

Fundamentos del impacto social del Sistema Universidad Abierta
y de la educación a distancia en la
Universidad Nacional Autónoma de México

Héctor S. Barrón Soto

Foundations of the social impact of the Sistema Universidad Abierta
and of distance education at Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

En el presente artículo se comentan las implicaciones y aportaciones socioeducativas a 50 años de la creación del Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México, un proyecto que se organizó y adquirió su perfil filosófico en el sistema universitario, así como su personalidad jurídica, gracias al impulso del doctor González Casanova, fundador de la sociología en México.

Palabras clave: UNAM; universidad abierta; educación a distancia; sociología educativa

Abstract

This article discusses the socio-educational implications and contributions 50 years after the creation of the Sistema Universidad Abierta [Open University System] at the Universidad Nacional Autónoma de México, a project that was organized and acquired its philosophical profile in the university system, as well as its legal personality, thanks to the impetus of Dr. González Casanova, founder of sociology in Mexico.

Keywords: UNAM; open university; distance education; educational sociology

Cuando en febrero de 1972 se presentó el proyecto para el establecimiento del Sistema Universidad Abierta (SUA) ante el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se resaltó que este proyecto representaba la formalización jurídica de una serie de estudios realizados desde hacía por lo menos un año.

Dichos estudios se referían a los métodos y medios de comunicación, a la evaluación y registro de conocimientos, a la evolución y perspectiva de la educación superior, y a la administración de organizaciones complejas; es decir, había la consideración de integrar diversas interpretaciones de aspectos pedagógicos, sociales, y administrativos. Para ello se establecieron dinámicas de análisis y discusión que procuraron incluir a diferentes actores de la vida académica universitaria, de tal manera que en ellas participaron expertos en cada una de las áreas vertebrales, grupos estudiantiles, y profesores y estudiantes consejeros de las Comisiones de Reglamentos y del Trabajo Docente, quienes habían establecido que los trabajos del SUA debían apoyarse y sostenerse con la infraestructura ya existente en la UNAM (González Casanova, 1972).

En lo tocante solo al aspecto social, el doctor Pablo González Casanova explicaba con mayor detalle este tipo de pesquisas que se sumarían a otras en la motivación para establecer al SUA:

Antes de su elaboración habíamos realizado un estudio en el sistema productivo de la zona central del país (Distrito Federal, Puebla, Estado de México, Hidalgo, Morelos), por el cual habíamos descubierto que aproximadamente un 30% de trabajadores manuales desean y pueden seguir estudios universitarios, si se les dan las facilidades necesarias para realizarlos en sus propios centros de trabajo. Habilitar profesores en los centros productivos, utilizar el personal calificado y los laboratorios que hay en muchos de ellos, y enviarles libros e instrumentos auxiliares de aprendizaje era el objeto del proyecto (González Casanova, 1976, p. 98).

Este tipo de consideraciones prácticas, muy definidas y acotadas por la urgencia de atender problemáticas que lejos de atenderse iban en aumento, se enlazaron a una trayectoria histórica en la que, en 1972, la estructura del proyecto del SUA fue la expresión más afinada de otro movimiento que implicaba la participación de instituciones de educación superior del país: la Reforma Universitaria. Esta a su vez recuperó simbólicamente a una fuerza social que aún mantenía demandas no resueltas desde la huelga estudiantil de 1929 que logró la autonomía universitaria.

Para reflexionar entonces sobre las implicaciones sociales del SUA, es ineludible destacar que este proyecto se organizó y adquirió su perfil filosófico en el sistema universitario, así como su personalidad jurídica, desde la égida del doctor González Casanova, a quien se le reconoce también como el fundador de la sociología en México.

La posición intelectual del doctor González Casanova promovía, desde la sociología, la integración del acto y de la crítica, como lo expresó el 21 de noviembre de 1969, apenas un par de meses antes de asumir la rectoría de la UNAM, en el marco del IX Congreso Latinoamericano de Sociología, celebrado en la Ciudad de México, al establecer que la sociología hecha en América Latina debía ejercerse como una "función productiva en el terreno cultural, y una función crítica en el terreno político" (Torres Guillén, 2017, p. 102).

En esa época, González Casanova había profundizado en sus estudios sobre la democracia, y en el ensayo *Sociología de la explotación* (1969), elaborado para conmemorar el 150 aniversario del nacimiento de Marx, propuso transitar del estudio solo del dominio y del poder al análisis que pudiese desvelar el tipo de relaciones sociales existentes y formular la manera de transformarlas; en otras palabras, articular la interpretación con la crítica y provocar las condiciones del cambio en la acción.

Para el proyecto del SUA, esta noción condensa uno de sus fundamentos, que es el de superar falsos dilemas, como el de cobertura y calidad, o teoría y práctica, en una dinámica combinatoria de calidad con cobertura o teoría con práctica, lo que daría origen al lema olvidado del SUA: “Mejor educación para más” (González Casanova, 1989).

