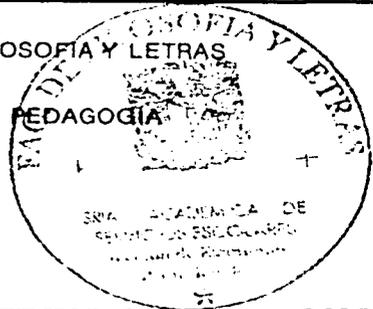




UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA



LA EDUCACION CONTINUA COMO APOYO A LA TITULACION

INFORME ACADEMICO DE SERVICIO SOCIAL PRESENTADO POR: SANDRA GOMEZ PEREZ PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADA EN PEDAGOGIA

ASESORA: DRA. CARMEN CARRION CARRANZA

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS COLEGIO DE PEDAGOGIA

MEXICO, D. F.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

2002



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

*Agradezco profundamente a mis padres, quienes me han brindado apoyo y amor durante toda mi vida y formación profesional.*

*Marisol Pérez González  
y  
Ricardo Gómez García.*

*A mi hermana Erika y a Julio  
como muestra de sincero  
agradecimiento  
por el apoyo moral que he  
recibido de ustedes.*

***A quien ha sabido alentar mis esfuerzos  
y sacrificios con su infinito amor,***

***Miguel Angel***

*Mi especial agradecimiento a los señores:*

*Cecilia A. Ventura Hernández  
y  
Alfredo B. González Ramírez.*

*Con sincero cariño, por el ejemplo de  
permanecer actualizado en el  
conocimiento a través de los libros,*

*Alfredo A. González Ventura.*

*A las instituciones que me formaron.*

*A la Dra. Carmen Carrión Carranza  
mi especial reconocimiento y  
agradecimiento por su acertada  
dirección en la elaboración de  
este informe.*

***Con sincera gratitud a quienes  
contribuyeron al logro de una  
ambición.***

***A quienes realizan el esfuerzo  
por adquirir en la misma lucha  
porvenir y superación.***

***Mis amigas.***

*Al Honorable Jurado.*

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>XI</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>CONTEXTO Y ANTECEDENTES</b>	
<b>DE LA EDUCACIÓN CONTINUA EN LA UNAM.</b>	<b>16</b>
1.1 Periodo de 1850 - 1857. La Creación	16
1.2 Periodo de 1910 - 1930. La Autonomía	19
1.3 Creación de la Facultad de Filosofía y Letras	26
1.4 La Educación Continua en la Historia de la Universidad	33
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>EDUCACIÓN CONTINUA EN LA</b>	
<b>FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS</b>	<b>35</b>
2.1 Bases Conceptuales de la Educación Continua	35
2.2 Educación Continua y Educación Permanente en la UNAM	52
2.3 Educación Continua en la Facultad de Filosofía y Letras	56
2.4 Eficiencia Terminal y las Alternativas educativas de actualización	64
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>PLANEACIÓN DEL</b>	
<b>PROGRAMA DE APOYO A LA TITULACIÓN</b>	<b>67</b>
3.1 Planeación Contexto y Concepto	67
3.2 Planeación de Programas	75
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>PROGRAMA DE APOYO A LA TITULACIÓN</b>	<b>85</b>
4.1 Descripción del problema Datos referentes a la Titulación	85
4.2 Propósitos del Programa de Apoyo a la Titulación en la División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía Y Letras 99 - 00	104
4.3 Descripción de las normas de Titulación	104
4.4 Requisitos de admisión al Programa	107
4.5 Las fases de aplicación del Programa	108
4.6 Procedimiento para la aplicación del Programa en sus dos fases	111
4.7 Resultados	112
4.8 Recomendaciones	114
<b>VALORACIÓN CRÍTICA</b>	<b>118</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	

## INTRODUCCIÓN

El crecimiento personal es una necesidad del ser humano, sea cual sea la etapa de su existencia en que se encuentre. Es la única manera de vivir una vida plena, disfrutándola y aprovechando todas las oportunidades que se le presenten. Es la fórmula para acompasarse a los tiempos que se viven, teniendo en cuenta que los conocimientos, si no se actualizan constantemente, caducan rápidamente.

Lo anterior es la parte principal del tema de este trabajo, en el cual intento dar a conocer la concepción que se tiene de educación continua a través del tiempo. De tal manera, presento en el primer capítulo los antecedentes de la Universidad a partir de 1850 hasta 1930, década en la que consigue la autonomía, de igual forma expongo un poco la creación de la Facultad de Filosofía y Letras ya que es en ésta donde se encuentra actualmente la División de Educación Continua, lugar en el que desarrollé las actividades de servicio social en un Programa de Apoyo a la Titulación, entendiéndolo que la eficiencia terminal o titulación en este trabajo se considera educación continua, por lo tanto es importante comprender la educación continua en la historia de la UNAM y en la Facultad de Filosofía y Letras, cuándo fue utilizado por primera vez el término en México y cómo fue evolucionando con el paso de los años.

