Gregory en cuanto a “una minuciosa restauración de la dialéctica existente entre acción y estructura y el estatus teórico de nuestra narrativa” (Gregory, 1984:113).

¹⁴ Autores como Santos y Quaini, incorporaban la práctica social en el análisis del espacio geográfico y Norton, Ortega y Gregory, entre otros, lo han propuesto con base en Giddens.

¹⁵ De acuerdo con Giddens, el sistema del poder (al que le corresponde la estructura de la dominación, sus dominios están en agentes e instituciones políticos y económicos y sus sistemas teóricos se encuentran en las teorías de autorización y asignación de recursos; el sistema de la sanción, con su estructura de legitimación, sus dominios están en los órdenes y modos legales de sanción y se vincula a las teorías de regulación normativa; y el sistema de comunicación con su estructura de la significación, sus dominios están en los órdenes y modos simbólicos del discurso y se relaciona con la teoría de cifrar. En Gregory, 1991:111.

Gregory (1991) en 1984 sugiere tres razones para ofrecer esta formalización teórica con base en Thompson y Giddens entre otros, las cuales son: Primero estos teoremas no tratan las estructuras como barreras o límites a la acción sino como esencialmente integradas en su producción (Gregory, 1991:110);¹⁶ segundo “la vida social no es una simple elaboración de reglas estructurales profundas: las acciones son reflexivas —son motivadas y racionalizadas— y como tales están profundamente integradas en la reproducción de estructuras sociales (Gregory, 1991:110)¹⁷ y tercero “tienen una dimensión y una función profundamente moral, como tácitas ‘prescripciones éticas’” (Gregory, 1991:110).

Por otra parte el esquema de la práctica social de Giddens retomado por Gregory tiene repercusiones no sólo en el análisis de la práctica social que construye el espacio geográfico, sino en la elaboración teórico-metodológica de la Geografía y algunas contribuciones son parte de las reflexiones anteriormente tratadas en este capítulo como:

La relación dialéctica individuo-colectivo o individual-social, que se encuentra en los agentes sociales, señalada por Ortega (2000); la precisión de Gregory (1991) al incorporar el esquema de práctica social de Giddens en el que se reconoce a los agentes e instituciones sociales como políticos y económicos; la incorporación en el análisis de un aspecto subjetivo como las mediaciones y su concreción en las instituciones; el fundamento del espacio geográfico y la esencia de la construcción geográfica, encontrados por Ortega, en “la dialéctica entre lo local y lo global con sus obligadas mediaciones espaciales regionales y estatales” (Ortega, 2000:510), a partir del arraigo de los agentes sociales en localidades y su operación en lugares; el enriquecer el concepto de práctica social con la relación

¹⁶ Creo que en la práctica social (seleccionada como universo de estudio), estos sistemas interaccionan con mayor o menor intensidad y su intensidad está definida por el marco histórico-social dentro de los que se mueven. Este marco está compuesto por el momento histórico y la estructura social correspondiente y donde ésta es resultado de una interrelación dinámica y permanente entre los grupos que la conforman.

materialidad-subjetividad, al agregar las representaciones, vinculadas a la cultura —como lo propone Ortega, Gregory y Giddens entre otros— que son subjetivas dentro de las que se encuentran las imágenes y los proyectos. Las primeras implican imágenes sociales del espacio, construcciones ideológicas y simbólicas y los segundos son de alguna manera imágenes del futuro que están vinculados con planeación, ordenamiento y administración del espacio, ambos de alguna manera se manifiestan en los espacios de la percepción; finalmente la incorporación del lenguaje,¹⁸ al considerar al espacio además de construcción material y mental, el hecho de que se produzca como discurso.¹⁹

2.2 El aprendizaje de la geografía en la educación superior

Después de revisar la situación del mundo actual y las repercusiones que conlleva en la educación vinculadas con el desarrollo nacional, así como con el desarrollo de la disciplina, surgen una serie de inquietudes en cuanto a la formación de los geógrafos, por lo que seleccioné algunos textos que trabajé durante el periodo de este informe y que considero importante exponer como es el de Antonio Moreno Jiménez y María de Jesús Marrón Gaité para distinguir algunas características de la propuesta educativa para la Geografía en educación superior que proponen para España y el de Graves en relación a algunos problemas del aprendizaje de la Geografía planteados para educación media básica, pero que se han detectado en la educación superior.

Para Moreno Jiménez (1996) el desenvolvimiento actual de la Geografía en la educación superior está relacionado con algunos elementos como:

¹⁷ Gregory insiste en la necesidad de la pregunta teórica cuando se trata de distinguir “la existencia de condiciones *no reconocidas* y de consecuencias *involuntarias* de la acción [que] exige la explicación estructural distanciada del empirismo convencional”. En Gregory, 1991:109.

¹⁸ Gregory señala que incorpora la dimensión ética. En Gregory, 1991.

¹⁹ Estas relaciones con la cultura no se contemplaban en los estudios ortodoxos marxistas, ni en los primeros estudios materialistas funcionalistas o positivistas, sin embargo Chomsky tiene una fuerte influencia para recuperarlas.

1. Cambios sociales con ritmo rápido exige principios educativos flexibles y adaptables, requiere revisión constante de la labor docente recurriendo a la 'investigación de la acción' para diagnóstico y modificación de esta labor.
2. Énfasis en la formación del Hombre en su capacidad creadora realizando actitudes éticas o comportamientos democráticos.
3. Entender la educación como una actividad crítico-reflexiva y no memorística, porque sólo la memorización estaría en detrimento de las siguientes habilidades: búsqueda y recopilación de datos; método de síntesis y estructuración; actitud pragmática, es decir de ejecución inmediata.
4. La formación como inversión económica a nivel social y personal.
5. En esa época la demanda en nuestro campo se encuentra en los estudios regionales y urbanos, estudios ambientales, supranacionales y cartografía.

Este último punto se basa en el planteamiento de Terán en 1964 (Moreno Jiménez, 1996) de que la Geografía en la educación superior debía incluir las preocupaciones que solicitan la atención y el interés de la sociedad de ese momento histórico.

Moreno Jiménez explica que las frecuentes reformulaciones de la Geografía para lograr los retos de cada momento histórico está relacionada con la búsqueda de respuestas a las preguntas: "¿qué justifica a la geografía como disciplina en la Universidad?, ¿qué puede la sociedad, hoy y en el futuro, esperar de los cultivadores de este saber?" (Moreno Jiménez, 1996:27); respuestas que parten de un proyecto educativo disciplinar y su viabilidad, sustentado en tres ejes argumentales, cada uno de ellos vinculado con un quehacer geográfico.

El primero consiste en la necesidad de aportar una cultura geográfica a la totalidad de los individuos. Ortega en este eje considera a la geografía como

materia educativa desde el punto de vista cultural²⁰ y como tal considera que aporta lo siguiente: a) proporciona y desarrolla destrezas mentales e instrumentales incluyendo las nuevas tecnologías; b) posibilita desde una perspectiva conceptual la adquisición y valoración de una gama de ideas fundamentales sobre la dimensión espacial de las sociedades, que de alguna manera todos los individuos las experimentan cotidianamente: espacio, escala, localización, ámbitos globales (local y mundial), equilibrio, movimiento, contradicción, cambio, distancia, concentración, densidad, ciudad/campo, accesibilidad/exclusión, contigüidad/discontinuidad, aislamiento/integración; c) brinda planteamientos sistemáticos o generales que permiten adquirir “un grado mucho mayor de conciencia (y por ende de libertad) acerca de la organización espacial de las sociedades”, entre otros; d) sistematiza información y reflexión sobre unidades de estudio del espacio geográfico como región, paisaje y lugar; e) inciden en otros planos de la educación del hombre como el estético, ético y político (Moreno Jiménez, 1996:28 y 29).

En el caso de México esta cultura geográfica se relaciona con el trabajo docente, para contar con docentes que preparasen a profesores de educación básica y media básica, así como que trabajen directamente como docentes de nivel bachillerato y docentes para educación superior de la misma carrera, o para otras donde se impartan asignaturas de tipo geográfico; en segundo término también implica trabajos relacionados con la elaboración de productos y servicios geográficos dirigidos a la sociedad para que tenga información e interpretaciones sobre lugares, procesos, etc., dirigidos a la recreación junto con la toma de conciencia y la formación de juicios sobre el territorio, además de ayudarlo a opinar, decidir o actuar en su vida cotidiana.

²⁰ Moreno revisa entre otros autores desde la década de 1960 a Spork y Tulippe; en la década de 1980 a Capel, Urteaga, Levy, Randle y en la década de 1990 a Souto y De Souza y sistematiza sus ideas en cuanto a valores de la Geografía como materia educativa desde el punto de vista cultural.

El primer tipo de trabajo exige la formación docente, para lo cual se requieren opciones, en la formación superior, para profundizar en Didáctica de la Geografía y en el proceso de aprendizaje en general y, desde mi experiencia, agregaría por nivel educativo, ya que la formación de docentes en educación superior presenta características específicas. En el segundo tipo el autor señala que en su formación el geógrafo debe tener opciones, que le permitan conocer sobre la transmisión de información cultural, analizando su estructura, contenido, potencialidades y limitaciones, así como sobre los diversos medios de comunicación y sus formas de trabajo.

El segundo eje trata de la necesidad de brindar información a los agentes sociales para sus intervenciones planificadas en el territorio. Lo cual exige la formación de investigadores aplicados, esto es, expertos en el campo de la ordenación del territorio que responden al desafío permanente de “ocupar, organizar y aprovechar el territorio y sus recursos”, como señala Moreno Jiménez (1996:31), conservando lo valioso del pasado y la viabilidad de su proyecto, con el cual permita reducir desequilibrios regionales y desigualdades al interior y entre las unidades de estudio del espacio geográfico, que han sido resultado, entre otros, de la aplicación indiscriminada de la tecnología que se revoluciona aceleradamente.

Este quehacer entra al terreno ideológico y político, por lo que el autor recomienda no remitirse a metas intermedias o instrumentales, sino a metas últimas, como el bienestar y la calidad de vida, y valores como mayor equidad o igualdad, paz, solidaridad, etc. Además agrupa las necesidades sociales en tres categorías: a) insatisfacciones y conflictos sociales, latentes o expresos, de naturaleza espacial que se aborda o no según la ideología y ética del estudioso; b) demanda de conocimientos geográficos planteada por los agentes sociales para la consecución de sus metas y c) exigencias impuestas por la normativa administrativa (legislación).

También este eje incluye algunas incursiones temáticas que trabajaron autores como Hagerstrand, Chorley, Sant, Troitiño, Peña, Sanguin, Mateu y Sansclimens desde mediados de la década de 1970 hasta principios de la década de 1990 como son: ordenación del territorio, planificación regional; impactos y riesgos ambientales; valoración de los recursos naturales, tecnologías y culturas; localización y organización espacial de actividades económicas productivas, de servicios e infraestructura; organización político-administrativa del territorio; problemas socioespaciales; producción de información territorial básica en cartografía y sistemas de información geográfica (SIG).

Este eje exige a la educación superior la formación necesaria para lograr con éxito los retos de una geografía aplicada.

Para este autor en la geografía aplicada, además del conocimiento propiamente geográfico que se va a aplicar se requieren habilidades básicas como “cartográficas... representación gráfica y sistemas de información geográfica, teledetección, análisis de datos (estadística, modelística), informática, técnicas de medición y de adquisición de datos de campo (encuestas, observación instrumental, anotación, etc.), métodos de laboratorio y conocimiento y manejo de las fuentes” (Moreno Jiménez, 1996:37). Por lo tanto, al igual que Richardson propone profundizar en la educación superior de Geografía en dos direcciones y parte de que la aplicación de conocimientos requiere de definición y comprensión del problema en su complejidad, en sus diversos niveles espaciales y en la multiplicidad de sus interacciones, y sugiere no olvidar que además del conocimiento disciplinario se requiere de destrezas básicas relacionadas con él.

Las dos direcciones son: La primera en el plano teórico (teoría, agentes, instrumentos, normativas, etc.), y la segunda una capacidad metodológico-instrumental. Ambas brindan una fundamentación sólida en la teoría geográfica y un sustrato metodológico para la elaboración de diagnóstico, de diseño de planes (predicción, generación de soluciones, determinación de preferencias y toma de

decisiones, valoración de incertidumbres, etc.), de evaluación de resultados e impactos, seguimiento de actuaciones, de ejecución de proyectos, de presentación de informes y memorias, así como las técnicas requeridas como los SIG particularmente, además de técnicas cuantitativas y cualitativas o “blandas” para tratar información no numérica (análisis de contenido, análisis de poder /influencia, análisis de entrevistas, etc.) y la destreza de escribir.

Finalmente Richardson subraya que “a largo plazo, la técnica aunque importante, no sustituye al conocimiento sustantivo y la aguda capacidad analítica” (Moreno Jiménez, 1996:36), porque como Moreno Jiménez explica las habilidades técnicas pueden dar el trabajo inicial, pero la amplitud de la educación, la capacidad para trabajar creativa y efectivamente son factores importantes en el avance de la carrera laboral profesional y la evaluación final de un proyecto realizado se hace sobre su elaboración y ejecución, en cuanto a “la calidad del estudio, precisión del diagnóstico, acierto en las previsiones, credibilidad de las soluciones, claridad en la justificación de las propuestas” (Moreno Jiménez, 1996:37).

Sobre las habilidades, el autor explica que las que hay que desarrollar son comunes a las de otras ciencias, por ejemplo trabajar en equipo multidisciplinario e interdisciplinario (escuchar y proponer); capacidad de expresión verbal y escrita (estilo y contenido); construir argumentos coherentes sintetizando diversas formas de información; examinar cuestiones desde diversos y encontrados puntos de vista; capacidad de diseño de planes; comunicar y educar sobre la necesidad del cambio, y capacidad para tratar de manera competente con el escrutinio y evaluación públicos.

Además de las habilidades también hay que incluir cuestiones de orden ético acordadas por la comunidad de geógrafos, para “sustentar la confianza y credibilidad de la disciplina y sus practicantes” (Moreno Jiménez, 1996:38).

Todo esto hace reflexionar seriamente, como el autor lo hace, sobre la educación superior para la geografía aplicada que requiere repensar la metodología didáctica constantemente, como la revisión de los contenidos teóricos, metodológicos en las asignaturas, para su reestructuración, y del trabajo docente, para incorporar modalidades más activas que expositivas; que motiven la participación más que la impartición de clase; que incorporen análisis de casos y políticas concretas de problemas reales, junto con la información general; estudios que requieran prácticas de campo además del trabajo de gabinete (Moreno Jiménez,1996:39).

El tercer eje se refiere a la necesidad de crear ciencia geográfica y de formar investigadores que profundicen en ella, como precondition de los dos anteriores ejes. Corresponde a la recreación de la ciencia geográfica su carácter de precondition, Moreno Jiménez (1996) lo explica, al afirmar “poco se podría enseñar o aplicar si no hay profundización en el saber” (Moreno Jiménez, 1996:39). El autor también subraya que “el desarrollo científico de una disciplina debe cubrir tres frentes:

- 1) El horizonte ontológico y epistemológico disciplinar. Se refiere a la reflexión teórica sobre la naturaleza de su objeto de estudio, principios y métodos de conocimiento, metas científicas, corpus conceptual, etc., en su dimensión temporal, que independientemente del reconocimiento de la comunidad científica, en este caso geográfica, motiven a dilucidar los argumentos del quehacer del geógrafo y el significado de la disciplina en la sociedad, además de mantener una actitud crítica sobre su propio discurso.
- 2) El desarrollo de los métodos y técnicas de conocimiento adecuadas a su problemática. Éste considera las propuestas y avances de las demás ciencias en su conocimiento empírico o filosófico y también contribuye a discernir sobre la metodología didáctica de la disciplina.

- 3) La identificación y selección de los problemas propios de su campo que respondan a las expectativas sociales. Estos estudios amplían el conocimiento básico del territorio y de otras unidades de estudio como región, lugar y paisaje, y distingue los procesos y características de los problemas geográficos con significación práctica inmediata.

Con respecto a esto Ackerman (1962) afirmó “que nuestra influencia [como geógrafos] sobre la política pública estaría en proporción a los resultados que dimanasen de nuestra investigación fundamental” (Moreno Jiménez, 1996:40).

Así para el autor (1996) es indispensable en la formación del geógrafo fomentar el espíritu investigador a través de estrategias didácticas, aunque éste no sea necesariamente su campo de acción laboral.

Estos ejes que sustentan el proyecto de educación superior de la Geografía propuesto por Moreno Jiménez muestran la complejidad del proceso educativo de la Geografía en la educación superior, lo cual no extraña debido a la característica de complejidad del propio objeto de estudio. Es de suponer que este pensamiento complejo que caracteriza el estudio geográfico trae dificultades en el proceso de aprendizaje. Un breve acercamiento a esta problemática se presenta en este informe con base en el trabajo de Graves y de los autores que cita.

Dificultades en el aprendizaje de la Geografía

De los distintos problemas que se presentan en el aprendizaje de la Geografía, en este trabajo sólo se presentarán dos: la percepción y la conceptualización; por considerarse básico en la formación teórica y metodológica, científica, de manera particular en las ciencias sociales y de manera esencial y preponderante en la geográfica.

Al respecto Graves explica que el aprendizaje de geografía “implica conceptos, principios, teorías y técnicas” (Graves, 1985:136), así como

herramientas para adquirir los conocimientos vinculados a las fuentes de información de la observación en campo y las documentales como son mapas, imágenes, diagramas, escritos, etc. La motivación en este proceso de aprendizaje es fundamental y tiene muchas variantes, entre ellas la actitud del estudiante hacia la asignatura, las expectativas que tenga del trabajo escolar y el contexto social en donde se desarrolla y la personalidad del profesor con los alumnos.

Sin embargo, independientemente de la motivación, detecta dos problemas de tipo cognitivo para adquirir los conocimientos y son la percepción y la conceptualización, de los cuales es importante conocer en qué consisten, para diseñar estrategias didácticas que permitan desarrollar estas formas de acercamiento al objeto de estudio.

La percepción

Lo que se ve puede ser diferente para cada estudiante, porque depende de la experiencia previa del mismo y de la referencia conceptual que haya construido hasta el momento. Así, Graves (1985) explica que el espacio geográfico como objeto de estudio, no es sólo una realidad objetiva que puede describirse mediante palabras, sino una interpretación de lo que perciben los sentidos en función del marco teórico conceptual-metodológico que se ha construido con el tiempo.

Piaget en 1961 señalaba que aprender es aportar experiencias al marco conceptual ya existente y *acomodar* el marco conceptual resultante a nuevas experiencias, “pero si las nuevas experiencias son difíciles de asimilar al marco conceptual existente, se produce un desequilibrio en el alumno que se manifiesta en ciertos errores típicos, y el proceso de equilibrar sólo puede darse cuando el alumno cambia su marco conceptual para dar cabida a las nuevas experiencias” (Graves, 1985:136). Graves agrega que además en el contexto geográfico, el desarrollo del lenguaje es importante, porque nombrar y clasificar los objetos es una forma de interpretar el entorno, lo cual trae otros problemas.

Así, el autor encuentra en sus investigaciones el problema de la percepción. Por ejemplo en la observación de mapas e imágenes, éstos no siempre se perciben como una 'composición', sino como un aglomerado de detalles individuales, por lo que se requiere desarrollar la "capacidad para organizar datos o interpretar mapas y fotografías" (Graves, 1985:139) y no quedarse en la observación de los componentes aislados, sino lograr una observación integral. También puede haber problema en la percepción de los componentes del espacio geográfico, por ejemplo cuando éstos no forman parte de la cotidianidad inmediata del estudiante y conforme aumenta la edad del estudiante, lo observado se relaciona más con sus intereses y con el marco conceptual que ha adquirido o está adquiriendo, asimismo si la representación del espacio es simbólica o no por ejemplo se prefiere trabajar con una foto aérea (vertical) que con un mapa a la misma escala, a pesar que el estudiante no haya viajado en avión o no sea conocido el lugar observado en la foto aérea.

Al respecto el autor también explica que "la sensibilidad a las fotografías y las imágenes depende en gran medida de la cultura en que se desarrolla el estudiante" (Graves, 1985:142).

Otro problema de la percepción es la habilidad llamada por los psicólogos factor de aptitud espacial,²¹ término manejado también por los geógrafos, y consiste en reconocer con rapidez las formas necesarias, para comprender ciertos aspectos de la información contenida en un mapa, al discriminar entre formas similares.

Otra capacidad vinculada con esta aptitud espacial, que encuentra el autor es la de percibir relaciones espaciales, la cual corresponde al razonamiento espacial y la capacidad de interiorizar relaciones espaciales y aplicarlas mentalmente, la cual corresponde a la consecución de un concepto espacial.

Noyes señala que desde 1979 (Graves. 1985), ambos problemas de aptitud espacial pueden ser acentuados por un problema de legibilidad del mapa, en cuanto a los símbolos y a los caracteres tipográficos que contiene el mismo. Por eso la cualidad más importante de un mapa es su claridad, si contiene demasiada información tiende a ser difícil de leer y no cumple su función principal, de percibir lo que se busca en él o consumir mucho tiempo en ello.

Graves (1985) también señala la falta de observación integral de un mapa, muchas veces es un problema en su exploración en busca de distribuciones y pautas generales, porque el estudiante puede tender a examinar sólo aspectos limitados al mapa. Por eso las instrucciones deben ser claras, si no es así, el profesor y el alumno observarán cosas distintas. Aprender a usar los mapas es algo que necesita reforzarse, principalmente el estudio de macropautas y no sólo de micropautas.

A pesar de estos problemas lo único que se da de manera natural en cuanto a la lectura de mapas es el aprendizaje a nivel de reconocimiento de objetos concretos que se conocen, es decir que se ha tenido experiencia directa con ellos,²² porque esta capacidad para percibir varía significativamente en cada persona, y lo cual para Graves está relacionado en parte con algún factor de velocidad perceptiva y en parte con la capacidad de conceptualizar el espacio, además de que esta capacidad “se desarrolla más rápidamente en unas culturas que en otras” (Graves: 145).

La conceptualización

Como se observó, los problemas de percepción en Geografía son mayores, si falta la capacidad de conceptualizar. Graves define el concepto básicamente como “un instrumento de clasificación que permite a la mente estructurar la

²¹ Este factor había sido estudiado por psicólogos hasta que fue identificado en estudios sobre la lectura e interpretación de mapas por Heywood desde 1938 y Taylor en 1960. En Graves, 1985:145 y 146.

²² Graves retoma un estudio de Blaut y Stea de 1971. En Graves, 1985:144.

realidad de una manera simplificada, centrándose en los atributos esenciales de determinadas experiencias” (Graves, 1985:152). Por ejemplo, muchos de los conceptos usados en Geografía son adquiridos a lo largo de la vida por experiencias dentro de la escuela, y en el entorno en que se vive, de manera involuntaria o por la acción deliberada del profesor (Graves, 1985:153-154).

Para el autor “el problema de la adquisición de conceptos y de su crecimiento es extremadamente importante en Geografía, y está íntimamente ligado al desarrollo del lenguaje y a las experiencias del alumno con la realidad” (Graves, 1985:151). Por lo cual explica que los conceptos de situación, distribución espacial y relaciones espaciales, y su aplicación en el proceso de razonamiento sobre estas últimas tienen una gran importancia para el desarrollo del pensamiento geográfico.

También señala que los conceptos y sus relaciones mutuas “son el fundamento de la visión que los geógrafos tienen del mundo” (Graves, 1985:151).

El lenguaje al desarrollarse desempeña un papel clave en el ámbito conceptual, principalmente cuando se pasa de la adquisición de conceptos, que representan objetos concretos a la adquisición de conceptos que representan ideas.

El mismo autor también explica que en el aprendizaje de cualquier materia, y la Geografía no es la excepción, la distinción entre conceptos que pueden adquirirse mediante la observación y aquellos que sólo pueden adquirirse mediante un proceso de comunicación humana, es fundamental. Por ello señala distintos tipos de conceptos:

1. Observación. Son conceptos descriptivos simples, la mayoría adquiridos en la experiencia cotidiana, pero que se refuerzan por el programa de estudios y son usados para describir.

2. Descriptivos más difíciles. Son difíciles de experimentar directamente debido a su escala o a su situación, por ejemplo cuando se refieren a aspectos o acontecimientos que no pueden ser observados en su totalidad.
3. Descriptivos muy complejos. Son aquellos que requieren la comprensión de una gran cantidad de conceptos relacionados. Dentro de ellos se encuentran los conceptos por definición,²³ que se refieren a ideas desarrolladas por el hombre y a su vez dentro de éstos se distinguen otros dos tipos de conceptos: Relaciones simples definidas entre dos variables, y relaciones definidas de una forma más compleja entre tres o más variables.

Asimismo explica que “Estos conceptos expresan relaciones estructurales de forma especial para servir a un propósito humano, casi siempre la investigación y la explicación en una disciplina determinada” (Graves, 1985:153).

El concepto organizador es aquel que muestra un complejo de conceptos interrelacionados pertenecientes a un aspecto de la disciplina, y ejemplos de él en Geografía se tienen los conceptos ‘análisis situacional, ‘asociación zonal’ e ‘interacción espacial’.

Así, se puede estar de acuerdo con Graves en que “los conceptos que abarcan varios conceptos más simples son difíciles de adquirir” (Graves: 154) y en que adquirir un concepto tiene una dificultad, y ser capaz de verbalizarlo tiene una dificultad mayor porque requiere un nivel de sofisticación lingüística y cuando en las familias no se usa un ‘código elaborado’ (lenguaje que no depende del contexto) es todavía mayor.

Graves advierte que en la comunicación el concepto se enfrenta también a más problemas “cuando no hay acuerdo sobre el significado público de un

²³ Gagné es quien los denomina así desde 1966. En Graves, 1985:153.

concepto o cuando dos o más conceptos distintos se representan mediante la misma palabra” (Graves, 1985:152). Por eso cuando hay muchos puntos de vista sobre un concepto, los científicos acuerdan asignar definiciones formales a ciertos términos, para que todos los que trabajen en un campo usen el mismo concepto mientras se conserve ese acuerdo. El autor agrega que la definición de estos conceptos puede cambiar conforme avanza el conocimiento. Algunos porque dejan de ser útiles y desaparecen, y pueden surgir otros nuevos. También puede ocurrir que un objeto de conocimiento al ser observado y estudiado, aunque haya sido clasificado, si cambia y el nombre antiguo no es adecuado, se vuelve a nombrar.

Estos resultados de investigación de Graves (1985) se han observado en la licenciatura en Geografía en el sistema escolarizado y en el abierto. Por otra parte en este capítulo se ha planteado el aprendizaje no sólo de conocimientos, sino de habilidades, actitudes y valores; por lo tanto, definirlos de manera general y por asignatura no es sólo un requisito en la elaboración de un plan de estudios, sino una necesidad imperiosa, que a su vez, si no se ha contestado primero la pregunta ¿para qué formar geógrafos?, no se pueden definir. Hasta aquí considero que se ha esbozado la complejidad del aprendizaje en general de la Geografía de su aprendizaje a nivel superior en particular.

2.3 Los estudios de Geografía en la educación superior de la UNAM

Después de observar los avances que ha tenido el desarrollo del cuerpo teórico de la Geografía, la propuesta de Moreno Jiménez de un proyecto educativo de Geografía a nivel superior, sustentado en tres ejes relacionados con el quehacer del geógrafo, adecuado a los cambios de la sociedad en el mundo y de manera específica en México, así como algunos problemas que enfrenta el aprendizaje geográfico, he considerado conveniente una revisión breve del desarrollo de la licenciatura en Geografía, para entender los retos que enfrentaría en una modalidad a distancia en línea, ya que esta revisión realizada ayuda a

tener una idea de la formación que ha tenido el geógrafo en la UNAM y el rol que ha tenido en la sociedad, en aras de la definición de la actual formación del geógrafo y su quehacer para poder proyectarlo en un futuro no lejano.

Omar Moncada (Chías, et. al., 1994) señala los antecedentes del geógrafo como profesión durante el siglo XIX, en primer término con la carrera de agrimensor-geógrafo en el año de 1833; en segundo término, una década después con la carrera de ingeniero-geógrafo en 1842, y en 1869 con la carrera de ingeniero-geógrafo e hidrógrafo. Asimismo menciona algunos de los trabajos más significativos para el desarrollo de la ciencia y de la sociedad mexicana, como son entre otros: la elaboración de una nueva cartografía con bases astronómicas o con bases geodésicas que dieron lugar a cartas de gran exactitud y por lo tanto, al inicio de la cartografía científica; el establecimiento de fronteras; y desde mi punto de vista, otro de los trabajos fue el deslinde de tierras²⁴ y la enseñanza de la geografía en la educación básica y media en el proceso de expansión del nacionalismo, lo que implicaba por una parte una estrecha relación ciencia-Estado y por otra “el origen de la geografía humana en México” (Chías, et. al., 1994:74).

Chías, et. al., indican que en 1917²⁵ se incorporan los estudios de la Geografía en la educación superior; en 1922 con el plan Caso-Chávez la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE) se divide en cinco secciones y una de ellas era ciencia de la geografía social e historia, y el título que se otorgaba era el de Profesor Académico en Ciencias Geográficas e Históricas; la ENAE en 1924 se convierte en la Facultad de Filosofía y Letras y en 1932 se crea el Departamento de Geografía y se otorga el título de Maestro en Ciencias Geográficas.

También señala que en 1939 se reestructura toda la UNAM y se crea la Facultad de Ciencias, con lo cual se separan las áreas científicas y humanísticas,

²⁴ Resultado de la expansión de las expropiaciones de tierra para su venta, que fortalecían la propiedad privada y daban lugar a la hacienda como unidad productiva, base del libre mercado.

y el Departamento de Geografía se incorpora a la Facultad de Ciencias en donde se imparten las clases de 1939 a 1941, los autores relacionan este hecho con la presencia de un sólido cuerpo de ingenieros, a lo cual me atrevo agregar el peso de la tradición del pensamiento geográfico en México desarrollado junto a las ciencias básicas y enmarcado en la filosofía positivista durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. En este periodo se incluye el título de Doctor en Ciencias Geográficas (Chías, et. al., 1994) y se inaugura el Instituto de Geografía en 1938, se cuenta con los grados de licenciatura, maestría y doctorado, y así señalan los autores que 1932-1941 fue un periodo en que se buscaba formar profesionales no sólo en docencia —como se venía haciendo— sino en investigación.

Por otra parte la Geografía Humana como rama de la Geografía desde finales del siglo XIX se desarrollaba en el mundo y en México de manera específica se introducía en la impartición de la materia en la educación básica y media que tenía el fin de apoyar la expansión del nacionalismo para cohesionar el país. Lo cual redundó en asociar enseñanza de la geografía en educación superior con la Geografía Humana y con la formación de profesores, para cumplir con una estrategia del Estado mexicano.

También el autor explica que en 1943 la carrera de geografía se reubica en la Facultad de Filosofía y Letras, dentro de la que se encuentra hasta la fecha; todavía en ese momento contaba con una planta docente diversa formada por ingenieros-geógrafos, oceanógrafos, etnólogos, filósofos, arquitectos, antropólogos y se llegaron a tener profesores no sólo de nacionalidad mexicana, sino de España, Alemania, Canadá y Cuba, así como una matrícula de no más de 18 alumnos.

²⁵ En plena época posrevolucionaria, de una gran efervescencia política, tiene lugar la introducción de compañías e inversiones extranjeras, principalmente de EUA y hay poco dinamismo del capital nacional.

Por supuesto los cambios en los títulos que se otorgaban y los cambios de adscripción de la carrera y de la propia Universidad se manifestaron en modificaciones del plan de estudios, uno de ellos fue en el incremento del número de materias. No obstante todavía la mayor cantidad de asignaturas eran las técnicas y aquellas cuyos contenidos ayudaban a mejorar el conocimiento del país, pretendiendo que “los estudios de geografía adquirieran un carácter científico más profundo” (Chías, et. al., 1994:77).

Los mismos autores explican que su carácter profesional fue mayor cuando la licenciatura estuvo adscrita a la Facultad de Ciencias, junto con el surgimiento del Instituto de Geografía y el incorporar como propósito de la licenciatura el desarrollo de la investigación.

Los autores explican que paralelamente desde 1932 el Departamento de Geografía en el siglo XX tiene el propósito de “contribuir al desarrollo social y económico del país, mediante la simple transmisión del conocimiento geográfico. Este propósito demandaba fundamentalmente la formación de profesores de geografía y respondía a las exigencias de su tiempo, cuando resultaba de vital importancia formar el cuerpo docente que requería México en esos momentos” (Chías, et. al., 1994:77-78).

Hasta aquí, me atrevería a opinar, que hasta mediados del siglo XX en cada etapa del desarrollo de la carrera de Geografía, la formación de geógrafos respondía a las necesidades del Estado de un país cambiante, pero se presentaba una disyuntiva; la investigación y la docencia.

Los autores nos señalan que en 1954 la carrera se organiza en seis semestres (tres años) “se anexaron materias con un enfoque regional y se buscó dar mayor importancia a la investigación”. Sin embargo, el enfoque académico era el mismo que de 1943, principalmente formar a los docentes.

También explican (Chías, et. al., 1994:78) los cambios que tuvieron lugar a partir de 1960, en este año el Departamento de Geografía cambió a Colegio de Geografía, el que existe a la fecha; la planta docente fue cambiando, los ingenieros se fueron, así como quienes provenían de otras disciplinas y se incorporaron profesores egresados del propio Colegio, de la Normal y de la Normal Superior; la matrícula también tuvo cambios, se observa de 1954 a 1972 un crecimiento de 29 a 188 estudiantes que equivale a crecer 64% en 18 años y fue hasta 1960 que se continúa con los tres niveles conocidos en la actualidad: licenciado, maestro y doctor en Geografía.

También los autores explican la composición de la currícula en ese año “en la licenciatura, las 17 materias obligatorias se enfocaron básicamente a la geografía física; de las seis monográficas, tres se dedicaban a la geografía humana y tres a la física y, como puede suponerse, entre las diez optativas se encontraba el estudio de las matemáticas, la estadística y la planeación. Las seis asignaturas de la maestría se enfocaron básicamente a la docencia y las tres del doctorado relativamente a la investigación. Con los estudios sobre el terreno (prácticas) y el uso de laboratorios, este plan pretendía dar un carácter más práctico a la carrera. Sin embargo el enfoque docente seguía prevaleciendo; incluso en 1966 se aplican y exigen tres asignaturas pedagógicas” (Chías, et. al., 1994:78) dirigidas a la enseñanza en el nivel medio y medio superior.

Es importante señalar que de la década de los sesenta en adelante el conocimiento geográfico en el mundo tiene cambios en su cuerpo teórico-metodológico, conviven paradigmas distintos y la especialización es la pauta a seguir, así como la participación en la resolución de problemas en diversos países del mundo, principalmente europeos.

En México en 1970 se incrementaron “materias optativas, horas de clase impartidas, más prácticas de campo y tiempo dedicado al uso de laboratorios...,”

cambio que se realizó con el fin de modificar la rígida ‘tendencia docente’” (Chías, et. al., 1994:79).

