



ISBN: 978-607-02-0835-5

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Margarita Vera (2011)

“Formación de los docentes del Sistema Universidad Abierta
de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFYL) de la UNAM”

en *Pensamiento crítico en educación*,

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 479-489.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DEL SISTEMA UNIVERSIDAD
ABIERTA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (SUAFYL)
DE LA UNAM

*Margarita Vera**

INTRODUCCIÓN

En las universidades de México se contrata a los profesores por los conocimientos que tienen de alguna disciplina, la mayoría al comenzar esta labor no tiene una formación docente. El SUAFYL no es la excepción, casi todos los profesores la adquieren a través de su práctica y los saberes que provienen de la tradición, y a pesar de que muchos no eligieron la docencia como actividad central en su profesión, al tener la oportunidad de participar en ésta, ya no quieren abandonarla. El presente trabajo se basa en los resultados de un estudio realizado con la aplicación de una entrevista a 25 profesores de las carreras de Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas y Pedagogía del SUAFYL para conocer su práctica docente

ANTECEDENTES

En la década de los sesenta del siglo XX surge el concepto de educación permanente y en este marco nacen las universidades abiertas y a distancia. Antes de la aparición de los sistemas abiertos y a distancia en algunos países existía ya desde el siglo XIX la modalidad de enseñanza por correspondencia. El primer proyecto de universidad a distancia fue la Open University, creada en 1969 en Gran Bretaña; su idea era abolir los requisitos formales de ingreso, de ahí que adoptara la palabra *abierta*. En esta misma década, en

* Universidad Pedagógica Nacional, México.

México, la expansión universitaria se incrementó, mas no como producto de una decisión racional, sino como resultado de un complejo proceso social. El Estado comenzó a dar mayor apoyo a la universidad, pero su efecto legitimador estuvo detrás de muchas decisiones políticas. Se veía a la educación superior como un factor de progreso, una vía de igualación social.

El 25 de febrero de 1972 el Consejo Universitario de la UNAM aprobó la creación del Sistema Universidad Abierta (SUA). Su propósito era extender la educación a grandes sectores de la población, manteniendo un nivel académico alto por medio de la utilización de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación, y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajaran dentro o fuera de los planteles universitarios. En junio de 1978, en una reunión del Colegio de Directores de la UNAM, se planteó una orientación diferente para el sistema abierto, marcando como objetivo primordial proporcionar apoyo al mejoramiento del sistema escolarizado en lo referente a la asistencia irregular de los estudiantes, así como procurar la instrumentación adecuada de los medios educativos; atender las asignaturas con alto índice de reprobación, a los alumnos que ya no tenían derecho de inscripción y a los requerimientos y procedimientos de acreditación.

En la Facultad de Filosofía y Letras, el sistema abierto (SUAFYL) inició sus labores en 1976 con seis licenciaturas: Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas y Pedagogía. Desde su creación en 1972 había iniciado la fundamentación de su trabajo, la elaboración de planes de estudio, la organización de actividades, etc. Como metodología de trabajo para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el SUAFYL planteó la utilización de materiales de estudio y el desarrollo de tutorías. Aun cuando surgió en la época en que estaba en auge la propuesta de la tecnología educativa, arrancó de otro concepto de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje es considerado:

como una actividad psíquica que relaciona al sujeto con el objeto de estudio, en un proceso dinámico de transformación, donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad de la personalidad,

tanto en los aspectos cognoscitivos y motores como afectivos y sociales (UNAM, 1977b: 15).

Se planteó como base el aprendizaje independiente, el cual se considera así respecto a la relación tradicional maestro-alumno, y la clase como contexto del aprendizaje, ya que los alumnos sólo asisten una vez por semana a la tutoría y trabajan con los materiales de estudio por propia cuenta y conforme al horario que ellos dispongan; es decir, tienen el compromiso de hacerse responsables de su proceso de formación.