Es necesario entender que la educación continua es un proceso que se llevará a cabo durante la vida productiva de un profesional, por lo tanto debe quedar clara la noción de ésta, la cual se encuentra descrita en el capítulo 2, también en este capítulo se encuentra el desarrollo de este proceso educativo en la UNAM y específicamente en la Facultad de Filosofía y Letras de 1998 al 2000, periodo en el cual se realizó el Programa de Apoyo a la Titulación.

En el capítulo 3 se encuentra la fundamentación teórica de la planeación del programa y en el último capítulo se puede observar la aplicación de cada uno de los pasos de la planeación referida en el capítulo anterior.

Mi participación dio inicio en el mes de febrero de 1999 como prestadora de servicio social para ayudar al control de un nuevo proyecto realizado en la División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras: El Programa de Apoyo a la Titulación. Algunas actividades las cuales describiré a continuación:

1. Realicé una forma de registro para los participantes, la cual contenía los datos generales como el nombre, domicilio, teléfono, carrera, año de ingreso y egreso. Con esta hoja, que fue llenada por los alumnos, inicié la elaboración de expedientes, los cuales se clasificaron por Colegio para el fácil manejo de información.

2. Cuando inició el primer módulo o módulo general del Seminario, elaboré un cuestionario para conocer algunas de las características de los alumnos

inscritos, dicho cuestionario contenía preguntas sobre la situación laboral de los participantes, es decir, si trabajaba en ese momento, cuáles eran sus ingresos y descripción de sus actividades; también contenía un apartado de expectativas con el cual conoceríamos si contaban con todos los requisitos que se exigen para poder titularse, si sus conocimientos de cómputo eran deficientes o tenían dominio de esto, cuál era la modalidad que habían elegido para titularse, los motivos de esa elección, de qué manera se relacionaría el tema de su proyecto con su carrera, etc.

3. Antes de que terminara el primer módulo, se inició con la tarea de encontrar a los profesores que fungirían como asesores de los alumnos, los cuales al concluir el módulo general empezarían a escribir su trabajo. En esta ocasión mi labor fue acudir al Departamento de Estadística e Información de la Facultad para solicitar los domicilios de los asesores para hacerles llegar una carta en la cual se explicaban las condiciones de trabajo y dos formatos para controlar la asistencia a las sesiones tanto de los alumnos como de los profesores. Los asesores se asignaron según el área temática específica de cada uno de ellos. En esta tarea la División de Educación Continua fue auxiliada por los Coordinadores de los Colegios de la Facultad.

4. Al concluir el Módulo General, realicé un cuestionario para evaluar dicho módulo, en el cual se encontraban interrogantes para conocer el desempeño del instructor que impartió la primera parte del Seminario así como el de los alumnos.

5. La División de Educación Continua solicitó las Formas para registrar el título de los trabajos de los alumnos, mi trabajo fue entregar a cada alumno 4 hojas para registrar el título del trabajo, regularmente y en situaciones comunes, son tres hojas las que se dan porque es una para el alumno, otra para el asesor y la última para la Coordinación correspondiente, pero en este caso Educación Continua conservó una, la cual se archivó en cada uno de los expedientes.

6. La División de Educación Continua solicitó la segunda Forma para continuar con el trámite de titulación. Una vez que los alumnos terminaron sus trabajos, aprobados por el asesor, le entregaba la FEP -2, con la cual se inicia la selección del sinodo. Aquí termina la labor de la División y cada alumno tuvo que informar a los sinodales su tarea y solicitar la FEP-3, la cual debió llevar a la Secretaría de Servicios Escolares, junto con sus fotografías para que se le diera la fecha para el examen.

7. A raíz de la experiencia con el programa propuse una serie de modificaciones que se encuentran descritas en el último capítulo de este trabajo.

Mi participación dentro del programa fue de organización, logística y apoyo a los alumnos inscritos en el programa; de organización porque se me asignó cubrir y mantener cubiertos los puestos de la estructura organizacional a partir de la elaboración de una base de datos, la cual contenía los datos generales de los alumnos; además de entrevistar a cada uno de los alumnos para conocer su situación académica y poder

clasificarlos; los datos obtenidos se analizaron de manera estadística. También se realizó una evaluación continua diseñando un programa de evaluación interna, por medio de un cuestionario de satisfacción de usuarios se registraban los aciertos y errores del programa, el cual se llevó a cabo al regresar a las actividades después de la huelga que abarcó de abril de 1999 a febrero del 2000, lo cual perjudicó la continuidad, sin embargo, y a pesar de ello, en la medida de las posibilidades siguió el programa y éste no quedó totalmente suspendido.

## CAPÍTULO I

### CONTEXTO Y ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN CONTINUA EN LA UNAM

#### 1.1 PERIODO DE 1850 – 1857: LA CREACIÓN

La fundación de la Universidad data del siglo XVI, cuando se emite la Cédula Real de Felipe II en 1551, a petición del virrey Antonio de Mendoza y el arzobispo Fray Juan de Zumárraga, la funda.<sup>1</sup>

Al igual que toda la educación institucionalizada, la noción y el ideario de la universidad estaban determinados por las tendencias de la época y la necesidad de los colonizadores de asentar las instituciones europeas en suelo americano.