Por otra parte, los autores explican que el aumento de la matrícula no es resultado del reconocimiento social de la licenciatura, por su participación en la solución de la problemática nacional, por lo que se convirtió en un problema de 1973 en adelante, al presentarse un desequilibrio en la relación egresados-fuentes de empleo como se describe a continuación.

En primer lugar de 1973 a 1985 la matrícula aumento geométricamente de 200 a 1,255 estudiantes y que el problema de los docentes se resolvió incorporando a egresados del Colegio, con un buen nivel académico pero en pleno proceso formativo y sin una práctica profesional, “sin experiencia profesional docente ni en investigación” (Chías, et. al., 1994:78).

En la década de 1970 el crecimiento de la matrícula continúa y rebasa la demanda real del mercado de trabajo y en 1980 el problema se torna ya grave debido a que se satura el ámbito del trabajo docente y no se tiene el perfil académico para ser aceptados en otras actividades profesionales (Chías, et. al., 1994:80).

La opinión de los autores es que en esa década debió instrumentarse un “programa de contingencia” que pudo haber incluido tres puntos:

1. Frenar la inminente incorporación de ‘profesores improvisados’
2. Preparar a la creciente población estudiantil, mediante programas de estudio acordes con la problemática social y económica de México.
3. Impulsar la incorporación de sus egresados en mercados de trabajo en los que el geógrafo puede potencialmente participar.

Para los autores los planes de estudio de 1917 a 1960 mantuvieron intacta la estructura original de las asignaturas, y consideran que los cambios “fueron

resultado de condiciones más de índole administrativo-burocrático que educativo, social o económico propias del desarrollo científico de nuestro país” (Chías, et. al., 1994:87).

Finalmente explican que la discusión está en la capacidad de respuesta de la Geografía para enfrentar la realidad actual mexicana al identificar las nuevas y próximas prioridades nacionales; así conforme a sus resultados incorporar las asignaturas y a los profesionales, con el fin de reestructurar la educación superior de geografía en sus tres niveles, estableciendo los mecanismos formales e informales que nos permitan generar un nuevo sistema de *producción de conocimiento geográfico*.

Junto a esta reflexión final de los autores que en mucho es todavía vigente, aunque hay un nuevo plan de estudios que habría que revisar, es importante señalar que además de las fuertes transformaciones que ha tenido el conocimiento geográfico y las discusiones sobre su cuerpo teórico-metodológico sus técnicas y su quehacer geográfico en el mundo. En México, se puede decir, que se están dando estas discusiones en círculos de geógrafos más amplios, que con su trabajo principalmente técnico-profesionista, de manera individual principalmente, se han abierto espacios de trabajo que están redundando en un mayor reconocimiento social. Sin embargo considero que hay que sistematizar más esta discusión en y entre las instituciones de educación superior elaborando diagnósticos, y que ya no se puede esperar que pase mucho tiempo para llevarlos a cabo. Porque a la fecha no se cuentan con datos duros que podrían mostrar la situación real.

Incursionar en la enseñanza de la Geografía en la Universidad y en la Educación Superior en general implica recordar que es un compromiso con los estudiantes (el sujeto del proceso), con la sociedad (el beneficiario del proceso) y con la disciplina misma, para que se haga realidad la expectativa de Moreno

Jiménez de que la Geografía “a largo plazo revierta una parte de su trayectoria bajo la forma de reconocimiento y apoyo social” (Moreno Jiménez, 1996:23).

Capítulo 3

El Sistema Universidad Abierta (SUA). Antecedentes de la educación a distancia en línea

Cuando inicié las reflexiones sobre la viabilidad de incorporar la modalidad a distancia en línea al Sistema Universidad Abierta (SUA) era necesario primero hacer una revisión del Sistema por ser el punto de partida. Así en esta revisión se consideraron tres puntos como indispensables para entender la dinámica del SUA: el marco institucional, el modelo educativo y los componentes del sistema.

El primero ayuda a entender dentro de qué normatividad jurídica y operativa se desarrolla el sistema actualmente y los márgenes de cambios que puede tener; el segundo punto permite conocer el modelo educativo del SUA que se desarrolla en la UNAM, el cual es la referencia inmediata para evaluar el desarrollo del mismo en aras del cumplimiento de su propósito para considerar qué características del modelo se pueden retomar en la modalidad a distancia en línea, y el tercero permite revisar el comportamiento de los elementos que conforman el sistema dentro de un marco jurídico específico para alcanzar los propósitos de este modelo educativo y así analizar cuáles y de qué manera pueden ser considerados en la modalidad a distancia en línea.

3.1 Marco institucional del SUA de la UNAM

En este punto no sólo se incluye el marco legislativo propiamente dicho sino también se presenta el desarrollo de la normatividad de operación del sistema en la UNAM desde que se constituyó al 2006, así como algunos lineamientos para continuar con la reforma universitaria que se está implementando en algunos posgrados a distancia y en línea y en algunas licenciaturas a distancia y en línea.

Es necesario aclarar que esta temática se presenta en su desarrollo histórico, para ayudar a entender la construcción de este entramado institucional. El 25 de febrero de 1972 el H. Consejo Universitario de la UNAM aprobó la creación del

Sistema Universidad Abierta; en la exposición de motivos el Dr. Pablo González Casanova (CSUA, 1992) califica la creación de este sistema “como un paso meditado y acumulativo de la reforma académica de la UNAM cuya principal finalidad es extender la Educación Media Superior y la Educación Superior a un mayor número de personas con un alto nivel en la calidad de la enseñanza” (González Casanova, 1972).

Marco jurídico

El marco normativo se compone de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, La Ley Orgánica de la UNAM a la cual se incorpora el Estatuto del Sistema Universidad Abierta a partir del 25 de febrero de 1972 y el Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta del 2 de diciembre de 1997, que ayudará a normar la operatividad del Estatuto y por tanto inicia el proceso de materializar algunas de las características esenciales del sistema señaladas en el documento Exposición de Motivos, como lo es la flexibilidad académico-administrativa del sistema.

Estatuto del Sistema Universidad Abierta

Con la creación del sistema, se integra a la legislación universitaria el Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM, el cual se divide en diez capítulos. Los cuales norman la organización y operación general del sistema de acuerdo a los propósitos de la exposición de motivos.

En cuanto a la estructura administrativa, el capítulo I del Estatuto reconoce las funciones de las autoridades y los cuerpos colegiados y dependencias administrativas existentes en la UNAM, que rigen al sistema abierto de la misma manera que al sistema escolarizado, asimismo la libertad de decisión de las facultades, escuelas y Colegio de Ciencias y Humanidades para implantar el sistema abierto y todo lo relacionado con el propósito de la creación del mismo.

En el capítulo II se establece una estructura organizativa propia para el mejor y más eficaz funcionamiento del sistema, dicha estructura consta de tres instancias: la Comisión Académica, la Coordinación y las Divisiones del Sistema Universidad Abierta en las dependencias que participen en el mismo.

Los capítulos III, IV y V establecen la composición,¹ el funcionamiento, las atribuciones, y obligaciones de cada una de las instancias de la estructura organizativa arriba mencionada,

El capítulo VI indica las dependencias de la UNAM que colaboran con el sistema entre las que se encuentran los Institutos de Investigación Científica y de Humanidades, sin embargo es importante mencionar que algunas dependencias mencionadas en la legislación, actualmente se encuentran fusionadas o se descentralizaron y sus funciones se incorporaron a otras dependencias o desaparecieron o no se instituyeron, como la Comisión de Producción de Material Didáctico, el Centro de Didáctica, el Centro de Certificación y Exámenes, la Comisión de Nuevas Metodologías de Enseñanza, CISE, entre otras.

El capítulo VII (artículos del 16 al 19) norma el establecimiento de las Unidades del Sistema Universidad Abierta de la UNAM en instituciones y dependencias que no formen parte de ella, pero presten su colaboración para el desempeño de actividades educativas y el capítulo VIII (artículos del 20 al 24) integra la figura Instituciones Asociadas y por Cooperación del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Ambos capítulos permiten cumplir con algunas

¹ La Comisión académica se compone de a) El rector y el secretario general; b) Los directores de facultades y escuelas y el coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades, cuando participe su entidad en el sistema, y c) Los coordinadores de la Investigación Científica, de Humanidades y del Sistema Universidad Abierta.

La Coordinación se integra por a) un coordinador y b) las dependencias necesarias para su funcionamiento a juicio del rector.

Las Divisiones del SUA en las dependencias de la UNAM que participen en el mismo y se integran por: I. El director de la Facultad o Escuela o el coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades; II. El jefe de la División nombrado por el rector a propuesta del director de la dependencia; III. El personal académico y administrativo necesario para su funcionamiento; los grupos de aprendizaje (conjunto de alumnos cuyo fin es alcanzar determinado conocimiento).

de las características presentadas en la exposición de motivos, como son la cooperación con centros de producción y servicios del sector público e iniciativa privada, y el fomento a la creación de centros de estudios en municipios, delegaciones, asociaciones, ejidos, sindicatos, etc., dando lugar a descentralizar las tareas de la Universidad y a establecer la relación con otras universidades e institutos de cultura superior del país y de América Latina y las comunidades de habla española en el extranjero.

Finalmente lo relacionado con el personal Académico, en el capítulo IX en el artículo 25 se aclara que se regirá por el Estatuto del Personal Académico de la UNAM y lo relacionado con los alumnos se especifica en el capítulo X, artículo 26 que “tendrán los derechos y obligaciones que la legislación universitaria establezca. Los alumnos de instituciones asociadas sólo tendrán los derechos y obligaciones que sus respectivas instituciones señalen”.

Una vez aceptado el Estatuto por parte del Consejo Universitario se inicia el proceso de creación del Sistema Universidad Abierta con la Facultad de Contaduría y Administración en abril de 1972 y se expande a distintas licenciaturas en la UNAM, hasta la actualidad en que se compone de 18 licenciaturas, de diversas especializaciones y posgrados y del Colegio de Ciencias y Humanidades. Este proceso no ha terminado, a la fecha continúan nuevas licenciaturas y posgrados sumándose al sistema, incorporando cada vez más, rasgos de la modalidad a distancia en línea.

Casi dos años después de su creación en noviembre de 1973 se integró la Coordinación del Sistema Universidad Abierta y se designó como primer coordinador al M. en C. Augusto Moreno Moreno (CSUA, 1992).

Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM

Veinticinco años después de su creación, el 2 de diciembre de 1997 el Consejo Universitario aprobó en sesión ordinaria el Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM relativo al Ingreso, la Permanencia y los

Exámenes y a partir de ese día se incorporó en la legislación universitaria. Éste norma lo relativo al ingreso, permanencia y exámenes del SUA, con lo cual se acerca a cumplir con las expectativas del Dr. Pablo González Casanova en 1992 sobre la flexibilidad general para las experiencias y prácticas concretas de educación en el sistema (González Casanova, 1992).

Dicho reglamento busca precisar las diferencias que los estudiantes del SUA tienen con los estudiantes del sistema escolarizado debido a su perfil, aunque se encuentran dentro del mismo marco jurídico de la UNAM, por ello en su capítulo I, artículo 1, aclara que: “lo no señalado expresamente en él se regirá por el Reglamento General de Inscripciones, el Reglamento General de Exámenes y en general, por la Legislación Universitaria”. En este sentido, considero importante presentar algunas de las precisiones que señala el reglamento y que en mi opinión, responden al perfil del estudiante del SUA y podrían reformarse para el perfil de estudiante a distancia en línea.

En el capítulo II, *Del Ingreso al SUA*, responde a la idea de que la Universidad se abre a nuevas poblaciones renunciando al dilema de cantidad o calidad, sistemas democratizadores o sistemas de excelencia² al reglamentar en el artículo 2 la emisión de por lo menos dos convocatorias por año para ingresar al sistema.

En el capítulo III, *De la Permanencia en el SUA*, el artículo 8 estipula la ampliación de los límites de tiempo para el estudiante inscrito en el Sistema con respecto al del sistema escolarizado.

En el capítulo IV, artículo 11, brinda al estudiante la posibilidad de flexibilizar el calendario de exámenes, por supuesto de una manera acotada que no vaya en contra de la calidad académica.

² Planteamiento que se encuentra en la *Exposición de Motivos* presentada por el Dr. González Casanova para la creación del Sistema Universidad Abierta y que en 1992 vuelve a exponer en

Asimismo, el capítulo V *De las Unidades del SUA en Instituciones que no forman parte de la UNAM*, presenta la reglamentación correspondiente a las Unidades del Sistema Universidad Abierta en Instituciones que no formen parte de la UNAM.

Después de revisar el avance en la normatividad jurídica del SUA, los cambios en la misma que se están discutiendo y las palabras con las que el Dr. González Casanova finalizó la exposición de motivos de la creación del Sistema Universidad Abierta en la UNAM en 1972: “Este sistema abre una nueva etapa en la vida de la Universidad como Institución” (González Casanova, 1972:2), me han hecho reflexionar sobre el desarrollo del Sistema Abierto y de manera específica en la licenciatura en Geografía³ y en la perspectiva de ofrecerla en el Sistema Abierto a Distancia en Línea como otra modalidad, además de la actual semipresencial (González Casanova, 1972).

En un periodo de veinticinco años, de 1972 en que se incorporó el Estatuto del Sistema Universidad Abierta a la Legislación Universitaria, hasta 1997 en que se agregó a la misma legislación el Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta relativo al Ingreso, la Permanencia y los Exámenes, es un tiempo “largo”, por lo que considero importante subrayar el hecho de que el reglamento es resultado de un proceso de reflexión sobre las experiencias que iba teniendo el sistema a lo largo de este periodo y que se plasma en este reglamento. El cual no se considera suficiente, pero sí el inicio de la elaboración de una normatividad específica para la operación que requiere el Sistema Abierto y con mayor razón su modalidad a distancia en línea.

Marco operativo

En el periodo 1972-1979, es decir, del año de la inclusión del Estatuto del SUA en la Ley Orgánica al año de la aprobación por el H. Consejo Universitario de

una conferencia magistral, en el Simposium Internacional: *Perspectivas de la Educación Abierta y a Distancia para el Siglo XXI*, p. 5.

los planes de estudio de las licenciaturas de la Facultad de Filosofía y Letras que se incorporan a este Sistema, hay una serie de acciones para organizar tanto el Sistema a nivel general como la División del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL), dentro de la que está inserta la licenciatura en Geografía. Considero necesario describir algunas de ellas, que fueron resultado de la reflexión a nivel general de la UNAM y de la Facultad, ya que no se contaba con alguna experiencia de este tipo, con la finalidad de mostrar el proceso de cambio subyacente que implicó la siguiente organización (Pensado 2002).

La creación del Sistema Universidad Abierta en la UNAM corresponde a su postulado que dice “es un sistema de métodos clásicos y modernos de enseñanza que se apoya en el diálogo, en la cátedra, en el seminario, en el libro y los vincule con los medios de comunicación de masas, con la TV, la radio, el cine, etcétera” (González Casanova, 1972:2), con el fin de contribuir a elevar la eficiencia de los estudios universitarios. Sin embargo se concretiza en primer término con la creación de la Coordinación, de las Divisiones de Facultades y Escuelas y de las instancias operativas académicas y administrativas necesarias para el desarrollo del sistema; en segundo, con la aprobación de los currícula de las licenciaturas; en tercero, con la preparación de los profesores como asesores —muchas veces de manera pragmática se forman en la elaboración de los materiales didácticos—, y en cuarto, con la elaboración de materiales, entre otras.

La firma de un acuerdo sobre la operación del SUA el 31 de enero de 1975 durante la *I Reunión del Colegio de Directores de Facultades y Escuelas* realizada en Cuernavaca, Morelos, poco más de un año después de creada la Coordinación del SUA, acuerdo en el cual se menciona que el sistema es tanto para “apoyar al sistema escolarizado” como para “presentarlo [SUA] como una nueva alternativa al sistema escolarizado” (CSUA, 1992).

³ Se aprobó su incorporación junto con las otras carreras del SUAFyL en 1976.

Año y medio después “se decide auspiciar el desarrollo del SUA como un apoyo al escolarizado” (CSUA, 1992), en junio de 1978 en la Reunión del Colegio de Directores de Facultades y Escuelas realizada en Galindo, Querétaro.

De 1972 a la fecha el H. Consejo Universitario de la UNAM y los Consejos Técnicos de las Facultades y Escuelas y a partir de 2003 el Consejo Académico de Área (CAA) han aprobado la incorporación de licenciaturas, posgrados y educación media superior al Sistema, así como los planes de estudio respectivos.

Se “aprueba la implantación del SUA mediante cursos propedéuticos para las licenciaturas Filosofía, Geografía, Historia, Lengua y Literatura Hispánicas y Lengua y Literatura Modernas (Inglesas) y Pedagogía” (CSUA, 1992), en noviembre de 1976 por el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras, después de un poco más de dos años de iniciados los trabajos para elaborar la propuesta del SUA para seis licenciaturas.

Los planes de estudio de las carreras antes mencionadas, dentro de las que se encuentra la licenciatura en Geografía, se aprueban en 1979.

En la década de 1980 se organizan eventos para analizar una serie de experiencias que se han acumulado de 1972 a 1988 y que buscan acercarse cada vez más a la operación más adecuada del Sistema, con el propósito de cumplir con los postulados del Estatuto y del documento de Exposición de Motivos para su creación. Algunos de los más trascendentales a nivel general son: los Encuentros organizados por la Coordinación del SUA en abril de 1982 en Oaxtepec, Morelos; en mayo de 1987 en Topilejo, Morelos; y en septiembre de 1988 en Ciudad Universitaria, así como el evento internacional *Seminario Iberoamericano de Educación Abierta y a Distancia*, en enero de 1988 (CSUA, 1992).

El Dr. Rodolfo Herrero Ricaño coordinador del Sistema Universidad Abierta presentó para su discusión el documento *Perspectivas del SUA* (CSUA, 1992), en la Reunión del Colegio de Directores de las Facultades y Escuelas en septiembre

de 1991. Documento cuyo preámbulo fue la reflexión de las discusiones de los eventos realizados en la década de 1980, que recogía las opiniones de académicos vinculados al sistema.

El Simposium Internacional: *Perspectivas de la educación abierta y a distancia para el siglo XXI*, organizado por la Coordinación del Sistema Universidad Abierta de la UNAM (González Casanova, 1992), en febrero de 1992. En el cual el Dr. González Casanova presentó un documento donde se discutían los términos de Universidad, Universidad abierta, Sistema y Sistemas abiertos y educación abierta para finalizar con una definición de Sistema Universidad Abierta, más sistematizada que la de 1972 y sobre su perspectiva como un sistema de vanguardia.

La Coordinación del Sistema Universidad Abierta se transformó en la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM en 1997, después de veinticinco años, y a unos meses de constituirse inició una serie de trabajos organizados⁴ con el propósito, por una parte, de elaborar el Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta y por otra parte de elaboración del reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta.

La finalidad del Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta era “diseñar, aplicar y evaluar nuevos modelos educativos de excelencia, con fundamento en la Legislación Universitaria”⁵ y de manera específica en su Estatuto. Dentro de este programa se contempló la adecuación de sus formas de organización académica y académico-administrativa, en las distintas Facultades y Escuelas y “la creación y revisión permanente de métodos teórico-prácticos de

⁴ Los cuales se publicaron en una serie titulada CUAED Cuadernos de Trabajo, CUAED, 1998.

⁵ CUAED, Cuaderno de trabajo 2, p. 4.

transmisión y evaluación de conocimientos, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje establecidos en los currícula respectivos”.⁶

La reglamentación del Estatuto del SUA fue la piedra angular en la implementación del Programa de Transformación del SUA, ya que a inicios de 1997 todavía el SUA se regía sólo por su Estatuto donde se definía su misión y sus formas generales de operación, y se requería una reglamentación para hacer flexible la operación del sistema. Esta falta de flexibilidad había sido resultado de que los reglamentos del sistema escolarizado rigieran por completo la operación del SUA, el registro escolar, los derechos y obligaciones de los estudiantes para su ingreso, permanencia y exámenes de sus estudiantes, y de las ausencias en la legislación, como lo es hasta el momento la definición de la figura de “asesor” aunada a sus derechos y obligaciones.

El Reglamento del Estatuto del SUA relativo al Ingreso Permanencia y Exámenes fue aprobado por el H. Consejo Universitario, en su sesión ordinaria el 2 de diciembre de 1997. Con él se inició la flexibilidad propia de los sistemas abiertos en lo referente al ingreso, la permanencia y los exámenes, sin el menor cabo de la calidad académica, a través de procedimientos académicos administrativos que se diferencian de los del sistema escolarizado.⁷ No obstante, todavía esta reglamentación era insuficiente para cumplir por completo con los postulados del Sistema, aunque no por ello era menos trascendental.

Al revisar una serie de acciones de reflexión y transformación del SUA se puede observar a cada década como una etapa en el desarrollo del SUA, en las cuales se van constituyendo consensos para las transformaciones del sistema que conllevan a cambios en la organización y operación de la UNAM y posiblemente ésta sea una de las razones por las que cualquier cambio en el SUA ha sido lento y nada fácil, como lo señalo a continuación.

⁶ Información que se maneja en los cuadernos. Cuaderno de trabajo 2, p. 4. Datos sobre los

Es necesario destacar que en la década de 1970, algunos de los enunciados del Estatuto siguieron discutiéndose y reafirmando por los directores de Escuelas y Facultades de la UNAM llegando a Acuerdos como el de Morelos y el de Querétaro.

En la década de 1980 en los Encuentros organizados por la Coordinación del SUA, la mayor parte de las discusiones fueron sobre el rol de cada uno de los componentes del sistema (asesor, estudiante y material didáctico), necesarios para aplicar el modelo educativo propuesto en un inicio y en general sobre la concepción del mismo modelo.

Finalmente en la década de 1990 se manifestó con más fuerza la necesidad de una evaluación del Sistema, para definir la perspectiva del SUA, la que fuese, requería de un replanteamiento y actualización del modelo y de su propósito —acorde con los cambios tecnológicos y al nuevo orden económico mundial—, y por tanto de su marco jurídico. Uno de los cambios trascendentales con miras a flexibilizar el sistema fue el ya mencionado Reglamento del Estatuto que finalmente implicó una reorganización de la estructura académica y administrativa en la UNAM.

Entender el proceso de transformación del SUA incluyendo su incursión a la línea requiere de un recuento histórico institucional, para el cual además de la anterior bitácora de acciones, considero necesario presentar a continuación la revisión de algunos documentos que a la vez fueron base y resultado de la discusión y reflexión en las reuniones anteriormente mencionadas. Los documentos son: *Los Sistemas de Universidad Abierta y las Ciencias y Técnicas del Conocimiento*; *Cuadernos de Trabajo de la CUAED 1997-1998*; *Acuerdo por el que se reorganiza la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia*, y *UNAM: educación flexible e innovadora*.

medios utilizados se encuentra en Cuaderno de trabajo 3, p. 7 y Cuaderno de trabajo, p. 8.

⁷ Cuaderno de Trabajo 5, p. 8.

Los Sistemas de Universidad Abierta y las ciencias y técnicas del conocimiento

Es un documento escrito por el Dr. González Casanova en 1992 y merece destacarse porque es el motor de las acciones que la Coordinación de Universidad Abierta emprendió para seguir desarrollando el sistema a partir de ese año y que más lentamente se fue reflejando en todas las Divisiones como es el caso de Filosofía y Letras y en particular de la licenciatura en Geografía.

En ese documento, sin mencionar de manera explícita la relación existente entre el sistema abierto de la UNAM, los currícula de las licenciaturas, las exigencias en el mercado profesional y la educación en línea así como la preocupación ética, se hace una referencia de ello cuando señala: “la revolución de las ciencias y técnicas del conocimiento que surge de la ingeniería, informática, la inteligencia artificial y la robótica alterando o modificando la inteligencia humana y las ciencias del hombre, esto es [modificando] el proceso social mismo del conocer hacer en una forma alentadora, creadora, pero también ciertamente peligrosa ya que los conocimientos teórico-científicos alcanzan una coherencia o rigor teórico-práctico, mucho mayor que el conocimiento ético y político y éste [conocimiento] sufre distancias entre lo que conoce y lo que hace, que aquellos [los teórico-científico] han superado” (González Casanova, 1992:3).

El documento también es importante no sólo por la reformulación de conceptos relacionados con el de universidad abierta y por su discusión sobre la función en general de la universidad, sino por su insistencia en cumplir la meta de buscar “mejor educación para más” (González Casanova, 1992:3), que considera tiene más posibilidades de cumplirse, “con el desarrollo de las ciencias y técnicas del conocimiento que en estos veinte años nos han enriquecido cualitativa y cuantitativamente en los métodos, las técnicas y los conceptos de la transmisión del conocimiento con fines de investigación y educación” (González Casanova, 1992:4).

Por tanto insiste en señalar como “necesidades esenciales” a la educación en general y de manera específica a la educación superior, cuya satisfacción ya se consideraba extremadamente urgente en 1992, y lo sigue siendo actualmente, así como propone una serie de lineamientos político-académicos y teórico-metodológicos, resultado de las experiencias del sistema en estos más de veinticinco años y dentro del marco político económico del *nuevo orden mundial*, y en los que se ha avanzado en su aplicación, y hoy más que nunca son una premisa para que se logre la meta, anteriormente mencionada, de expansión y calidad de la educación superior por medio de la educación abierta con asesoría presencial y a distancia en línea, ya que subraya la distancia como una metodología alterna y complementaria a los sistemas abiertos (actualmente la mayoría trabaja con asesoría presencial).

Cuadernos de Trabajo de la CUAED 1997-1998

Otros documentos son los Cuadernos de Trabajo que fueron editados por la CUAED en 1997 y 1998 a unos meses de su constitución, los cuales fueron elaborados con la participación de los jefes de las Divisiones y de personal académico asignado por cada una de ellas, para tratar los problemas más urgentes del sistema y buscar sus posibles soluciones, para continuar desarrollando el sistema. Lo cual me resultó una experiencia personal sumamente aleccionadora, sin embargo en este informe se dará prioridad a exponer los resultados de los trabajos realizados, presentados sólo en los siguientes cuadernos:

- *Cuaderno de trabajo No. 2. Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta. Situación Actual*
- *Cuaderno de trabajo No. 3. Programa Universidad en Línea*
- *Cuaderno de trabajo No. 4. Informe de actividades 1997. Síntesis*
- *Cuaderno de trabajo No. 5. Programas de Trabajo 1998. Dirección de Educación Abierta*

- *Cuaderno de trabajo No. 10. Sistema Universidad Abierta. Planeación y avances de los programas de trabajo 1998.*

Como se ha mencionado, estos documentos fueron el producto de un trabajo diagnóstico en cada División y de una discusión entre los representantes de las Divisiones sobre las acciones a realizar para el mejoramiento del Sistema, y actividades en las que participé.

La elaboración del programa de Transformación y Desarrollo del Sistema Universidad Abierta fue un mandato del Consejo Universitario de su sesión del 1° de julio de 1997, derivada del contexto y del análisis de la situación interna del sistema en ese momento y de la Reunión de Directores en Taxco debido a que dentro de sus conclusiones se encuentra el Sistema Universidad Abierta en un lugar prioritario de la agenda universitaria, y se explicita el apoyo a la Educación Abierta y a Distancia. Lo cual requería de un diagnóstico del Sistema donde se revisaran sus fines, órganos que lo integran y sus funciones, normas aplicables, fundamentos del modelo educativo y ejes rectores de desarrollo del mismo y de la elaboración de propuestas sobre cada uno de ellos.⁸ El diagnóstico realizado por la CUAED para la elaboración del Programa fue exhaustivo y algunos de sus resultados se presentan a continuación.

El primer punto revisado fue el marco jurídico del cual surgió el Reglamento del Estatuto del SUA y una de las repercusiones que trajo la aprobación de este reglamento, fue la emisión de una convocatoria específica para tener ingresos al menos dos veces cada año. De esta manera el Programa de Trabajo planteó continuar con el perfeccionamiento de la normatividad elaborando “las propuestas de reglamentaciones específicas para los capítulos y artículos del Estatuto [que sean necesarios] a fin de hacer al sistema más productivo... extendiendo la educación universitaria con el más alto nivel de calidad al mayor número de personas posible combinando] los métodos clásicos de aprendizaje con los

⁸ Cuaderno de trabajo 2.

modernos instrumentos de transmisión de conocimiento y de tecnología para la Educación Abierta a Distancia”.⁹

Sin embargo, este diagnóstico resalta otras situaciones que requieren de cambios en la normatividad y que todavía no se han dado en la legislación y en la estructura administrativa, como es el caso del personal académico que labora en el Sistema, con la falta de representatividad en los Consejos Técnicos correspondientes; la ausencia de criterios específicos de dictaminación normados, para las Dictaminadoras que revisen y valoren el trabajo de los asesores del SUA; la situación de las grandes disparidades que existen entre las Divisiones del Sistema en cuanto a las formas de contratación, relación docente/alumno; práctica docente, y formación y actualización del personal académico y administrativo, que repercuten en las formas de gestión académica-administrativa y en la organización de cada una de las Divisiones.

Otro tema que incluye el diagnóstico para la elaboración del Programa es el referente a la evaluación¹⁰ de manera específica a la falta de políticas establecidas para identificar los problemas de la función docente, para mejorarla y crear una cultura de la evaluación continua; por lo cual el Programa propone tener “instrumentos de evaluación desarrollados y validados de forma colegiada” porque es fundamental para “disminuir los aspectos aleatorios de la planeación, la evaluación y el seguimiento que permita fortalecer y sistematizar la evaluación institucional del SUA”.¹¹

Vinculado con la evaluación el mismo Programa también incluye el apartado de Investigación Educativa en la modalidad abierta donde sugiere “establecer las políticas institucionales necesarias que permiten el desarrollo permanente de esta

⁹ Estatuto del Sistema Universidad Abierta, Cap. I, Disposiciones generales.

¹⁰ La información se presenta en el Cuaderno de trabajo 2, pp. 21-23.

¹¹ Cuaderno de trabajo 2, p. 23.

actividad”,¹² lo cual ayudaría a identificar los problemas del aprendizaje independiente que es la base del modelo.

Otro aspecto del diagnóstico fue el financiamiento, en el cual se indica una disminución de 1.4% en la tasa de crecimiento promedio anual del presupuesto para 1997. El 89.48% del presupuesto asignado al SUA en ese año se aplicaba al pago de personal académico y se encontraba un costo dispar de alumno por cada División (presupuesto-matrícula). Esta disparidad se vincula con distintos factores como son: el ingreso —cupos establecidos—, infraestructura —asesoría grupal presencial—, abandono —estudiantes que dejan sus estudios, a veces temporalmente—, cantidad de optativas y cantidad de licenciaturas que se ofrezcan, entre otros.

En este rubro también se encontró que los ingresos extraordinarios obtenidos en las Divisiones, principalmente por venta de materiales de estudio, no se quedan en las Divisiones ni de manera completa en las Facultades o Escuelas y por tanto no se aplican en su totalidad en actividades de la División, como podría ser producción de materiales didácticos de alta calidad en contenido e integración o mantenimiento de nuevas tecnologías, además de no contar con políticas institucionales de comercialización de los materiales didácticos producidos por el sistema.

Otros resultados del diagnóstico fueron la disparidad entre las Divisiones en cuanto a las estructuras de gestión académico administrativa siendo muy pocos los mecanismos de operación uniformes y el hecho de que en 65% de las Divisiones los espacios se compartían con el sistema escolarizado.¹³

Finalmente el Programa incorporó una propuesta nueva desde el punto de vista institucional, la Educación Abierta a Distancia, la cual se consideró en ese momento como el uso de medios telemáticos y se menciona la conveniencia del

¹² Cuaderno de trabajo 2, pp. 27.

acceso a distancia de contenidos, materiales, servicios educativos y administrativos, por lo que el programa además de buscar incorporar la educación a distancia como modalidad, se planteaba incorporar los medios emergentes como lo era la computadora y su enlace a Internet en la educación abierta, e insiste en el uso de medios tradicionales como soporte de la educación abierta, recomendando como meta prioritaria tener 100% de los materiales didácticos impresos, videos, audiocasetes, ya que un resultado del diagnóstico señalaba que al momento sólo se tenía el 70%.

A inicios de 1998 aunque había expectativas sobre las nuevas tecnologías en las ocho Divisiones existentes, cuatro se proponían introducir la modalidad a distancia en los servicios académico-administrativos y sólo dos se planteaban buscar una metodología pedagógica adecuada, para su aplicación en los cursos, una de estas Divisiones era la Facultad de Filosofía y Letras.

De esta situación es importante subrayar el inicio del uso de medios emergentes principalmente la Internet y no sólo el de los medios a distancia tradicionales (teléfono, TV, radio, grabadora de audio y de video y correo).¹⁴

Programa Universidad en Línea

En este Programa sólo participé en la aplicación de cuestionarios en la División SUAFyL elaborados por la Comisión en la que trabajó otra compañera como representante de nuestra División.

En este documento de trabajo¹⁵ se señala que la UNAM a finales de la década de 1990, por una parte era pionera en el campo de Internet a escala nacional, ya que entre 50% y 60% del tráfico en la red pasaba por la UNAM y sus páginas en la red eran reconocidas por su calidad y la riqueza de sus vínculos. Por otra parte se subraya que no se había hecho un esfuerzo ordenado de recuperar

¹³ Cuaderno de trabajo 2, p. 30.

¹⁴ Cuaderno de trabajo 3, p. 1.

¹⁵ Cuaderno de trabajo 3, p. 2

para la enseñanza, los esfuerzos aislados del uso de este recurso; los medios tradicionales para la educación a distancia eran: TV vía satélite (operada por la Dirección General de TV UNAM), la audioconferencia, el Programa de Educación a Distancia (EDUNAM) soportado en la videoconferencia interactiva, el Departamento de Multimedia de la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico (DGSCA) con la producción de discos compactos y la Dirección de Cómputo para la Docencia de la DGSCA con videoconferencia, audioconferencia, en menor escala la Internet y la oferta de los productos interactivos para la Docencia como es el de SEPACÓMPUTO. Sin embargo hasta ese momento eran programas dirigidos a la educación continua y a la difusión de la cultura.

Por estos motivos la CUAED presentó en 1997 el Programa Universidad en Línea “para dar impulso a la educación a distancia soportada... en Internet, sin descuidar a otros medios y tecnologías para la educación a distancia como medios auxiliares”¹⁶ y pretendió ampliar su cobertura a la licenciatura y al posgrado, así como diversificar los medios de interacción. La pretensión de ampliar su cobertura dividió al *Programa Universidad en Línea* en tres subprogramas: el primero dirigido al Sistema Universidad Abierta, el segundo a la Educación Continua y el tercero al Sistema Escolarizado.

De alguna manera, aunque no siempre explícita se pensaba que “...las comunicaciones intermediadas por computadoras cambian la naturaleza de la educación a distancia en relación con aquella distribuida por medios tradicionales”.¹⁷ Es decir, el rol y perfil de los estudiantes, de los profesores o tutores, el curriculum y la institución en su conjunto requería generar nuevas políticas, procedimientos y servicios que apoyaran el proceso educativo. Es importante mencionar que todo esto ya había sido señalado por el Dr. Pablo González Casanova desde 1992.