Los materiales de estudio propuestos para dirigir el aprendizaje independiente son las guías de estudio, las cuales están estructuradas de forma que orienten el trabajo académico de los alumnos y les permitan construir el conocimiento; contienen los siguientes elementos: introducción general, objetivos generales del curso, temario general y bibliografía general. En cada unidad encontramos objetivos específicos, contenido desglosado de la unidad, bibliografía básica, que indica las páginas o capítulos que tienen que leer los alumnos para poder trabajar la unidad, y bibliografía complementaria—que se consulta en caso de querer profundizar en el contenido o tener dudas—. Por último, tenemos las actividades de aprendizaje, elemento medular de las guías de estudio, ya que tienen por función que el alumno trabaje la información adquirida a través de la bibliografía básica. Las actividades de aprendizaje conducen a la obtención de conocimientos que serán la base para la realización de otras actividades y a la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas. Se intenta que sean problematizadoras y que ayuden al alumno en la reconstrucción del conocimiento. Con el desarrollo de internet, actualmente algunos tutores se han interesado en buscar apoyos de ésta, como son la organización de foros de discusión y la entrega de actividades de aprendizaje y trabajos por correo electrónico.

La tutoría es el espacio donde el alumno y el tutor se reúnen para trabajar la asignatura o área. Las tutorías pueden ser individuales o grupales; la individual se proporciona cuando los alumnos la solicitan, que son por lo general los que viven o trabajan fuera del Distrito Federal, o los que por

su ocupación laboral no pueden asistir a la tutoría grupal. La grupal se lleva a cabo una o dos veces por semana, esto depende de la organización de cada carrera. En el SUAFYL se da mucha importancia al trabajo en grupo, ya que no todos los integrantes tienen las mismas dificultades ni se interesan de igual forma por los mismos temas, y el intercambio de experiencias entre alumnos y entre éstos y el tutor enriquece a todos, los ayuda a confrontar sus ideas, rectificarlas o ratificarlas. El alumno debe llegar a la tutoría con las lecturas y actividades de aprendizaje realizadas, el papel del tutor no es ser un transmisor de información, sino un orientador del aprendizaje de los alumnos, les proporciona herramientas de trabajo para que continúen su actividad independiente con las guías de estudio. Por otra parte, también es un coordinador del trabajo grupal de los alumnos, busca promover entre ellos la conformación de grupos de estudio. Otra tarea que frecuentemente tiene el tutor del SUAFYL en el desarrollo de sus funciones es la elaboración o reestructuración de las guías de estudio; la guía de estudio es la primera forma de comunicarse con el alumno, ya que en ella quedan planteados los contenidos del curso y la forma de trabajarlos. El tutor planea su trabajo de acuerdo con esta guía. También corresponde al tutor hacer, a lo largo del semestre, un seguimiento del trabajo académico de los alumnos mediante la revisión de las actividades de aprendizaje y trabajos que se planteen, así como realizar la evaluación y la acreditación de éstos. Con el propósito de conocer la práctica docente real del tutor, se realizó una entrevista a 25 profesores y se encontraron los siguientes resultados.

FORMACIÓN Y TRAYECTORIA DOCENTE DE LOS TUTORES

Muchos de los profesores inician su labor docente antes de terminar la carrera; un docente expresa que estaba haciendo un buen papel como alumno porque lo llamaron a incorporarse a la docencia, esto le sucedió a numerosos tutores. La mayoría narra que fue invitado a colaborar en la universidad y así comenzaron la docencia en la UNAM; algunos declaran que no era un proyecto que se hubieran formulado, fue una

sorpreza, pero les gustó esta actividad; varios de ellos hicieron posteriormente exámenes de oposición para obtener la definitividad en la asignatura que impartían.