La transición de una perspectiva de la sociología del poder a la sociología de la explotación suponía abandonar la comprensión del sistema social como uno natural que justificara implementar formas de atenuar las desigualdades a “reconstruir de manera explicativa la historia del hombre para pensar su futuro” (Torres Guillén, 2017, p. 110). De aquí nuevamente que el proyecto del SUA se propusiera ese movimiento de integración de las formas clásicas de enseñanza, con las que posibilitaran el engarce con los cambios previsibles, o no tanto, en el horizonte de la vida de sus actores fundamentales, los profesores y los estudiantes.

El proyecto del SUA, en este contexto, habría de permitir el ejercicio donde la tesis 11 sobre Feuerbach podría ser tensada en su expresión de pasar del solo conocer el mundo al conocer el mundo para transformarlo.

Como puede ya advertirse, el proyecto del SUA admitía un acoplamiento a las demandas universitarias de América Latina, que desde 1918 se habían proyectado desde la Reforma Universitaria de Córdoba, Argentina, y que en la UNAM se delineaban con la inconclusión de por lo menos dos puntos: la extensión universitaria y la democratización de la enseñanza en una dimensión en que la misma administración y organización de la universidad advertían sobre sus alcances de atención social cada vez más limitados.

En este tenor, según lo establece José Enrique González Ruiz (1972), en 1971 la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM había identificado que la universidad estaba cerrada para quien

- no dispone de periodos de alrededor de cinco años para estudiar;
- no ha aprobado un examen de admisión;
- no vive cerca de una escuela;
- no ha obtenido certificados de enseñanza media;
- no satisface requisitos de salud;
- ha estudiado por su propia iniciativa;
- ha logrado un acervo de conocimientos por sus relaciones con personas capacitadas;
- ha logrado destrezas de técnica profesional por razón del trabajo que desempeñan;

Es misma Comisión identificaba las razones por las que la universidad se consideraba cerrada:

- porque el único medio reconocido de aprendizaje es el de la cátedra impartida por un maestro;
- por la escasez de medios de aprendizaje distintos al maestro;
- porque la escasez de recursos financieros impide que se construyan las escuelas suficientes para que todos tengan acceso a ellas;
- porque se piensa que la asistencia a clases es imprescindible para un correcto aprendizaje;
- porque sólo existen planes de estudio de cuatro o cinco años;
- porque solo se reconoce el conocimiento certificado por las instituciones educativas.

Este era el escenario ante el que el proyecto del SUA debía perfilarse como una solución profunda que procurara disminuir la tendencia oclusiva de la estructura académica y administrativa de la Universidad, así como establecer las condiciones para transformar la realidad desde la recuperación de la tradición, procurando desde ahí un horizonte para pensar en el futuro de la sociedad, de donde había de suceder también una subversión de la relación, tanto del docente como del estudiante, con el saber comprendido como un objeto en construcción, y no ya solo como un objeto de transmisión.

Estas preocupaciones las enmarcó el doctor González Casanova en diferentes foros, uno de ellos fue en la inauguración de la XIII Asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), celebrada en Villahermosa, Tabasco, el 20 de abril de 1971, donde desglosó una serie de consideraciones en torno a la reforma de la enseñanza universitaria, así como las soluciones que se habían intentado, los efectos perniciosos del sistema educativo predominante, y la problemática que habría que resolver. Dentro de estas consideraciones, sobresalía

que la separación entre el trabajo de investigador y del profesor ha generado en todo el mundo formas de enseñanza consistentes en transmitir los resultados de la investigación y no sus métodos y técnicas, proceso que se ha acentuado en los países dependientes en materia de investigación científica y tecnológica (González Casanova, 1971, p. 1).

Y ya de entre las soluciones instrumentadas hasta ese momento por el sistema educativo, destacaba que

Se ha buscado en formas precarias, esto es mediante parches y acciones discontinuadas, relacionar al profesor con el investigador, la enseñanza teórica con la práctica o la técnica, la enseñanza en la escuela con la enseñanza extraescolar, la enseñanza intelectual con la manual (González Casanova, 1971, p. 1).

De entre los efectos nocivos derivados de estas acciones, se identificaba:

La falta de jerarquía (...) de las materias que constituyen los elementos del conocimiento, las bases o fundamentos que incluso dentro de una especialidad el estudiante debe conocer y dominar, generando combinaciones entre ellos que le permitan a la vez dominar un elemento y aprender a dominar la combinación de dos o más elementos (...). Así se ha retrasado el proceso que lleva al estudiante a ser un trabajador, a saber lo que es trabajar en la teoría y la práctica (con la teoría articulada a la práctica), y lo que es adquirir nuevos conocimientos por combinación de conocimientos teóricos y prácticos, de procesos inductivos y deductivos que enriquecen y dan flexibilidad a cualquier hombre (González Casanova, 1971, p. 2).