¹⁶ Cuaderno de trabajo 3, p. 2.

¹⁷ Cuaderno de trabajo 3, p. 9.

Así, la CUAED se propuso iniciar en 1998 la planeación y el desarrollo del nuevo modelo educativo del Programa de Transformación del SUA, que incorporaba la línea a la distancia.

Informe de Actividades 1997. Síntesis

El documento se elaboró para informar sobre algunos avances en el proceso de diseño del Programa de Transformación del SUA; mi participación en este trabajo fue en las tareas concernientes a la Subcomisión del personal académico, a la que asistí como representante de mi División.

En 1997, se estableció entre otros, el Programa de Apoyo a la Superación del Personal Académico, con el cual se pretendió brindar al personal académico la capacitación permanente, en cuya metodología incorporó el concepto a distancia *metodología de educación abierta y a distancia*.

La Comisión Académica del SUA,¹⁸ intensificó sus trabajos al aumentar la oferta de educación superior en línea principalmente en ese momento al nivel de especialidades.¹⁹

La CUAED establecía vínculos internacionales por medio de Cursos de Especialización en Educación Superior Abierta y a Distancia, de organización de eventos, y formando parte de organizaciones. A nivel nacional brindaban asesorías a distancia sobre temas de educación superior en sistemas abiertos como parte de educación continua con TV vía satélite e Internet.²⁰

La subdirección de Organización y Apoyo Administrativo se creó en abril de 1997, para “planear organizar y asesorar la gestión académico-administrativa de la

¹⁸ A la especialización de las facultades de Veterinaria y Zootecnia y de Odontología se suman la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, y a las licenciaturas se suma la de Informática impartida en la Facultad de Contaduría y Administración; sin embargo, siguieron incluyéndose más licenciaturas en los años posteriores. Cuaderno de trabajo 4, p. 6.

¹⁹ Cuaderno de trabajo 4, p. 6.

²⁰ CUAED, Cuaderno de trabajo 4, 1998, pp. 6-11.

CUAED y del Sistema Universidad Abierta”,²¹ que después de realizar un diagnóstico de la estructura orgánica de las divisiones propuso unificar criterios para el manejo de la información académico-administrativa, estudios comparativos de costos y la elaboración del Manual de Organización de la CUAED.

Programa de Trabajo 1998. Dirección de Educación Abierta

En 1997 la organización para elaborar el diagnóstico y diseñar la transformación del SUA se concretó en la Comisión para hacer la propuesta de adecuaciones a la normatividad del SUA y de ellas se desprendieron subcomisiones para realizar el diagnóstico del Sistema y para elaborar los Programas Estratégicos dentro de los que se encuentran el Programa Estratégico 1 “Transformación y Desarrollo del Sistema Universidad Abierta” y el Programa estratégico 4 “Programa Universidad en Línea”. Participé desde el inicio, como he mencionado, en la Subcomisión del Personal Académico dirigida por la Mtra. Margarita Molina, de la cual surgió el Programa 2. Superación del Personal Académico del Programa Estratégico 1 y a partir de 1998 me sumé a la Subcomisión de Universidad en Línea, de la cual surgió el Programa 3; Universidad a Distancia del Programa Estratégico 4.²²

Una actividad de carácter prioritario para la CUAED era presentar el proyecto resultante ya que se presentaría a las comisiones de trabajo académico y de Legislación del Consejo Universitario en junio de 1998 y al pleno en agosto del mismo año y las propuestas de cambios y adecuaciones a la Legislación Universitaria se tendrían que presentar a las instancias de Consejo Universitario entre octubre de 1998 y enero de 1999.²³ El proyecto arrancarían tras la aprobación de las divisiones del Sistema y las dependencias universitarias involucradas y sería sujeto de seguimiento y evaluación.

²¹ Cuaderno de trabajo 4, p. 12.

²² Cuaderno de trabajo 5, pp. 6.

²³ Cuaderno de trabajo 5, pp. 8 y 9.

En los programas de Materiales Didácticos y de Comunicación e Integración Estudiantil se plantearon actividades para la elaboración e impartición del curso Introducción al SUA.²⁴

En los programas de Materiales Didácticos y de Superación del Personal Académico, la CUAED diseñó Talleres de Elaboración de Material Didáctico para ofrecerlos al personal académico de las Divisiones, debido a que una de las preocupaciones era la producción y actualización de los materiales para poder cubrir totalmente los cursos que se ofrecían.

El programa de Superación académica también diseñó los cursos-talleres y diplomados para ofrecer la profesionalización de los docentes del SUA.²⁵

Dicho Programa de Trabajo también planteó el uso de los medios electrónicos, principalmente Internet, como apoyo en los programas de Universidad Abierta a Distancia, Materiales Didácticos, Desarrollo y Expansión, Estructura y Gestión, Planeación y Evaluación, debido al inicio de la difusión de este medio en su uso tanto en la educación propiamente dicha como en las áreas de la administración escolar, bibliotecas, pagos o información general.²⁶

Cabe decir que como resultado de la huelga estudiantil de 1999, no obstante los intentos por continuar con algunos trabajos para operar el Programa de Trabajo, se registró una interrupción de la dinámica de trabajo que se había alcanzado en los años 1997-1998.

²⁴ Cuaderno de trabajo 5, pp.10 y15.

²⁵ Cuaderno de trabajo 10, en la Planeación y Avances de los programas de trabajo se incluyen algunos cursos que se ofrecían así como otros que se brindarían por primera vez como el caso de "Curso de Introducción al Sistema Universidad Abierta" dirigido a estudiantes de primer ingreso, y los dirigidos al personal académico como "Curso-taller concepción teórico-metodológica de la educación abierta y a distancia", el "Taller para la elaboración de material didáctico", "La evaluación del aprendizaje en sistemas abiertos", "Utilización de medios educativos" y "Diplomado en Educación abierta y a Distancia".

²⁶ Cuaderno de trabajo 5, pp. 11, 12, 14-18.

Acuerdo por el que se reorganiza la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia

El 19 de septiembre de 2003 el rector Juan Ramón de la Fuente expidió el acuerdo por el que se reorganiza la CUAED cuya finalidad ha sido normar la operación de la educación a Distancia y en Línea que ha crecido desde 1997. El documento resulta ser, nuevamente, un parteaguas en la historia del SUA y el preámbulo de la incorporación oficial de la modalidad a distancia y en línea, que permite reforzar el crecimiento experimentado.

Éste se compone de siete puntos.

En el primer punto se indica la reorganización de la CUAED dentro de la estructura de la Secretaría General.

El segundo contempla once funciones nuevas para la CUAED, además de las señaladas en el Estatuto del SUA. Entre las funciones que tienen relación con el impulso de la educación en línea y a distancia, están: apoyo a programas formales y no formales, formación de personal académico, equipo e infraestructura, programas multidisciplinarios y quizá la más importante por ser una función estratégica el establecimiento de lineamientos y normatividad para la oferta académica en línea y a distancia y garantizar su pertinencia, calidad y estructura curricular.

En el tercer punto se añaden funciones al Consejo Asesor, dos de ellas claramente vinculadas con el impulso de la educación en línea y a distancia como son marcar lineamientos para el uso de Internet y otros medios de comunicación en la educación a distancia y los relativos a la aprobación de los programas a distancia.

El cuarto punto señala cinco actividades que la CUAED establece, previa opinión del comité asesor y que están vinculadas con la educación a distancia como son: normatividad académica, evaluación del personal académico, registro

de oferta académica a distancia, perfil y criterio, formación y actualización permanente para el personal académico y opinión sobre proyectos de educación abierta y a distancia.

El quinto punto contempla la nueva estructura de la CUAED: Dirección de Desarrollo Educativo, Dirección de Tecnologías de la Información, Dirección de Proyectos y Vinculación, Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia (CATED-Tlaxcala), y Secretaría Administrativa.

Los puntos sexto y séptimo señalan las instancias que intervienen en la autorización de los programas formales de Educación Abierta y las actividades de Educación Continua además de señalar cuáles son los que se realizan a distancia, y el quinto transitorio deja sin efectos la parte correspondiente a la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia expedido el 6 de febrero de 1997.

UNAM: educación flexible e innovadora

La Dra. Rosaura Ruiz Gutiérrez, secretaria de Desarrollo Institucional en el evento *Nuevo Enfoque de la Educación Superior para las Modalidades Escolarizada, Abierta y a la Distancia* en 2005 señaló algunas de las tareas realizadas dentro de la reforma académica que ha emprendido la UNAM, bajo la administración del Dr. Juan Ramón de la Fuente, como lo fueron la incorporación del uso de la tecnología y el desarrollo de la educación a distancia, como parte de las acciones para la flexibilización del sistema abierto y a distancia y el impulso a la innovación en el ámbito de la educación superior.

Tareas que han transformado, sin lugar a duda, los mecanismos y las bases para la formación académica. Entre las capacidades que se tienen que desarrollar para la innovación, se encuentran la creación de redes y comunidades de aprendizaje y de redes de conocimiento entre especialistas para la investigación; las cuales se basan en el trabajo colaborativo y la cooperación, para la búsqueda de respuestas compartidas a desafíos comunes, cuyas potencialidades se amplían

con el uso eficiente de las nuevas tecnologías y la movilidad estudiantil y docente. Todas ellas dan lugar a la creación del espacio común de educación superior en el mundo del que importantes instancias académicas de nuestro país forman parte (Ruiz, 2005).

En relación con los planes de estudio mencionó que se debe promover el uso de la tecnología informática e impulsar modalidades educativas mixtas, como son la presencial, la abierta y la que se realiza a distancia porque no son ajenos a las nuevas tecnologías y nuevos planteamientos educativos.

3.2 Marco institucional de la División Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras

Desde noviembre de 1976 el H. Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras aprobó la impartición de las licenciaturas en Filosofía, Geografía, Historia, Lengua y Literatura Hispánicas, Letras Modernas (Inglesas) y Pedagogía, aunque desde la creación del sistema en la UNAM en 1972 había interés por incorporar el sistema abierto y sus planes de estudio se aprueban en septiembre de 1979.

Marco normativo

La División SUAFyL se creó dentro del mismo marco jurídico que el resto del Sistema Universidad Abierta, quedando sujeta a las transformaciones que ha tenido desde entonces dicho marco.

Marco operativo

De alguna manera los documentos mencionados anteriormente, que han ido delineando al sistema y sus expectativas de cambio, inciden en el SUAFyL. Sin embargo, cabe decir que el Sistema ha tenido un proceso particular que considero importante destacar, para lo cual tendré como base no sólo documentos sino las opiniones de algunos de los actores.

Entre 1973 y 1978 tuvo lugar el proceso de definición del proyecto académico del nuevo sistema (SUA) en la Facultad de Filosofía y Letras, que inició con las pláticas entre el M. en C. Augusto Moreno Moreno —primer coordinador del SUA— con el Dr. Ricardo Guerra —director de la Facultad— el jefe de la División Sistema Universidad Abierta de la Facultad, Dr. Eli de Gortari y el secretario académico de la misma división el Dr. Enrique Moreno de los Arcos.²⁷

La realidad de la Facultad fue considerada para crear la estructura académico-administrativa²⁸ y la formalización curricular de las carreras que hasta la fecha se imparten en la División, dentro de las cuales está Geografía, para evitar el rechazo del sistema, lo cual se logró, más no se pudo evitar la suspicacia.

El maestro Jaime Cortés²⁹ comenta que la recurrencia a nuevas metodologías educativas supuso enormes esfuerzos por parte de la planta académica, ya que implicaba romper con viejos esquemas de enseñanza-aprendizaje bajo los cuales ellos mismos se habían formado profesionalmente.

La Mtra. Ofelia Escudero³⁰ opina que el modelo del SUA relativo a la estructura, organización y concepción pedagógica y didáctica y los principios filosóficos que lo sustentan surge de una profunda reflexión, ya que no existían antecedentes en el país, por lo que la definición requirió de la revisión de experiencias de países como Gran Bretaña, la ex República Federal Alemana, Japón, Polonia y España.

El Dr. Enrique Moreno de los Arcos³¹ apunta que se formó un equipo de pedagogos,³² quienes iniciaron la elaboración de la estructura didáctica del modelo

²⁷ Entrevistas para la Memoria SUAFyL 2002 (ver anexo 2).

²⁸ Esta estructura divisional se constituye con una jefatura, una secretaría académica, las comisiones de las licenciaturas y la unidad de asesoría pedagógica.

²⁹ Entrevista para la Memoria SUAFyL 2002 (ver anexo 2).

³⁰ Idem.

³¹ Idem.

educativo, consultando con los especialistas responsables de cada licenciatura, quienes eran profesores de carrera del sistema escolarizado comisionados para coordinar el trabajo colegiado en el SUAFyL. Así, los pedagogos, las comisiones de las carreras más jóvenes profesores de reciente ingreso en la Facultad realizaron los trabajos de la organización de los contenidos de las asignaturas y la definición de la estructura didáctica.

Escudero señaló que la Coordinación del Sistema Universidad Abierta de la UNAM tuvo una actitud de apertura y libertad total, para que cada Facultad conformara su sistema de acuerdo a la naturaleza y particularidad de sus disciplinas.

Por su parte, la Dra. Josefina McGregor³³ apunta que si bien había diferencias entre los docentes prevaleció un ambiente cordial y se pudo llegar a consensos como en el tema del carácter semiabierto del sistema, el cual se adoptó para evitar las renuencias de los profesores del sistema escolarizado, como fue el caso de Geografía. También resultado de este trabajo colectivo consensual fue la elaboración de los materiales de estudio como programas analíticos y guías de estudio que favorecían el aprendizaje independiente.

De 1977 a 1979 el profesor Óscar Zorrilla Velázquez ocupó la jefatura de la División (antes de ser coordinador del SUA); enfocó su trabajo a crear los mecanismos para hacer viable el proyecto. Coordinó la elaboración de documentos sobre la metodología del SUAFyL y la elaboración de materiales, que presentaban la concepción del aprendizaje, los tipos de material de estudio, las actividades de aprendizaje y la evaluación, así como sugerencias para el trabajo grupal en tutorías.³⁴ También organizó la biblioteca del SUAFyL, asimismo terminó

³² Entre quienes estaban Roberto Caballero, Clara Carpy, Libertad Menéndez, Patricia Ducoing, Ofelia Escudero y Azucena Rodríguez (las tres últimas elaboraron en 1980 el documento de Metodología SUAFyL coordinado por el entonces jefe de la División, el Dr. Oscar Zorrilla).

³³ Documento de Memorial de la División SUAFyL 2002 (ver anexo).

³⁴ Documentos que desde 1980 han contribuido a “proporcionar a los asesores de integración reciente un conocimiento general de los elementos que componen el sistema”.

de conformar una estructura organizativa administrativa con la creación de las unidades de Asesoría Pedagógica, Producción de Materiales y de Medios Audiovisuales, y organizó la estructura académico-administrativa constituida por las comisiones de cada licenciatura con su responsable y la jefatura de División integrada por el jefe de la división y un secretario académico, además de promover la contratación de asesores y el personal necesario para el fortalecimiento de la Unidad de Asesoría Pedagógica.

El organigrama resultante de la estructura organizativa del SUAFyL, se actualizó en 1998 cuando el jefe de la División era el Mtro. Colin White, a instancias de la CUAED que pretendía corregir las disparidades existentes entre las divisiones y plantear un modelo común de organización y gestión interna, que como se mencionó en el punto anterior, al igual que muchas metas del Programa de Transformación del SUA no pudieron cumplirse.

Cuando se aprobaron los planes de estudio de las licenciaturas del SUAFyL, no todas las asignaturas contaban con material de estudio o todavía no eran los adecuados, por lo que continuaba su elaboración, y la licenciatura en Geografía no fue la excepción.

En particular la licenciatura en Geografía contaba con una Comisión integrada por la Mtra. Isabel Mayén quien era la responsable, el Biol. José Morales, la Lic. Blanca Rebeca Ramírez y la Lic. Georgina Calderón³⁵ quienes participaron en los trabajos para elaborar el plan de estudios y muchos de los materiales de estudio, la selección del personal académico que fungiría como asesor de las asignaturas así como de quienes elaborarían materiales de estudio.

³⁵ En ese momento dos de los miembros de la Comisión, ya la habían dejado debido a becas que les había otorgado el Conacyt para estudios de maestría.

Esta licenciatura se inició con un grupo piloto semiabierto, un año después se convirtió en un el grupo completamente abierto.³⁶

Sin embargo la difusión de la carrera en el Sistema fue deficiente, por ejemplo la información correspondiente no se encontraba en el libro de carreras de la UNAM, sólo se difundía a través de presentaciones que se hacían en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Para realizar estas presentaciones los trámites eran poco ágiles y por otra parte el personal del SUAFyL no era suficiente, puesto que era el mismo que realizaba las actividades de elaboración de materiales, y las actividades académico-administrativas que requería el desarrollo de la licenciatura, y el sistema no contaba con la simpatía necesaria entre los geógrafos. Esta situación redundó en no contar con el número suficiente de alumnos, lo que obligó a la División a cerrar la carrera en 1983 y los estudiantes fueron incorporados al sistema escolarizado.

Cuando en 1986 el Dr. Arturo Azuela, director de la Facultad, reabrió la carrera, designó a la Dra. Graciela Uribe como responsable de la licenciatura, a partir de este momento se trabajó, al igual que todas las carreras del SUAFyL en la revisión del plan de estudios, para elaborar una nueva propuesta. Esta propuesta es terminada, pero no entra al proceso técnico académico para aceptarla o no como un nuevo plan de estudios, por lo tanto, no llega a ser discutida en el Consejo Técnico.

En 1991 me incorporé al sistema para impartir el curso de Geografía Regional de México y Geografía Rural y desde 1994 me integré a la Comisión de Geografía. En este último año la Mtra. Ofelia Escudero Cabezudt, jefa de la División nombró a la Mtra. Carmen Sámano como responsable de la Comisión de la licenciatura en Geografía, para sustituir a la Dra. Uribe que dejaba la Comisión

³⁶ En esta primera etapa colaboré como becaria del PSPA, en búsqueda de fuentes de información (1980-1981), en la elaboración de la guía de estudio de "Geografía Política" (1981-1982) y como asesora de los cursos de Geografía Política y de Geografía de México (1982-1983).

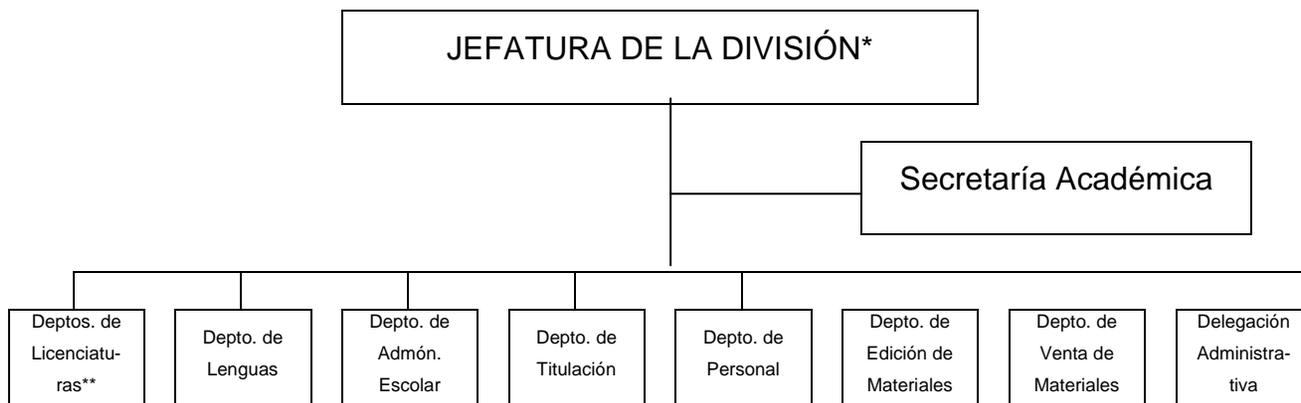
por solicitud del año sabático, en este año ya se observó un incremento en la matrícula.

También en ese año la jefatura de la División presentó un diagnóstico de cada una de las licenciaturas, en el que se apuntaban una serie de problemas comunes en todas las carreras y de cada uno de los componentes del sistema, asimismo elaboró un documento para aclarar las funciones de la Comisión y junto con la Dra. Teresa Yurén escribió el documento *Tipos de Material Didáctico*, en el cual se ofrecían diversas opciones de este material, de acuerdo con el tipo de asignatura.

Estructura administrativa

Cabe señalar que las divisiones del Sistema Universidad Abierta en cada Escuela o Facultad forman parte de la estructura general del SUA mencionada en el Estatuto. Todas tienen elementos semejantes como Jefe de División y secretario académico (este último puede estar en la plantilla o bien ser un secretario auxiliar que funge como tal), pero en general las Divisiones cuentan con estructuras disímiles.

En el caso del SUAFyL el organigrama de su estructura actual para su funcionamiento, data de 1998 y es el siguiente:



*No necesariamente coincide con la plantilla laboral.

** Filosofía, Geografía, Historia, Lengua y literatura hispánicas, Letras modernas (inglesas) y Pedagogía.

Si se compara la estructura actual con la de 1980 se pueden observar algunos cambios, por ejemplo, en la actualidad la biblioteca es un acervo de la biblioteca Samuel Ramos de la Facultad de Filosofía y Letras; las unidades de Medios Audiovisuales y Asesoría Pedagógica ya no están en la estructura organizativa de la División y las funciones que realizaban han sido absorbidas por distintas áreas de la CUAED y ahora son éstas las que apoyan a las divisiones; las licenciaturas se organizan en departamentos en lugar de coordinaciones y sólo cuentan con un jefe de departamento.

Cabe apuntar que los cambios en la estructura operativa no correspondieron a programa alguno, sino que fueron resultado de una inercia pragmática, por ejemplo la sustitución de las comisiones por los Departamentos, asimismo los cambios en los servicios de los distintos departamentos de la División como son: en el de Personal, Administración Escolar, y Producción de Materiales, así como la creación de Asesoría de comprensión de lectura del idioma inglés y cursos de cómputo, entre otros. Es importante aclarar que la operación académico-administrativa siempre ha estado acorde con la de la Facultad; las instalaciones son compartidas y los periodos académico-administrativos fueron iguales hasta 1998. A continuación mencionaré algunos de los cambios señalados que considero más representativos.

Comisión de licenciatura

La Comisión cambió por Departamento de la Licenciatura, en realidad este cambio se da en el sentido de que las Comisiones desaparecieron paulatinamente por distintos motivos,³⁷ a excepción de las licenciaturas de Pedagogía y Letras Modernas (Inglesas),³⁸ y por tanto esta figura se cambia por la de Departamento

³⁷ Por diversos motivos los miembros de la Comisión fueron dejándolas y la falta de presupuesto de la institución para reponer plazas y pagar horas de apoyo académico impidieron que se renovaran.

³⁸ La Comisión de la Licenciatura en Letras Modernas Inglesas mantuvo su forma de trabajo inicial, ya que fue la única que desde su formación contó con plazas de profesores de carrera, con una fuerte cohesión promovida por el Mtro. Colin White y varios de ellos habían formado parte del Programa de Formación de Personal Académico que después se convirtió en Programa de Superación de Personal Académico.

de Licenciatura, cuyas funciones son las mismas, aunque sólo se compone de un jefe del mismo.

Sin embargo considero que la Comisión es una figura importante en el desarrollo del SUAFyL, que sería conveniente repensar, por lo que detallaré su forma de funcionar y sus propósitos con base en el documento de Escudero y Yurén de 1995.

Las autoras definieron la Comisión como un “órgano colegiado encargado de organizar, en el ámbito del programa de trabajo del SUAFyL, las tareas académicas de docencia, investigación, difusión, extensión y superación académica, referidas al campo profesional y disciplinario correspondiente a alguna de las carreras que se imparten en la División” (Escudero y Yurén, 1995).

Sus integrantes son “profesores de carrera cuyo nombramiento es expedido por el SUAFyL [y] profesores de asignatura en cuyo nombramiento se asignan horas para realizar tareas propias de la Comisión” (Escudero y Yurén, 1995).

Entre las funciones están: elaborar un plan de trabajo, darle seguimiento, evaluarlo e informar a la jefatura de su avance; revisar periódicamente los materiales de estudio, y evaluar permanentemente el plan y los programas de estudio; determinar equivalencias y covalidaciones de la competencia del SUAFyL; proponer asesores de trabajos de titulación y jurados para exámenes profesionales y darle seguimiento a los trámites de estos trabajos; planear, desarrollar y evaluar cursos curriculares, actividades de extensión académica, de difusión y de superación y actualización de la planta docente; organizar las actividades de servicio social en tareas de apoyo a la comisión; elaborar y dar seguimiento al programa de prácticas; desarrollar proyectos de investigación disciplinaria y proponer al Comité Editorial los resultados que de esas investigaciones se obtengan; elaborar el perfil académico para las contrataciones de docentes de carrera o de asignatura, proponer a candidatos y elaborar los horarios de las asignaturas.

Departamento de personal académico

En un inicio, sin la automatización y con un sólo periodo de ingreso, se requirió de un trabajador comisionado del Departamento de Personal de la Facultad, para llevar los trámites del personal académico del SUAFyL, ya que el profesor tenía y tiene actividades distintas.³⁹

En 1992 se crea el Departamento de Personal, regido por el de la Facultad y constituido sólo con una jefa para el mismo. Tal vez hoy se entienda su existencia no obstante la automatización de los trámites por la Dirección General de Personal Académico, debido a la gran cantidad de trámites de contratación de personal, al duplicarse los periodos de ingreso y reingreso de los estudiantes ya que tiene, a diferencia del sistema escolarizado, su oferta de cursos dos veces al año, así como la incorporación de nuevos planes de estudio.

Administración escolar

La administración escolar, además de realizar las actividades propiamente administrativas, tenía actividades concretas como la aplicación de un cuestionario de la Coordinación del SUA primero y después de la CUAED; pláticas de orientación cuando se inscribían; revisar que los aspirantes a ingresar a la licenciatura en Letras Modernas Inglesas contaran con la aprobación del examen de dominio de idioma elaborado y aplicado por el Departamento de esta licenciatura.

Después de la huelga de 1999 se acató el nuevo reglamento, aprobado el 2 de diciembre de 1997, lo cual implicaba cambios en las actividades del SUA en general y de este Departamento en particular; porque va a contar con la apertura del ingreso de dos generaciones al año, los estudiantes solicitan el examen por

³⁹ El profesor está frente a los estudiantes en la asesoría grupal presencial menos tiempo frente al grupo, en comparación con la clase en el sistema escolarizado (debido a las diferencias entre los modelos educativos), no obstante, el asesor tiene mayor tiempo contratado por asignatura debido a que se considera tiempo para impartir asesorías individuales y participar en la elaboración y

artículo 11 que consistía en permitir la aplicación de exámenes fuera de los periodos calendarizados.

Otro cambio tiene lugar en el año 2000, cuando el SUAFyL inició los trabajos de automatización de los procesos de administración escolar contando con la asesoría de la Facultad de Contaduría y Administración dando inicio así a la reinscripción automatizada para el semestre 2002-1. Posteriormente, la Secretaría de Administración Escolar de la Facultad desarrolló un proceso para realizar los trámites de inscripción a exámenes extraordinarios y de reinscripción de ambos sistemas. También la Universidad puso en operación, por esta vía, procesos de inscripción al examen de selección. Con lo cual el Departamento de Administración Escolar del SUAFyL se convirtió en un apoyo a los Departamentos de las Licenciaturas, en cuanto a la orientación a los estudiantes y aspirantes sobre las distintas situaciones de administración escolar, bajo los lineamientos de la Secretaría de Administración Escolar de la Facultad, de la Dirección General de Administración Escolar de la UNAM y de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios.

Producción de materiales

Algunos de los cambios de estos materiales son en primer término con los lineamientos de la Jefatura de la División en 1995, que inició una política editorial y los materiales en mayor cantidad tuvieron un proceso de edición y se enviaron a imprenta y no sólo se fotocopiaron.

Otro fue un manual de lineamientos para la edición de material elaborado por el mismo Departamento que se entregó a todos los asesores del SUAFyL, aunque no ha tenido los resultados esperados.⁴⁰ Por otra parte, actualmente se tiene de

readecuación de los materiales de estudio y por lo tanto la contratación es distinta para asegurar la realización de estas actividades.

⁴⁰ La falta de materiales y de su elaboración por parte de los asesores era una situación que se vivía en el SUA de la UNAM en general. En el caso del SUAFyL no hay un estudio de por qué no hubo esa respuesta. Lo cual puede haber tenido varias causas que hay que discutir; por ejemplo, la falta de información al personal académico sobre el sistema, el rol y las actividades académicas del

manera informal, la presentación de algunos materiales didácticos en discos compactos en lugar de impresos; otros materiales enviados por correo electrónico o con acceso a ellos vía página web, sin embargo son pocos los casos en que se ha incorporado la interactividad.

Es posible que los materiales que se elaboran con nuevas tecnologías, pero que mantienen una estructura didáctica tradicional, impacten en la disminución del precio, pero no necesariamente como estrategia didáctica; la diferencia radica, en algunos casos, en que es posible el uso de mayor cantidad de imágenes o el rápido acceso a ellos por parte de los estudiantes.

Programa de comprensión de lectura de lengua extranjera por medio de asesorías

El idioma era uno de los requisitos para titularse y uno de los trámites más complicados, al igual que en la modalidad escolarizada, por ello desde 1994 el SUAFyL elabora una estrategia didáctica basada en el aprendizaje independiente apoyado con asesorías individuales programadas y autoevaluaciones con la ayuda del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras.

Recientemente se brindan más opciones para cumplir con este requisito dirigidas a ambos sistemas, como lo es el hecho de equivaler cursos de la lengua inglesa aprobados en otros centros de Lenguas de la UNAM o fuera de la UNAM sólo en instituciones de gran reconocimiento.

Cabe mencionar que otro de los cambios en la estructura académica se llevo a cabo en el periodo de la Mtra. Raquel Segur, como jefa de la División, quien propuso que el Sistema contará con un órgano colegiado, como es el Comité Académico, el cual queda conformado en 2001 con Martha Diana Bosco, quien era jefa de la División.

asesor; la oferta de talleres para elaborar materiales didácticos; la falta de preparación pedagógica del personal académico; la falta de estímulos económicos o la falta de un marco jurídico normativo en cuanto a la figura del asesor y sus derechos y obligaciones.

3.3 El modelo educativo del SUAFyL

3.3.1 Concepto y tipo de aprendizaje

Cuando el Dr. Zorrilla conceptualiza el modelo educativo del sistema abierto, en el documento Metodología SUAFyL, advierte que los sistemas abiertos pueden ofrecer sólo modificaciones de forma al proceso educativo como son horarios flexibles que no interfieran con un desarrollo profesional, con el traslado físico dentro de las grandes urbes, para brindar la posibilidad de estudio a personas que trabajan o a las llamadas socialmente responsables o a grupos sociales marginados o aislados dentro de un territorio nacional, pero la enseñanza puede continuar siendo “tan obsoleta en su contenido como la de la mayor parte de los sistemas escolarizados” (Zorrilla, 1980:2). Así, para que el Sistema pueda ser realmente una opción académica, Zorrilla (1980) define un modelo, con las siguientes características.

Aquel que proporcione al estudiante una atención personalizada; se adapte a su ritmo de trabajo; el material educativo en su diseño contenga una estructuración y programación de acuerdo al contenido de la materia; el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle y cumpla sus objetivos por medio del material educativo y de la integración de los equipos de tutores, asesores y administradores, y que su organización sistemática no permita el ausentismo, la arbitrariedad, la unilateralidad temática en la exposición y la subjetividad en la evaluación. En el campo del conocimiento el sistema motive al estudiante a que se adentre en el trabajo de investigación, alcance el desarrollo intelectual autónomo y la responsabilidad personal, maneje la consulta de fuentes no sólo locales, y le permita la aplicación de los conocimientos adquiridos en el medio donde el estudiante desarrolla su actividad.

Más de veinte años después, Martha Diana Bosco afirma que: “A pesar de la influencia que pudo haber tenido en la década de los setenta el modelo francés escolarizado o el de la Open University de Inglaterra, como referentes dominantes,

en nuestro país en particular en la UNAM, la creación de este sistema educativo diferente consolida un modelo propio” (Bosco, 2004:43).

Propuesta de aprendizaje en el SUAFyL

La concepción de aprendizaje en el sistema abierto de la Facultad de Filosofía y Letras (documento *Metodología SUAFyL*) concibe como “un proceso que se da a través de la recepción y el manejo de la información por parte del estudiante” (SUAFyL,1980:8) en el cual la información no es sólo asimilable sino susceptible de transformación por parte del estudiante y se desarrolla cuando “se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, manipula objetos, organiza elementos, etc.” (Zorrilla, et. al., 1980:9). Para el SUAFyL (1980) tiene un carácter dialéctico donde la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción se interrelacionan y cita a Armando Bauleo, para recuperar su planteamiento de que el aprendizaje tiene tres componentes información, emoción y producción que dan lugar a considerar al estudiante como un sujeto activo y así llega a elegir el tipo de aprendizaje que se conoce como autoaprendizaje o aprendizaje independiente, subrayando que las características de este tipo de aprendizaje son: “el compromiso del estudiante con su proceso de formación; la transformación de las actitudes dependientes (propias de la enseñanza tradicional) en actitudes cooperativas y, por último, el paso de la aceptación acrítica de normas y valores a un acercamiento a la realidad con capacidad de evaluación y creatividad” (SUAFyL,1980:10), además de que no debe confundirse con aprendizaje individual, “sino que, por el contrario, una metodología de trabajo grupal está implícita ...y coadyuva eficazmente al autoaprendizaje” (SUAFyL,1980:10).

A partir de la década de los noventa se fue incorporando una mayor argumentación al respecto. Por ejemplo, se considera que el aprendizaje independiente es significativo, se realiza por medio de una comunicación dialógica y se desprende de la teoría cognitiva.

Reconoce una participación activa, las diferencias de los individuos, enfatiza el proceso y no sólo el resultado, una relación de reciprocidad en el aula, por tanto un proceso de socialización y al igual que la argumentación de 1980 resalta la organización del aprendizaje de acuerdo a las necesidades del estudiante, así como la responsabilidad del estudiante para con su aprendizaje y el compromiso del mismo consigo mismo, con la institución y con la sociedad y con el asesor hay un compromiso mutuo en el desarrollo del proceso.

En este aprendizaje se considera además del contenido cognitivo el emocional, por lo que la motivación es fundamental.

El hecho de ser significativo está relacionado con la construcción de un aprendizaje, busca dentro de la propia estructura cognitiva del estudiante que éste haga discriminaciones y vínculos más sutiles entre conceptos para dar lugar a un aprendizaje de larga duración al comprenderlo y no sólo reproducirlo, gracias a que adquiere un significado.

En relación a la característica de significativo, se retoma a Cohen cuando señala la transformación del conocimiento, es decir, los nuevos conceptos siempre parten de conceptos o conocimientos factuales previos que se tienen, y considera dos modos o estilos de pensamiento reconocidos por Bruner desde los años setenta: 1) Pensamiento convergente (vinculado con las operaciones formales que incluyen el razonamiento lógico y analítico, se dirige hacia una sola respuesta, es de foco estrecho, pero más rápido) y 2) Pensamiento divergente (lateral o intuitivo, examina grupo de características no sólo las esenciales, hace analogías, recurre a imágenes visuales, hace conexión con la memoria episódica y semántica es más personal e idiosincrásico que el razonamiento lógico, de foco amplio, pausado).