La independencia del país, daría ocasión a un debate entre liberales y conservadores, que se prolongó hasta la segunda mitad del siglo XIX, sobre la utilidad y consciencia de sostener a una institución virreinal; este debate propició sucesivas clausuras y reaperturas de la antigua universidad. Las discusiones sobre la educación antes de la promulgación de la Constitución de 1824, estuvieron animadas por las ideas de Lucas Alamán y de José María Luis Mora, quienes proponían un cambio del contenido y de la dirección administrativa de la Universidad y la necesidad de industrialización se convirtió en un objetivo permanente de la nación junto con el rompimiento del monopolio educativo de la Iglesia.

---

<sup>1</sup> Cfr. DUCOING, P. *La pedagogía en la Universidad, 1881-1954* t. I, UNAM, México, 1990, p. 19

A pesar de que en los artículos correspondientes a las garantías individuales de la Constitución de 1824 no se legisló en materia educativa, en el artículo 50 sí se abordó el tema como una de las facultades del Congreso General. Este artículo mencionaba el proceso educativo como un instrumento político determinante para el desarrollo económico del país.

Sin embargo, la cuestión educativa continuaba siendo tan desalentadora como antes de la independencia. "...la instrucción elemental adolecía sustancialmente de graves deficiencias (...) se requería de un presupuesto mayor."<sup>2</sup>

Lucas Alamán como encargado de Instrucción Pública formuló un plan que no se llevó a la práctica a causa de su salida de la Secretaría de Relaciones, pero fue el cimiento de la primera reforma liberal progresista efectuada por Mora en 1833. Esta reforma establecía la inclusión de los estudios preparatorios.

Las modificaciones que se realizaron por parte de la política liberal progresista, pudieron infiltrarse en la vida nacional cuando al asumir la vicepresidencia Gómez Farias en 1833 se constituyó una comisión que se abocó a la tarea de reformar la educación de acuerdo con la conceptualización de Mora, quien estableció como precepto, la necesidad de que paralelamente a la independencia política debería consumarse una independencia ideológica, espiritual sobre la plataforma de una independencia económica, por considerar que para el progreso de México no se podría dar paso alguno sin antes haber dotado a los ciudadanos de un instrumento ideológico que permitiese el

---

<sup>2</sup> Lucas Alamán, *Obras documentales diversas*, en P. Decoux, *La restauración en la Universidad de México, 1831-1834*, pp. 221-222.

establecimiento de instituciones políticas liberales y el fomento de la industrialización.

La decadencia de la Universidad aunada a la necesidad de cambiar la orientación de la educación llevó a iniciar una reforma legislativa. Por decreto de Gómez Fariás en octubre del mismo año fue suprimida la Universidad. Esta clausura fue compensada con la creación de la Dirección General de Instrucción Pública, la cual asumía el control y administración de los establecimientos públicos de enseñanza; y con la creación de seis escuelas de instrucción media superior.

La reforma que promovió Gómez Fariás junto con Mora no se consolidó y se suprimió en 1834 cuando regresó Santa Anna al poder, quien derogó dichas reformas, restableciéndose las instituciones suprimidas, inclusive la Universidad y les devolvió sus fondos y bienes correspondientes.

Suprimió la Dirección General de Instrucción Pública, en su lugar se instituyó una junta provisional constituida por los rectores de los colegios con el fin de formular un plan de estudios, también provisional, tanto para la Universidad como para las demás escuelas.

En noviembre de 1834 se expidió un plan de estudios en el cual se marcaban los lineamientos del funcionamiento de la Universidad.

La administración de Santa Anna tuvo dos aciertos, primero, haber establecido la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria; y segundo, haber consumado en 1843 una reorganización de la educación.

En lo que respecta a la Universidad, se consideraba como una institución que expedía y otorgaba los títulos de bachiller y los grados de licenciado y doctor mediante los exámenes correspondientes.

Los constantes cambios en los sistemas de gobierno, repercutieron en las diversas políticas educativas las cuales a su vez quedaban plasmadas en su correspondiente legislación, sin que en muchas ocasiones pudieran llevarlas a cabo.

El 10 de septiembre de 1856 se rindió un informe al ministro de Justicia, en el cual se manifestaba la urgencia de reformar la Universidad, más no la de suprimirla, este hecho se consumó en septiembre de 1857 por Comonfort quien respondió con una negativa a los planteamientos presentados.

## **1.2 PERIODO DE 1910 – 1930: LA AUTONOMÍA**

Fue con Justo Sierra, en 1910, cuando se propuso la Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios que formaría parte de la Universidad; y el proyecto para la fundación de la Universidad Nacional

La inauguración de ésta tuvo lugar el 22 de septiembre del mismo año con el nombre de Universidad Nacional de México y conformada por las escuelas Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes y de Altos Estudios.

La Universidad fue recibida con repudio por la vieja guardia del positivismo ortodoxo, pero fue defendida por Antonio Caso, quien era en su momento secretario de la Institución. El primer rector de ésta fue Joaquín Eguía y Liz.

La Universidad Nacional de México vivió sus primeros días en medio del estallido de la Revolución y los positivistas ortodoxos presentaron a la Cámara de Diputados una iniciativa en la que solicitaron la desaparición de la Institución y la Escuela de Altos Estudios, de manera que siguieran existiendo las escuelas profesionales y la preparatoria en forma independiente; argumentando que resultaba innecesario invertir en una escuela como la de Altos Estudios cuando había que atender la demanda escolar de una población que requería instrucción básica. La Legislatura XXV rechazó la petición.