En ese discurso, el doctor Pablo González Casanova compartía ante otros rectores la preocupación sobre los riesgos de preservar la inercia de elaborar planes en los que el profesor debe enseñar, en lugar de hacerlos destacando lo que el estudiante debe aprender, y en los que se establezcan los objetivos del aprendizaje.

Con esta argumentación, el doctor González Casanova en realidad estaba además ya exponiendo los fundamentos del SUA, y el semblante de sus propósitos dentro de la Universidad. De entre las propuestas para enfrentar los problemas, sobresalían las siguientes:

- 1º. Fijar lo que el estudiante debe aprender en cada ciclo (para trabajar y para investigar) y publicarlo ampliamente...
- 2º. Producir el material didáctico que permita a todo estudiante alcanzar los objetivos de aprendizaje y asignar un presupuesto especial para este tipo de educación.

- 3°. Producir guías de estudio en que se señalen distintas pautas o planes de aprendizaje que el estudiante puede lograr (según trabaje, se dedique de tiempo completo al estudio, etc.).
- 4°. Producir las pruebas y autopruebas de aprendizaje y evaluación del sistema educativo proponiendo pautas de aplicación (...)
- 5°. Disminuir en las escuelas los ciclos de aprendizaje si los objetivos de aprendizaje se pueden alcanzar en menos tiempo.
- 6°. (...)
- 7°. Establecer un sistema nacional de créditos que haga más fluido el paso de unas universidades a otras (...)
- 8°. Establecer un sistema nacional de enseñanza en que las fábricas, hospitales, etc., cooperen ampliamente con las escuelas en la educación para el trabajo (...)
- 9°. Establecer un sistema nacional de exámenes que permita obtener licencia a quienes demuestren conocer los objetivos de aprendizaje (...) (González Casanova, 1971, p. 3).

Las apreciaciones del doctor González Casanova en torno de la necesidad de contextualizar a la reforma universitaria como un conjunto de acciones que implicara a todas las instituciones educativas determinó que en la declaración de Villahermosa sobre la reforma de la educación superior se puntualizara que esta habría de ser integral y democrática, integral porque debía contemplar cambios en las estructuras académica, administrativa, económica y social; democrática porque debía tender a equilibrar la composición social de la población escolar y dar oportunidad a todos, sin más restricción que la capacidad intelectual para adquirir y aplicar conocimientos. Los objetivos propuestos en la Declaración fueron (ANUIES, 1971, pp. 1-2).

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

Por lo anterior, se consideró realizar, entre otras, las siguientes acciones:

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

En agosto de 1971, durante la asamblea extraordinaria de la ANUIES celebrada en Toluca, Estado de México, el doctor Pablo González Casanova profundizó aún más en el modelo que el proyecto del SUA propondría al Consejo Universitario de la UNAM seis meses después, y que desde la dinámica combinatoria vincularía las técnicas de educación clásicas con la fijación de objetivos de aprendizaje, el diálogo con la elaboración de material didáctico, las bibliotecas y seminarios con las fábricas; por ejemplo, de tal manera de consentir la inclinación a desaparecer las ciudades universitarias aisladas y, en cambio, promover la formación y ejercicio dentro de la práctica docente de profesores, consultores, directores de seminario, de laboratorio, de clínica, de taller, entre otros.

A 50 años de la creación del SUA de la UNAM, podrá tal vez admitirse que su naturaleza de subvertir la relación de los actores del proceso educativo con el conocimiento ha sido uno de sus mayores aportes, pues trasciende a la misma Universidad y se integra a una percepción diferente de impacto en diversos grupos sociales para habilitarlos a la transformación de su propio entorno. Quizás también podamos admitir que su horizonte de acción aún está abierto, ya que el tiempo de las instituciones tiene una dimensión diferente a la de los sujetos.

Por lo anterior, conviene apuntar que los aportes desprendidos del SUA de la UNAM están relacionados con los planteamientos teóricos de la teoría de sistemas, de la teoría de los conjuntos y de las prospectivas de John Von Neuman, fundamentalmente. Sobre este aspecto, desde el proyecto original del SUA se establecían principios como el de la combinatoriedad y el de la autorreproducción, de tal manera que se planteaba que sería “un sistema combinado de métodos clásicos y modernos de enseñanza que conserve la cultura del diálogo, de la cátedra, del seminario, del libro, y los vincule con la cultura de los medios de comunicación de masas y la cibernética, con la televisión, la radio, el cine, las diapositivas, y los procedimientos de codificación y análisis que han surgido de la teoría de los conjuntos y la computación electrónica” (UNAM, 1972, p. 1).