También se pueden encontrar aprendizajes profundos y superficiales.

Las diferencias que tienen los individuos con respecto a estas características del aprendizaje, no significa que no tenga capacidad para desarrollarlas; cuando

se miden, no se mide al individuo sino el enfoque que se maneja, para saber cuáles hay que desarrollar en el proceso educativo.

La diversidad de procesos cognitivos se explican desde puntos de vista socio-histórico y cultural y de valores que permiten la comprensión de la realidad y la construcción de significados del conocimiento, por eso como se señaló antes, el énfasis está en el proceso más que en el resultado, y también por ello Claxton señala que el aprendizaje del contexto y del conocimiento académico son simultáneos.

La CSUA también rescata de la teoría conductista la necesidad de organizar y sistematizar el aprendizaje.

Finalmente un punto muy importante es la evaluación constante del conocimiento adquirido en la aplicación de éste para resolver problemas.

De esta concepción del aprendizaje se desprende que el asesor tiene la necesidad de buscar mecanismos de seguimiento a este proceso y a sus logros como conocimientos para la acción del estudiante, asimismo de evaluar la organización y desarrollo del proceso en la parte institucional para mejorarlo.

3.3.2 Componentes

Como se desprende del modelo anteriormente caracterizado los componentes del modelo son: la asesoría, el material didáctico y el estudiante.

Asesoría

La asesoría es un concepto innovador a diferencia de la “clase” en el sistema escolarizado. Cabe apuntar que la Coordinación Sistema Universidad Abierta ha planteado desde 1972 a la fecha que: “La asesoría académica en el concepto moderno de la educación, propicia que los educandos logren sus conocimientos con la acción directa y su participación activa en donde éste se encuentre; tanto en los salones de clase (que se transforman consecuentemente en talleres o

laboratorios educativos), como fuera de ellos. Puede desprenderse de lo anterior, que la asesoría académica es funcional en cualquier sistema educativo; es decir, no es exclusiva de un sistema no presencial, aunque la asesoría académica ha alcanzado su mayor importancia con los sistemas abiertos o los sistemas a distancia” (Arroyo, 1998:32).

No obstante que la legislación universitaria no incluye la figura del asesor en el sistema abierto y menos a distancia o en línea, para el Sistema es un componente clave en el logro de aprendizaje, por lo que incluyo algunas reflexiones al respecto.

El documento *Metodología SUAFyL* indica que “la finalidad básica de las tutorías es la de orientar al estudiante en su proceso de autoaprendizaje y no la de transmitir la información”.⁴¹ En el caso del SUAFyL el modelo de asesoría incluye tanto la individual como la grupal y es la base de la argumentación de la relación laboral de los asesores en esta División.⁴²

En cuanto a quien es responsable de la asesoría, la Unidad de Asesoría Pedagógica en el texto *Metodología del SUAFyL* utiliza el término tutor en lugar de asesor y lo considera como coordinador de un grupo, cuya tarea “debe ser en todo momento la de *ayudar a pensar* a los integrantes [del grupo], propiciando en ellos no un consumo pasivo de la información, sino el uso de la misma como instrumento de problematización e indagación, con el objeto de generar una práctica de investigación y producción del conocimiento. Asimismo, el tutor-coordinador debe tender a facilitar el diálogo y establecer la comunicación entre los componentes del grupo y no acaparar ni centrar todo en sí, de tal manera que cuando la red de comunicación funcione bien, el coordinador se abstenga de

⁴¹ Es de subrayar cómo los términos tutoría y asesoría se usaban indiscriminadamente y aunque ANUIES los ha distinguido, en las diversas instituciones y dependencias todavía no se le da un significado común.

⁴² En la relación laboral se consideran tres horas semana-mes por una frente a grupo o tres horas por dos como es el caso de la licenciatura en Geografía, pero como se menciona en el informe se le pagan más horas por las actividades que debe desarrollar.

intervenir. Para poder llevar a cabo estas funciones, se hace indispensable la renuncia del tutor al papel docente tradicional” (Zorrilla, 1980:33).

En 1998 Ana Lilia Arroyo usa el término asesor, le atribuye las tareas anteriores y agrega a otras que Azucena Rodríguez había definido también desde 1980, las cuales son: docentes capacitados que asesoran a alumnos en la temática de estudio, controlan las actividades de aprendizaje y autoevaluación, aclaran las dudas que surgen entre los estudiantes, proporcionan bibliografía complementaria y diseñan material educativo y formas de evaluación (Arroyo, 1998).

Por su parte Martha Diana Bosco (2004) señala algunas otras características para la figura del asesor como son: que posea y actualice los conocimientos relativos a la asignatura que imparte, con una visión clara de los objetivos de la misma y de su ubicación vertical y horizontal en el plan de estudios; desarrolle las competencias necesarias para fomentar en el estudiante el sentido analítico, reflexivo y crítico, a través de estrategias didácticas participativas que busquen aplicar los conocimientos en casos prácticos; detectar problemas de aprendizaje en los estudiantes para su canalización; sistematizar los resultados de las experiencias y planear nuevos métodos; tener un amplio conocimiento de las técnicas de enseñanza para adultos; motivar al estudiante a lograr su formación integral de acuerdo a sus características individuales; introducirse al uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información a las que tenga acceso la institución.

Por otra parte, Arroyo también señala que se podría diferenciar el término Asesoría del término Asesoría Académica, ya que la primera sugiere la orientación que se ofrece para ayudar a resolver problemas específicos de su vida diaria, o para lograr objetivos de aprendizaje previamente establecidos, y la segunda “es la acción que permite formar individuos analíticos, críticos y reflexivos” (Arroyo, 1998:32). En consecuencia, puede afirmarse que la asesoría coadyuva a la

formación del autodidactismo en donde cada individuo es capaz de aprender por sí mismo, de acuerdo con sus características y circunstancias.

No obstante la importancia de definir las características del asesor y la asesoría, cuando Bosco confronta estas características con la realidad del SUA encuentra importantes disparidades. Algunas de las cuales se mencionan como problemas en el diagnóstico de la CUAED de 1997, entre ellas se encuentran los distintos modelos de asesoría de las divisiones, ya que de manera pragmática han creado su propio modelo, y no siempre cumplen con las características básicas de una asesoría; lo cual es resultado de otro problema como ha sido la falta de definición institucional de las características de la *asesoría* al inicio del sistema y después la falta de precisión en su definición, generando hasta la reproducción de la práctica escolarizada (cátedra),⁴³ y finalmente cuando las funciones del asesor se plantean programáticamente, no necesariamente se cumplen en la práctica cotidiana en todas las Divisiones, ni en todas las licenciaturas, ni por todos los asesores.

Las licenciaturas del SUAFyL dentro de las que se encuentra Geografía no son una excepción, como lo mencionan los diagnósticos internos y de la CUAED que se realizaron de 1994 a 2002.⁴⁴

En cuanto a las causas de esta problemática en el SUAFyL, se puede encontrar una diversidad de situaciones, por ejemplo Castañeda y Escudero⁴⁵ coinciden en que al inicio del sistema no hubo problema para atraer profesores que colaboraran en el SUAFyL, y en el desarrollo del sistema, por un lado la institución ha carecido de recursos y por otro la falta de apoyo institucional para la creación de plazas de profesores de carrera de tiempo completo, propició que la mayoría de profesores jóvenes, entusiastas iniciadores del sistema que habían

⁴³ CUAED, Cuaderno de trabajo 2, 1998, p. 18.

⁴⁴ Diagnósticos elaborados durante los periodos de Ofelia Escudero (1994-1995); Pedro Joel Reyes (1997); Colin White (1998); Martha Diana Bosco (2001); así como los elaborados por la Coordinación del SUA en 1997; la CUAED en 1998 y 2002.

iniciado un proceso de formación en el mismo dejaron de colaborar y actualmente un alto porcentaje de los tutores son de asignatura. La magnitud del problema se evidencia en el hecho de que todavía en el año 2001, las carreras de Historia y Geografía cuentan con un profesor de carrera de tiempo completo, situación que se mantiene a la fecha, y que como señalan la Mtra. Raquel Serur y la Mtra. Marina Fé⁴⁶ esta situación no permite fácilmente contar con una planta académica de carrera comprometida con el sistema, para consolidarlo, aunque desde mi opinión, por si sólo el ser profesor de carrera no garantiza este compromiso, pero sí puede ser una condición necesaria.

Serur recuerda que con el profesor Daniel Olvera propusieron que los profesores de carrera de tiempo completo de la Facultad impartieran una asignatura en el SUA, con el fin de que conocieran el sistema y se integraran a él. Recordó como uno de los que respondieron a la invitación fue Carlos Pereyra quien se sorprendió ante los niveles académicos de los alumnos de la modalidad.

Colin White⁴⁷ explica que se presentaba un conflicto adicional, cuando se buscaba una tutoría de alta calidad era necesario asegurar que los docentes dedicaran mucho tiempo a la preparación y sobre todo a la corrección y evaluación de los trabajos, lo cual no podía lograrse mientras se combinaran varios aspectos: más profesores contratados hora-contacto, altas cargas laborales y grupos sobrepoblados, esto inevitablemente propiciaba que los asesores recurrieran más a las prácticas del escolarizado, no siempre didácticamente aceptables para el sistema abierto. También señala que otro error fundamental en la planeación del SUAFyL ha consistido en integrar el concepto de grupo generacional, propio de un sistema escolarizado, en lugar del concepto grupo de asesoría, siendo que una asesoría requiere atención más personalizada y concentrada para compensar esa reducción de tiempo en el contacto alumno-docente.

⁴⁵ Entrevista para la Memoria SUAFyL 2002 (ver anexo 2).

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Idem.

Todos los diagnósticos del SUAFyL han coincidido que entre los puntos que contribuyen al problema de la asesoría están, entre otros, la organización de contenidos resultantes en un número excesivo de asignaturas establecidas en los planes de estudio de algunas carreras, y la disposición de espacios que corresponden más a un sistema escolarizado que a una modalidad abierta;⁴⁸ situaciones que ya había observado el profesor López Suárez⁴⁹ quien lo relacionaba con un problema de origen del Sistema Universidad Abierta que era el de nacer con la estructura del sistema escolarizado.

A estas consideraciones de algunos asesores del SUAFyL, se suma un problema general, pero vinculado a lo dicho, que es la formación del personal docente como asesor, cuando ni siquiera la legislación contempla a la figura del asesor como figura jurídica. De aquí que la CUAED, como parte del Programa de Transformación del SUA crea el Programa de Apoyo a la Superación del Personal Académico en junio de 1997, para fortalecer la asesoría y en octubre del mismo año conformó la Subcomisión del Personal Académico integrada con representantes de las Divisiones del SUA y de la CUAED (en la que participé como representante del SUAFyL, como ya ha sido mencionado) para elaborar un diagnóstico al respecto y propuestas para solucionarlo; algunos datos⁵⁰ que se obtuvieron del diagnóstico y que en la actualidad tienen un comportamiento muy semejante se presentan a continuación.

También en 1997 el SUA en general contaba con una planta docente conformada por 663 asesores, el 85% tenía nombramiento de profesor de asignatura, aproximadamente 60% tenía menos de cinco años de antigüedad en el Sistema, poco más de la mitad no elaboraba material didáctico, y poco más de 63% no utilizaba guías didácticas. Asimismo, alrededor de 36% utilizaba apoyos didácticos “no convencionales” (en ese año audio y video), 36% no consideraba

⁴⁸ Diagnóstico en 1998 para la elaboración del proyecto de transformación *SUAFyL 2000*.

⁴⁹ Entrevista para la Memoria SUAFyL 2002 (ver anexo 2).

⁵⁰ CUAED, Cuaderno de trabajo 10, 1998:21 y Cuaderno de trabajo 2, pp. 12-18.

que la asesoría individual sirviera para “aclarar las dudas del estudiante”, 20% manifestaba haber realizado en los últimos tres años cursos de actualización pedagógica o didáctica y sólo 36% decía haber tenido formación para asesores en el sistema abierto.

Poco más de 50% de los asesores impartía una asignatura, 13% tres asignaturas y 16% más de tres, 37% de las Divisiones no contaban con mecanismos o instancias para evaluar la práctica docente, 40% de los asesores impartía cátedra y sólo 64% consideraba que la finalidad de la asesoría individual era *aclarar las dudas del estudiante*; 46.55% tenía nivel de estudios de licenciatura, la relación media docente/alumno era de un docente por 15 alumnos. El 64% no había tenido ningún tipo de formación en la metodología educativa propia del sistema abierto, no había representatividad en Consejos Técnicos y tampoco criterios precisos en las Comisiones Dictaminadoras de las Facultades y Escuelas.

Los datos del Diagnóstico de 1997 muestran “grandes disparidades en las formas de contratación (ingreso, permanencia y cantidad de horas), relación docente/alumno, práctica docente, evaluación docente, formación y actualización, por lo que la CUAED consideraba que esto “repercute en las formas de gestión académica-administrativa y en la organización de cada una de las Divisiones”.⁵¹

La subcomisión no sólo realizó el diagnóstico sino que elaboró propuestas cuyos objetivos eran:⁵²

Que todos los docentes tengan una concepción clara y actualizada de la terminología específica de la educación abierta y a distancia.

⁵¹ CUAED, Cuaderno de trabajo 2, 1998:18.

⁵² CUAED, Cuaderno de trabajo 10, 1998:22.

Que tengan capacitación y actualización para mejorar su práctica docente, en una palabra se formen como profesionistas de la Educación Abierta y a Distancia, al revalorizar su función en ese contexto.

Para alcanzar esos objetivos la Subcomisión planteó estrategias en tres niveles: en el primero ofrecer un curso sobre las bases teórico-metodológicas; en el segundo ofrecer talleres (*Elaboración de material didáctico, La evaluación del aprendizaje en sistemas abiertos, Utilización de medios educativos*, entre otros) y en el tercero ofrecer un *Diplomado en Educación Abierta y a Distancia*.

Cabe mencionar que la CUAED, con base en los diagnósticos realizados y las propuestas resultantes, en cuanto a la situación del personal académico del Sistema en su rol de asesor, incluyó en su Programa de Trabajo 1998 el punto *Superación del Personal Académico* con el propósito de “capacitar oportunamente y efectuar una selección más rigurosa del personal de nuevo ingreso”,⁵³ así como el establecimiento de estímulos al personal docente que participará en el sistema, y sus metas se planteaban capacitar al menos a un profesor de cada carrera y asignatura del 1° y 2° semestres en el uso del correo electrónico en cada ciclo escolar, así como en la elaboración del material didáctico se proponía capacitar (anualmente 30% del personal docente del SUA y al menos 50% del personal con menos de cinco años de antigüedad).⁵⁴

El diagnóstico 2001-2004 del SUAFyL muestra que continuaron presentes varios de los problemas diagnosticados y no sólo en el SUAFyL sino en el sistema en general como son: limitada o nula formación pedagógica; escasos o desarticulados apoyos para incorporar nuevas metodologías y técnicas para la formación profesional; falta de un programa de capacitación profesional continua; insuficiente vida colegiada.

⁵³ Cuaderno de trabajo 5, p. 10. En realidad, la carencia de una formación didáctica en el personal docente es una problemática que se extiende a los docentes del sistema escolarizado, aunque no

Entre otros resultados de este diagnóstico se tienen en cuanto a la estructura del personal docente del SUAFyL una proporción docente alumnos 1/8.5 en promedio; 83% de profesores eran de asignatura; 72% tenía estudios de posgrado, lo cual expresa el esfuerzo en la mayoría de las asignaturas por mejorar la distribución de estudiante por grupo y la posibilidad de asesores con una mejor formación disciplinaria. Sin embargo, de manera particular en el 2002, todavía aproximadamente 70% de los asesores en el SUAFyL manifestaban no haber recibido formación como asesor. Lo cual nos muestra el hecho real de que la mayoría de los asesores se han formado en la práctica misma, los menos han recibido pláticas o han asistido a algún taller o mesa redonda aunque en el caso de la elaboración de material de estudio casi todos habían recibido algún formato para elaborar guías de estudio.

También las jefaturas de División, en cuanto a la formación del asesor han organizado talleres, cursos y eventos dirigidos a la formación del asesor en distintos momentos, como lo fueron los talleres ofrecidos a los asesores de recién ingreso por Asesoría Pedagógica durante casi dos décadas, o la realización de eventos de reflexión sobre la asesoría, así como la impartición del diplomado de educación a distancia en 1999-2000. Los cuales no tuvieron la respuesta esperada por parte de los asesores.

Para tratar de resolver esta problemática referente a la asesoría, al rol del asesor y a la estructura de la planta docente se ha propuesto desde 1994 a la fecha, las siguientes estrategias: agregar criterios para que las comisiones dictaminadoras desarrollen los procesos de evaluación y dictaminación de los docentes del SUA de acuerdo a las funciones del asesor; participar en los órganos de gobierno de la Universidad y en cuerpos colegiados universitarios; crear una comisión editorial de publicaciones del sistema; evaluar la docencia con criterios

tengan el rol de asesor y que por las características propias del sistema no se observa tan fácilmente.

⁵⁴ CUAED, Cuaderno de trabajo 5, 1998:10.

adecuados al sistema; incorporar la figura del asesor; en el Estatuto de Personal Académico (EPA); abrir plazas de tiempo completo; reconocer la relación docencia-investigación (incluyendo la investigación educativa); fomentar los vínculos académicos con las otras Divisiones, así como contemplar jubilaciones en mejores condiciones. Propuestas que considero son pertinentes, pero deberían presentarse de manera integral y simultánea.⁵⁵

Esta situación de la asesoría es uno de los problemas claves en el cumplimiento de los propósitos del sistema, porque si bien se puede tener un plan de estudio o el modelo pedagógico para iniciar la elaboración de los materiales, sin embargo sin el esfuerzo de brindar una asesoría adecuada, no se podrá cumplir con el objetivo de ofrecer la educación que la sociedad requiere (Pensado, 2002).

Ante ello, los asesores debemos tener claro que el objetivo general del SUAFyL es ofrecer una formación tanto profesional de alta calidad como intelectual y ética que prepare al estudiante para actuar en una sociedad cada vez más participativa y más compleja, resultado de cambios muy fuertes en sus estructuras de poder económico y político, de comunicación y de la sanción, cuyo impacto todavía no se puede prever con un alto rango de certeza (Pensado, 2002).

Materiales didácticos

Este componente es fundamental porque junto con la asesoría son el medio por el cual se da el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema, sin embargo se destaca porque permite el acercamiento con el contenido del curso, y sus objetivos cognitivos y formativos, con las estrategias didácticas y con la autoevaluación. Sin él la asesoría podría convertirse en una clase tradicional. Por

⁵⁵ Estas estrategias, entre otras, significaron el piso necesario para posibilitar que los profesores hagan suyos los compromisos relacionados con el rol del asesor y así cumplan mejor con las obligaciones académicas derivadas del mismo.

tanto en este apartado se abunda sobre algunas de sus características en el SUA de la UNAM y en particular en el SUAFyL.

Algunos criterios básicos para la elaboración de los materiales de estudio acordados en los años setenta se concretaban en guías de estudio, programas analíticos, antologías y en algunos casos cuadernos de trabajo. Los cuales se elaboraron bajo un modelo pedagógico alternativo al de los materiales de corte tecnicista predominantes durante esos años, que se elaboraban bajo la concepción de la tecnología educativa.

Para la CUAED (1997-1998) el material didáctico es el medio o la fuente básica, y como lo consideraría Bosco (1998), ayuda a que los alumnos conozcan los contenidos y los objetivos de aprendizaje de las asignaturas, módulos y áreas que conforman los currícula del SUA, así como recomendaciones metodológicas y actividades de aprendizaje que facilitan al alumno estudiar de forma independiente, de acuerdo a sus posibilidades. Es, de igual manera, el medio que propicia la comunicación entre el alumno y el docente.

Bosco (2004) explica que la elaboración del material didáctico es muy compleja porque, de alguna manera, reproducen las conductas del profesor en el aula que ayudan en su conjunto al aprendizaje como son: motivar, informar, aclarar, dialogar, enlazar las experiencias del estudiante con las enseñanzas, programar y planear las actividades individuales y en equipo y propiciar en el estudiante la creatividad, la reflexión y el análisis en la aplicación de los conocimientos a diferentes situaciones, así como el trabajo interdisciplinario.

La CUAED señala que de acuerdo con su presentación, el material didáctico se clasifica en impreso y electrónico (audio, video, software educativo, entre

otros). Por otra parte Bosco y Escudero coinciden en que estos materiales deben tener una estructura didáctica⁵⁶ y editorial.

Por este motivo, Bosco (2004) explica que su elaboración debe corresponder a un equipo multidisciplinario, porque se requiere en primer lugar un experto en el desarrollo de los contenidos académicos, que por lo general es el docente de las mismas divisiones junto con otros especialistas de la propia institución; en segundo lugar un asesor pedagógico para revisar que las estrategias didácticas desarrollan aprendizajes significativos; en tercer lugar un diseñador gráfico y finalmente un corrector de estilo. Lo cual difícilmente se ha cumplido.

No obstante que la definición de la CUAED es la oficial, al revisar la propuesta elaborada por el SUAFyL sobre material didáctico, se observa que los modelos presentados tienen bases académicas muy sólidas derivadas de un largo proceso de reflexión.

Aunque mucho de lo dicho por la CUAED y Bosco es aplicable al SUAFyL, conviene revisar su proceso con más detenimiento. Cortés explica que en su inicio se realizó un gran esfuerzo colectivo y a la vez individual, para la elaboración de los materiales de estudio (programas, guías y antologías). Para lo cual el Departamento de Asesoría Pedagógica orientó a los profesores en el diseño y elaboración de los materiales, y los compañeros de Letras Hispánicas se avocaron a la corrección de estilo.

En los años ochenta, Escudero elaboró el apartado de Materiales de Estudio del documento Metodología SUAFyL (Zorrilla, 1980). El contenido de este documento probablemente sirvió de base para que la CSUA —antecedente de la

⁵⁶ Estructura didáctica es “el conjunto de elementos integrados en el material cuya función es guiar a los estudiantes para lograr de manera independiente los objetivos de aprendizaje planteados en cada signatura, área o módulo. Los principales elementos que la componen son: presentación, instrucciones o sugerencias; propósitos u objetivos de aprendizaje; contenido estructurado, secuenciado y dosificado; actividades y sugerencias de aprendizaje; criterios de autoevaluación, evaluación y acreditación y bibliografía básica así como complementaria” en Bosco, Martha Diana. *Taller de elaboración de material didáctico*, 1998:147-148.

CUAED— definiera los lineamientos, algunos de los cuales ya se han citado, sin embargo considero importante subrayar algunas características mencionadas en el documento, sobre todo por el significado que tienen en cuanto al modelo de aprendizaje y para mostrar que no sustituyen al maestro, como son: encausar el aprendizaje; el estudiante puede proceder en su estudio según las necesidades, capacidades, aptitudes, intereses, ritmo personal de trabajo y limitaciones de tiempo; acentúa el papel del alumno como sujeto activo y responsable de su formación profesional, al proveerlo de la información necesaria sobre dos aspectos básicos: qué es lo que va a aprender y cómo lo va a aprender.

En general en el SUAFyL se maneja una guía de estudio por cada asignatura o área semestral y se elabora bajo los anteriores aspectos básicos. Escudero en su documento resalta la guía de estudio como el instrumento idóneo para implementar la concepción de aprendizaje independiente sustentada por el SUAFyL, por lo que sigue utilizándose y continúa acompañada por la llamada antología o selección de lecturas.

Los programas analíticos se consideran un material con menor grado de especificidad, utilizado por el tutor para asesorar mientras está elaborando materiales como la guía de estudio, por lo que con este material se requiere que el asesor dedique parte de la asesoría a dar orientaciones básicas que podrían estar en la guía para aprovechar mejor ese tiempo.

Después del diagnóstico del SUAFyL (1994-1995) las Mtras. Escudero y Yurén elaboraron el *Programa de elaboración de Materiales de Estudio* el cual proponía tres modelos de materiales didácticos que se podían elaborar de acuerdo con el curso que se impartiera. Los modelos eran:

Modelo 1. Guía de estudios y selección de lecturas

Modelo 2. Guía base, Cuaderno de trabajo y selección de lecturas

Modelo 3. Programa sintético con antología comentada.⁵⁷

La Comisión de la CUAED para la elaboración del Programa de Transformación del SUA nombró una subcomisión de materiales didácticos encargada del diagnóstico y elaboración de propuestas para el mejoramiento de los mismos en 1997. Algunos resultados del diagnóstico fueron: a nivel conceptual había una diversidad en la denominación, conceptualización y elaboración de los materiales didácticos, aunque en su mayoría tenían los elementos y estructura marcados por la CSUA en sus inicios, y a nivel institucional había una falta de políticas generales que garantizaran la acción sistemática y de criterios para la elaboración, evaluación, actualización y uso de estos materiales, resultado de ello se encontraban materiales sin tratamiento didáctico, algunos sin revisión ni actualización; además de la carencia de personal capacitado para llevar a cabo el proceso editorial; insuficiente apoyo económico; infraestructura mínima para la producción de material didáctico, por lo cual se apreciaba la falta de calidad editorial necesaria (la mayoría eran hechos en offset)⁵⁸ y lo más grave que podían existir, ser vigentes y no usarse.

Este diagnóstico mostró que el 75% de las Divisiones contaban con una instancia encargada de la producción, supervisión y distribución de materiales didácticos; y en el proceso de elaboración de contenidos disciplinarios participaba el 47.60% de la planta docente y el sistema en su totalidad contaba con una cobertura de material didáctico del 61%.⁵⁹ La Facultad de Filosofía y Letras contaba con la mayor cantidad de licenciaturas en el Sistema Abierto 6 de 21, por lo que ofrecía la mayor cantidad de asignaturas (250 de 871) equivalente a 28.70 del total que ofrecía el sistema en ese año.⁶⁰

⁵⁷ Escudero Cabezdut, Ofelia, "Programa de elaboración de materiales de estudio" en *Metodología del SUAFyL* (Oscar Zorrilla Coord.). México, 1995 y Escudero Cabezdut, Ofelia y Ma. Teresa Yurén Camarena, 1995 (b).

⁵⁸ CUAED, Cuaderno de trabajo 2, 1998:18-21 y CUAED, Cuaderno de trabajo 10, 1998:70.

⁵⁹ CUAED, Cuaderno de trabajo 2, 1998:18 y 20.

⁶⁰ Información proporcionada por las divisiones del SUA, CUAED, Cuaderno de trabajo 2, 1998:19.

De las 250 asignaturas sólo 166, equivalente al 66%, contaba con guías de estudio y de ellas 118 eran paquetes didácticos,⁶¹ a diferencia de las facultades de Derecho y Economía que contaban con 100% de paquetes didácticos; de Medicina Veterinaria y Zootecnia que contaba con 85% (no tenía guías de estudio), de Psicología 82% de sus cursos con guías de estudio y de Ciencias Políticas y Sociales con 73%, muy semejante a la ENEO que tenía 69%.⁶²

Entre 1994 y 1995 la Facultad de Filosofía y Letras, como se mencionó antes, inició un programa de elaboración de material didáctico impreso, para lo cual creó una comisión de arbitraje formada por profesores o investigadores que no eran docentes del sistema. Esta comisión funcionó hasta 1997, no obstante la producción del material didáctico, por parte de los asesores, continuó incrementándose.

La Subcomisión en el documento de Programa de Trabajo 1998 sigue proponiendo la elaboración de material impreso.⁶³

Desde los años noventa tanto las Divisiones como la propia Coordinación del SUA empiezan a incluir medios distintos al impreso (por ejemplo en los diplomados organizados por la coordinación), que permiten mejorar la comunicación al apoyarse en imagen y sonido (radio, televisión, video, audiocasete y audioconferencia); los cuales tenían un mayor impacto en el proceso del aprendizaje y en la retención del conocimiento. Asimismo, a finales de la década inicia el uso de otros materiales como el disco compacto, que en ocasiones era el vehículo de la multimedia que posibilitaba la interactividad con el estudiante y posteriormente, en los primeros años del siglo XXI la computación y la Internet se imponen como herramientas que permiten mayor interactividad.

⁶¹ Cuando además de la guía de estudio contaban con la antología.

⁶² Información proporcionada por las Divisiones del SUA en CUAED, Cuaderno de trabajo 2, 1998:20 (Tabla 18).

⁶³ CUAED, Cuaderno de trabajo 10, 1998:68.

No obstante las posibilidades que se abren con el uso de las nuevas tecnologías, Bosco (2004) señala que el medio impreso tiene una serie de ventajas que lo hacen eficaz, aún en estos tiempos, como son: accesibilidad porque no se requiere de equipo sofisticado para su utilización; adaptabilidad a las circunstancias espacio-temporales del estudiante; uso en el momento que se desee porque es fácil de transportar y puede acceder a él cualquier tipo de alumnos en diferentes circunstancias, además de permitir fácilmente su relectura; se puede integrar con cualquier otro medio; se puede actualizar gracias a los nuevos medios.

La autora también indica algunas de las limitaciones que presentan los materiales impresos: no se pueden recrear algunas realidades que sí se puede hacer en otros medios; los acontecimientos se elaboran mediante un conjunto de estructuras conceptuales; la motivación para el estudio es más difícil de alcanzar con el medio impreso que con los recursos informáticos o audiovisuales; presupone en el estudiante la capacidad de interpretar y descifrar constructores simbólicos, por lo que en la práctica son dirigidos a alumnos con una determinada capacidad de interpretación; la retroalimentación es más complicada con el material impreso que con materiales de carácter informático.

White en 1998 después del diagnóstico que dirigió en el SUAFyL para completar el realizado en 1997 coordinado por la CUAED, coincidió tanto en la necesidad de mejorar los materiales didácticos como en los resultados del diagnóstico, y encontró que uno de los viejos problemas que persiste es el de la poca calidad de los materiales, vinculado a la falta de recursos editoriales para producirlos, ya que con todo y los esfuerzos de jefaturas anteriores para impulsar un programa de producción de materiales de estudio, no se logró la cobertura total en la elaboración y renovación de los mismos.

A finales de 2004 se elaboró en el SUAFyL un nuevo diagnóstico coordinado por la jefatura, el cual señala nuevamente la misma problemática de 1994, 1997 y

1998: revisión y actualización de los materiales de estudio; falta de personal especializado para elaborarlos tanto impresos como en línea; falta de diversificación de material didáctico; falta de entrega de guías de estudio al área de producción de material por parte de los asesores. Apunta que se contaba con 139 guías de estudio impresas a la venta representando 62% del total de asignaturas y con 81 selecciones de lectura impresas a la venta, representando un 36% del total de asignaturas. Asimismo, estaban en proceso de revisión y actualización 15 guías de estudio y se preparaba la quinta edición del material didáctico para estudiantes de primer ingreso.

Las estrategias propuestas eran muy semejantes a las anteriores: formar un equipo interdisciplinario para la elaboración de los materiales de estudio de los nuevos planes y programas; diversificar los materiales de estudio; agilizar los procesos de reproducción y distribución (SUAFyL, 2005).

Cabe recordar que entre las propuestas de la Subcomisión de la CUAED en 1998 para resolver esta problemática estaba la organización de un Taller de elaboración de material didáctico impreso “con el propósito de que los asesores desarrollen materiales didácticos, o bien actualicen y revisen los mismos”.⁶⁴

Es claro que lo que queda es discutir sobre las estrategias urgentes para enfrentar esta problemática con base en un análisis profundo de los datos que han arrojado todos los diagnósticos, para encontrar las causas subyacentes.⁶⁵

A nivel general del SUA, el Programa de Trabajo 1998 de la CUAED reconoce un paquete didáctico básico para todas las Divisiones constituido por guía de estudio y antología, al cual se puede agregar otro tipo de material y plantea como metas la producción del 39% de guías y el 44% de antologías

⁶⁴ CUAED, Cuaderno de trabajo 10, 1998:70.

⁶⁵ Algunas de las cuales, en mi opinión, se podrán buscar en la formación del profesor como asesor, en el marco jurídico, en el subsistema de la administración y analizados en su interacción. Sin dejar de considerar que los resultados de las acciones emprendidas están vinculadas con la negociación con los bloques sociales de actores dentro y fuera de la institución.

faltantes al finalizar 1998; la elaboración y producción de materiales didácticos para los cursos de formación docente, para el de Introducción al SUA dirigido a estudiantes de primer ingreso; la producción de materiales electrónicos de los proyectos que se ofrecerían en línea; la conformación de una instancia editorial en las Divisiones del SUA y la integración de un catálogo de los materiales didácticos de todas las Divisiones y su actualización permanente.⁶⁶

Las cuales no se pudieron cumplir por distintos motivos, entre ellos, la huelga de 1999; empero la CUAED retomó el paso y en 2001 buscó el apoyo en nuevas tecnologías, principalmente vinculadas a Internet, por lo que el apoyo fue considerablemente mayor a impulsar la educación a distancia que a la elaboración de material didáctico impreso.

Estudiante

Arroyo retoma de Azucena Rodríguez⁶⁷ las características del perfil del estudiante que consisten en ser una persona que no cuenta con el tiempo suficiente para asistir a clases regularmente, pero que cuenta con algún tiempo para dedicarlo al estudio, para acudir a tutorías y a algunas actividades académicas para enriquecer su formación. Sin embargo este planteamiento exige del alumno capacidad para el aprendizaje independiente, habilidades para vincular el conocimiento teórico con el práctico y una clara organización de su tiempo.

Bosco (2004) y Arroyo (1998) con Ducoing, Escudero y Rodríguez⁶⁸ plantean que el estudiante en el sistema abierto es un sujeto activo y responsable de su formación profesional que deberá, en forma paulatina, asumir la responsabilidad de su aprendizaje; adquirir independencia tanto en su relación personal con el tutor como en la relación con su material de estudio al alcanzar la formación de un pensar y obrar lógico, autónomo y crítico.

⁶⁶ Cuaderno de trabajo 5, 1998:12.

⁶⁷ Rodríguez Azucena, 1980, "SUA: Estructura y Operación" (Oscar Zorrilla, coord.) y Arroyo, 1998, p. 31.

⁶⁸ Éstas últimas elaboraron el documento Metodología SUAFyL (2002) en 1980. Ver anexo 2.

Arroyo señala que “el alumno determina su propia organización, espacio y ritmo de estudio para desarrollar las actividades de cada curso; adquiriendo así el compromiso con su propia formación. Para el estudiante del SUA aprender independientemente equivale a orientarse en los métodos y estrategias que le posibiliten la diversidad de formas de abordar el conocimiento, asimismo le facilitan la adquisición de las competencias requeridas para el ejercicio profesional y disciplinario, y que finalmente lo conducen a desarrollar habilidades lógicas como el análisis, la síntesis, la argumentación, etc. Así como su capacidad para la expresión oral y escrita” (Arroyo, 1998:45).