Los profesores entrevistados, especialmente los de más antigüedad, iniciaron su labor docente desde el nivel primaria o secundaria hasta que llegaron al superior (40%), aun cuando no cursaron estudios en la Escuela Normal de Maestros; los docentes más jóvenes empezaron en el nivel de bachillerato (24%) e incluso en el nivel superior (36%), sólo unos cuantos ingresaron directamente al SUAFYL; es decir, la mayoría al integrarse a este sistema ya había hecho un largo recorrido en un sistema presencial y tuvo que aprender a trabajar en el sistema abierto; comentaron que esto no fue fácil. A los docentes no se les demanda una formación explícita para trabajar en la universidad —ni en el sistema presencial ni en el abierto—, sólo se exige que dominen la disciplina que estudiaron. Para casi todos, su formación docente se dio a través de la experiencia, en pocos casos iniciaron como ayudantes de profesores. En el SUAFYL algunos tutores recibieron un curso donde se explicaban los fundamentos de trabajo, pero este curso no siempre se impartió; otros empezaron elaborando materiales de estudio, lo que los ayudó a entender un poco cómo funcionaba el sistema, pero la mayoría se incorporó para trabajar directamente la tutoría.

De acuerdo con Gauthier (1997: 98), aun cuando la enseñanza se lleva a cabo desde hace siglos, es difícil precisar los saberes que hay en juego en el ejercicio de esta actividad. Existe la idea de que es suficiente tener el conocimiento de la disciplina, o únicamente tener talento, o sólo ser intuitivo, o tener buen sentido, o tener experiencia o cultura. Aclara que es más pertinente pensar que en la enseñanza se ponen en acción numerosos saberes, los cuales el docente utiliza en la clase para responder a ciertas demandas. Estos saberes son:

- *Disciplinarios (la materia)*. Se refieren a los saberes producidos en el campo del conocimiento e integrados en la universidad bajo la forma de disciplinas. La escuela y los profesores provocan una serie de transformaciones en la materia, se produce un conocimiento en la transposición didáctica; por consiguiente, no se

trata propiamente de un saber disciplinario, sino de un saber de acción pedagógica producido por el maestro en el contexto de la enseñanza de la disciplina.

- *Curriculares (el programa)*. La disciplina pasa por diferentes transformaciones hasta que se convierte en un programa. La escuela selecciona y organiza algunos saberes producidos por la ciencia, y aunque los docentes no participen siempre en la elaboración de los programas, tienen que conocerlos, pues son su guía para planificar y evaluar.
- *De las ciencias de la educación*. Casi todos los profesores poseen ciertos conocimientos profesionales basados en las diferentes teorías pedagógicas.
- *De la tradición pedagógica (la costumbre)*. Desde el siglo xvii hay una tradición pedagógica basada en el orden que persiste en la cotidianidad de las escuelas.
- *De la experiencia (la jurisprudencia privada)*. La experiencia del docente es personal y privada, él juzga en privado y este juicio y los razonamientos que lo sostienen no son conocidos ni probados públicamente.
- *De la acción pedagógica (la base del conocimiento en enseñanza o la jurisprudencia pública validada)*. Este saber surge de la experiencia de los maestros expresado al público y que ha sido comparado, evaluado y sopesado para establecer reglas de acción.

Los saberes que construyen los tutores se basan en los que adquirieron en su formación profesional y que tienen que reinterpretar en su práctica docente para poder comunicarlos; en el plan de estudios encuentran una delimitación de los contenidos que se han de trabajar; de las ciencias de la educación son muy escasos, la mayoría dice que aprendió empíricamente, algunos al enfrentar dificultades empezaron a buscar cierta información; de la tradición pedagógica, todos han pasado por la escuela y conocen sus tradiciones, tanto si era una escuela denominada tradicional como una denominada alternativa; además, también en unos casos había una tradición familiar de docencia; de la experiencia, explican por qué eligen ciertas formas de trabajo, como han buscado otras de acuerdo con las características o dificultades

del grupo, ha existido una reflexión de su práctica. No hubo comentarios respecto a los saberes de la acción pedagógica, probablemente porque no se abordó de forma directa en la entrevista.