México se encontraba en situación de conflictos políticos a los cuales la Universidad no fue ajena. De tal forma, el 3 de julio de 1912 los estudiantes decidieron abandonar la Universidad para formar un nuevo plantel, la Escuela Libre de Derecho. Ese mismo año fue reabierto la Escuela de Jurisprudencia.

Una vez que dio inicio el periodo ordinario de sesiones de la Cámara de Diputados de la XXVI Legislatura, los diputados se ocuparon de la Universidad. La petición de los positivistas fue retomada y la Universidad y la Escuela de Altos Estudios fueron asunto de debate parlamentario.

En el año de 1914, dentro del gobierno de Victoriano Huerta, Nemesio García, secretario de Instrucción Pública, modificó el plan de estudios de la preparatoria, eliminando todo vestigio del positivismo. Ese mismo año el ejecutivo expidió una nueva ley de la Universidad.

Bajo el régimen constitucionalista, el 30 de septiembre de 1914 se publicó el decreto que reformó la Ley de la Universidad Nacional. Félix Palavicini, titular de Instrucción Pública, redactó un proyecto de Ley para dar autonomía a la Universidad. En diciembre del mismo año se integraron la Universidad, la Biblioteca Nacional y la Escuela de Odontología.

A principios de 1915, José Vasconcelos estaba a cargo de la Secretaría de Instrucción Pública y Venustiano Carranza firmó el proyecto de Ley que declaró la autonomía Universitaria.

El constitucionalismo reforzó sus posiciones sobre aspectos de reformas político – sociales y con respecto a la Universidad Nacional, una disposición oficial estableció que la enseñanza que se impartiera en ella, dejara de ser gratuita. Los alumnos debían pagar cinco pesos independientemente del número de clases que tomaran.

En 1916 se fundó la Escuela Nacional de Industrias Químicas que dependía de la Secretaría de Instrucción Pública y de la Escuela Nacional de Agricultura se desprendió la Escuela de Veterinaria.

La Constitución promulgada el 5 de febrero de 1917 recogió las aspiraciones de numerosos grupos revolucionarios y planteó un nuevo orden político y social, por lo que respecta a la administración educativa, se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, para crear en su lugar el Departamento Universitario y de Bellas Artes.

La escuela Nacional Preparatoria pasó a formar parte del gobierno del Distrito Federal, de igual forma que los institutos y museos que habían dependido de la Universidad Nacional de México; el rector de ésta, sería a la vez, el titular del Departamento Universitario y de Bellas Artes, dependiente en forma directa del presidente de la República.

Por una parte, se reanimó la iniciativa de dotar de autonomía a la Universidad, pero por otra, se hicieron presentes las protestas en contra del hecho de la dependencia de la Universidad del Departamento recién creado. Antonio Caso, fundó la preparatoria libre, a modo de protesta contra la política universitaria de Carranza.

En el año de 1918, pocas cosas de trascendencia ocurrieron en la Universidad, salvo el hecho de la aceptación de la preparatoria libre, instalada en la Escuela de Altos Estudios.

En 1920, el Congreso nombró presidente interino a Adolfo de la Huerta, Vasconcelos como rector de la Universidad expresó: "En estos momentos yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo."<sup>3</sup> El esfuerzo mayor de Vasconcelos fue plantear la federalización de la enseñanza como paso previo a la creación de una Secretaría de Educación Pública. Durante su administración se reintegró la Escuela Nacional Preparatoria a la Universidad, se dio el arranque de la campaña nacional contra el analfabetismo y la incorporación de las mujeres a

---

<sup>3</sup> AGRAMONTE, Roberto. *Sociología de la Universidad*. Biblioteca de Ensayos Sociológicos, México, 1998, p.22

ella, las instrucciones sobre aseo personal e higiene y la exención de pagos a los alumnos pobres.

Una de las iniciativas vasconcelistas que más ha perdurado es la ley que establece el escudo y el lema de la institución “Por mi raza hablará el espíritu”, junto con la imagen del águila y el cóndor que rodean el mapa que representa a la América Latina, desde la frontera norte de México hasta el Cabo de Hornos, los cuales datan del año 1921.<sup>4</sup>

También de 1921 data el proyecto de ediciones que continuaría la Secretaría de Educación. Se establecieron la Escuela de Verano y el Departamento de Intercambio y de Extensión Universitaria.

El 10 de octubre del mismo año, José Vasconcelos tomó posición del cargo de Secretario de Educación. En 1922, al no aceptar el Ingeniero Sotero Prieto, la dirección de la Escuela Nacional Preparatoria, Vasconcelos se autonombró director de la Escuela.

El rector Caso consideró esta acción como una anomalía y presentó su renuncia, la cual no fue aceptada. De hecho la Universidad era una dependencia de la Secretaría, por lo cual sus iniciativas dependían de ésta.