Por su parte, Cortés considera que para el desarrollo y fortalecimiento del sistema no sólo es importante el incremento anual de la demandada sino el perfil de los aspirantes a las distintas carreras. Desde la creación y puesta en marcha del sistema ha sido notorio el ingreso de alumnos de segunda carrera, carrera simultánea y de adultos que realizan estudios superiores por vez primera, por lo que a diferencia del sistema escolarizado de la Facultad, no es predominante en el SUAFyL el alumnado joven que ingresa directamente de las escuelas preparatorias.

En opinión de Bosco la mayoría de los estudiantes adultos de primera carrera tuvieron la necesidad de iniciarla hasta ese momento, “ya que uno de los impedimentos para dedicarse a estudiar regularmente alude a problemas de carácter económico” (Bosco, 2004:48) y esta modalidad les brinda mayor flexibilidad que el escolarizado, por tener las sesiones sólo una vez o dos veces por semana como es este último el caso de la licenciatura en Geografía. También señala que el interés inicial que demuestran en el estudio está ligado a diversas motivaciones como son, además de las cuestiones laborales el reconocimiento de tipo personal o social y el interés personal de concluir un anhelo. Además de los estudiantes regidos por el antiguo Artículo 19, que querían continuar sus estudios pero no tenían derecho a inscripción y los absorbía este sistema. Lo cual muestra

que se está cumpliendo, de alguna manera, con el propósito de la *Exposición de Motivos* de extender la educación superior a otros sectores.

También en relación con el perfil del estudiante, el Mtro. Pedro Joel Reyes⁶⁹ y Colin White explican que las carreras de Humanidades resultaban atractivas para los alumnos más como una búsqueda intelectual y de formación humanística, que la de una formación profesional en el sentido estricto, para sus actividades actuales y futuras y también atraen a personas intelectualmente inquietas, deseosas de conocer y profundizar en las disciplinas humanísticas. No obstante en Geografía, por su quehacer, da lugar a que haya más estudiantes con una expectativa de movilidad social profesional o para complementar la formación de educación superior que consideran afín y que ya tienen como es el caso de los estudiantes de segunda carrera o carrera simultánea. Lo cual puede incidir en un importante problema en los sistemas educativos que tienen relación con la eficiencia terminal.

En el diagnóstico de la CUAED 1997-1998 se registraba un promedio semestral de casi 25% de deserción o abandono, como lo llama Escudero, en todos los grupos, y en los primeros semestres el porcentaje era de 35% que impactaba en los índices de eficiencia terminal.⁷⁰

Escudero coincide con White en que esas cifras altas de abandono son la consecuencia de problemas suscitados desde el origen del Sistema y que se han preservado, porque el sistema se encuentra muy enmarcado y delimitado por la misma reglamentación del escolarizado.

En el diagnóstico de 1997-1998 la CUAED indica que el total de estudiantes inscritos en el sistema era de 10,005 (22.29% del total de alumnos de la UNAM),

⁶⁹ Entrevista para la Memoria SUAFyL 2002 (ver anexo 2).

⁷⁰ Aunque actualmente el nuevo reglamento del Estatuto del SUA marca tiempos más amplios de permanencia en la UNAM, a diferencia de los tiempos del sistema escolarizado. Por otra parte la Mtra. Escudero está en desacuerdo con el uso del término deserción, ya que considera que en un sistema abierto, si realmente lo es, nunca se sabe cuándo van a regresar los estudiantes.

de los cuales 2,936 correspondían a primer ingreso y 7,069 al reingreso. También muestra que ninguna licenciatura del SUAFyL se encontraba entre las diez de mayor demanda de ingreso a la UNAM.⁷¹ Sin embargo ocupa la segunda posición de las Divisiones en cantidad de alumnos de primer ingreso, tenía 425 de primer ingreso y 623 de reingreso distribuidos en las seis licenciaturas que ofrecía y sumaban un total de 1,048 estudiantes, sólo superado por la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO) (895) y la quinta posición en reingreso superada por las facultades de Derecho (3,221), Contaduría y Administración (1,812), la ENEO (1,547) y Ciencias Políticas y Sociales (1,193).⁷²

Asimismo, el cuestionario que se aplica anualmente a alumnos de ingreso y reingreso al sistema en su totalidad arrojó los siguientes datos:⁷³ Edad promedio 27-28 años; 69.62% de los estudiantes de licenciatura trabaja, y el 100% de los estudiantes de los niveles técnico y posgrado; 20% cursa carrera simultánea; 23% está en segunda carrera; 50.5% corresponde a mujeres; 27.69% está casado; 52.4 % eligió el sistema porque les permite seguir trabajando; 62.4% de nuevo ingreso tiene planeado terminar la carrera en 3 o 4 años; 81% escogió el sistema para realizar estudios.

Una tasa de crecimiento promedio anual (TCPA) de 24.24% y 8.06% del total de aspirantes solicitó estudiar por medio de esta modalidad, sin embargo seis de

⁷¹ La fuente de información es la tabla 2 CUAED, Cuaderno de trabajo 2, p. 8 En estas cifras se está considerando a la FMVZ que ofrece especialidades y a la ENEO que además de la licenciatura ofrece un nivel técnico.

⁷² Si en lugar de considerarse el total del SUAFyL se trabajará con el número total de estudiantes por licenciatura, en la comparación con las asignaturas impartidas en las distintas Facultades y Escuelas, la posición que ocuparía cada licenciatura del SUAFyL sería muy disímil.

⁷³ CUAED, Cuaderno de trabajo 2, 1998, pp. 7-11. Algunos datos del crecimiento de la matrícula son: 4199 en 1993-1994; 5371 en 1995-1996; sube a 10,005 en 1997-1998. Algunos datos de reingreso son: de 2658 en 1993-1994 a 3 256 en 1995-1996 y a 7 069 en 1997-1998; en los mismos años el primer ingreso fue de 1541 en 1993-1994 a 2115 en 1995-1996 y 2936 en 1997-1998.

sus licenciaturas están entre las diez de mayor demanda, 43% son alumnos de carrera simultánea o de segunda carrera.⁷⁴

Algunos datos del SUAFyL de 1997-1998 son entre muchos: el porcentaje abierto/escolarizado (22.65%) está ligeramente arriba del promedio de todo el sistema (22.29%), pero se encuentra por debajo de ENEO (75.79), Facultad de Derecho (31.79%), y con una diferencia mínima frente a Psicología (27.37%); asimismo, todas las Divisiones tienen una gran diferencia con Medicina Veterinaria y Zootecnia (2371.29 resultado de la comparación 166/7) porque en esta Facultad lo que se ofrece en el sistema abierto es el posgrado que tiene mucha demanda debido a que los médicos veterinarios que se encuentran fuera de la Ciudad de México tienen la necesidad de mayor actualización, pero no pueden ir a las instalaciones de la UNAM en la ciudad de México.⁷⁵

La tendencia del egreso de la matrícula 1993-1994 es de 364 casi se duplica en dos años 1995-1996 cuando es de 601, pero entre 1996-1997 es de 842, así la tasa de crecimiento promedio anual 1993-1997 de egreso es 32.25%.⁷⁶ Sin embargo, el porcentaje de egreso respecto de la matrícula del SUA no llega a duplicarse de 1993 a 1997 de 8.66% a 13.21% (364/4,199 a 842/6,373), alcanzando una relación del total de egreso con respecto al total de matrícula 2,327/20,488 de 11.35%, el sistema escolarizado en los mismos años alcanza 20.50% 35,066/171,006.⁷⁷

La edad promedio en el SUAFyL era de 32 años, un poco más alta que la general; 50% hombres y el otro 50% mujeres; 43% eran casados, dos veces más que el total del SUA; 57% solteros; 79% trabajaban por encima del porcentaje del SUA; 85% provenían del sistema escolarizado y 15% de sistemas abiertos; 28%

⁷⁴ Información de las Divisiones en tablas 3, 4 y 5, CUAED, Cuaderno de trabajo 2, 1998, CUAED, Cuaderno de trabajo 2, 1998, pp. 7-11.

⁷⁵ Agenda Estadística, DGSESII, UNAM; tablas 6 y 7, CUAED, Cuaderno de trabajo 2, 1998:10 y 11.

⁷⁶ Cuaderno de trabajo 5, 1998, p. 16 y Cuaderno de trabajo 10, 1998:3.

⁷⁷ Ibid, pp.10-11.

de incremento en la demanda de ingreso; hay un decremento de la matrícula de 20% entre el primero y el segundo semestre; no existe correspondencia entre el número de alumnos titulados o en proceso de titulación y las licenciaturas con mayor matrícula y 75% de la titulación todavía es por medio de tesis.

Finalmente el Diagnóstico 2001-2004 del SUAFyL plantea como problemática de la población escolar algunos puntos que ya se habían detectado: la actividad preponderante entre alumno y profesor es la cátedra presencial de una hora, en el caso de Geografía de dos horas; altos índices de deserción; espacios e infraestructura insuficientes e inadecuados; falta de un seguimiento del egresado. Entre otros puntos que se estaban discutiendo en esos años a nivel de toda la Universidad se pueden mencionar falta de flexibilidad en la organización de la carga de trabajo académico en el primer semestre; sistema de información administrativa disperso; falta de un sistema integral de seguimiento escolar para detectar inactividad escolar y proponer correcciones; falta de tiempos y espacios adecuados para procedimientos administrativos escolares.

Ante esta problemática, las estrategias planteadas por el SUAFyL (2005) eran diversificar formas de ingreso al SUA; enfocar el modelo de aprendizaje del SUAFyL con base en el perfil del estudiante; propiciar la convergencia de las múltiples posturas teóricas en las asesorías individuales, grupales, presenciales y a distancia y el uso de las nuevas tecnologías; disponer de espacios e infraestructuras adecuadas; diseñar y administrar un sistema de seguimiento escolar; flexibilizar los trámites de titulación; crear un sistema integral de atención a alumnos; crear un sistema de seguimiento de egresados.

Como parte del Programa de Trabajo 1998 de la CUAED se incluyó el Programa Comunicación e Integración Estudiantil que además de la difusión del Sistema dentro de esta comunidad y de la sociedad en general buscaba una mayor integración de los estudiantes a esta comunidad y una de sus metas era aumentar el ingreso para el año escolar 1999, ofreciendo el curso a distancia de Introducción al Sistema Universidad

Abierta antes y después de las convocatorias de ingreso (CUAED, 1998) que se siguen impartiendo y ayuda a conocer la modalidad y las posibilidades de desempeñarse con éxito; destaca los hábitos y las técnicas de estudio propias de la modalidad, aprender a administrar el tiempo, reducir las posibilidades de deserción y mejorar la eficiencia terminal (CUAED, 1998).

Capítulo 4

La modalidad a distancia y en línea

Esta modalidad en el mundo, y en México en particular, tiene su antecedente en la educación por correspondencia y se fue desarrollando conforme la tecnología de los medios de comunicación, hasta llegar al Internet y dar lugar a la modalidad a distancia en línea.¹

Pisanty (2001) comenta que las tecnologías como la videoconferencia y la Internet ya no se concretan a sus efectos operacionales sino traen los llamados efectos trascendentales en el proceso educativo como: el mayor acceso a la educación, la relación de par entre profesor y estudiante² y la consideración de la experiencia.

La educación a distancia ya se había expandido en la segunda mitad del siglo XX y había incidido en la educación superior. No obstante, al incorporarse la línea³ al sistema a distancia, la exposición de esta última fue su expansión ha sido más acelerada y actualmente proliferan las ofertas educativas extracurriculares y curriculares a todos los niveles, hasta en la educación superior.

¹ Sherron y Boetcher en 1997 identifican cuatro generaciones tecnológicas en Educación a Distancia que a continuación se mencionan de manera sintética.

La primera 1850-1950. Con base en material impreso, radio y televisión, las dos últimas tenían restricciones de tiempo y no permitían interacción entre alumnos y sólo en algunos casos u ocasiones la permitían entre profesores y alumnos.

La segunda 1960-1985. Con base en videograbadora y televisión sin restricción del tiempo, pero la interacción es similar a la primera generación.

La tercera 1985-1995. Con base en la integración de computador, Internet y videoconferencia de dos vías y permiten la interacción entre los participantes.

La cuarta 1995-2005. Con base en el incremento de interacción, aumento de la cantidad de información, la cual demora menos tiempo en llegar. Además se crean colegios y universidades virtuales y se crea el Internet 2. En Cerda, 2002:15 y 16.

² Pisanty señala que es la relación que implica interacción entre el que aprende y el que enseña.

³ Al referirse a "línea" en este trabajo se entiende vía Internet.

En el mundo

Algunos antecedentes relacionados con la educación a distancia en la educación superior en el mundo son la Universidad de Londres en los primeros años del siglo XIX para educar a los ciudadanos británicos en el imperio colonial principalmente en India y Australia; ejemplos de las primeras décadas del siglo XX son la ex URSS y Sudáfrica en 1946 (Cerda, 2002 y Arroyo, 1998).

A partir de la segunda mitad del siglo XX se observan dos tendencias en el proceso de virtualización: 1) Universidades tradicionales con programas paralelos y 2) Universidades totalmente virtuales (Cerda, 2002).

Algunos ejemplos del segundo modelo son en Estados Unidos la Universidad de Phoenix en Arizona y la de Western Governors University en Utha; en Canadá, Athabasca University; en África (proyecto del Banco Mundial), la Universidad Virtual de África; en Gran Bretaña la Open University; en España la UNED; en la ex República Federal de Alemania la Fernuniversität; en Israel la Universidad para Todos los Hombres; en Pakistán la Allama Fabal Open University; en China la Universidad de Radio y Televisión (URT); Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica; en Venezuela la Universidad Nacional Abierta, entre otras. La Open University, la URT y la de India se consideran actualmente Megauniversidades⁴ y la UNED se acerca a formar parte de ellas.

Entre 1997-1998, sólo en Estados Unidos, de 1,601 instituciones de educación superior 34% ofreció cursos a distancia; entre 1995 y 1998 el número de clases a distancia pasó de 25,730 a 52,270 y el número de alumnos matriculados aumentó de 753,640 a 1,600,000, focalizándose la tendencia en universidades públicas con un 78%.⁵

⁴ Algunas de sus características son la cantidad de estudiantes que rebasan los 100 000 alumnos, se dirigen a población adulta principalmente y se basan esencial o totalmente en educación a distancia. En Cerda, 2002:11 y Pisanty, 2001:11 y 12 y Arroyo, 1998:19.

⁵ Nacional Center for Education Statistics, 1999. En Cerda, 2002:10.

Pisanty resalta dos situaciones que impactan la educación superior en este siglo como son la gran comercialización de la educación superior a distancia (ver capítulo 1), y la pertinencia del crecimiento de las megauniversidades o de las universidades duales⁶ como es el caso de la UNAM, el IPN y la Universidad de Occidente.

En México

Dentro de la dinámica mundial de la educación a distancia, considero conveniente presentar de manera breve el desarrollo que ha tenido en México, de los medios tradicionales a las nuevas tecnologías en la educación superior, donde se aprecia el ritmo de crecimiento explosivo a partir de la segunda mitad de la década de los noventa.

Pisanty y Moreno señalan que todavía en las décadas de 1970-1980 el sistema a distancia era por correspondencia como el caso del Sistema Educación a Distancia (SEAD) de la Universidad Pedagógica Nacional, que a partir de 2001 se apoya en la Red EDUSAT para posgrados y formación de su personal y en la actualidad han incorporado la línea (Pisanty, 2001:2 y Moreno, 2001:4). El caso del Instituto Politécnico se considera pionero gracias a su canal de televisión, el Sistema Abierto de Enseñanza, la videoconferencia y el desarrollo de un software para cursos personalizado en línea con el proyecto EVA (Pisanty, 2001:8 y Moreno, 2001:4-6). Por su parte, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey es la institución que dedicaba mayores esfuerzos en este rubro; cuenta con el proyecto SEIS que consiste en “un sistema de televisión en broadcast interno a través de decodificadores propietarios, es decir, un circuito cerrado de televisión con cuatro puntos de emisión en cuatro campus importantes y puntos de recepción en todas las salas de todos los campi”. Además, tiene una red de videoconferencia interactiva, participa en el proyecto Aula Virtual

⁶ Universidad dual es aquella que tiene una planta académica estable y tradicional, lugares fijos y una planta física como laboratorios, bibliotecas, centros de cómputo con un sistema educativo escolarizado y al mismo tiempo una actividad a distancia, en Pisanty, 2001:11-12.

Empresarial (AVE) y creó la Universidad Virtual Empresarial. También es importante la creación de la Universidad Virtual al nivel de rectoría y el “rediseño” que consiste en el acceso a las redes del Tecnológico a través de Internet por parte de los estudiantes (Pisanty, 2001:9).

También se pueden mencionar universidades públicas que han incursionado en la educación superior a distancia, algunas de ellas son la Autónoma de Tamaulipas con su posgrado; las universidades de Veracruz, Autónoma de Nuevo León y la de Guadalajara con sus redes de videoconferencias, la Universidad de Occidente, La Universidad Autónoma del Estado de México y por supuesto la UNAM, entre otras (Pisanty, 2001:10).

Pisanty (2001) y Moreno (2001) señalan además que a partir de la década de 1980 surgen las redes de cómputo en Internet y las redes de videoconferencia, cuyo costo cada vez es más razonable y desde 2000 su acceso ha tenido un rápido crecimiento. En 2001, la ANUIES reporta más de cincuenta instituciones mexicanas de educación superior que ofrecen educación a distancia con distintas cualidades, estilos, coberturas y conceptos. Pisanty (2001) ha subrayado que entre las carencias de Internet de esos años, estaban puntos de acceso restringidos, pocos contenidos y material de estudio así como mayor disponibilidad de servicios educativos.

En el caso del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM, la mayor experiencia del uso de Internet se ha tenido en la educación continua (en un inicio con diplomados como el de contaduría, ingeniería, odontología y derecho entre otros); en cuanto a las redes de videoconferencia la Universidad Nacional realiza actividades de coordinación y conmutación de la red nacional de videoconferencia que en el año 2000 contaba con 170 salas y ya se contemplaba un incremento de 60 salas más para el año 2001. La actividad en licenciatura y posgrado se concentra en el uso de Internet; en 2000 había seis carreras en cinco escuelas (Pisanty, 2001; Moreno, 2002 y Arroyo, 1998).

En el SUAFyL desde 1998, Arroyo⁷ aplica en una asignatura de la licenciatura de Lengua y Literatura Hispánicas la comunicación con la mediación de las computadoras incorporando servicios como la base de datos en línea (bancos de información), el correo electrónico y las conferencias por computadoras, además incluyó las relaciones creadas entre los usuarios como foros de discusión o chat (Arroyo, 1998).

En 2000 además de este curso se imparten dos asignaturas en la licenciatura en Historia y lo usan como apoyo en una asignatura en Filosofía; en 2006 se incorpora la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Oaxaca, y en 2007 la licenciatura en Bibliotecología en la región de la Huasteca potosina. Además del uso del correo electrónico y de las páginas web por algunos profesores de distintas carreras.

Pisanty explica que Internet 2 es un consorcio, una alianza de universidades públicas y privadas del país para desarrollar e incorporar tecnología avanzada de redes para incorporarlas progresivamente a las redes de uso generalizado; en septiembre de 2000 se realizó la primera videoconferencia utilizando el protocolo H.323 (Pisanty, 2001). Este avance tecnológico entre otros permitió en 2006 firmar un acuerdo interinstitucional, para crear el Espacio Común de Educación Superior a Distancia con la participación de la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional y de algunas universidades públicas estatales como la de Guadalajara, Puebla, Veracruz, Tamaulipas y Colima, a las cuales se espera la suma de muchas más.

Finalmente se puede decir que es vigente la aseveración del Mtro. Moreno cuando dice que la educación a distancia “en México es una mezcla de tradición y modernidad y se desarrolla en un constante jaloneo entre la rutina y los esfuerzos de ruptura y progreso” (Moreno, 2001:4).

⁷ Arroyo aclara en su texto que para ello retomó experiencias de educación continua e incluyó los servicios mencionados, que se desarrollaron independientemente en un periodo de treinta años y ahora están integrados a la Internet.

4.1 Concepto y tipo de aprendizaje en el mundo y en la UNAM

En este apartado se presentará cómo se enriquece el concepto de aprendizaje en el mundo y en México.

En el mundo

Arroyo (1998) cita a Wedemeyer quien argumentaba que la educación a distancia reunía dos puntos básicos: un ideal democrático y una filosofía liberal de la educación. El primero relacionado con la oportunidad para todos de aprender en una institución, sin importar impedimentos económicos, sociales, de salud y de distancia; el segundo tiene relación con el modelo de aprendizaje independiente. También considera que el aprendizaje de los adultos es diferente y encuentra que este aprendizaje parte de los siguientes supuestos: por definición los adultos son autorresponsables, por lo que tiene derecho a determinar la dirección de su educación; se apoyan a sí mismos cuando las instituciones no contribuyen con sus necesidades de aprendizaje; cuentan con el desarrollo de medios de comunicación alternativos a la comunicación presencial.

Sin embargo, desde mi punto de vista, estos supuestos habría que revisarlos, porque pueden resultar no del todo reales en la actualidad.⁸

Arroyo también menciona que en 1982 cuando el Consejo Internacional de Educación por Correspondencia (ICCE) cambió su nombre por el de Educación a Distancia "la expresión 'educación a distancia' se emplea comúnmente para describir la extensión de oportunidades para el aprendizaje adulto; [y se relaciona] con los desarrollos tecnológicos recientes en materia aprendizaje" (Arroyo, 1998:20).

⁸ Debido a que, desde mi opinión, no son características esenciales per se, sino que éstas están más o menos desarrolladas según su experiencia de vida en general sobre todo de trabajo y en su proceso educativo.

Pisanty revisa El *New Oxford Dictionary* de 2000 y encuentra que el aprendizaje abierto se basa en “el estudio o iniciativa independientes, más que en la práctica formal del aula”; y el aprendizaje a distancia lo define como el “método de estudio en el cual las lecciones son transmitidas por correspondencia sin que el estudiante necesite acudir a una escuela” (Pisanty, 2001:4). Este autor también aclara en el 2001, que en la práctica en esos años la educación abierta y a distancia no es tal porque sigue siendo presencial el contacto entre los alumnos y los profesores y en general la organización escolar es la del sistema escolarizado.

Otto Peters⁹ considera la educación a distancia como producto de la sociedad industrial, por lo tanto retoma principios industriales como productividad, división del trabajo y producción masiva para concebirla “como un proceso industrializado, con todas sus características de mecanización, planeación, organización, control y verificación ... descansa en el uso extensivo de los medios técnicos con el propósito de reproducir un material de enseñanza de alta calidad”¹⁰ haciendo posible la educación de manera simultánea a un gran número de estudiantes en cualquier lugar donde vivan, con lo cual logra ser rentable.

Para el mismo autor (Arroyo, 1998) las características de racionalización industrial se establecen en la educación de la siguiente manera:

La mecanización. Los estudios no podrían realizarse sin el uso de máquinas.

Producción masiva, concentración y centralización. Se espera que provoque la igualdad de oportunidades y la producción masiva de los bienes educativos pueda a su vez producir el mejoramiento de la calidad de educación, al conocer las necesidades de los estudiantes potenciales, además de que un

⁹ Uno de los fundadores de la teoría de la educación a distancia en Alemania.

¹⁰ Estas ideas de Otto Peters las citan diferentes autores como Cerda, 2002:13; Pisanty, 2001:5 y Arroyo, 1998:21 y 75.

mínimo de alumnos es necesario para que económicamente sea rentable el proceso.

La división del trabajo, su preparación y cambio de funciones. Entre otros se diferencian las funciones del profesor de informar y orientar, ejemplo de ello se observa en la elaboración de los materiales didácticos donde los expertos en los diferentes campos de estudio (catedráticos) escriben las unidades de estudio, responden consultas esporádicas y no están obligados a dar las clases; los educadores y expertos en educación a distancia junto con el tutor revisan la estructura del curso, las unidades de estudio y hacen la planificación del proceso de enseñanza más efectivo y se considera que los éxitos dependen de la fase preparatoria. El tutor además realiza la función de orientación, y tareas como motivar y ayudar individualmente al estudiante e identificar los problemas del proceso de aprendizaje.

Planificación, formalización y organización. Requiere coordinación y cumple un papel tan importante como los contenidos desde el principio hasta el fin del proceso, por lo que es necesario el establecimiento formal de las fases del proceso, y considera que la efectividad de los métodos de enseñanza depende de la organización racional que hace posible el proceso.

La cadena de ensamblaje. El proceso de producción de materiales didácticos incluyen diversas etapas concatenadas: elaboración, distribución, entrega de actividades realizadas, regreso de actividades realizadas corregidas hasta el registro de resultados.

Estandarización. Los contenidos académicos deben estandarizarse tanto como sea posible.

Objetivación. En este proceso la mayoría de las funciones son objetivadas y determinadas por el curso y los medios técnicos y las posibilidades de subjetivar del profesor sólo están en comunicaciones escritas a los estudiantes, en consulta o

encuentros presenciales o por teleconferencia y las estructuras jerárquicas no influyen en los estudiantes adultos.

Métodos de control científico. Se analizan las diferentes fases del proceso sistemáticamente y los resultados ayudan a controlarlas para incrementar su productividad y hacer mejor uso tanto del tiempo de trabajo como del personal involucrado.

Así, y a riesgo de esquematizar demasiado el planteamiento de Peters, se puede concluir que su preocupación se centró en la planificación del proceso educativo basado en el uso de los medios, que obedecen al avance tecnológico, el trabajo en la educación a distancia en línea tiene una división, pero implica que se realice en equipo, de una organización, y presenta una concatenación; por lo tanto hay un cambio de funciones en los componentes del sistema a distancia en línea en comparación del abierto. Los contenidos son resultado del trabajo colegiado para ser estandarizados y constantemente son supervisados en las distintas etapas de planeación y momentos del desarrollo del propio aprendizaje, para poder brindar la educación superior cada vez a más población, con mejor calidad y con costos más bajos.

En cambio Moore si bien acepta la necesidad de planificar, su preocupación está centrada en dos aspectos, el primero lo que llama la distancia transaccional de la educación (del alumno con respecto al profesor que puede llevar a pérdida de comprensión), que busca acortar con la comunicación dialógica y el segundo la autonomía del alumno derivada de la distancia transaccional, que la estructura del programa debe atender.

Por tanto señala cuatro principios sobre los que habría que investigar: libertad del individuo respecto a sus metas; acción que le permita alcanzarlas; responsabilidad que permite conocer su objetivo y las etapas sucesiva que hay que realizar para lograrlo, y autocontrol de la tarea realizada al valorar los avances y reconocer lo que falta por realizar.

Finalmente todo ello también es responsabilidad del profesor evaluarlo.

Por tanto Moore y Kearsley en 1996 coinciden en que la educación a distancia es un aprendizaje planificado, que ocurre normalmente en un lugar diferente al de la enseñanza y requiere de manera específica un diseño del curso, que implica un tipo de instrucción que a su vez implica un tipo de comunicación entre el profesor y el alumno y un tipo de medios tecnológicos (Cerde, 2002:10).

Holmberg, por su parte, si bien retoma la planificación de Peters y la comunicación de Moore, su preocupación se centra en lograr una conversación didáctica guiada para lo cual considera que la autonomía del alumno debe ser reforzada por el programa con materiales de apoyo que simulen la comunicación; lo que se logra con la organización institucional, la educativa que los planifica y prepara y la tutorial para que el estudiante organice su estudio. Asimismo, reconoce la posibilidad de la comunicación real con la interacción escrita y/o telefónica (hoy sería por Internet) con sus tutores y orientadores (Cerde, 2002 y Arroyo, 1998).

Por otra parte, otro punto esencial para este autor es fomentar la motivación, por lo que para él: la atmósfera, el lenguaje y la conversación tienen relación con la motivación; también la favorecen el material autoeducativo, la comunicación dialógica y el uso de métodos educativos apropiados (Arroyo, 1998).

Además algunas de las características de conversación didáctica guiada en los materiales de estudio que el autor propone son presentación fácil y asequible de la temática; un lenguaje coloquial y moderada densidad de información; advertencias explícitas y sugerencias; invitación a intercambiar puntos de vista, preguntas y juicios; implicar emocionalmente al estudiante para desarrollar su interés; demarcación de cambios de temas mediante afirmaciones explícitas e indicaciones tipográficas entre otros (Arroyo, 1998).

Sarramona, de alguna manera retoma muchas de las características de la educación a distancia ya mencionadas como la distancia entre profesor y alumno en el tiempo, en el espacio o en ambos, así como la necesidad de la planificación y orientación de los sistemas de instrucción, subordinados a las posibilidades y límites del medio de la comunicación (Arroyo, 1998).

Keegan, por su parte, rescata principios de la Teoría General de la Educación y plantea la reintegración de los actos de enseñanza y aprendizaje por medio de “los materiales impresos y la comunicación interpersonal planificada” (Cerda, 2002:14).

En su *Teoría de Educación Didáctica*, Garrison considera fundamental la comunicación bidireccional para apoyar el diálogo, el debate y la colaboración a través de los medios de comunicación electrónica, y el control del aprendizaje por parte del alumno (Cerda, 2002 y García Aretio, 1996).

Para Marín Ibáñez, en la enseñanza a distancia la relación didáctica es de carácter múltiple por lo que la multimedia es su rasgo distintivo (Arroyo, 1998).

Verduin y Clark consideran la separación del profesor y alumno, les interesa encontrar el uso de medios de unión entre el profesor, el estudiante y los contenidos del curso (García Aretio, 2001) y focalizan tres dimensiones: 1) Diálogo y apoyo al alumno, 2) Mayor estructura del curso a mayor especialización del mismo y a mayor conocimiento por parte del alumno y 3) Aptitudes generales y autodirección con base en la andragogía¹¹ de Malcon Knowles (Cerda, 2002).

Según Sherry es más importante el “estudio independiente controlado voluntariamente por el estudiante que la propia separación del profesor” ya que esa “comunicación no contigua” es mediatizada por recursos impresos u otras formas de tecnología (García Aretio, 1996:8).

¹¹ Malcon Knowles desarrolla esta teoría que sustenta una enseñanza específica para adultos, la cual plantea que éstos tienden a ser más autodirigidos, tienen mayor experiencia que pueden integrar en el proceso del aprendizaje y poseen necesidades específicas de aprendizaje. En Cerda, 2001, p. 15.

Para Higan y Holden la educación a distancia de mejor calidad es aquella que facilita el aprendizaje autónomo y a su vez reproduce mejor los efectos del aula (Pisanty, 2001).

Pisanty advierte de no caer en enfoques extremos de la educación a distancia como son: la enseñanza a distancia que llega a trasladar la clase tradicional a la distancia y el aprendizaje distribuido que concibe a la persona sola ante su material de estudio como único apoyo para su aprendizaje (Pisanty, 2001).

Con base en muchas de estas teorías para Arroyo (1998) los propósitos de la educación a distancia son los mismos que se plantea la educación abierta en la UNAM desde su creación, principalmente la metodología que se basa en la concepción de autoaprendizaje. Sólo algunas de las características del modelo del SUA son distintas como prescindir del factor presencial, al presentarse relaciones interpersonales profesor-alumno y/o alumno-alumno a través de acciones constantes entre ellos que pueden darse o no en tiempos fijos, por lo que requiere las nuevas tecnologías de información y comunicación que van a tener el rol de canal de comunicación común.

Por su parte, García Aretio intenta esbozar una definición amplia, introduciendo matices relacionados con distintas teorías vinculadas con la educación a distancia, que ya se han presentado de manera somera y apunta la siguiente definición: “La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo)” (García Aretio, 1996:7).

Esta definición queda más clara cuando el mismo autor señala las características mínimas necesarias para que se considere a distancia a un curso, programa o institución como son:

- a. La casi permanente separación del profesor/formador y alumno/participante en el espacio y en el tiempo y la incorporación de dos tipos de relación con base en la independencia y flexibilidad que se pueden combinar. Uno de ellos es la “enseñanza indirecta” cuando la relación es asincrónica y la otra es “enseñanza directa no presencial” cuando la relación es sincrónica.
- b. El estudio independiente en el que el alumno controla tiempo, espacio, determinados ritmos de estudio y, en algunos casos, itinerarios, actividades, tiempo de evaluaciones, entre otras, que pueden complementarse con interacción en encuentros presenciales o electrónicos que brindan oportunidades para la socialización y el “aprendizaje cooperativo o ‘colaborativo’”.
- c. La comunicación mediada de doble vía.
- d. El soporte de una organización/institución que planifica, diseña, produce materiales (por sí misma o por encargo), evalúa y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría.

La gran aportación de García Aretio es resaltar cómo junto con el aprendizaje independiente se puede realizar un aprendizaje colaborativo (García Aretio, 1996:9).

Para finalizar este apartado es muy ilustrativa la cita de Moore & Kearsley en 1996, cuando responden a la crítica de la educación a distancia y en línea asegurando que “una asignatura buena o mala es resultado de cómo esté diseñada, desarrollada y conducida y no si los estudiantes se encuentran en forma presencial o en modalidad a distancia” (Cerda, 2002:17-18).

En la UNAM

Debido a la diversidad de conceptos utilizados de las modalidades a distancia en línea y abierta es necesario diferenciar ambos sistemas en esta institución.

En 2001, Pisanty diferencia educación a distancia de la abierta de la siguiente manera: por educación a distancia “se puede entender la disminución de la necesidad o la obligatoriedad del contacto presencial frecuente entre maestros, alumnos y todos entre sí” (Pisanty, 2001:6), es decir está relacionada con el trabajo a distancia espacial del estudiante, de manera específica con la disponibilidad de material educativo sin asistir a ningún lugar y un contacto con el profesor a través de un medio electrónico que puede tener un canal de retorno hacia el maestro por otros medios no sólo electrónicos sino que pueden ser por correspondencia, fax, etc. En cambio la educación abierta, la relaciona con características organizativas de la escuela o actividad educativa, por ejemplo la que tiene cada vez menos de las características de la escuela tradicional, “en la medida en que son más flexibles los periodos escolares y su duración —inscripciones, inicios y términos de cursos—, la asistencia, el ritmo en que se lleve el curso o la forma en la que el estudiante utiliza las herramientas para su aprendizaje” (Pisanty, 2001:7).

Aunque lo expresado por Pisanty se retome y se acepte que la educación abierta en la UNAM en el 2001 no había desarrollado por completo su modelo pedagógico como se planteó en 1972, esto no impide aceptar también que la modalidad abierta en la UNAM se ha concebido como un modelo pedagógico con principios y fundamentos teóricos que pasaron de la teoría de la tecnología educativa a la teoría cognitiva, por lo cual no se ha reducido sólo a características organizativas o de uso de medios.

Arroyo explica que los materiales de estudio elaborados en el SUAFyL permitían el logro de los objetivos de aprendizaje, por lo cual propone adoptar su estructura, contenido y características de edición para los apoyos didácticos de la educación a distancia en línea, por tanto los medios facilitan la educación a distancia a partir de la educación abierta (Arroyo, 1998).