TRADICIONES DOCENTES DEL SUAFYL

En la práctica docente de los tutores, los saberes que han construido en la tradición en un sistema presencial se enfrentaron a las tradiciones propias del sistema abierto. Al respecto en las entrevistas se encontró lo siguiente:

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

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

Los tutores tienen que estar alerta en cuanto a las necesidades de los alumnos y buscar cómo conciliar los diferentes intereses y niveles de preparación. Deben tener argumentos para responder a estas necesidades. Si caen en la tentación de dar clase, el alumno va a demandar más esta forma de trabajo.

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

En el SUAFYL prevalece esta lucha, que se genera entre la forma de trabajo basada en el estudio independiente y la

tradición del sistema escolarizado o presencial, conflicto que afecta a docentes y a alumnos; a los primeros los obliga a crear una dinámica diferente, tienen que buscar otras formas de organizar su labor docente, otras alternativas. En cuanto a los segundos, generalmente esperan que el tutor dirija el desarrollo de las sesiones; tienen un proceso de aprendizaje para trabajar de forma independiente en el transcurso de la carrera.

De acuerdo con Carr (1996: 23), la práctica es algo que se construye, no es un mero hacer, pues tiene unos sentidos y unos significados, los cuales se enmarcan en la historia, la tradición y la ideología. La práctica educativa no es una conducta robótica, que se ejecuta de manera inconsciente o mecánica,

es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales (Carr, 1996: 64).

En consecuencia, “‘practicar’ siempre es actuar en el marco de una tradición, y sólo sometiéndose a su autoridad los profesionales pueden comenzar a adquirir el conocimiento práctico y los niveles de excelencia por los que se juzgará su competencia práctica” (Carr, 1996: 64). Todos participamos en la evolución y por consiguiente en la determinación de esta tradición.

ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA DOCENCIA Y LA PROFESIÓN

El total los tutores desarrollan otras actividades además de la docencia, algunos realizan investigación para obtener el grado de maestría o doctorado; otros participan en proyectos de investigación de la UNAM o en otras instituciones. Asimismo, varios llevan a cabo actividades que no están consideradas formalmente como investigación, pero que contribuyen a la formación profesional y docente: dar conferencias; participar en paneles, mesas redondas, coloquios; escribir artículos

o ensayos para revistas, libros de texto, novelas; proporcionar asesorías a otras instituciones; participar en comités de evaluación; realizar tareas de divulgación, como organizar encuentros, conferencias, cursillos; hacer traducciones; participar en la modificación y estructuración de planes de estudio; elaborar material de estudio; diseñar exámenes y leer constantemente. Todos consideran que estas actividades apoyan la actividad docente; varios declaran que sin éstas la docencia no tendría sentido, ya que no habría una experiencia que transmitir a los alumnos, además de que es una forma de permanecer actualizados. Por otra parte, la práctica de la docencia también ayuda a realizar estas actividades. El docente comparte saberes con sus conciudadanos, ya que es miembro de una sociedad y de una comunidad, también posee saberes propios de su experiencia de vida personal. Estos saberes culturales y personales juegan un rol en su práctica docente. Los saberes docentes son adquiridos en parte en el interior de una formación universitaria específica y se acompañan de una socialización profesional a la par que de una experiencia de la práctica; son movilizados en la institución en que se labora y ligados a su contexto, y pueden ser utilizados en la enseñanza (Gauthier, 1997: 253).

CONSERVACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Sin excepción, los tutores manifestaron que es de su agrado la actividad docente porque aprenden junto con los alumnos, es algo vivo, es una profesión con la que se goza de libertad, exige permanecer actualizado, es una parte de la formación profesional, obliga a sentirse intelectualmente joven, es una actividad enriquecedora tanto en lo académico como en lo humano. La mayoría declara que conservaría esta actividad junto con la investigación, aunque varios dicen que les gustaría disminuir la carga docente; algunos desearían destinar más tiempo a la investigación sin dejar la docencia, muy pocos dicen que preferirían la investigación y dejar la docencia, uno manifiesta que si tuviera que elegir entre una y otra se quedaría con la docencia. Hay docentes que manifiestan que les gusta más la docencia en el sistema abierto que

en el presencial. Aun con esta preferencia por la docencia, algunos asesores señalan dificultades en esta actividad: es mal pagada, los trabajos que se hacen fuera de la docencia son con sacrificio de horas de descanso y desatención familiar porque la UNAM no considera éstos dentro del tiempo laboral; si se es profesor de asignatura hay mucho más trabajo en la tutoría y ése nadie lo retribuye; hay tareas burocráticas que restan tiempo, como los informes de trabajo; las satisfacciones personales que deberían tenerse con la atención a los alumnos no son inmediatas; los trabajos que se realizan fuera del aula son mejor valorados. Es posible advertir que aunque la docencia en la mayoría de los casos no fue elegida como profesión (sólo 20% de los docentes entrevistados estudiaron en la Normal de Maestros para dedicarse a esta actividad), la mayoría la conservaría y la consideran como una actividad que los ayuda a desarrollarse y crecer profesional y personalmente. Pero no basta con la formación obtenida a través de la práctica y la experiencia, aun cuando se han adquirido muchos saberes, si no hay una reflexión sobre éstos, pueden hasta volverse obstáculos.

En las entrevistas se pudo observar que la mayoría de los tutores han reflexionado sobre su práctica docente y han buscado formas para mejorarla, algunas de las modificaciones que han realizado en esta práctica se basaron en ensayos que en ciertas ocasiones funcionaron y en otras no. Para mejorar la labor docente se requieren también reflexiones teóricas y la recuperación crítica de la experiencia, ésta es una fuente de cultura que debe ser mediatizada por la crítica; así, la acción rutinaria guiada por la tradición pasa a ser acción reflexiva, intencionada y con proyectos. Inmersas en la rutina pueden existir áreas de conducta desconocidas por los docentes que sólo es posible develar a través de la reflexión sobre sí mismos, su práctica, la institución donde laboran y el contexto social en que viven.

Para Gimeno Sacristán (1995: 2): "Reflexionar supone dialogar pública o privadamente, en silencio o en voz alta, leyendo la realidad a partir del texto argumental propio y/o en conjunción con otros textos". Es conveniente rescatar este diálogo y hacer una reflexión colectiva, ya que escuchar diferentes puntos de vista puede ayudar a ver los aspectos desconocidos

o no reconocidos de la práctica y a darle otra lectura, a cambiar los argumentos que sustentan la práctica actual.

BIBLIOGRAFÍA

- CARR, W. (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata [trad. de Pablo Manzano].
- CASAS Armengol, Miguel (1987), "Concepción, justificación y viabilidad de los sistemas de educación superior a distancia en América Latina", en F. Pereira (ed.), *La educación a distancia en América Latina*, Caracas, UNA/Kapeluz, pp. 15-42.
- COLL Salvador, César (1994), "El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar", en *Tecnología y Comunicación Educativas*, núm. 24, julio-septiembre, México, pp. 3-29.
- GAUTHIER, Clermont (ed.) (1997), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Bélgica, Presses de l'Université Laval.
- GIMENO Sacristán, José (1995), "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas", trabajo presentado en el Simposio internacional formación docente, modernización educativa y globalización, México, UPN, septiembre.
- Universidad Nacional Autónoma de México (1992), *Perspectivas del SUA para el siglo XXI*, Memorias. Semana del SUA en la UNAM, México.
- _____ (1977a), "Curso para tutores del SUAFYL", México, Unidad de Asesoría Pedagógica (documento interno).
- _____ (1977b), "Orientaciones para la elaboración de guías de estudio", México, FFYL-Unidad de Asesoría Pedagógica (documento interno).