En 1923 el director de la preparatoria, Lombardo, presentó su renuncia. Al aceptar Vasconcelos dicha renuncia, Caso también presentó la suya y ocupó el puesto Ezequiel A. Chávez. Un estudiante de la Escuela de Jurisprudencia presentó a la Federación de Estudiantes de México un proyecto de Ley para

---

<sup>4</sup> *Ibid.* P. 25

establecer la autonomía de la Universidad. En el mismo año se creó el plantel 2 de la Escuela Nacional Preparatoria.

En 1924 José Vasconcelos renunció al cargo que tenía y lo sucedió el Dr. Bernardo J. Gastélum, quién solicitó al rector Chávez un proyecto de Ley para decretar la autonomía, pero no prosperó.

Cuatro años después la Cámara de Senadores reconoció el proyecto de Ley elaborado por la Liga Nacional de Estudiantes, pero no fue discutido. También en 1928 dos arquitectos presentaron como tesis profesional un proyecto de construcción de una Ciudad Universitaria.

En 1929 se expidió un reglamento de reconocimientos trimestrales. En abril de ese año, el rector Antonio Castro Leal declaró que era necesario fijar un sistema adecuado para la estimación del aprovechamiento de los alumnos de las diferentes escuelas.<sup>5</sup>

El director de Jurisprudencia, Narciso Bassols, anunció un nuevo sistema de reconocimientos para evaluar a los alumnos. Esto propició fuertes protestas entre los estudiantes de Leyes, quienes decidieron que de no llegar a un acuerdo estallaría una huelga. La rectoría anunció que, de tener lugar esa acción, clausuraría la Escuela de Jurisprudencia, pero aún así declararon la huelga.

Existieron desórdenes en las escuelas y manifestaciones con brotes de violencia. Se constituyó un bloque orientador, con la finalidad de ser polo opuesto a los huelguistas. Portes Gil, presidente de México, invitó a los

---

<sup>5</sup> *Cfr. Catálogo de la UNAM 1926 - 1927*

estudiantes a sostener un diálogo con él. Éste se declaró a favor de la autonomía.

El 1º de junio de 1929 el Consejo Universitario hizo público su acuerdo sobre la autonomía. El día 4 la Cámara de Diputados facultó al Ejecutivo para sentar las bases de la autonomía. Portes Gil formuló el proyecto de Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma.

El 26 de agosto se publicó la nueva Ley Orgánica en el Diario Oficial, que daba una cohesión mayor a la Universidad que la que había tenido desde su fundación.

La experiencia de huelga estudiantil hizo a sus protagonistas conscientes de su pertenencia a una institución y a un gremio. Ciertamente, el origen común preparatoriano era un elemento de cohesión, pero las escuelas profesionales los separaban y les daban una identidad particular.

Para el conjunto integrado por el profesorado y la administración, la situación creada en junio fue la coyuntura que consiguió la ansiada autonomía. Es decir, el ya no depender de la SEP, sino en última instancia del presidente de la República. Pero además, con esta autonomía, se acabaron duplicidades y se redefinió la situación de las partes integrantes de la Universidad.

Así, a las escuelas tradicionales se sumó la de Bellas Artes; la escuela de Ciencias e Industrias Químicas se denominó Escuela Nacional de Ciencias Químicas y la Escuela Nacional de Medicina Veterinaria se incorporó a la UNAM. Con la denominación de los institutos, como los de Biología y

Geología, las antiguas dependencias aisladas dedicadas a la investigación se integraron a la Universidad. La Escuela de Medicina de Transformó en Facultad, así como Derecho y Ciencias Sociales, dentro de la cual se fundó una sección de Economía. En fin, el perfil de la Universidad contemporánea se delineó en 1929.<sup>6</sup>

### **I.3 CREACIÓN DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.**

La Facultad de Filosofía y Letras tuvo su origen en la antigua Escuela de Altos Estudios. Esta Escuela se fundó en 1917 y, durante la segunda dirección de Ezequiel A. Chávez se dieron los primeros pasos conducentes a la creación de la Facultad de Filosofía y Letras.

La promulgación de la Constitución de 1917, trajo consigo la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y el establecimiento de un Departamento Universitario y de Bellas Artes, al cargo del cual quedaría la Universidad. Desde que se estableció el gobierno constitucionalista se veía la necesidad de separar al gobierno de la educación.

Palavicini, oficial mayor del Despacho de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, señaló: "una secretaria es un agente de política( . . . ) la política suele ser un culto de la incompetencia, la cultura debe sobreponerse a toda pretensión de dominio y a todo anhelo de medro ( . . . ) Entonces la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes no tendrá función alguna y desaparecerá, ya que no debió haber surgido nunca..."<sup>7</sup>

<sup>6</sup> *Anuario de la Universidad Nacional 1928 - 1929.*

<sup>7</sup> "La toma de posesión del nuevo rector" *Boletín de Educación*, 1.1, septiembre de 1914, p 27

En septiembre de 1914 Carranza derogó los artículos 3º, 5º, 6º, 7º, 8º, 11º y 12º de la ley constitutiva de la Universidad, con el objetivo de agilizar su liberación. Al poco tiempo Palavicini por acuerdo de Carranza y con la intención de que se consumara la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, formuló un ordenamiento destinado a dar unidad de criterio y de acción a los diferentes ramos dependientes de ella.