Lo cual se reafirma cuando Moreno Castañeda (2001b), señala que, el Diagnóstico de la ANUIES en el año 2001 informa sobre la coexistencia de los modernos medios de

comunicación electrónicos con los tradicionales desde 1980 y como diversifican el menú de medios educativos, de manera que el disco compacto, la educación satelital y los ambientes virtuales de aprendizaje en Internet, conviven con el texto impreso, el teléfono y otros, “en una permanente búsqueda de las mejores opciones para la educación a distancia” (Moreno, 2001:4). También la ANUIES señala que los medios más utilizados eran todavía en primer lugar los impresos, en seguida la televisión y ya muy poco el radio. La correspondencia tradicional y el teléfono tenían básicamente un uso administrativo y de manera incipiente se utilizaban los sistemas de cómputo.

Esta situación ha tenido cambios muy fuertes en los últimos años. Los servicios que ofrecen los sistemas de cómputo junto con los de la Internet cada vez se usan más como medios de comunicación educativa, disminuyendo el uso en este sentido de otros medios y restringiéndolo a fuentes de información irremplazables como es el caso de los textos impresos, y en lo administrativo se puede decir que se ha reducido el uso del teléfono y el correo postal al mínimo en las zonas urbanas, aunque habría que revisar la tendencia en las zonas rurales.

En este sentido resulta muy interesante la reflexión de Moreno: “Como sucede en todo proceso educativo, lo nuevo se apoya en elementos conocidos, así, siguen presentes estrategias y procedimientos tradicionales conviviendo con la más sofisticada tecnología y estas fases se entrelazan en un desarrollo educativo desigual y asincrónico” (Moreno, 2001:3).

En 2006a la CUAED define la educación a distancia como “la conjunción afortunada entre la pedagogía y las tecnologías de la información y la comunicación” (CUAED, 2006e:1), a lo cual agregaría, retomando a Arroyo (1998), que lo hacen un modelo interactivo, dinámico, flexible e integrador.

Al asociar la modalidad con la distancia espacial, es estratégico resaltar el enfoque pedagógico y las estrategias didácticas de la modalidad a distancia en línea, debido a que si no se consideran, el sólo uso de los avances tecnológicos de Internet daría lugar a

repetir de manera bizarra el sistema escolarizado tradicional.¹² Por ello es importante retomar características del sistema abierto impulsado por la UNAM (CUAED, Taller Introducción: 1 y 3), por ejemplo, la flexibilidad en el tiempo y en el espacio que ofrece el proceso educativo y las formas de evaluación dentro de marcos institucionales;¹³ su base en el aprendizaje independiente, bajo el cual docentes y estudiantes asumen roles más activos en relación al sistema escolarizado tradicional con el proceso enseñanza-aprendizaje;¹⁴ la asesoría que acompaña al estudiante en el proceso de aprendizaje, el rol más activo del docente; el desarrollo del proceso de aprendizaje considerando la estructura básica de los materiales de estudio, en especial de la guía de estudio, pieza clave en el SUA en los nuevos apoyos didácticos-ambientes de aprendizaje.¹⁵

Arroyo (1998) señala algunas otras características del aprendizaje independiente, propio de los sistemas abiertos, que retoman los sistemas a distancia como la flexibilidad en los ritmos de estudio que no pueden sujetarse a un horario; el proceso de estudio controlado por los apoyos didácticos-ambientes de aprendizaje elaborados con un esquema y organización previas que lleve a los estudiantes a desarrollar el estudio independiente, y el compromiso del estudiante con su formación y que cuente con el perfil requerido para esta modalidad de proceso educativo.

Así el modelo del sistema abierto de la CUAED se toma como base y sobre él se hacen algunas modificaciones, véanse los esquemas de la siguiente página.

¹² Porque perdería la riqueza que ha tenido el sistema escolarizado cuando incorpora el profesor sus experiencias de manera espontánea o en la expresión corporal que se presenta en la comunicación del profesor con el alumno, entre otros.

¹³ Anteriormente se han hecho críticas a este marco institucional por no ser lo suficientemente adecuado para el sistema, pero es indudable que un marco regulatorio es indispensable para brindar la confianza y seguridad de que es un sistema de alta calidad académica, aunque se tenga que reflexionar sobre la conveniencia de ciertos cambios necesarios para llegar a ser el marco institucional idóneo para el sistema.

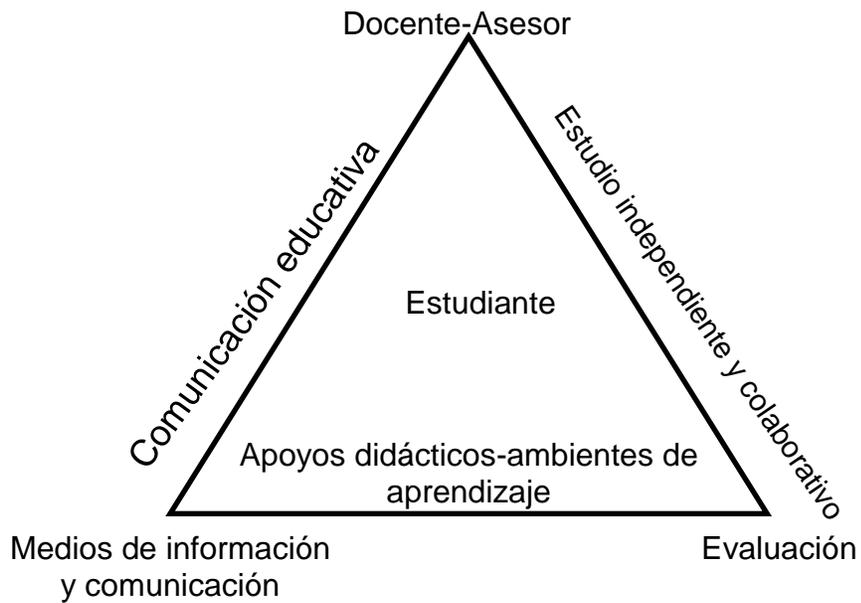
¹⁴ También hay que aclarar que en el sistema escolarizado ya hay docentes que desarrollan sus cursos bajo este principio. Por otra parte, el proceso enseñanza aprendizaje bajo el principio de aprender a aprender, en realidad se puede observar como el proceso de aprendizaje.

¹⁵ Todavía en algunos casos se usan impresos o discos compactos que se envían por el correo postal público o privado, como algunos materiales en la licenciatura en Pedagogía a distancia en el SUAFyL, lo mismo en la especialización de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia y en la licenciatura de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (desde su inicio).

MODELO SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA



MODELO SISTEMA A DISTANCIA EN LÍNEA



En el sistema de educación a distancia en línea, el alumno sigue siendo el sujeto del aprendizaje y por lo tanto se encuentra en el centro del sistema, el docente-asesor y la evaluación son componentes y su relación es mediante el estudio independiente, que es el principio del sistema, y del cual se parte para llegar a un estudio colaborativo de una manera dialéctica, por la retroalimentación que puede propiciarse entre estas dos propuestas de aprendizaje, dentro del marco de la teoría cognitiva.

La relación de la evaluación con el material didáctico, mediante el contenido curricular, cambia por la relación de la evaluación con los medios de información y comunicación a través de apoyos didácticos-ambiente de aprendizaje que brinda la Internet bajo directrices psicopedagógicas, para que el estudiante se apropie de una mayor cantidad de conocimientos, competencias¹⁶ y fuentes relativos a un contenido curricular¹⁷ que lo lleve a obtener la formación profesional esperada.

Estos medios de información y comunicación a través de apoyos didácticos-ambientes de aprendizaje sustituyen al material didáctico en el concepto tradicional, debido a que estos medios van más allá en las posibilidades de apoyo que lo que el material didáctico impreso o en disco compacto ofrece y permite una relación entre el estudiante y con el docente-asesor, a través de la asesoría individual y grupal más activa, flexible y a la vez controladas, por tanto en este nuevo modelo los medios de información y comunicación son el sujeto de la evaluación a través de los apoyos didácticos-ambientes de aprendizaje, y la evaluación en relación con el docente-asesor sigue evaluando la asesoría individual y grupal en función del proceso de aprendizaje y es a través de la comunicación educativa debido a que las nuevas tecnologías permiten el tipo de comunicación dialógica, para alcanzar el objetivo de facilitar los aprendizajes que brinda en un sin fin de oportunidades la comunicación educativa. Por tanto todo el

¹⁶ Competencias incluye habilidades y actitudes.

¹⁷ Aunque sea el caso extremo de que se pretenda desarrollar más las competencias que alcanzar los conocimientos disciplinarios.

modelo es necesario enmarcarlo en una propuesta pedagógica, que en realidad es la que dirige el tipo de educación que se desea ofrecer.

Tipo de aprendizaje

En este apartado se presentan algunos planteamientos de Moore, Kiearsley, Arroyo y SUAFyL sobre el tipo de aprendizaje en que se ha basado el modelo en la UNAM, éstos son importantes porque el conocimiento también se transforma y esa transformación muchas veces es una recreación en la cual quedan vestigios del conocimiento anterior.

Para Moore la educación a distancia está centrada en el estudiante y observa tres principios básicos: 1) cada estudiante aprende de diferente modo y a distinto ritmo, 2) la efectividad del aprendizaje radica en que sea una experiencia, 3) el aprendizaje dura toda la vida, debido a la necesidad de adaptarse en un mundo en continuo cambio con las nuevas necesidades que demanda (Arroyo, 1998).

Cerda explica cómo el diseño instruccional surgido del conductismo puede ayudar a planificar e implementar cursos en educación a distancia con mayor precisión y claridad como las fases de organización del sistema de diseño instruccional de Moore & Kiearsley (Cerda, 2002), las cuales son diagnóstico (análisis de habilidades necesarias para la tarea e identificación del ambiente de los alumnos); diseño del proceso de aprendizaje (definición de objetivos, metas y del formato en general); estado del desarrollo (elaboración y evaluación del aprendizaje, de apoyos didácticos-ambientes de aprendizaje y capacitación como asesores de docentes); implementación (interacción mediada por apoyos didácticos-ambientes de aprendizaje), y evaluación (se evalúa la efectividad de la asesoría, de los apoyos didácticos-ambientes de aprendizaje en función del proceso de aprendizaje propuesto y alcanzado).

Por otra parte Cerda señala dos formas para elaborar cursos de educación a distancia y de cada una de ellas hace alguna advertencia: la primera cuando el

autor es editor, su debilidad está en la carencia de un experto en diseño instruccional y la segunda cuando el autor es un equipo, su debilidad está en que demanda mucha coordinación, discusión y consenso.

El SUAFyL en su metodología de estudio para la educación abierta señala que el aprendizaje es un proceso “dialéctico de interacción sujeto-medio, susceptibles de cambios cualitativos y de ser acelerado por factores externos e internos, pero también con eventualidades y paralizaciones... En donde la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción se interrelacionan en forma permanente...’ donde se involucran la experiencia que tiene el sujeto a experiencias nuevas que va adquiriendo en el proceso educativo” (Zorrilla, 1980:8 y Arroyo, 1998:79).

Esta concepción de aprendizaje presenta tres componentes fundamentales (Zorrilla, 1980:9; Arroyo, 1998:80): la información, la emoción y la producción del conocimiento.¹⁸

Al igual que Arroyo es importante subrayar de manera específica que la ruptura con la relación tradicional profesor-alumno en el aprendizaje independiente implica el compromiso del estudiante con su proceso de formación, la transformación de las actitudes dependientes en actitudes cooperativas y un acercamiento a la realidad con capacidad de evaluación y creatividad.

Lo cual será resultado de la relación asesoría-medios de información y comunicación-evaluación.

Así, Arroyo retoma la definición del aprendizaje independiente de Piaget, “es el resultado de una construcción de estructuras intelectuales con materiales tomados de la cultura circundante, a partir de actividades que tienen sentido y

¹⁸ La emoción se considera esencial hasta en la búsqueda de la información, por la satisfacción que provoca encontrarla a pesar de las frustraciones naturales que se presentan por no lograrlo, así con mayor razón es importante en la producción del conocimiento que consiste en “la posibilidad de que en el aprendizaje se creen nuevos elementos que lo transformen” a través de fundir la nueva información con las experiencias respectivas en la aplicación y en la resolución de problemas. En Arroyo, 1998:80.

significado para el individuo...'; [y es] apoyado por un ambiente artificial rico en materiales como las redes computacionales, logra constituirse como un proceso continuo, enriquecedor, progresivo e integrador que permite al estudiante adoptar y generar los conocimientos, destrezas y actitudes requeridas en su formación” (Arroyo, 1998:82).

Al revisar tanto el tipo de aprendizaje para la educación a distancia en la UNAM —que es el del SUA y sólo difiere el modelo de cómo desarrollarlo— como las exigencias de la economía mundial actual a la educación superior —en cuanto a la formación que ofrece—, queda claro que esta modalidad a distancia con la propuesta pedagógica basada en el aprendizaje independiente y colaborativo brinda muchas oportunidades, para cumplir con las expectativas que el mundo actual tiene en la formación profesional científica y humanística entre ellas la del geógrafo.

4.2 Componentes

No obstante al explicar el modelo educativo de educación a distancia se trató este tema, es conveniente revisar un poco más su comportamiento. Los componentes del proceso educativo en el sistema universidad a distancia son de dos tipos (CUAED, 2006e): en primer lugar, las figuras que constituyen propiamente el sistema, el estudiante (al mismo tiempo es el sujeto y actor del proceso); el docente-asesor (el otro actor del proceso); los medios de información y comunicación (la mediación), y la evaluación (mecanismo que regula y transforma el sistema para facilitar el aprendizaje).¹⁹

¹⁹ Este componente no se observa como algo físico, aunque por supuesto quien le da vida es la institución y además de los responsables de su diseño están involucrados los actores, como son el docente-asesor y el estudiante y su objeto de evaluación son el desarrollo y logro del estudio independiente y colaborativo, así como la función de los apoyos didácticos-ambiente de aprendizaje.

En segundo lugar, además de los componentes el modelo se compone también de las relaciones entre ellos como el estudio independiente y colaborativo: la comunicación educativa y los apoyos didácticos-ambientes de aprendizaje.

Finalmente el contenido curricular se concibe como el objeto de apropiación de la formación disciplinaria, que incluye propiamente los conocimientos teóricos conceptuales y metodológicos y, en la actualidad, de manera explícita las competencias y los valores que permitan al estudiante continuar apropiándose del conocimiento para aplicarlo, recrearlo o crear nuevo a lo largo de su vida profesional y personal.

En este trabajo se hará énfasis en los medios de información y comunicación porque en la actualidad, además de haber tenido una gran expansión, se encuentran muy desarrollados en comparación de 1997 cuando la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia se planteaba, extender la modalidad a distancia. Estos medios son la Internet y sus servicios como la web, los buscadores, biblioteca virtual, observatorios, receptáculos; medios como el correo electrónico, la teleconferencia punto a punto y multipuntal, el chat, el foro, entre otros. A los cuales se pueden acceder desde un servidor por medio de links al interior del mismo o a otros servidores.

4.2.1 Asesoría

El asesor es una figura que permanece en el esquema del proceso de educación a distancia, su rol en general es el mismo que tiene en el proceso educación abierta, aunque presenta funciones nuevas, puede contemplarse como un individuo o como un equipo y como menciona Chaupart, et. al., "...es el factor esencial para asegurar que el entorno de aprendizaje con uso de tecnología será favorable al estudiante" (Chaupart, et. al., 1998:2), además de subrayar que la tutoría se vuelve permanente, ya que el tutor proporcionará una atención permanente con la asesoría individual, además de la interacción diseñada en

tiempo real como audio o videoconferencia o charla por computador (chat) o foro de discusión (Chaupt, et. al., 1998).

Arroyo considera que el asesor en el sistema a distancia al igual que el asesor del SUA se diferencia de un educador del sistema presencial. En el sistema presencial el docente es directamente fuente de orientación y motivación, transmite conocimientos, trasluce actitudes y emite valoraciones enriqueciendo un ciclo de comunicación unidireccional (educador-sujeto), y en el sistema a distancia además orienta los contenidos del “material didáctico” apoyado en los medios de comunicación, por lo que requiere el tipo de conversación didáctica guiada señalada por Holmberg y explicada anteriormente (Arroyo,1998 y Cerda, 2002).

En los textos de Chaupt, et. al. (1998) y de Gil (2006) se menciona la incorporación de nuevos términos en lugar de profesor como son: facilitador, tutor moderador, monitor, guía, consejero, asesor, instructor y en cuanto al proceso en sí se concibe más cómo aprender que cómo enseñar. Todo ello evidencia cambios en la metodología del proceso pedagógico (Chaupt, et. al., 1998), aunque a veces se usan indistintamente y no se ha llegado a un acuerdo sobre su connotación.²⁰

Chaupt, et. al., mencionan que en la educación a distancia el rol del profesor de estar frente a los alumnos cambia al rol de estar al lado de los alumnos. (Chaupt, et. al., 1998) también cita a varios especialistas Berge, Hiltz, Rohfeld & Hiemstra y Downes que coinciden en la idea de que “el éxito de un curso depende fundamentalmente de la manera en que ha sido planeada la interacción incluso durante la elaboración de los materiales, y cómo el tutor se involucra en la interacción” (Chaupt, et. al., 1998:2).

²⁰ Aunque en este trabajo se observará que muchas veces los autores se referirán al asesor con cualquiera de estos términos, sería conveniente precisar la connotación de cada uno de ellos o establecer cuáles pueden ser sinónimos, como han insistido, primero la Coordinación SUA y después la CUAED (2006e).

Asimismo Chaupart, et. al., retoman las cuatro áreas fundamentales del proceso en que incide el asesor, para fomentar el aprendizaje independiente y colaborativo, citadas por Berge y Collins²¹ en 1995 (Chaupart, et. al., 1998). Las áreas son:

Pedagógica. El tutor como facilitador de conocimientos, los cuales requieren diseño de mecanismos pedagógicos dinámicos concordantes con la flexibilidad que ofrece la tecnología; a lo cual agrega Arroyo que ayuda a conseguir las metas fijadas por el propio estudiante respetando su libertad, autonomía y responsabilidad (Arroyo, 1998:73).

Social. El tutor crea un ambiente amigable, fomenta la cohesión y el trabajo conjunto en un proyecto común (el aprendizaje).

Organizativa. El tutor prepara la agenda, de las interacciones tutor-estudiante y algunas de las interacciones estudiantes-estudiantes y estudiantes-otros expertos.

Técnica. El tutor fomenta la transparencia de la tecnología para que los estudiantes no se distraigan por complicaciones.

Por esto es tan importante que el asesor comprenda la naturaleza y la filosofía de la educación a distancia y desarrolle las habilidades señaladas por Chaupart que las retoma de Schlosser & Anderson (1993), y de Sherry (1996) (Chaupart, et. al., 1998:2-3), aunque considero que varias de ellas las tratan también otros autores como se señalará más adelante. Las habilidades que el asesor desarrolla son adaptar las estrategias de la instrucción a la situación de distancia; manejar los sistemas informáticos y de telecomunicaciones; organización, planeación cooperativa y la toma de decisiones que exige cualquier curso a distancia virtual; descubrir las actitudes y percepciones de los estudiantes y evaluar sus logros.

²¹ Utilizarán el término tutor en el sentido del término asesor usado en este informe.

No estaría de acuerdo con los autores en que el asesor tenga que diseñar y desarrollar materiales interactivos adaptados a las nuevas tecnologías ni a organizar materiales instruccionales que faciliten el estudio independiente, la habilidad en todo caso sería la de evaluar el cumplimiento del diseño de materiales interactivos y de la organización de materiales instruccionales con los objetivos del aprendizaje, y podría hacer recomendaciones con base en su experiencia sobre elementos facilitadores del aprendizaje para mejorarlos. Finalmente no estaría de acuerdo en que desarrolle habilidades para involucrarse en los derechos de autor ni en la identificación de las características académicas y socioeconómicas de los estudiantes, aunque es conveniente que el tutor tenga conocimiento sobre la legislación y reglamentación, y revise la información obtenida sobre los estudiantes por parte de la administración escolar. Lo que sí tendría que desarrollar con ayuda de pedagogos es la elaboración de un diagnóstico para conocer algunas de las habilidades, actitudes y problemáticas personales del estudiante al ingresar.

Otro punto en que estaría de acuerdo sería en los conocimientos, actividades y aptitudes que debe tener un tutor, además de los conocimientos específicos de su área y de asumir los principios básicos de la educación a distancia (Chaupt, et. al., 1998) como buenos hábitos de lectura y habilidades para la escritura; mantener activa una discusión o reanimarla, “respetando a los que participan, invitando a participar a los ‘silenciosos’ no acaparar el espacio o dogmatizarlo... siempre dentro del marco del curso y de sus objetivos, dentro de un ambiente armonioso y respetuoso” (Chaupt, et. al., 1998:6); resumir las ideas principales de una discusión para reenfoclarla y plantear preguntas para fomentar una nueva discusión a partir de un tema nuevo con sugerencias para consultar otros materiales recientemente incorporados; comprender que los procesos de aprendizaje en la mente de un estudiante son a veces lentos o toman caminos insospechados; actualizar el material de clase y revisar la funcionalidad de los enlaces sugeridos en éste (o página web); comprender a partir de la propia

experiencia, que los mecanismos de aprendizaje en un entorno comunicación mediada por la computadora (CMC) requieren una lenta adaptación, tanto de parte del estudiante como del mismo tutor; recordar siempre que todas las actividades deben estar centradas en el estudiante y no en el culto de la personalidad del propio tutor y frente a fallas técnicas buscar otras formas de comunicación.

Por lo que las instituciones deben preparar actividades de capacitación con base en su misión, filosofía de la educación en general y de la educación a distancia en particular (Chaupt, et. al., 1998).

Gil diferencia la tutoría de la asesoría, coincide con Chaupt, et. al., en la siguiente definición: tutoría es el conjunto de acciones que se realiza al acompañar al estudiante durante todo el tiempo que duren sus estudios de licenciatura. También en que su función principal es lograr la formación del estudiante académica, profesional y personal a través del desarrollo de las capacidades, de detectar y aprovechar sus potencialidades para adquirir una capacidad crítica e innovadora. La diferencia que tiene Gil con Chaupt, et. al., estaría en que ella plantea que “la tutoría no incluye como objeto de la misma, los contenidos de las diferentes asignaturas” (Gil, 2006:1) y los otros autores sí los incluyen.

La tutoría hasta el momento no se ha experimentado de manera general en la UNAM, tal vez se encuentre a cierto punto esa tutoría en el posgrado y en algunos cursos-talleres de formación de asesores de la CUAED y en algunas licenciaturas. En la Facultad de Filosofía y Letras hay un programa que data de dos o tres años y se está implementando principalmente en el sistema escolarizado. En el SUAFyL es una función no explícita y más bien espontánea de los departamentos de las licenciaturas, de las anteriores comisiones y de algunos docentes, sobre todo en aspectos de orientación didáctica o situaciones personales, pero siempre a solicitud del estudiante.

Gil considera que la asesoría consiste en la acción del docente experto en los contenidos de una asignatura que se centra en que el estudiante alcance los

objetivos de aprendizaje, a través de las actividades y evaluación de los conocimientos disciplinares adquiridos, habilidades, actitudes, hábitos y valores, por lo que el estudiante tendrá tantos asesores como asignaturas integren el plan de estudios.

Gil (2006) con respecto a la tutoría a distancia está de acuerdo con Holmberg en que la interacción didáctica se establece por los medios de comunicación y los servicios que brinda la Internet, por ejemplo el correo electrónico, el chat y el foro de discusión, entre otros. Por otra parte es importante mencionar que a la fecha todavía el correo postal o servicios de entrega, se llegan a utilizar en la UNAM para el envío de materiales de estudio y el uso del teléfono, aunque cada vez menos, se sigue usando para fines de información administrativa.

Esta última es la actividad que realiza el docente en el SUA de la UNAM, agregando tal vez que esta asesoría se realiza de manera presencial y casi siempre colectiva, después de que los estudiantes realizaron su estudio de manera independiente. En esta asesoría el docente disipa dudas y solicita mayor información, además de que evalúa el aprendizaje y asigna las calificaciones para que la UNAM otorgue los créditos suficientes para obtener el grado de educación superior (Gil, 2006).

Para la CUAED (2006e) en la educación a distancia al igual que la asesoría en la educación abierta considera tres momentos (CUAED, 2006e), aunque se puede agregar un cuarto momento el que, Chaupart considera previo, en el cual los estudiantes inscritos se organizan en grupos de máximo 30 estudiantes y reciben sus materiales de trabajo con indicaciones precisas para iniciar las actividades (aspectos técnicos y diferentes tipos de interacción que se presentan durante el curso) (Chaupart, et. al., 1998). Después de esta sesión se inicia propiamente el curso y con ello la asesoría como plantea la CUAED que coincide en algunas recomendaciones de Chaupart, et. al., entre otros, y los tres momentos son los siguientes:

El inicio del curso. En el que se establecen los objetivos, el cronograma de trabajo y los criterios de evaluación, aunque esté escrito en el material didáctico. En este momento se recomienda presentar un mensaje de bienvenida personalizado y la realización de una primera actividad para propiciar la relación entre los estudiantes.

Desarrollo del proceso. En el cual se intercambian opiniones entre los mismos alumnos en las asesorías grupales y con el asesor tanto en las individuales como las grupales; el grupo se puede subdividir en equipos para realizar actividades de aprendizaje, como resolución de ejercicios, trabajo con clips multimedia, visita a enlaces (links), intercambio de ideas por correo electrónico y elaboración de documentos entre otros.

Mientras los estudiantes desarrollan estas tareas programadas, el tutor verifica su buzón de correo y los espacios de conferencia, resuelve preguntas y/o fallas técnicas, estimula las participaciones, reorienta discusiones, sugiere enlaces, resume las principales ideas de una discusión antes de cerrarla, abre una nueva discusión sobre otro tema del curso, cuida que las discusiones no se desvíen de sus objetivos, envía ejercicios de refuerzo a los que tienen problemas, reestructura los grupos y asigna nuevas tareas, supervisa el cumplimiento de los acuerdos y reglas del curso, controla calidad e intensidad de cada estudiante, califica tareas, coordina y modera actividades sincrónicas con o sin invitados.

Fin del curso. Este es un momento de evaluación, la evaluación de la asesoría corresponde al alumno y la realiza con base en un listado de preguntas que entrega el asesor; la evaluación del aprendizaje del estudiante la realiza el tutor, en la cual valora el desarrollo de las actividades y las tareas finales e invita a la autoevaluación, de manera previa concede un periodo para terminar discusiones pendientes y finalmente clausura el curso y desaparece del servidor. Asigna calificaciones y las reporta a la administración.

Como parte de la evaluación del desarrollo del curso, el tutor revisa los productos obtenidos, selecciona los que pueden incluirse como material de referencia, actualiza la sección de preguntas más frecuentes, agrega algún nuevo enlace y borra lo que ha perdido vigencia.

La diferencia básica entre la asesoría en la educación abierta y en la educación a distancia, es que en la segunda no se comparte el espacio (Gil, 2006:5-6), porque el tiempo sí se puede compartir, por ejemplo una tutoría grupal puede ser en el mismo tiempo si así se planea.

También la CUAED (CUAED, 2006. Taller. Introducción; Arroyo, 1998) señala algunas ventajas que presenta la educación a distancia a lo largo del proceso, que pueden o no programarse en la asesoría en educación abierta como son:

- Facilita el trato individual y adecuado a necesidades concretas del alumno.
- Trabaja el material didáctico forzosamente con anticipación, al ritmo y tiempo del alumno, sólo la acreditación y los trabajos colaborativos estarán dentro de marcos institucionales.
- Puede darse seguimiento a la participación individual en un trabajo colaborativo programado.

Estaría de acuerdo con Arroyo en que hay una tarea fundamental del docente subyacente en el curso y es conducir y guiar al alumno en el aprendizaje independiente, para adquirir una cultura autodidacta. A lo cual añadiría nuevamente que el aprendizaje independiente es previo al aprendizaje colaborativo y que la combinación dialéctica de ambos es la que permite la formación profesional y personal adecuada al mundo actual para construir realmente la sociedad del conocimiento y no sólo la sociedad de la información.

4.2.2 Estudiante

Como ya se mencionó, es el personaje principal del proceso de aprendizaje y es el sujeto del mismo y por tanto el centro de todo proceso educativo; por lo que en esta modalidad debe responsabilizarse de su propio aprendizaje y asumir un papel activo, al contrario de lo que se pueda pensar, por el hecho de que él determina cuándo estudia y desde dónde se conecta a la red para interactuar, si se parte del modelo pedagógico de aprendizaje independiente²² y colaborativo, la relación con el profesor y con los otros estudiantes puede ser muy intensa, ejemplo de ello es la continua interacción que tienen entre ellos por el control que el tutor tiene de su aprendizaje —como señalan Chaupart, et. al.,—, quien observa si no envía a tiempo sus tareas, si no interactúa con los compañeros de su equipo o grupo, si sus respuestas son evasivas y poco construidas; razones por las que el tutor enviará mensajes para preguntar las causas de su conducta y al conocerlas poder motivarlo, aconsejarlo y orientarlo, e incluso sus compañeros también podrían motivarlo para que haga esfuerzos especiales para estar activo en el curso, cuando conversa con ellos sobre sus problemas académicos o de cualquier otro tipo (Chaupart, et. al, 1998).

Asimismo Chaupart, et. al. (1998) y Arroyo (1998) señalan como otras ventajas de la asesoría a distancia, que el estudiante tiene la posibilidad de preguntar cuando le surge una duda y la seguridad de que el tutor le contestará en las siguientes 24 o 48 horas, además puede preguntar a sus compañeros, puede visitar la sección “preguntas más frecuentes” y obtener una respuesta rápida para seguir estudiando; sus participaciones estarán más elaboradas al ser por escrito y se esforzará para redactar con mayor precisión, al saber que van a ser leídas por todos (asesor y grupo). Finalmente y sin lugar a dudas cuenta con más recursos para profundizar, ya que puede “visitar algunos enlaces, recomendados por el tutor o por otros compañeros e incluso consultar a expertos o solicitar información

²² Algunos autores como Arroyo y Bosco usan el término estudio independiente, en lugar de aprendizaje independiente o autoaprendizaje.

a empresas u organismos” (Chauptart, et. al., 1998:9) y complementar lo mínimo que tiene un programa de estudio. Por supuesto aclaran que muchas de estas tareas serán introducidas por el tutor, paulatinamente, bajo una planeación previa del curso.

Chauptart menciona que la CMC para el trabajo cooperativo o colaborativo, exige que el estudiante se familiarice con las técnicas de trabajo en grupo por este medio. Otro punto importante es la necesidad del diagnóstico propuesto por Moore y Kearsley, pero no sólo de las habilidades educacionales sino de las técnicas debido a que los estudiantes “no todos tienen el mismo estilo de aprendizaje” (Chauptart, et. al., 1998:9) y tienen que adaptarse al nuevo sistema regido por la CMC para que, como Cerda señala, se evalúe su potencial real y puedan planificarse las acciones que les ayude a obtener su aprendizaje.²³

Gil (2006) señala que otra característica del sistema para que el estudiante logre su aprendizaje es la posibilidad de la autogestión tutorial de los estudiantes señalada por Gil, en la cual aprenden a resolver entre ellos mismos los problemas o dificultades que se les presenten y acuden al tutor sólo cuando no puedan resolver el problema o duda entre ellos, además de que promueve actitudes sociales como exposición en público, atención a los demás, habilidades de discusión, trabajo colaborativo, capacidad de escuchar y de exponer ideas, etc.

La autora también explica que el estudiante puede recibir información distinta a la académica a través de una tutoría,²⁴ por ejemplo, respuestas a sus dudas y dificultades técnicas registradas en su estudio, o de aspectos administrativos y para resolver todos sus problemas vinculados con el sistema y adquirir un sentido de pertenencia y reducir el sentimiento de aislamiento y soledad (Gil, 2006:8), por

²³ En cuanto al diagnóstico, Cerda cita algunas recomendaciones de Thomas, como son incluir preguntas sobre su motivación, trabajo independiente y capacidad de aprender con diversos métodos de aprendizaje, la auto-disciplina y la auto-organización y por supuesto sobre habilidades académicas como la comprensión de lectura, la redacción y las habilidades técnicas computacionales. En Cerda, 2002:21-22.

ejemplo presentación del tutor, información y orientaciones al inicio del curso, (calendario, horario, modificaciones, fechas de entrega, entre otros) o aspectos organizacionales del programa o de la modalidad a distancia; de tipo informativo y de difusión como circulares boletines y de asesorías en temas estrictamente personales que afecten su rendimiento (Gil, 2006:8), con la ventaja de que puede volver sobre las instrucciones recibidas. Sobre el aprendizaje, la autora explica, que se controla con el registro de las interacciones para hacer seguimientos del estudiante, como ya se mencionó.

Finalmente Gil (2006) advierte que este tipo de asesoría requiere de paciencia, concentración y constancia, para apreciar el desarrollo gradual del proceso formativo, la efectividad de las instrucciones, en general, para una evaluación permanente.

4.2.3 Medios de información y comunicación

En esta modalidad a distancia en línea uno de los componentes clave en el proceso educativo son los medios de información y comunicación, por su función de acortar la distancia transaccional entre el profesor y los estudiantes y entre estos últimos, al proporcionar a este proceso interactividad, dinamismo, flexibilidad e integración dentro de ellos es importante resaltar la Internet con sus servicios de correo electrónico, los foros de discusión, la audio y la videoconferencia, así como fuentes de información y medios de difusión.

Es una figura que sustituye en el modelo del sistema a distancia en línea al material didáctico del modelo del sistema abierto, no porque desaparezca su esencia en el proceso educativo de esta modalidad, sino porque en la actualidad su composición y diversidad se consideran limitadas, frente a la gama infinita de posibilidades tecnológicas de acceso a material informativo muy diverso, que puede ser sujeto de un tratamiento didáctico para convertirlo en conocimiento.

²⁴ Ver el apartado de Asesoría de este trabajo las diferencias entre asesoría y tutoría planteadas por Gil, así como en el apartado de Reflexiones Finales.

Chaupt, et. al. (1998) señalan con respecto a los materiales, que el profesor continúa seleccionándolo y preparando su tratamiento didáctico, no obstante su cambio desde los tradicionales impresos, después la multimedia hasta los enlaces en la Internet desde la página web.

Arroyo (1998) explica que la educación a distancia al tener como base de la interacción el uso de medios educativos no convencionales, su éxito reside sobre todo en la elaboración del material de estudio con contenidos que contemplen una estructura y organización que los haga comprensibles para iniciar el acceso y desarrollo del conocimiento por parte del alumno. Por tanto, los textos instruccionales elaborados previamente al desarrollo del proceso educativo, requieren un adecuado diseño que permita tratar y estructurar los contenidos, para facilitar el logro de los objetivos, por lo que concluye que son prioritarios a diferencia del actual sistema presencial, en el cual de manera general se encuentran en segundo plano (Arroyo, 1998).

En 1998 Arroyo observa que las redes²⁵ se estaban difundiendo ampliamente, pero en la educación superior a distancia, todavía predominaban los materiales como correo postal o servicio de entrega, radio y televisión, y de las nuevas tecnologías se empezaba a emplear con más frecuencia la videoconferencia y de manera muy incipiente el uso de la red Internet incluido su servicio de correo electrónico. Sin embargo consideraba que “la tecnología se convertirá en el canal de comunicación común que permita ser la unión y el medio para completar el proceso educativo de gran cantidad de estudiantes potenciales” (Arroyo, 1998:55).