La noción de sistema de Bertalanffy estaba íntimamente ligada a la idea de las relaciones y de la estructura, de ahí que un sistema podría definirse como un conjunto de elementos interrelacionados entre ellos y con el medio. Y es desde esta perspectiva que pueden identificarse algunos principios que han derivado en aportes para la educación desde el SUA:

- Equifinalidad: de acuerdo con este principio, “puede alcanzarse el mismo estado final partiendo de diferentes condiciones iniciales y por diferentes caminos” (Bertalanffy, 1991, p. 40); aplicado este principio, por ejemplo, a la trayectoria de adquisición y dominio de saberes de los estudiantes, refiere la posibilidad de que un grupo de estudiantes con trayectorias heterogéneas pueda lograr los mismos objetivos de aprendizaje establecidos por la institución educativa, pero ejerciendo su experiencia y sus expectativas en el aprendizaje para decidir la ruta más adecuada y las actividades de aprendizaje más interesantes, de forma tal que consiga un aprendizaje que involucre su toma de decisiones en un ambiente de aprendizaje significativo.
- Realimentación: este principio se establece como “la búsqueda de una meta basada en cadenas causales circulares y en mecanismos que devuelven información acerca de desviaciones con respecto al estado por mantener o la meta por alcanzar” (Bertalanffy, 1991, p. 46); este principio induce a la explicitación del proceso de aprendizaje en los estudiantes, de tal manera que adquieran una mayor conciencia y un mejor dominio sobre los saberes aprendidos, a través de actividades de autoevaluación que les permitan corregir el logro de los objetivos de aprendizaje durante el proceso y no solamente al final de este.
- Adaptabilidad: es el principio que explica que “habiendo pasado un estado crítico, el sistema emprende un nuevo modo de comportamiento” (Bertalanffy, 1991, p. 46); en el material didáctico, por ejemplo, se cuenta con dispositivos para conocer los puntos de acceso y comprensión de la información más complicados, de manera que a través del análisis de estos datos pueden modificarse las formas de desglosar y exponer los contenidos de los programas de aprendizaje.
- Combinatoriedad: los modelos de aprendizaje son eminentemente combinatorios porque superan falsos dilemas entre teoría y práctica, por ejemplo, con la teoría con la práctica.
- Flexibilidad: sus marcos de administración, operación y manipulación tienden a buscar la mayor flexibilidad posible, pues tanto su regulación académica como evaluativa tiende a ser cada vez más rigurosa.

- Dialogicidad: los formatos de interacción entre los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje fomentan estructuras de relación social horizontal y de comunicación dialógica, por lo que la dinámica para su *praxis* propicia la participación de todos sus integrantes, con el intercambio de experiencias, argumentos y expectativas.
- Accesibilidad: con este principio se amplía el principio normativo de la democratización en el ingreso a los beneficios de la educación, pues se pretende la equidad del saber, y las diferencias se basan únicamente en los grados de conocimiento, por eso su acceso debe estar limitado a la capacidad de comprender y desarrollar ese mismo conocimiento.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (1971, 23 de abril). Declaración de Villahermosa sobre la Reforma Universitaria de la Educación Superior. *Gaceta UNAM*, (2)26, 1-2. <http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum70/article/view/6006>
- Bertalanffy, L. (1991). *Teoría general de los sistemas*. FCE.
- González Casanova, P. (1989). *Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Universidad Nacional Autónoma de México (Ed. Colegio de Ciencias y Humanidades), 28.
- González Casanova, P. (1976, octubre-diciembre). *Carta al Consejo Editorial*. *Era* (Cuadernos Políticos, 10), 94-102.
- González Casanova, P. (1972, 28 de febrero). Palabras del Sr. Rector ante el H. Consejo Universitario sobre el proyecto de Estatuto del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM. *Gaceta UNAM*, (4)4, 1-2. <http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum70/article/view/6523>
- González Casanova, P. (1971, 21 de abril). XIII Asamblea de la Asociación de Universidades e Instituto de enseñanza Superior. *Gaceta UNAM*, 25, 1-4. <http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum70/article/view/6004>
- González Ruiz, J. E. (1972). La Universidad Abierta (El caso de México). *Deslinde. Cuadernos de Cultura Política Universitaria*, 58, 24.
- Torres Guillén, J. (2017). *La imaginación sociológica de Pablo González Casanova*. *Revista Mexicana de Sociología*, (7)91, 175-200. <http://dx.doi.org/10.22201/iss.01882503p.2017.1.57657>
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (1972, 28 de febrero). Exposición de motivos [Creación del Sistema de Universidad Abierta.]. *Gaceta UNAM*, (4)4, 1. <http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum70/article/view/6524>

Mtro. Héctor S. Barrón Soto

hsbarron@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México

ORCID: [0000-0002-6680-0436](https://orcid.org/0000-0002-6680-0436)