En 1917 con base en la nueva organización, la Escuela Preparatoria quedó como institución dependiente del gobierno del Distrito Federal, motivo por el cual "los Universitarios crearon, como dependencia de la Escuela de Estudios Superiores (Altos Estudios) unos cuerpos preparatorios que venían a sustituir a la Escuela segregada... Así, por vicisitudes político-educativas las dos escuelas más combatidas se amparaban mutuamente."<sup>8</sup>

Fue hasta 1920, durante el gobierno de Adolfo de la Huerta, que el rector de la Universidad, José Vasconcelos, informó que la Escuela Nacional Preparatoria volvía a ser parte de aquella, pero además se decretó que las funciones del Departamento Universitario fueran ampliadas y se concedió a éste la facultad de orientar y vigilar la educación en todo el país.<sup>9</sup>

José Vasconcelos pretendía argumentar la necesidad de establecer un ministerio de educación pública, de hecho había aceptado la rectoría como un escalón para llegar a ser secretario del nuevo ministerio.

La creación del nuevo Ministerio de Educación suponía, aceptar el compromiso de organizar la acción educativa a través de un organismo que

---

<sup>8</sup> JIMÉNEZ Rueda "La Universidad Nacional Autónoma de México". *Ensayos sobre la Universidad de México*. Ediciones del IV Centenario, México, 1951, p. 51

<sup>9</sup> "Decreto", *Boletín de la Universidad*, 1.2, noviembre de 1920, p. 12-14

tuviera jurisdicción en todo el país; solo así se podría impulsar la educación nacional.

El 25 de julio de 1921, por decreto, fue creada la Secretaría de Educación Pública siendo Vasconcelos su primer ministro dejando en la rectoría al Maestro Antonio Caso.

También se reformó la Ley de Secretarías de Estado en lo relativo a la Educación Pública en donde se establecía que la Universidad y la Escuela Nacional Preparatoria se integrarían como dependencias del nuevo Ministerio, reduciéndose así las múltiples funciones que el Departamento Universitario había asumido.

En la Escuela de Altos Estudios también hubieron reformas. En las nuevas disposiciones se encuentra una nueva organización en las materias; con respecto a los grados que otorgaba la Escuela; se excluyeron las categorías de profesor académico y profesor universitario y se conservaron tres grados: profesor, maestro y doctor.

En estas disposiciones no se previeron planes de estudio estructurados, sino que se hicieron señalamientos muy generales con respecto al ordenamiento y tipo de materias que debían cursar los alumnos para obtener alguno de los grados.

En 1921 fue nombrado, por segunda ocasión, director de la Escuela de Altos Estudios, Ezequiel A. Chávez, esto significó otra reestructuración tanto académica como administrativa.

Chávez efectuó un análisis de las normas jurídicas con las cuales se había regido la Escuela, a fin de integrar un proyecto que clarificara la naturaleza y los objetivos de la Escuela de Altos Estudios. Como consecuencia de este trabajo se obtuvo el plan de estudios e investigaciones que se aprobó el 3 de enero de 1922.

En este nuevo plan se conservaron las tres secciones que existían, pero se establecieron subsecciones en cada una. En relación con el otorgamiento de grados académicos se contemplaron los tres ya instituidos en 1920: profesor universitario, maestro y doctor en filosofía, letras, ciencias exactas, físicas o naturales, ciencias sociales, ciencias de la educación, medicina o leyes; además se incluyó la autorización de expedir títulos de especialistas en ciencias médicas, jurídicas o de ingeniería.<sup>10</sup>

Esta orientación quedó reforzada por el acuerdo expedido por Vasconcelos, entonces Secretario de Educación Pública, en el cual se estableció que para obtener el título de profesor de la Universidad, se habría de exigir, a partir de enero de 1924, el certificado de aptitud en la materia correspondiente otorgado por la Facultad de Altos Estudios.

Cuando renunció Antonio Caso a la rectoría de la Universidad, fue nombrado nuevamente Ezequiel A. Chávez rector, el 28 de agosto de 1923.

En esta ocasión Chávez tuvo la oportunidad de defender y reiterar su posición respecto a la Escuela de Altos Estudios y de consumir el proyecto de fundación de la Escuela Normal Superior, que era su aspiración desde 1908.

---

<sup>10</sup> Cfr. Ducoing, *Op. Cit.* P. 149

Chávez continuó interviniendo en la vida de Altos Estudios debido a su afán de hacer de la Escuela un centro donde se crearan los conocimientos y a perfeccionar el saber de los profesores y maestros.

La fundación de la Normal Superior tuvo sus antecedentes en la Escuela de Altos Estudios, a partir de las gestiones de Chávez, quien insistía en la formación y actualización de profesores.

Los trabajos encaminados a la fundación de la escuela se iniciaron en 1924, con un documento elaborado por Chávez y dirigido a Vasconcelos en el que se precisaron las materias indispensables que tendrían que ofrecerse.

En ese documento Chávez presentó una organización de los estudios en tres secciones, las cuales eran las siguientes:

"I) De enseñanzas destinadas al propio tiempo de defender el carácter latino de la cultura en México y a formar profesores de lengua castellana y de literatura.