Efectivamente en 2004, como ya preveían muchos autores, el desarrollo de la Internet era verdaderamente avasallador, como medio de comunicación.

²⁵ Es una tecnología que facilita el acceso a la información científica y técnica de distintos lugares, a partir de recursos informáticos y de telecomunicaciones. En Arroyo, 1998, p. 55.

Roquet señala algunos datos alusivos a esta situación de Isabel Borrás y de las fuentes Iconocast y MSNBC, la primera menciona datos del crecimiento de la Internet de diez por ciento mensual en el mundo en 1997, es decir se duplicó en diez meses, también la presencia de 60 mil documentos en 1993 y un año después más de dos millones; la segunda fuente indica más de 200 millones de páginas en Internet y la tercera estima 320 millones de páginas distintas en Internet para 1998 y en cuanto a dominios²⁶ cuenta con más de dos millones de registros incluyendo diversos servicios desde su inicio con el correo electrónico hasta la videoconferencia interactiva, no sólo de punto a punto sino entre múltiples puntos y las presentaciones en tercera dimensión (Roquet, 2006:4-7).

El crecimiento no ha sido sólo en cantidad de información, fuentes y servicios sino en la expansión de usuarios,²⁷ en 2002 los países que tenían más del 50% de su población como usuarios son Estados Unidos, Corea del Sur, Canadá, Australia, Holanda (60%), Suecia (60%), Dinamarca (60%), Hong Kong, Suiza, Noruega y Nueva Zelanda, de América Latina Brasil tenía 7.99 y México 4.66, Singapur 23.36%

También Roquet señala que en 2002 se observa un crecimiento del uso de Internet de 800% en tres años y medio en América Latina dato indicado por el secretario estadounidense de Comercio William Daley. Una gráfica presentada por el autor muestra un crecimiento total de usuarios de 1994 a 2002 en México de 39,000 a 4,653,000; también se observa que de 1994 a 1996 había crecido escasamente, de 1996 a 1997 se duplica la cantidad de usuarios y de 1997 a 1998 y de 1998 a 2002 crece en un 30% aproximadamente cada año; los sectores de

²⁶ Dominios son las direcciones electrónicas donde residen los servidores que sostienen a la inmensa red de la Internet, un dominio es la dirección de una computadora donde se encuentran uno o varios servicios para sus usuarios. No necesariamente indica dónde está el servidor físicamente, hay muchas empresas, institutos y personas en países latinoamericanos que lo registran con un genérico .com, .org, .net, por lo que no se reconocen como servidores del país en que se encuentran, también los gobiernos tienen los propios y se reconocen como .gob. En Roquet, 2006^a:4 y 7.

²⁷ Datos de http://www.aui.es/estadi/internacional/internacional.htm#Uso_internet consultado 26/05/03. En Roquet, 2006a, p. 5.

negocios y hogar son los que más crecen en comparación de gobierno y educación, los cuales representan apenas cada uno de ellos —cuando mucho— cerca de una tercera parte de los dos primeros sectores. Otro dato muy ilustrativo es la cantidad de servidores en Internet que se duplicaba cada 12 o 15 meses en 2003 (Roquet, 2006:6-7).

Un comentario de Arroyo nos ayuda a entender que este crecimiento esté impactando en la expansión de la modalidad a distancia, cuando explica que se puede estudiar con esta modalidad desde su casa o desde su trabajo, si se cuenta con una computadora personal, algún tipo de línea telefónica y un módem o desde un café Internet.

Por tanto, Chaupart, et. al. (1998) recomendaban que los diseñadores conocieran los posibles ambientes virtuales, con el fin de que seleccionaran las posibilidades interactivas que pudieron proponer de acuerdo al contenido del curso y al público al que se va a ofrecer.

Roquet (2006a) señala que la Internet, como se ha mencionado, genera nuevas formas de comunicación, nuevas formas de relación interpersonal, de intercambio de información, de ideas, cultura, valores y sentimientos, con miembros de otros lugares de distintas coordenadas geográficas. Por tanto aprender a navegar en el ciberespacio²⁸ por Internet es una necesidad, para acceder a múltiples fuentes de información gráfica, icónica, auditiva y personal, de cualquier parte del mundo sin desplazarse físicamente. Otro motivo es que posibilita el manejo, la distribución, el análisis, guardar, ordenar, reenviar entre otros la información que se recibe.

Por otra parte Arroyo (1998) comenta que en la educación superior, con la Internet se pueden organizar conferencias, como foros, chats, teleconferencias, mensajes colectivos, con propósitos instruccionales, administrativos, culturales,

educativos y sociales, entre otros, así como se intensifica la comunicación individual con el correo electrónico para mensajes o archivos adjuntos. Además se tiene la opción de imprimir en la mayoría de los casos la información recibida o guardarla en archivos de la computadora personal.

Una reflexión de Roquet sobre el manejo cotidiano de esta tecnología en educación superior importante de considerar es la siguiente “Con la Internet ahora el poder ya no está en la información como se afirmaba hasta hace algunos años, sino en saber dónde localizarla rápidamente, al menor costo y qué hacer con ella” (Roquet, 2006a:3).

Roquet (2006) y Arroyo (1998) muestran la gran importancia que tiene Internet en la educación superior como una ‘herramienta’ que ha integrado a todos los medios de comunicación que se habían inventado y que se utilizan en la educación, y distintos autores han señalado la diversidad de estos servicios, algunos de los cuales enumero a continuación: un medio audio-escrito-visual (hipertextual e hipermedial) que muestra cartas, revistas, libros, diccionarios, diapositivas o retrotransparencias, traductores automáticos de idiomas, bases de datos, buscadores de información, audio, video, diálogo en tiempo real, manejo de software profesional como uso de fórmulas matemáticas, hojas de cálculo, interacción sobre la red, control del tutor; herramientas para preguntas-respuestas y software administrativo de inscripciones, calendario, tutores y materiales del curso, además de ser compatible con las herramientas comunes en el mercado para el uso de audio y video clips, animaciones y ejercicios simulados entre otros.

Roquet asevera que el límite de posibilidades educativas con la Internet está en “...el límite de la imaginación y la creatividad de cada persona que la utilice” (Roquet, 2006^a:11) y de acuerdo a “los objetivos de aprendizaje de cada programa

²⁸ Hay que hacer la aclaración de que el ciberespacio es “el espacio de la red mundial de computadoras”. En Roquet, (2006a): p. 2.

educativo y del diseño de la estrategia de enseñanza-aprendizaje adecuada”.²⁹ (Roquet, 2006a:12).

Roquet (2006a) y Arroyo (1998) también mencionan algunos de los servicios de Internet que se reconocen como recursos de la información de mayor importancia empleados en la educación a distancia: el correo electrónico, chat, web, sitios web, boletín electrónico, bases de datos, diarios digitales de diversos países, traductores automáticos e imágenes.

Como señala Roquet (2006a) el espíritu de colaboración entre las universidades del país, la privatización de Internet y la frecuente congestión de su actividad que no permitían el soporte y el apoyo a las investigaciones académicas originaron el Internet 2,³⁰ cuyo objeto principal es “desarrollar la próxima generación de aplicaciones telemáticas para facilitar alcanzar las nuevas prioridades de las misiones de investigación y educación de las universidades, especialmente la educación a distancia orientadas a lograr objetivos nacionales, además de ayudar en la formación de personal capacitado en el uso y manejo de redes avanzadas de cómputo” (Roquet, 2006a:15), aunque otros objetivos también importantes como dar lugar a la realización de proyectos y experimentos colaborativos y coordinar la adopción de estándares y prácticas comunes entre las instituciones participantes para asegurar la interoperatividad y calidad del servicio.

²⁹ Todavía la mayoría se refiere al proceso educativo como proceso de enseñanza o de enseñanza-aprendizaje y no como proceso de aprendizaje. Lo cual sería importante, porque el término tiene un significado conceptual diferente, que nos muestra un modelo pedagógico.

³⁰ “Internet 2 empezó a conformarse por la interconexión de 120 universidades estadounidenses, unieron sus esfuerzos para desarrollar tecnología y nuevas aplicaciones relacionadas con el mundo de la educación y de la investigación. Es un proyecto de la Corporación Universitaria para el Desarrollo Avanzado de Internet (UCAID- University Corporation for Advanced Internet Development), formada por empresas comerciales de la talla de Cisco Systems, MCI Communications y 3Com. Este nuevo proyecto del UCAID requirió una inversión inicial de 500 millones de dólares y exigió un desembolso anual de 70 millones de dólares, de los cuales 50 corresponden a las instituciones universitarias de este consorcio, y 20 a los miembros corporativos. De la inversión inicial, una gran parte se aportó en concepto de hardware, donde se destacan los equipos de red –como routers y switchers– de Cisco Systems y Northern Telecom y las líneas de fibra óptica de Quwest Communications que conectarán Los Ángeles y New York. Datos tomados de la Lista de Discusión INFOEDU, from: “Prof. Claudio Altisen (DIMM)” Información consultada el

Esto puede tener lugar porque en la Internet 2, los ambientes de comunicación como la actual world wide web (www) aceleran el crecimiento de la información, la velocidad con que se tiene acceso a ella, la diversidad de las fuentes y la fidelidad de la imagen debido a un mayor ancho de banda y funciona 100 veces más rápida que las conexiones www actuales (Roquet, 2006a).

Entre las aplicaciones de Internet 2 vinculadas a la educación superior (Roquet, 2006a:16 y 17) se tienen:

- El aprendizaje distribuido (Learningware).
- Software y recursos para el desarrollo y mejora de la educación virtual.
- Biblioteca Digital (Digital Libraries).

Aunque hay otras que estarían más vinculadas a los grupos de investigación y que con el tiempo probablemente tengan más lazos con la educación superior como son: Tele-Inmersión (Tele-Inmersión) y el Laboratorio Virtual (Virtual Laboratory).

La Internet incluye servicios que son medios de comunicación diacrónicos y sincrónicos. Dentro de los diacrónicos se tienen el correo electrónico y los foros de discusión (Arroyo, 1998; Chaupart, et. al., 1998).

El correo electrónico

El futuro señalado por Brooks en 1993, citado por Roquet (2006b), de darles a los estudiantes una dirección de correo electrónico en la cual recogerán el material de un curso y a la que enviarán los trabajos realizados llegó rápidamente.

³¹ La UNAM en el subprograma Educación en Línea del Programa de Trabajo 1998 de la CUAED ya lo planteaba y en la actualidad hay diez Licenciaturas en línea y en el SUAFyL dos.

11 de mayo de 1998 en zazen@satlink.com e infoedu@ccc.uba.ar En Roquet, 2006. La Internet en la educación: 15.

Roquet (2006b) señala que dentro de sus ventajas está el que junto a los mensajes se envían archivos digitales llamados *attachment* o atacado, y gracias a la información digitalizada se pueden usar diferentes formatos como textos, gráficos, hojas de cálculo, programas de cómputo, audio, imágenes y hasta video. Cuando no se cuenta con una página web específica, los archivos tienen funciones de gran utilidad para la educación a distancia al ayudar al seguimiento de los estudiantes individual y de grupo, debido a que el correo cuenta con carpetas que los organizan, los guardan y en caso necesario los imprime, además de permitir enviar mensajes a uno o varios usuarios, en forma personal o en grupo, responder de manera inmediata a la dirección de un mensaje recibido (Roquet, 2004b).

Este servicio también es clave en la presentación del curso, en la asesoría en general, en la recepción de actividades de todo tipo hasta en las autoevaluaciones, en el trabajo colaborativo, en la creación de redes con integrantes de instituciones nacionales y extranjeras, así como en la actividad administrativa.

Dentro del mismo proceso educativo también permite entre los asesores el intercambio de información, la discusión de temas y el diálogo en forma interactiva (Roquet, 2006b).

A pesar de los problemas que puede tener referente a (Roquet, 2004b:13) virus informáticos y con respecto a las cuentas gratuitas y su falta de espacio de memoria, lentitud y exceso de publicidad entre otros; es un servicio eficiente y eficaz que seguramente seguirá perfeccionándose.

El chat

El Internet Relay Chat (IRC) conocido como chat se inició en Finlandia en 1988 y se ha expandido a la totalidad de países conectados a la Internet, es un

³¹ Brooks en el Journal of Chemicals Education de septiembre 1993 en Roquet, 2006. El correo

sistema de comunicación sincrónica en Internet de conversación multiusuario, donde la gente se encuentra en 'canales' llamados cuarto o sala virtual para conversar sobre algún tema (Roquet, 2004). A continuación exponemos algunas características y recomendaciones para su uso en la educación superior que plantean distintos autores.

Roquet (2004) recomienda que la primera vez que se proponga este medio de comunicación para trabajar hay que realizar una sesión de práctica para que los usuarios se familiaricen con ella; advierte que no es conveniente la intervención de más de cinco o siete personas y cada una de pocos renglones bien escritos, para garantizar la participación de todos y evitar problemas en cuanto a comunicación y cumplimiento de objetivos.

Este medio permite crear espacios privados dentro del mismo para que sólo participen los integrantes del grupo.

A mi parecer, la recomendación más importante (Roquet, 2004) es la adecuada estructura didáctica cuyos componentes pueden ser determinar las reglas o normas de participación en la sesión; una buena introducción; establecer el objetivo de aprendizaje y el propósito de la sesión; desarrollar la sesión.

El rol del coordinador que puede tenerlo o no el asesor consiste en hacer la planeación de calendario y horario de sesiones, ejecutar la estructura didáctica planeada, constantemente centrar la discusión y darle seguimiento al tiempo establecido para los trabajos del chat, hacer un resumen o conclusión cuando se aproxima el final de la sesión y finalmente el asesor realizará evaluaciones de aprendizajes y/o del uso del medio.

Algunos usos específicos que se le puede dar en el proceso educativo según Roquet (2006e) son la evaluación de proyectos de investigación, el trabajo colaborativo entre estudiantes con la realización de trabajos en equipo desde las

etapas iniciales, el cual puede estar formado por estudiantes de distintas universidades; en la preparación del trabajo; en el desarrollo del curso conocer y dar solución a las dificultades que se van presentando y al final la evaluación conjunta (Roquet, 2004). También se utiliza para la asesoría, comprobar el aprendizaje de cada estudiante, evaluar las participaciones de cada estudiante.

Por este medio también se pueden enviar archivos de texto, imágenes y sonido, además de poder guardar en un archivo copia de los textos que se escribieron durante la sesión.

La videoconferencia

Méndez (2006) señala que en términos comunes es un medio de comunicación que nos permite ver y oír a otra persona, al tiempo que ella nos puede ver y oír también y no es automáticamente un recurso didáctico, sin embargo puede integrar aplicaciones educativas. En la interactividad³² el emisor y el receptor intercambian sus papeles constantemente por lo que se considera a la comunicación bidireccional (tiene dos sentidos o direcciones), también es sincrónica de imagen, sonido y datos entre dos o más puntos (es en tiempo real y entre dos o más sedes), y permite la retroalimentación. Este medio da lugar a una 'conversación didáctica' cuando entre los participantes hay la posibilidad de hacer correcciones y motivar a los participantes, si esto no sucediera se trataría sólo de un video.

De esta manera la videoconferencia es una herramienta que ha extendido su uso, cada vez más, en la educación superior en la UNAM de 1997 a la fecha, como son cursos, talleres y seminarios³³ (Méndez, 2006).

³² La diferencia entre interactividad e interacción se refiere a que ésta última es una comunicación entre dos o más personas de manera presencial, sin medios electrónicos y la interactividad se presenta a través de estos medios, haciendo posible el diálogo a distancia. En Méndez, p. 9.

³³ Según Gómez Oyarzún, curso es cuando se manejan primordialmente conocimientos como conceptos, teorías, principios, modelos o generalizaciones; Taller es cuando se manejan de

El autor explica que la videoconferencia puede tener dos modalidades: 1) videoconferencia por PC y 2) videoconferencia grupal. La primera también se conoce como videoconferencia de escritorio o desktop videoconferencing como su nombre lo indica se realiza a través de una computadora, es más personal y se pueden observar y oír, y la segunda también conocida como de sala a sala o por fibra óptica, se realiza la transmisión desde una sala vía óptica con un compresor y decodificador de la imagen de video denominado CODEC, permite interactuar entre dos grupos o entre un grupo y un ponente.

En un inicio se podía trabajar con una Cámara de Documentos (muestra impresos, gráficos, fotografías, retrotransparencias y objetos planos), actualmente es sustituida, cada vez más por presentaciones por computadora en power point. También en cuanto a la organización (Méndez, 2006: 5, 6 y 12) hace algunas recomendaciones.

No obstante pueden conectarse varios grupos, no es recomendable más de diez, tanto por la calidad de la transmisión como por la dificultad de manejo de tantos participantes. Además es conveniente que cada sala cuente con un coordinador local, además de un responsable técnico que inicie la transmisión y cuide su realización tanto en el enlace (puente) como en el manejo de equipo, así como con un coordinador académico en la sede principal.

Algunas de las limitaciones que el autor señala son la demora de milisegundos entre el inicio de una intervención hablada y su recepción en otra sede, lo cual puede sobreponer las intervenciones y si se agregan movimientos rápidos puede dar origen a un efecto de fantasma y retraso de la imagen y una falta de sincronización entre el movimiento de los labios y el sonido que se escucha.

manera principal métodos, técnicas o estrategias y seminario es cuando se pretende abordar el estudio o análisis profundo de un tema que implica la tarea de investigar en Méndez, 2006:12.

Sin embargo las ventajas que ofrece son muchas e importantes: elimina desplazamientos geográficos, hay mayor preparación del trabajo presentado porque el uso del tiempo es limitado, su interactividad permite un diálogo auténtico. Así se sugiere que en la planeación del evento, un 30% del tiempo sea para interactividad y de preferencia distribuir los segmentos interactivos después de los primeros veinte minutos y no dejarla sólo al final del evento.

Méndez retoma a Soler de 1988 para señalar que una videoconferencia con propósito educativo, tiene que integrar la planeación del ámbito educativo y de la comunicación, por lo que hay que conocer la modalidad curricular y las técnicas de enseñanza-aprendizaje más recomendables de acuerdo a los objetivos o propósitos y temática que se trate.

En cuanto a las técnicas de enseñanza-aprendizaje, Méndez (2006) incorpora de Nerici 1969 y Mckeachie en 1970 las siguientes: exposición, lectura comentada, preguntas, estudio de caso, demostración, proyectos y discusión grupal entre muchas.

Resalta que la estructura básica de transmisión de la videoconferencia se deriva de las técnicas de enseñanza, exposición y preguntas y como elementos de esta estructura indica: 1. Presentación, 2. Desarrollo del tema, 3. Preguntas al programa y 4. Síntesis y conclusión, claro está que como él mismo ha mencionado se pueden combinar sobre todo el segundo y el tercero. Por tanto se debe de trabajar con un guión abreviado conocido como escaleta que incluye: puntos abordados, participantes, tiempos aproximados y apoyos que se utilizarían.

Este medio igual que los anteriores requiere de calendario de sesiones, y además tramitación de enlaces de transmisión (puentes). Finalmente aclara que como el propósito general es un aprendizaje, conviene también planear actividades que se realicen antes y después de la transmisión.

La biblioteca digital y virtual

Los especialistas de la biblioteconomía no se ponen de acuerdo en la definición de la biblioteca digitalizada. Sin embargo la CUAED la define como “Aquella que permite acceder remotamente a través de una red a bancos de información en formato electrónico” (CUAED, 2006. Taller: 1) y un estudiante sólo necesita tener una conexión a la red (Internet) y una computadora para obtener la información que requiera (libros, revistas, artículos, tesis, periódicos y recursos informáticos de varios tipos).³⁴

Revistas y libros electrónicos

Es una nueva forma de presentación, se les denominó al inicio revista digital, también se conoce como revista-e (revista electrónica) y journal-e. El término electrónica señala el soporte en que se localiza. Este servicio ayuda a estar actualizado en forma casi instantánea y son gratuitas o se paga un costo menor en comparación de las impresas por lo que las revistas cada vez más adoptan esta nueva forma de presentación debido a la facilidad de su creación, y distribución, así como su bajo costo (CUAED, 2006c. Taller 3.2.4:1).

El boletín electrónico: definición y características

La CUAED menciona que en inglés reciben el nombre de e-zines (electronic magazine) en español se conocen como boletines electrónicos o boletín-e tienen su antecedente en periódicos y gacetas escolares, ahora en formato o soporte electrónico. En la actualidad se hacen en ambiente de multimedia (hoja web) es una forma de socializar información nueva sobre una temática entre la comunidad educativa, se requiere una computadora sencilla equipada con un módem, su distribución no tiene retrasos, los costos son mínimos, la cobertura puede ser local o internacional (CUAED, 2006. Taller: 1 y 2).

³⁴ Lo cual ha podido llevarse a cabo gracias al avance de la telemática y al desarrollo de Bases de Datos que agrupan la información en forma ordenada. En CUAED, 2006c, p. 1.

Los periódicos electrónicos

La CUAED la define como un “registro de la historia de los acontecimientos cotidianos de la localidad, la región, el país y el mundo” (CUAED, 2006 Taller: 4). Los periódicos de distribución nacional cada vez más se incorporan al ambiente web y ello le permite su distribución a nivel mundial, sin implicar la impresión de un mayor tiraje.

Algunos incluyen el sistema de búsqueda, lo cual permite obtener información publicada en días, semanas, meses o años anteriores. Es una fuente de información no sólo de texto y números sino también imágenes fotográficas.

4.2.4 Evaluación

Evaluación es la otra figura que subsiste en el proceso de la educación a distancia, ya que permite retroalimentar el proceso educativo.

En un primer momento se interpreta como la evaluación del aprendizaje en sí del estudiante y aunque éste es su fin último, no se debe confundir y pensar en que sólo se examina al estudiante como único responsable para obtener este aprendizaje; de algún modo finalmente es el responsable de su aprendizaje, pero los distintos componentes y relaciones del proceso pueden actuar para facilitarlos y en esto último es donde la institución tiene un rol para examinar como tuvo lugar el proceso y distinguir en qué parte del proceso se detectan problemas para resolverlos, así como las características del estudiante que cambian y exigen nuevas estrategias didácticas o simplemente las innovaciones tecnológicas o los nuevos conocimientos disciplinarios o pedagógicos que motivan a hacer cambios para mejorar el proceso y nuestro propósito de facilitar el aprendizaje.

En este apartado sólo se presentan algunas consideraciones mismas, ya que hay muchas causales externas a la institución que intervienen, por lo que el tema es muy amplio y apasionante y al igual que muchos otros tratados en este informe requerirían de investigaciones específicas.

Para Arroyo la evaluación “demanda la obtención de información, análisis e interpretación de esa información para tomar decisiones, con el objetivo de poder juzgar con fundamento el valor del rendimiento y de la instrucción alcanzada por el alumno... se orienta a valorar cómo y qué conocimientos o contenidos se le transmitieron para que el alumno los aprendiera; de lo que se le enseñó, qué aprendió; de lo que aprendió qué sabe aplicar en los problemas u objetos concretos y en su vida cotidiana y cómo los relaciona con otros conocimientos. Así... no sólo va a desempeñar la función tradicional de control del rendimiento académico del alumno... sino que implica la motivación del alumno y la significación de esos aprendizajes...” (Arroyo, 1998:92).

De manera particular Arroyo (1998) la considera como un mecanismo para que el estudiante pueda darse cuenta de su avance en el manejo del conocimiento y en materia formativa para que el estudiante pueda controlar los resultados parciales de orientar y regular la dinámica del proceso de aprendizaje; se puede retomar de la metodología del SUAFyL la función de las actividades de aprendizaje como una autoevaluación constante.

Reflexiones Finales. Retos para la elaboración y realización del proyecto de la licenciatura en Geografía a Distancia y en Línea

En este apartado se presentan las reflexiones finales sobre los retos que se distinguen, como resultado de los trabajos y de las reflexiones que se hicieron de 1994 a 2004 reportados en este informe, para la elaboración y realización del proyecto de la licenciatura en Geografía en la modalidad a Distancia en Línea, y se hizo un esfuerzo para organizarlos en rubros, sin embargo al tratarse de un sistema, en la lectura de los mismos cuando se hace referencia a uno se hará referencia a otros, debido a que un cambio propuesto en un componente del sistema trasciende al provocar cambios en otros. Los rubros tratados serían el marco normativo, los componentes del sistema a distancia y en línea, la estructura administrativa, servicios e infraestructura y el plan de estudios con base en la realidad nacional actual y su vinculación con el bachillerato y el posgrado.

Cada uno de estos retos se tratan de manera general porque la mayoría de las medidas necesarias para lograrlos satisfactoriamente, difícilmente pueden implantarse sólo para una licenciatura y su diseño y aplicación tiene que ser institucional, por lo menos a nivel de la dependencia en este caso de la Facultad de Filosofía y Letras.

El marco normativo

Figura reglamentada del asesor

Desde el inicio del sistema abierto se ha discutido el tema de la ausencia normativa y jurídica de la figura del asesor o de las actividades de asesoría en la legislación, cuestión que con la educación a distancia y en línea se vuelve indispensable, porque las actividades son más complejas y diversas, el tiempo de trabajo es mayor, las condiciones de trabajo son distintas, por tanto también es distinto el perfil del asesor; su formación no puede dejar de ser continua y esto

hace diferentes los derechos y obligaciones que tienen las figuras académicas establecidas en la legislación.

En la legislación actual el término “tutor o asesor”, tal cual es mencionado en el Estatuto del Personal Académico en el artículo 61 y en el Reglamento General de Exámenes en el capítulo *De los tutores de la licenciatura*, en primer lugar se presenta de manera indistinta, y en segundo está vinculado a la labor de lo que se conoce también como dirección de trabajos de titulación; por lo que queda un vacío sobre las labores docentes, y da lugar a confusiones sobre los términos, principalmente hoy en día en que se empieza a relacionar el término tutor con otras funciones dentro de la UNAM. Lo cual, desde mi punto de vista, es necesario discutir sobre una reforma al Estatuto de Personal Académico que incorpore la figura del asesor que tiene relación con la impartición de la asesoría, su perfil, derechos y obligaciones del mismo.

De alguna manera el estatuto del SUA presenta lineamientos generales como los incisos a), c) y e) del artículo 56, que dejan algunos resquicios reglamentarios, que se pueden aprovechar para normar al respecto, en un primer momento de manera interna en las facultades y escuelas. Sin embargo será inaplazable que dentro de la legislación universitaria, la reglamentación sea más explícita, porque esta nueva figura incide en acciones administrativas en el ámbito laboral, el cual es muy delicado por las repercusiones que puede tener, y por otra parte es cierto que esta reglamentación no debe dejar de lado la forma en que se manejaría la situación de los asesores, que tienen nombramientos de profesor o investigador de carrera por el sistema escolarizado.

Relaciones interinstitucionales

Por otra parte este nuevo modelo de la distancia en línea exige mayor flexibilidad y nuevas relaciones interinstitucionales, cuya base puede estar en el Estatuto del SUA en su Capítulo VIII *De las Instituciones Asociadas y por Cooperación del Sistema Universidad Abierta de la UNAM*, lo considero la base

porque se pensaría en instituciones públicas y en acuerdos institucionales como el de la creación del Espacio Común de Educación Superior a Distancia del año 2006, y aunque siempre es conveniente que el acuerdo interinstitucional como tal sea amplio y general, la educación a distancia en línea requeriría lineamientos un poco más específicos en la legislación, para definir aspectos normativos de su operación, y lograr un mejor desenvolvimiento con mayor transparencia de estas relaciones, que serían estratégicas para eficientar los recursos de las instituciones públicas participantes.

Políticas de evaluación del trabajo académico de las modalidades abierto y a distancia en línea

Esta falta de precisión en la normatividad también tiene repercusión en el tema de programas de estímulos y becas dando como resultado el poco interés por realizar actividades académicas vinculadas con el sistema abierto y con mucho más razón con el sistema a distancia y en línea; se entiende que sea complicado crear instancias específicas, pero lo que es imprescindible son lineamientos y criterios para evaluar estas actividades. Por otra parte no hay que confundir la existencia de las Comisiones dictaminadoras en las facultades y escuelas con la comisión evaluadora que el Consejo Asesor integró, a instancias del Acuerdo del 19 de septiembre de 2003, porque ésta se dirige al personal académico que labora en la Coordinación, por lo que no tiene injerencia con la evaluación de los asesores de las divisiones de facultades y escuelas.

Los componentes del sistema a distancia en línea

Estudiante

El tema del perfil del estudiante debe contemplarse para poder tener una mayor eficiencia terminal, y no se trata de evitar o limitar el ingreso, sino al contrario, cumplir el objetivo “mayor calidad de educación para más cantidad de población”; tampoco se trata de aumentar materias en el plan de estudios o instaurar cursos propedéuticos. Sin embargo es ineludible que el desarrollo de

conocimientos generales y competencias de la mayoría de los estudiantes de primer ingreso no están en el nivel adecuado, por distintos motivos, tanto en el caso del sistema universidad abierta como en el escolarizado, situación que se repetiría en la modalidad a distancia en línea, sobre todo porque al igual que en el abierto, dentro de los interesados en el sistema podrá haber personas que tienen muchos años de haber dejado la educación formal.

La anterior situación hace conveniente la aplicación de un examen diagnóstico a los estudiantes de primer ingreso en la modalidad a distancia en línea, sobre esos conocimientos y competencias mínimos con los que deben contar al inicio de la carrera, para cuya elaboración se podrían considerar las áreas en que se divide el examen de conocimientos para el ingreso a la UNAM, con instrumentos basados en la lecto-escritura, las matemáticas, la observación y programas básicos de cómputo, así a través de éste se podrá observar el desarrollo de las competencias de análisis, comparar, relacionar, aplicar y deducir (Montoya, 2004:55 y 56), que son básicas como se ha constatado en este informe para la licenciatura en Geografía, aunque en realidad son indispensables en el quehacer científico o por lo menos en las ciencias sociales y humanidades.

La solución ideal sería una comunicación y relación entre las áreas y academias, por lo menos de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM con las licenciaturas, para que en el diseño de los programas no sólo se consideren los conocimientos sino las competencias requeridas en la educación superior. Sin embargo esta situación es muy compleja para operarla y requiere de un proceso largo, por lo tanto es necesario buscar estrategias dentro de la estructura de la educación superior para empezar.

Así, los resultados del examen diagnóstico podrían tener como una de sus finalidades detectar las deficiencias principalmente en competencias y diseñar y ofrecer cursos-taller o talleres de corta duración, que le permitan al estudiante desarrollar estas competencias; el diseño de estos cursos-talleres y talleres, la

organización de estos cursos podría ser semejante al de los cursos remediales de redacción y matemáticas —dirigidos a los estudiantes de primer ingreso al bachillerato de la UNAM— que la CUAED organiza a distancia. Los cuales tienen un propósito de nivelar conocimientos, lo cual es también necesario, pero hay que insistir que no se trata exactamente de lo mismo, porque los que se proponen tendrían el objetivo de desarrollar dichas competencias.

Estos planteamientos involucran la normatividad administrativa hasta cierto punto, por ejemplo si se piensa en una nueva logística para un nuevo tipo de examen, pero la propuesta consistiría en que este diagnóstico no necesariamente fuese en lugar del examen diagnóstico que actualmente se hace; se podría elaborar y aplicar por parte de las dependencias relacionadas con la educación e investigación geográfica de la UNAM, bajo la supervisión de la Dirección de Evaluación Educativa, y si se piensa en general como el examen diagnóstico para todo el primer ingreso de la UNAM en esta nueva modalidad a distancia en línea —al tratarse de competencias muy generales que responden a cualquier aparato teórico-metodológico de las ciencias sociales y humanas— y me atrevería a decir que también de las básicas, podría elaborarse y aplicarse de manera general un modelo de examen por cada una de las áreas académicas como en el actual examen diagnóstico— y esto, desde mi opinión daría más elementos para desarrollar la política de evaluación educativa.

Otro punto importante a considerar es por una parte la preocupación de la institución de crear el sentido de pertenencia a la comunidad universitaria y por otra lograr mayor eficacia en los trabajos académico-administrativos, para lo cual se considera el grupo generacional, que para los estudiantes del sistema escolarizado es muy conveniente, entre otros motivos, para fomentar la sociabilidad y el sentido de comunidad por el rango de edad en que se encuentran estos estudiantes, además de facilitar la organización del trabajo administrativo, pero como lo señaló Colin White en la educación abierta y con mayor razón en la

modalidad a distancia en línea, las características de los estudiantes son distintas a las de los estudiantes del sistema escolarizado.

En el sistema abierto se encuentra que los estudiantes después del primer semestre, por su propio perfil, se inscriben a menos cantidad de asignaturas, por lo que en la práctica administrativa se observa que del segundo semestre en adelante son pocos los estudiantes que se encuentran inscritos a todas las asignaturas del semestre correspondiente, de acuerdo a la secuencia del plan de estudios. Situación que se podría prever y hasta puede ser mayor en la educación a distancia en línea, por tanto difícilmente se conserva la idea ortodoxa de grupo generacional —con el criterio año de ingreso—.

Por otra parte en esta nueva modalidad, el sentido de pertenencia a la comunidad universitaria tiene que motivarse de otra manera, por ejemplo en la licenciatura en Geografía se puede motivar en el grupo de cada asignatura cuando se realicen trabajos colaborativos de gabinete y de campo. Además de la planeación de actividades ocasionales, por parte de la institución, en las cuales se reúnen todos los estudiantes y los asesores de manera presencial y por los medios de comunicación, para fomentar mayores acercamientos entre los estudiantes y entre ellos y sus asesores.

En cuanto al trabajo administrativo en el caso del sistema abierto, en la práctica a partir del segundo semestre se permite que se reinscriban a menos cantidad de materias, como se ha mencionado y por tanto la propuesta es en el sentido de que esta flexibilidad en la selección de asignaturas se incorpore desde el primer semestre, para beneficiar a los estudiantes que no van a poder estudiar y acreditar el total de las asignaturas de ese semestre, por supuesto con base en el plan de estudios de la formación disciplinaria de que se trate.

Lo cual efectivamente implica un cambio en la normatividad operativa de la institución, ya que esto no se puede realizar a nivel de facultad o escuela. Sin

embargo considero que debería discutirse en las áreas académicas, administrativas actuales, recuperando las experiencias de las anteriores, así como las opiniones de técnicos y especialistas en administración escolar, y valorar si las consecuencias que trae este cambio brinda una mayor congruencia al sistema abierto y por tanto al sistema a distancia en línea en su funcionamiento. En mi opinión este cambio podría tener un impacto positivo en la eficiencia terminal y, me atrevo a decir que en la titulación, porque eliminaría el sentimiento de estar fuera de lo “normalmente aceptado”, ya que el sistema es precisamente para ofrecer estrategias de estudio a aquellas personas que no tienen las condiciones idóneas para ello. De aquí se desprenden otros puntos de discusión como es el de la medición de la eficiencia terminal y los mitos sobre lo “normal”.

Medios de información y comunicación

En cuanto a los medios de información y comunicación como apoyos didácticos-ambientes de aprendizaje, en el desarrollo de este informe se ha podido apreciar su importancia en el modelo educativo a distancia en línea, entre otros, al favorecer el aprendizaje independiente y colaborativo que cumpla con las expectativas de formación disciplinaria planteadas en el plan de estudios. También en este informe se pueden distinguir dos ejes y un contexto que guían el desarrollo de estos medios, para lograr este tipo de aprendizaje y con ello cumplir con dichas expectativas. Uno de los ejes es el modelo pedagógico y el otro es el conocimiento disciplinario, y el contexto está constituido por las prioridades sociales en lo local y lo global.

Los ejes y el contexto ayudan a la selección de estos medios, a su seguimiento y evaluación con respecto a su propósito de brindar apoyo didáctico y un ambiente de aprendizaje adecuado, para el cumplimiento de los objetivos que lleven a la formación disciplinaria de la licenciatura que se trate, en este caso la de Geografía. Por ello no se trata sólo de escoger los medios, sino también las estrategias didácticas, que a su vez dirigen la elección y elaboración de las

actividades que las desarrollen, por lo que el punto de partida siguen siendo los ejes, el contexto mencionado y se agregaría la finalidad del proceso educativo.

Esto nos lleva, como se ha mencionado en este informe, a aceptar la necesidad de un esfuerzo para lograr el trabajo interdisciplinario, no sólo multidisciplinario, por lo menos entre diseñadores, programadores, pedagogos y asesores de los cursos. Para ello es necesario discutir sobre cómo eficientar los recursos actuales de la CUAED, de las facultades y escuelas, donde se ubican las divisiones y de otras áreas académicas y administrativas que colaboran en su desarrollo, para permitir un diseño más específico de los apoyos didácticos-ambientes de aprendizaje, que correspondan a cada licenciatura de esta nueva modalidad de acuerdo a su plan de estudios.

Asesor y tutor

Otro punto es el referente a diferenciar las funciones del asesor de las del tutor en la modalidad a distancia en línea, como se mencionó en el informe. En la modalidad abierta en el caso concreto del SUAFyL, algunas de las funciones del tutor las realiza el asesor, el jefe del departamento de la licenciatura y el departamento de administración escolar del SUAFyL, de acuerdo con la necesidad del estudiante y a solicitud del mismo; sin embargo en la modalidad a distancia en línea sería conveniente considerar un programa tutorial con el apoyo de un software tutorial y del apoyo de un académico en línea, cuyas funciones sean las de tutor de manera personal a distancia y que además participe en el seguimiento, evaluación y enriquecimiento de dicho software, aunque estas últimas actividades sería responsabilidad directamente de un programador.

En el caso del software se puede iniciar, recuperando la idea de las preguntas frecuentes, por ejemplo para todos los aspectos administrativos, y en el caso del tutor en línea, su función sería comunicarse de manera personalizada vía correo electrónico con los estudiantes, que enfrenten situaciones especiales detectadas por los asesores de las asignaturas o por él mismo o a solicitud de ello,

y que sea capaz de generar la confianza necesaria y un ambiente muy personal, para poder enfrentar la problemática de los estudiantes (ya sea que la pueda resolver el mismo tutor o canalizarlos a otras instancias). A esto se podría agregar la opción de una comunicación telefónica o cara a cara, dirigida principalmente a los estudiantes de primer ingreso para darles seguridad, sin embargo, no habría que olvidar que el reto es lograr una comunicación dialógica y acortar la distancia transaccional a través del medio.

Si esta práctica de la tutoría se va construyendo con buenos resultados, y liberando al asesor lo más posible de ella, éste podría dedicarse cada vez más a evaluar y renovar su asesoría con una mayor cantidad de aspectos de la disciplina (teóricos, metodológicos, técnicos, de aplicación y éticos) y con más probabilidades de obtener mejores resultados en sus tareas.

Con respecto a las funciones del asesor, en el informe se observó la multiplicidad de tareas que le confiere el modelo a distancia en línea y por tanto de características que debe desarrollar, para cumplir con su propósito de participar en la formación disciplinaria y personal del estudiante. Sin embargo esta formación debe ser una preocupación y responsabilidad no sólo de él, sino del sistema y por ello de la institución. Por lo tanto la CUAED ha elaborado cursos-taller y hasta diplomados dirigidos a la formación del asesor a distancia y en línea, lo cual no ha sido suficiente para lograr que la mayoría de los asesores adquieran la conciencia de sus funciones.

A pesar de ello, considero importante proponer la oferta de talleres para la elaboración de los apoyos didácticos-ambientes de aprendizaje, que se caractericen por ser cortos, específicos y con obtención de producto final; planeados de tal forma que se logre habilitar a los asesores a trabajar en grupos interdisciplinarios (pedagogo, programador, algún experto disciplinario que no sea asesor y el asesor que está tomando el taller), no porque los asesores no estén preparados para realizar este trabajo, sino porque este tipo de equipo puede estar

conformado de manera diferente a otros con los que ha trabajado, y por tanto su diseño debe permitir un acercamiento entre lenguajes y propósitos distintos que reproduzca una práctica cotidiana a la que se enfrentaría si desea laborar en una modalidad a distancia en línea.

Con respecto a la poca demanda y a los mínimos resultados de los cursos-taller y diplomados ofrecidos por la CUAED, vuelve a ponerse a discusión el tema del marco normativo en relación a la figura del asesor y del tutor, y los cambios requeridos que podrían ser la contratación, aumento de horas, promoción y programas de estímulos y becas. El haber finalizado los cursos taller de los temas arriba mencionados y la elaboración de productos como resultado de ellos (por ejemplo una propuesta de planeación de la asesoría de un curso a distancia en línea o apoyos didácticos-ambientes de aprendizaje para el curso) podrían ser requisitos para la contratación del nuevo personal para esta modalidad, para la recontractación por aumento de horas para la misma y que tengan un alto valor de puntaje para fines de promoción y programas de becas y estímulos para el personal académico de carrera.

La estructura administrativa, servicios e infraestructura

La estructura administrativa, servicios e infraestructura, como se ha mencionado, es un tema de otro estudio, que tenga como objetivo conocer con mayor precisión las funciones de las diferentes dependencias académico-administrativas de la UNAM, para elaborar una propuesta que permita eficientar recursos y sentar las bases normativas y operativas que permitan enriquecer la propuesta de la educación a distancia en línea.

Sin embargo, el informe permite hacer reflexiones sobre algunos rubros que se consideraron fundamentales, por ejemplo, recursos financieros, difusión y relaciones interinstitucionales. En el caso de la licenciatura en Geografía en esta nueva modalidad, como en todo, los esfuerzos administrativos serían mayores en la primera etapa y durante el desarrollo irían disminuyendo.

Recursos financieros

Por otra parte, un tema delicado es el de la incorporación de cuotas especiales en el sistema a distancia en línea; por lo que en este trabajo quisiera tocarlo, aunque sea someramente.

La educación a distancia en línea requiere para su implementación, del uso de un equipamiento más sofisticado que el del abierto (que hasta la fecha ha funcionado, con cierto nivel, sólo compartiendo la misma infraestructura del sistema escolarizado), de la participación de especialistas que no son sólo los disciplinarios, tanto para la elaboración de los apoyos didácticos-ambientes de aprendizaje, a través de los medios de información y comunicación (con base en las nuevas tecnologías de información y comunicación), como para el diseño y funcionamiento de las asesorías; además el asesor requiere dedicar mayor tiempo de trabajo por estudiante y por grupo y se suma la figura del tutor. Por otra parte, como ya se mencionó, el personal académico que quiere participar como asesor requiere de una preparación específica que la institución debe otorgarle, como parte de su programa de formación de recursos humanos para cumplir con el propósito de este sistema.

También como ya se mencionó, en la práctica del sistema abierto se ha observado que el estudiante va a pertenecer a un grupo por cada asignatura, difícilmente se mantiene la mayor parte de la generación con el mismo avance, por lo que cada uno se inscribe a un número distinto de asignaturas y es de esperarse que esta situación, por lo menos, se repita en el sistema a distancia en línea.

Así, es una realidad que la modalidad no puede compararse a las características y recursos invertidos en la modalidad escolarizada, por ello sería conveniente hacer efectiva una cuota simbólica por asignatura inscrita, como la mencionada en el Reglamento General de Pagos, “por asignatura suelta” y que se aplique con una práctica compensatoria, y por supuesto garantizar que la educación siga estando al alcance de toda la población, pero pueda ayudar en

algo, a conservar y actualizar el equipo que se otorgue de manera inicial por la administración central para implementar los cursos.

En esta propuesta habría que tener dos consideraciones. La primera que las cuotas son tan mínimas, que lo que se recaudara de los estudiantes de cada licenciatura a distancia en línea, se tendrían que dirigir en algunos casos de manera completa al desarrollo de la licenciatura y hasta requerir de un apoyo extra, para contar con un presupuesto mínimo de conservación de equipo, como es de la licenciatura en Geografía por su baja matrícula. Sin embargo si esta propuesta de cuotas se hace extensiva a todas las licenciaturas a distancia en línea, hay algunas que por su cantidad de estudiantes podrían ser por lo menos autosuficientes en la conservación y renovación de su equipo y podría haber alguna que una vez cubierta esta necesidad, podría compensar los gastos de otra carrera. La segunda consideración, tal vez estratégica, es que la modalidad se inicie con todos sus componentes para que el sistema esté completamente integrado de modo que, no obstante la puesta en marcha del proyecto que se esté iniciando, los resultados sean los esperados y las expectativas formativas de los estudiantes se vayan cumpliendo.

Lo cual ayudaría al crecimiento del sistema y a que las cuotas otorgadas, serían recompensadas sobradamente con los resultados en cada uno de los estudiantes.

Así, no se repetiría la triste experiencia del mundo actual y de nuestro país, de grandes inversiones para grandes proyectos y resultados mínimamente aceptables y casi siempre mediáticos.

Difusión

Otro punto que no puede ser descuidado, debido a la experiencia de la primera etapa de la licenciatura en Geografía del SUAFyL, es la difusión. En el libro de carreras de las UNAM, principalmente, no puede faltar un apartado sobre

la modalidad a distancia en línea en el cual se enfatice sobre el perfil del estudiante al que va dirigido, cuya característica principal sería el problema del tiempo y la distancia para realizar sus estudios; aunque la recomendación de la edad tendría importancia, como se ha explicado anteriormente, conforme pasa el tiempo el rango de edad va disminuyendo, porque no se puede soslayar la realidad socioeconómica de nuestro país, la cual muestra que cada vez es mayor la cantidad de población, que a más temprana edad tiene la necesidad de incorporarse al ámbito del trabajo remunerado, en condiciones laborales muy distintas a las de los primeros setenta años del siglo XX, por lo que la educación a distancia en línea es probablemente de las pocas oportunidades, que tienen para adquirir una formación de educación superior; y para que los egresados continúen su actualización a través de educación continúa y para técnicos y profesionistas que no requieren educación licenciatura, pero sí actualización en sus áreas o incursionar en otras.

Relaciones interinstitucionales

Otro punto de discusión que puede ayudar a eficientar los recursos es la relación interinstitucional a partir de la figura *De las Instituciones Asociadas y por Cooperación del SUA de la UNAM*, que señala el capítulo VIII en los artículos del 20 al 24 del Estatuto del Sistema Universidad Abierta y el acuerdo firmado en 2006, para crear el Espacio Común de Educación Superior a Distancia, que en un primer momento se podría hacer extensivo a otras universidades públicas, sobre todo donde hay programas académicos de educación superior geográfica y en otro a las universidades públicas que tuviesen esta demanda.

Así, el proyecto de la licenciatura en Geografía a Distancia y en Línea podría incluir la propuesta de un trabajo conjunto, sin dejar de lado las observaciones de los puntos señalados anteriormente en este apartado. Este trabajo podría iniciar con un primer acuerdo normativo y específico para este nuevo sistema, que permitiera la participación de personal docente interesado en el proyecto por

impartir asesoría y dirigir trabajos de titulación, cumpliendo con los mismos requisitos de formación docente en la modalidad a distancia en línea antes mencionados, que se realizarían desde su misma institución (por ser diseñados a distancia en línea), tal vez con algún traslado ocasional planeado, y lo cual le permitiría al futuro asesor vivir la experiencia de un aprendizaje a distancia en línea.

También sería importante que el departamento de videoconferencia de las instituciones participantes, en caso de existir, se involucraran en el trabajo, incorporando en su programa de trabajo anual actividades para el sistema y se fuera promoviendo un acercamiento entre este tipo de áreas de las instituciones.

Otra colaboración interinstitucional estaría en el diseño de trabajo de campo, en las regiones a las que pertenecieran las instituciones participantes y que pudiese ser compartido.

En fin, éstos son sólo algunos ejemplos en la consolidación del sistema podría ir sugiriendo nuevas propuestas de trabajo colaborativo entre las instituciones interesadas.

El plan de estudios y su vinculación con el bachillerato y el posgrado

Este último rubro, pero no el menos importante, se refiere al plan de estudios, en el cual se encuentra el objeto de estudio de la educación a distancia, en línea a nivel superior. Es decir la planeación de la licenciatura en Geografía en este sistema se dirige hacia el logro de un aprendizaje adecuado al plan de estudios, por lo cual los contenidos deben estar acordes con los objetivos que se plantean en él, para cumplir con la formación profesional, en este caso licenciado en Geografía, y personal que pretende brindar al estudiante para ser capaz de realizar una práctica social concreta.

Es una realidad, que de manera pragmática se pueden intuir algunos de los problemas que se derivan del plan de estudios, y se pueden plantear

adecuaciones o nuevos planes de estudio para aminorarlos y brindar una mejor formación. También es cierto que hay necesidades urgentes surgidas, entre otros, de políticas académico-administrativas inaplazables y la licenciatura en Geografía en cualquier modalidad educativa no puede sustraerse a ellas. No obstante, si se quiere en la formación profesional una mejora de raíz, con base en el respeto a estas políticas, de manera paralela hay que reflexionar y discutir de una forma más sistemática, las cuestiones que generan la necesidad de una licenciatura que responda a la realidad actual.

Así, uno de los primeros puntos de discusión está relacionado con la claridad que se tiene sobre la formación que se pretende brindar, acorde a la práctica social en que va a participar, por lo que esta discusión se basa en dos cuestiones que hay que responder, la primera cuál es el quehacer del geógrafo y la segunda cuáles son las prioridades locales, nacionales y mundiales.

La primera lleva, entre otros, por una parte a la discusión conceptual metodológica de la Geografía que se está dando en la actualidad, y por otra parte lleva a la revisión de la actividad científico profesional y técnica que ha realizado el geógrafo hasta el momento, así como las potencialidades que se pueden desarrollar de acuerdo a los resultados de la primera discusión.

La segunda cuestión lleva a la revisión de la problemática local, nacional y mundial, en cuyas actividades de diagnóstico, evaluación y solución ha participado el geógrafo y cómo lo ha hecho hasta el momento y de las actividades de las problemáticas, en que potencialmente podría participar y cómo lo haría.

Para que estas discusiones sean más fructíferas al contar con bases reales requeriría, desde mi punto de vista, una serie de estudios al respecto. En primer término, estudios sobre el campo laboral de los egresados, los proyectos en los que participan y cómo lo hacen, qué más podrían hacer desde la disciplina y qué les faltaría en su formación para lograrlo; en segundo término la revisión de los planes de desarrollo a distintos niveles en el país en que pueden participar los

geógrafos; en tercer término los proyectos vinculados con la Geografía, que hacen las instituciones públicas o aquellos que las mismas impulsan a que sean realizados por el sector social y privado. Estudios que tendrían siempre el propósito de definir las prioridades locales, nacionales y mundiales en que el geógrafo podría intervenir.

Todo esto es sólo un ejemplo de lo que podría hacerse, para definir tanto el quehacer del geógrafo como las prioridades locales, nacionales y mundiales, lo cual sería de gran ayuda en la elaboración de un plan de estudios adecuado a la realidad concreta actual y en construcción.

Una vez definido el plan de estudios con su perfil de egresado, quedaría otro punto que se tiene que considerar y es el perfil del estudiante que ingresa en términos de conocimiento y competencia cuya problemática ya se mencionó en otro punto, pero hay que señalar la importancia de la discusión de cuáles serían esos conocimientos y competencias básicas que tendría que tener el aspirante a la licenciatura en Geografía, para saber con mayor precisión cuáles son las deficiencias que hay que cubrir para que inicie los estudios adecuadamente, y cuáles son las más comunes y generalizadas entre los estudiantes de primer ingreso, así como cuáles son las medidas compensatorias o remediales que se implementarían, para que los estudiantes paralelamente al inicio de sus cursos puedan ir resolviéndolas, como se mencionó anteriormente.

Un último punto relacionado con el plan de estudios y la formación que brinda es la compatibilidad entre la formación que se obtiene en la licenciatura y el perfil de ingreso a los estudios de posgrado. La formación que brinda la licenciatura debe estar dirigida al trabajo profesional, técnico y académica para la educación y la investigación. El desarrollo de las competencias para la investigación debe ser una constante en la formación que brinde el plan de estudios en la modalidad a distancia en línea, independientemente de la opción laboral, de aquí la importancia de que el plan de estudios fortalezca los conocimientos teórico-metodológicos y

técnicos básicos de la Geografía y por otra parte que el modelo educativo sea el aprendizaje independiente y colaborativo, para que ambos proporcionen al estudiante una formación con base en el desarrollo de capacidades de análisis, comparar, relacionar, aplicar y deducir, también antes mencionadas, y así los licenciados en Geografía sí requieren profundizar alguna área de la disciplina y desarrollar la investigación sean capaces de hacerlo. Lo cual tendría un impacto favorable en el desarrollo de los estudios de posgrado y en su eficiencia terminal.

Anexo 1

Este anexo muestra los nombres, y cargos de las personas que fungieron como autoridades en la Facultad de Filosofía y Letras y en la División Sistema Universidad Abierta (SUAFyL) durante el periodo que se trata en este trabajo.

Directores de la Facultad de Filosofía y Letras:

Dra. Juliana González	1994-1998 (2º periodo)
Mtro. Gonzalo Celorio	1998-2000
Dr. Ambrosio Velasco	2001 a la fecha

Jefes de la División Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras:

Mtra. Ofelia Escudero Cebezudt	1994-1997
Mtro. Pedro Joel Reyes López	1997-1998
Mtro. Colin White	1998-1999
Mtra. Martha Diana Bosco Hernández	1999-2005
Mtro. Pedro Joel Reyes López	2005 a la fecha

Responsables de la Comisión Académica de Geografía:

Dra. Graciela Uribe	1986-1994
Mtra. Carmen Sámano	1994-2001

Al cambiar la figura de la Comisión Académica de Licenciatura por la de Departamento de Licenciatura, los responsables de Geografía han sido:

Dra. Patricia Olivera	2001-2005
Lic. María de los Ángeles Pensado	2006 a la fecha

Anexo 2

Entre noviembre de 2001 y enero de 2002 la Jefatura de la División Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras, se propuso elaborar el documento “Memoria de la División SUAFyL”, con base en la metodología de testimonios orales; para el cual se entrevistaron a académicos del SUAFyL que, además de ser asesores, han tenido responsabilidades administrativas en la División.

La Mtra. Martha Diana Bosco entrevistó al Mtro. Roberto Moreno de los Arcos y a la Mtra. Ofelia Escudero. La Dra. Patricia Gómez Rey entrevistó al Mtro. Horacio José Carlos Castañeda, al Mtro. Horacio López Suárez, a la Dra. Josefina Mac Gregor, al Mtro. Pedro Joel Reyes y a la Mtra. Raquel Serur. La Lic. María de los Ángeles Pensado Leglise entrevistó al Mtro. Colin White.

Bibliografía

- Aguilar Adrián, Guillermo (1994), "La radicalización de la geografía. Nuevas direcciones en el debate" en *La Geografía Humana en México: Institucionalización y desarrollo recientes* (Guillermo Aguilar y Omar Moncada. Compiladores) UNAM –Fondo de Cultura Económica, México.
- "Internet nuevo temor del idioma español" (2004), *Crónica*, 3 de febrero, sección académica, México.
- Alberich, Jordi y otros (s/f), "Los formatos del multimedia", *Fundamentos en tecnología multimedia*, Universite Oberta de Catalunya, Barcelona, España.
- Allégre, Claude (2003), *La derrota de Platón o la ciencia en el siglo XX*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Amundsen, Cheryl (2000), "Evolución de la teoría sobre la educación a distancia", *Taller formación de profesores para la educación a distancia*, traducción de Jorge Méndez Martínez, CUAED, UNAM, México.
- ANUIES (2002), *Mercado de trabajo de profesionistas en México. Diagnóstico y prospectivos al 2020*. México.
- _____ (2007), "Financiamiento", *Seminario consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*, México.
- Arroyo Lemus, Ana Lilia (1998), *Modelo metodológico de educación a distancia a través de Internet para el Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, tesina, México.
- Bailly Antoine y Beguin Hubert (1992), *Introducción a la geografía humana*. Masson, Barcelona, España
- Barrón Soto, Héctor S. (2004), "La educación superior en línea en México", *Crónica*, 23 septiembre, sección académica, México.
- _____ (2004), *La educación en línea y el texto didáctico*, Facultad de Filosofía y Letras-CUAED, UNAM, México.
- Blanco, José (2007), "La universidad mexicana. Exequias para el modelo napoleónico", *Nexos*, núm. 354, junio, México.
- Borges, Federico (2005), "La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas", *Digithum*, núm. 7, Universitat Oberta de Catalunya, <http://www.uoc.edu/digithum//dt/esp/borges.pdf>

- Bosco Hernández, Martha Diana (2004), *La formación docente en el Sistema Universidad Abierta de la UNAM. La Facultad de Filosofía y Letras un estudio de caso*, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- _____ (2004), *La importancia de la investigación y docencia en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, mimeo, México.
- _____ (1998) Taller de elaboración de material didáctico, SUAFyL.
- Cabello Bonilla, Víctor (2003), “Desarrollo científico-tecnológico y los estudios de posgrado. Elementos para una reflexión sobre educación superior”, *Contrastes*, año 6, Nueva Época, núm. 17, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Carrión Carranza, Carmen (2004), *Valores y principios para evaluar la educación*, Paidós Educador, México.
- Cerda González, Cristian (2002), “Educación a distancia. Principios y tendencias”, *Revista perspectiva educacional*, México.
- Comisión del Sur (1991). *Desafío para el Sur*. Fondo de Cultura Económica. Economía Contemporánea. México, pp. 10-11.
- Comite National d' Evaluation des Etablissements Publics a' Caractere Scientifique, Culturel el Professionnel (1998), *La Geographie dans les Universites Francaises. Evaluation thematique*, París, Francia.
- Coordinación Sistema Universidad Abierta (1992), *Semblanza histórica del Sistema Universidad Abierta 1977-1992*, UNAM, México.
- CUAED (2006a), “Presentación”, Taller Formación de Asesores para la Educación a Distancia, CUAED, UNAM, México.
- _____ (2006b), “La Web: sitios y portales educativos, Taller Formación de Profesores para la Educación a Distancia, subtema 3.2.1, CUAED, UNAM, México.
- _____ (2006c), “Medios de información”, Taller Formación de Profesores para la Educación a Distancia, tema 3.2, CUAED, UNAM, México.
- _____ (2006d), “Estrategias para la asesoría en línea para concluir su función de asesor en línea”, Taller Formación de Profesores para la Educación a Distancia, CUAED, UNAM, México.
- _____ (2006e), “Introducción a la educación abierta y a distancia UNAM”, Taller Formación de Profesores para la Educación a Distancia, CUAED, UNAM, México.

- _____ (2002), "Resúmenes de los equipos de trabajo", Hacia la construcción de un Plan de Desarrollo para el SUA de la UNAM, del 24 al 26 de octubre, Tequisquiapan, Querétaro.
- _____ (2006), "Estrategias para la asesoría en línea antes de iniciar el programa educativo", Taller Formación de Profesores para la Educación a Distancia, CUAED, UNAM, México.
- _____ (2006), "Características de los buscadores de información", Taller Formación de Profesores para la Educación a Distancia, subtema 3.2.2, CUAED, UNAM, México.
- _____ (2006), "Estrategias para la asesoría en línea durante el desarrollo del programa educativo", Taller Formación de Profesores para la Educación a Distancia, CUAED, UNAM, México.
- _____ (2006), Taller Formación de Profesores para la Educación a Distancia, *Guía de estudio*, CUAED, UNAM, México, CUAED y Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- _____ (2003), Taller de diagnóstico para transformación del SUA, CUAED, UNAM, México.
- _____ (1998), *Programa de transformación del Sistema Universidad Abierta, Situación actual*, Cuaderno de trabajo núm. 2, CUAED y Secretaría General, UNAM, México.
- _____ (1998), *Informe de actividades 1997. Síntesis*, Cuaderno de trabajo 4, CUAED y Secretaría General, UNAM, México.
- _____ (1998), *Programa Universidad en Línea*, Cuaderno de trabajo 3, CUAED y Secretaría General, UNAM, México.
- _____ (1998), *Programas de trabajo 1998*, Dirección de Educación Abierta, Cuaderno de trabajo 5, CUAED y Secretaría General, UNAM, México.
- _____ (1998), *Sistema Universidad Abierta. Planeación y avances de los programas de trabajo 1998*, Cuaderno de trabajo 10, CUAED y Secretaría General, UNAM, México.
- Channon Derek, F. (1991), *Estrategia global bancaria*. Ediciones Díaz de Santos, Madrid, España.
- Chauptart, Jean Michel (1998), "El tutor, el estudiante y su nuevo rol", *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- Chías Becerril, Luis, Cruz Morán José y Malcon Álvarez Anuar (1994). "Desarrollo de la geografía universitaria: El colegio de Geografía-UNAM y sus planes de

estudio” en *La geografía humana en México: Institucionalización y desarrollo recientes* (Guillermo Aguilar y Omar Moncada. Compiladores) UNAM-Fondo de Cultura Económica, México.

- Chías Becerril, Luis (1989). “Colegio de Geografía en su proceso histórico formativo, como componente clave en el cambio estructural”. En *Geosofía. Apoyos a la investigación y docencia. Colegio Mexicano e Geografía Posgraduados, A.C.,* núm. 1, México, pp. 40-45.
- De Castro Iná, Elías (1998), “El problema de la escala” en *Cuadernos de Geografía Brasileña.* (Graciela Uribe Ortega. Compiladora) Centro de Investigaciones Científicas “Ing. Jorge L. Tamayo”. México
- De la Fuente, Juan Ramón (2003), “Acuerdo por el que se reorganiza la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia”, *Gaceta*, 22 de septiembre, UNAM, México.
- Departamento de cómputo del SUAFyL (2002), Lineamientos para la elaboración de material didáctico impreso, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Didriksson, Axel (2005), “Universidad e integración regional: un escenario para la Universidad Latinoamericana”, Nuevo enfoque de la educación superior para las modalidades escolarizadas, abierta y a distancia, CUAED y FMVyZ, UNAM, 13 y 14 de enero, México.
- Escudero Cabezudt, Ofelia (1995), “Bases teóricas del aprendizaje independiente”, en *Diplomado en Educación a Distancia, Módulo II*, CSUA, UNAM, México.
- _____ y María Teresa Yurén Camarena (1995), Definición, integración y función de las comisiones de carrera de la División, SUAFyL, UNAM, México.
- Farinós Dasí, Joaquín (2001), “Reformulación y necesidad de una nueva geografía regional flexible”, *Boletín de la AGEN*, núm. 32, Valencia, España.
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Problemas para la implantación de un modelo de educación en línea en el Sistema Universidad Abierta, FCPyS, UNAM, acetatos, México.
- Facultad de Filosofía y Letras (2005), *Modalidades de titulación y Manual Operativo*, FFL, UNAM, folleto, México.
- Febvre, Lucien (1991), “La Tarea actual: Métodos Biológicos, métodos Geográficos” en *Geografía Histórica* (Claude Cortez. Compilador) Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora-UAM, México.
- Flores Olea, Víctor y Abelardo Mariña Flores (2000), *Crítica de la globalidad, Dominación y liberación en nuestro tiempo.* Fondo de Cultura Económica. México.

García Aretio, Lorenzo (2001), *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*, Ariel, Barcelona, España.

_____ (1996), “Características de la educación a distancia”, *Educación a distancia hoy*, capítulo 6, Morata, España.

_____ (s/f) Modelo de García Aretio de Evaluación Institucional de Programas a Distancia.

García Guadilla, Carmen (2007), Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano, Seminario consolidación y avances de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas, México.

Gil Rivera, María del Carmen (2006), “Conceptualización y tipos de tutor”, Taller de Formación de Profesores para la Educación a Distancia, CUAED, UNAM, México.

González Casanova, Pablo (1992), “Los sistemas de Universidad Abierta y las ciencias y técnicas del conocimiento”, Simposium Internacional: Perspectivas de la Educación Abierta y a Distancia para el siglo XXI. Memorias, UNAM y SUA, México.

_____ (1972), Exposición de motivos de la creación del SUA, UNAM, México.

González Romero, Víctor Manuel (1999), *Medios y modos de aprendizaje en el siglo XXI*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.

Graves, N. J. (1985) *La enseñanza de la geografía*, Visor, Madrid, España.

Guerrero Neaves, Sanjuanita (1998), *Desarrollo de valores. Estrategias y aplicaciones*, Ediciones Castillo, México.

Gregory, D. J. (1991), “La acción y la estructura de la geografía histórica” en *Geografía Histórica* (Claude Cortez. Compilador) Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora-UAM, México.

Marchesi, Álvaro (2001), “Los alumnos con escasa motivación para aprender”, *Desarrollo psicológico y educación*, Alianza Editorial, Madrid, España.

Mena, Marta (1987), “Aportes de nuevas estrategias de educación a distancia”, Seminario: Las nuevas tecnologías frente a las nuevas estrategias en educación, Buenos Aires, Argentina.

_____ (2006), “América Latina en la búsqueda de nuevos modelos de educación a distancia”, Taller Formación de Profesores para la Educación a Distancia, CUAED, UNAM, México.

- Méndez, Jorge (2006), "Videoconferencia grupal y diseño instruccional", Taller Formación de Profesores para la Educación a Distancia, CUAED, UNAM, México.
- Montoya Pérez, Luz María (2004), "Propuesta de un proceso educativo de habilidades del pensamiento como estrategias de aprendizaje en las organizaciones", *Contaduría y administración*, nueva época, núm. 214, septiembre-diciembre, Facultad de Contaduría y Administración, México.
- Moreno Castañeda, Manuel (2001), Caso de estudio, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- _____ (2001), "La educación a distancia en las IES públicas mexicanas" (mimeo), s/p.
- Moreno Jiménez, Antonio y María de Jesús Marrón Gaité (editores) (1996), *Enseñar geografía. De la teoría a la práctica*, Editorial Síntesis, Madrid, España.
- North, Douglass (2006), *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, Fondo de Cultura Económica, Colección Economía Contemporánea, México.
- Norton, W. (1991), "La condición actual de la geografía histórica" en *Geografía histórica* (Claude Cortez. Compilador), Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora-UAM, México.
- Ortega Valcárcel, José (2000), *Los Horizontes de la geografía. Teoría de la geografía*. Editorial Ariel, Buenos Aires, Argentina.
- Otero Rodríguez, Ricardo y David Alfaro Lemus (2006), "Estrategias de comunicación en e-learning, Universidad Iberoamericana, México.
- Padules Perkins, Jorge Eduardo (2003), *La cátedra UNESCO. Una introducción a la educación a distancia*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.
- Pensado Leglise, María de los Ángeles (2002), "El asesor del SUAFyL en un viaje a la distancia", evento SUAFyL, México.
- _____ (2007), "Tutores actuales y áreas de la licenciatura en geografía en SUA", mimeo, México.
- Pisanty Baruch, Alejandro (2001), "Panorama de la educación a distancia", Taller Formación de Profesores para la Educación a Distancia, CUAED, UNAM, México.
- Pronabes y UNAM (2005), Taller de actualización de tutores, UNAM, México.

- Quaini, Máximo (1981), *La construcción de la geografía humana*. Oikos Tau. Barcelona, España.
- Red Interinstitucional de Educación Superior en Geografía (2007), Minuta reunión de convenio interinstitucional, 27 y 28 de febrero, Guadalajara, México.
- Rendón, Gilberto (2004), "Más de un millón de jóvenes tiene computadora", *Crónica*, 3 de febrero, sección académica, México.
- Rodríguez, Héctor (comp.) (1999), "Aprendizaje colaborativo. Tecnologías de la información y la comunicación", Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- Romero, José (2003), "Sustitución de importaciones y apertura comercial: resultado para México" en *La integración económica y la globalización ¿Nuevas propuestas para el proyecto latinoamericano?* (Alicia Puyana. Coordinadora). FLACSO México-Plaza y Valdés, México.
- Roquet García, Guillermo (2006), "La Internet en educación", Taller Formación de Profesores para la Educación a Distancia, CUAED, UNAM, México.
- _____ (2004), "El correo electrónico en la educación", Dirección de Desarrollo Educativo, CUAED, UNAM, México.
- _____ (2006), "Los chats y su uso en educación", Taller Formación de Profesores para la Educación a Distancia, CUAED, UNAM, México.
- Ruiz Gutiérrez, Rosaura (2005), "La UNAM: educación flexible e innovadora", Nuevo enfoque de la educación superior para las modalidades escolarizadas, abierta y a distancia, CUAED y FMVyZ, UNAM, 13 y 14 de enero, México.
- Salinas Reyes, Carlo (2007), "Problemas y soluciones de la instrumentación en línea de las licenciaturas de humanidades en la Facultad de Filosofía y Letras", SUAFyL, UNAM, México.
- Santos, Milton. *El presente como espacio* (mimeo).
- Segal, Aaron (1987), "De la transferencia de tecnología a la institucionalización de la ciencia y la tecnología", *Revista de Comercio Exterior*, diciembre, México.
- SUAFyL (2002), Memoria SUAFyL, mimeo.
- SUAFyL (2004), Consejo Técnico "Machote de cuestionario para superación y apoyo académico a los profesores", Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- _____ (2000), "Invitación al SUA", *Boletín Facultad de Filosofía y Letras*, núm. 1, UNAM, México.

_____ (2000), "El papel del estudio independiente en el sistema de Universidad Abierta", *Boletín Facultad de Filosofía y Letras*, núm. 2, UNAM, México.

_____ (2005), *Diagnóstico 2000-2004. Problemáticas y estrategias*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México. (Presentación en Power Point.)

_____ (1980), Importancia de los materiales didácticos en sistemas de educación abierta y a distancia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, mimeo, México.

White, Colín (1998), "Proyecto de Transformación. SUAFyL, 2000", SUAFyL.

Trejo, Martha (2005), "Cuestionario a profesores sobre uso de Internet", mimeo, México. UNAM, 2007, Legislación Universitaria, México.

UNAM. Legislación Universitaria, 2007.

UNAM (2007), "Migración y economía del conocimiento", *Gaceta UNAM*, suplemento El Foro, núm. 74, UNAM, México.

Zorrilla, Óscar y otros (1980), "Metodología SUAFyL", División Sistema Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, mimeo, México.