II) De enseñanzas destinadas a perfeccionar el conocimiento de México y a formar profesores que, por ese mismo conocimiento del país y de su historia, logren defender igualmente en las nuevas generaciones la idiosincrasia de la nación mexicana y salvarla de todo peligro de absorción.

III) De enseñanzas destinadas a dar a los profesores que formen la Escuela de Altos Estudios los conocimientos sin los cuales no pueden ser verdaderos profesores."<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> "Memorándum relativo a grupos de enseñanza indispensables en la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional y a profesores que la desempeñan". UNAM, DGB. ARCH HIST. A. EACH. EAE., c.XII exp. 36

Chávez puntualizó la idea de hacer de la Facultad una Escuela Normal Superior. Este proyecto fue rechazado por Vasconcelos, quien hizo un intento por reorganizar los estudios y le contestó a través de un acuerdo en el que prescribió la organización de los cursos en dos áreas:

1. Especialización de disciplinas filosóficas.
2. Especialización de ciencias de aplicación con preferencia respecto a las disciplinas filosóficas.

Chávez elaboró otro proyecto de reorganización donde se organizaban los estudios en dos secciones:

1. Especialidad de disciplinas filosóficas.
2. Especialidad de ciencias de aplicación la cual equivalía a la especialidad para formar profesores proyectada en su primera propuesta

El proyecto organizaba la totalidad de sus cursos, con excepción de los filosóficos y los de medicina, pero todos con el objetivo de la formación docente.

El 23 de febrero de 1924 Chávez recibió un oficio del subsecretario de Educación, quien le ordenó poner en marcha otro plan de estudios el cual había sido aprobado por Vasconcelos, este nuevo plan fue presentado como "Proyecto de Plan de Estudios propuesto por la Secretaría de Educación Pública al Consejo Universitario". Este plan organizaba la escuela en tres secciones: Filosofía y Letras, Normal Superior y Ciencias Aplicadas

Los conflictos y oposiciones a principios de 1924 entre la SEP y la Universidad, con motivo de la definición de la estructura y organización de los estudios en la Escuela fueron, quizá, los que dieron señal para que la SEP,

haciendo uso de su autoridad, obligara a la Universidad a acatar las disposiciones que le habían sido prescritas. De esta manera, por decreto del 23 de septiembre de 1924 se legalizó la constitución de la escuela Normal Superior, la cual junto con la Facultad de graduados, sustituiría a la Escuela de Altos Estudios; a la vez se instituyó la Facultad de Filosofía y Letras, quedando estas tres dependencias regidas por un mismo director.

El 30 de enero de 1926 fue leído en el Consejo Universitario el decreto del ex presidente Obregón que establecía la Facultad de Filosofía y Letras. Cinco años después se crearon las divisiones de Ciencias Biológicas, de Filosofía y Letras, de Físico Matemáticas y de Ciencias dentro de la misma Facultad.

En 1935 algunas Facultades cambiaron su denominación por la de Escuelas Nacionales, entre las que se encontraba Filosofía y Letras. Al año siguiente Filosofía y Letras volvió a ser facultad y se agregó a su nombre "y de estudios superiores".

En 1938 con Cárdenas en la presidencia la Facultad de Filosofía y Letras y de Estudios Superiores eliminó de su nombre lo último. Dos años después fue creado el Centro de Estudios Filosóficos, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras. En 1941 comenzó a publicarse la revista Filosofía y Letras con secciones permanentes de Filosofía, Letras e Historia.

En este año ni la denominación ni el concepto de educación continua tuvieron presencia en la Escuela de Altos Estudios ni en la Facultad de Filosofía y Letras. Como se observa, la preocupación principal fue otorgarle un carácter distintivo como asiento de los estudios humanísticos.

En cuanto a la Educación Continua, la denominación surge en la Facultad de Ingeniería, sin embargo, podríamos ubicar que un concepto primigenio, se desarrolla con la Sociedad de Conferencias, la cual se crea en el año de 1907 teniendo como antecedente otros pequeños grupos llamados cenáculos y convirtiéndose más tarde en El Ateneo de la Juventud fundado el 28 de octubre de 1909, el cual agrupó a destacados intelectuales del momento con la intención de dictar conferencias sobre diferentes temas de la ciencia y cultura, dirigidos al público en general, con el propósito de extensión social del conocimiento superior,<sup>12 13</sup> sentando las bases como lo que después se consideraría, en la segunda mitad del siglo XX como educación continua.

#### 1.4 LA EDUCACIÓN CONTINUA EN LA HISTORIA DE LA UNAM

El inicio de la educación continua en México se llevó a cabo en la UNAM, como parte de las funciones de las divisiones de estudios superiores o de posgrado de algunas facultades. En la Facultad de Ingeniería tuvo su origen en la sección de ingeniería sanitaria de la división de Estudios Superiores, en el año de 1962, con una serie de cursos intensivos de una o dos semanas de duración, sobre sistemas de abastecimiento de agua potable y control de la contaminación del agua, dirigidos a los ingenieros de la entonces Secretaría de Recursos Hidráulicos y de la Secretaría de Salubridad y Asistencia. El rápido crecimiento de las actividades de Educación Continua en Ingeniería hizo que en julio de 1971 se creara el Centro de Educación Continua, dependiente de la

---

<sup>12</sup> DEL CASTILLO FRAGOSO, Enrique. Et al "Experiencias de Educación Continua de la Facultad de Ingeniería." En *Memorias del Seminario "La Educación Continua"* CUAED, UNAM, México, 1998. p. 45

<sup>13</sup> UNAM. *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, UNAM, México, 1984, p.p. 7- 23

División de Estudios de Posgrado, mismo que en 1980 se transformó en la actual División de Educación Continua.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> *Ibidem.*

## **CAPÍTULO 2**

### **EDUCACIÓN CONTINUA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

#### **2.1 BASES CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN CONTINUA**

La educación en su concepción más general es un proceso permanente y vitalicio. Una experiencia única e intransferible en la cual las personas se apropian de conocimientos, construyen saberes, adquieren nuevas competencias, mejoran su desempeño social, enriquecen sus relaciones con los demás, con el entorno y con ellos mismos.

En los últimos años el mundo ha vivido una serie de transformaciones que en décadas pasadas eran difíciles de imaginar, todo esto debido al desarrollo tecnológico, el cual se ha consolidado a pasos agigantados, llevando a la sociedad moderna a una serie de cambios que han abarcado todos los ámbitos, entre otros: La globalización tanto económica, política, cultural, financiera y tecnológica.

Esta situación conlleva a una serie de exigencias tanto a los gobiernos como a los individuos, ya que en un mundo enmarcado en un sistema económico globalizado con políticas de desarrollo similares, la competencia profesional cobra un valor inusitado. Por tal motivo el hombre moderno debe estar en un constante proceso de educación, entendida desde un enfoque integral que encierra "el aprender a comprender, aprender a ser, aprender a convivir y

aprender a hacer"<sup>14</sup>, lo contrario se vería condenado a ser relegado en esta sociedad competitiva.

El incremento de conocimientos y la rapidez con que los anteriores se vuelven obsoletos, generan la necesidad de nuevos aprendizajes que respondan a las nuevas situaciones, además del acceso a los métodos de análisis y herramientas para construir tales conocimientos, de manera que cada quien pueda seleccionar y apropiarse aquellos que le son más útiles según el contexto.

Solamente en las últimas décadas se ha enfatizado y difundido la conceptualización de educación continua como una estrategia pedagógica más adecuada para la transformación de la práctica profesional.<sup>15</sup> Este enfoque está asociado a otros fenómenos más complejos tales como la revolución científica y tecnológica, las transformaciones en la estructura productiva y en las organizaciones, y la creciente participación de los diferentes sectores sociales en la vida política y sociocultural.

Las Instituciones de Educación Superior se plantean la educación continua como una necesidad primaria para la actualización de los profesionales ante los rápidos cambios del conocimiento y la tecnología.

---

<sup>14</sup> DELORS, Jacques *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* UNESCO, Paris, 1996, p. 108

<sup>15</sup> Se usará la denominación de educación continua como sinónimo de educación permanente, educación recurrente y formación permanente, pues en la bibliografía se utilizan indistintamente estos términos para significar los conceptos expuestos en este apartado

Hoy formarse ya no constituye un proceso exclusivo de una época de la vida concreta sino que se ha convertido en un ejercicio permanente. Entendiendo la educación permanente como un proceso para toda la vida.

El crecimiento personal es una necesidad del ser humano, sea cual sea la etapa de su vida en la que se encuentre. Es la única manera de vivir una vida plena, disfrutándola y aprovechando todas las oportunidades que se le presenten. Es la fórmula para acompasarse a los tiempos que se viven, teniendo en cuenta que los conocimientos, sino son actualizados constantemente, caducan en un lapso de tiempo generalmente corto.

La cada vez más acelerada producción de conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos hace que la aplicación de los mismos en los procesos productivos y en los servicios se haga en forma casi inmediata. Esta tendencia que, no cabe duda, se mantendrá en el futuro, agudiza el problema de la obsolescencia de muchos conocimientos e impacta las prácticas laborales y profesionales, en términos de habilidades y destrezas, al modificar métodos, técnicas y procedimientos de trabajo. Ante esta situación, es imperioso establecer opciones para la actualización del conocimiento y el reciclaje de profesionales, para lo cual habrá que impulsar la educación continua, precisando los requerimientos para el futuro inmediato.

La educación continua en su concepción más amplia es actualización permanente, cuando menos en la Facultad de Filosofía y Letras desde 1990 este ha sido el significado. Esto constituye un cambio en la idea tradicional de la formación profesional que tiene como fundamento las condiciones reales del desenvolvimiento económico y sus correlatos tecnocientíficos

En un mundo moderno, los conocimientos y las condiciones de existencia se renuevan a un ritmo tal que nadie puede pretender poder pasar su vida sin tener que aprender muchas cosas nuevas. Es evidente que no podemos aprender durante nuestra infancia y nuestra adolescencia todo aquello de lo que tendremos necesidad toda nuestra vida.<sup>16</sup>

Cada vez el mercado de trabajo es más exigente, de manera que es fundamental el nivel de competitividad y de calidad que consigamos alcanzar. "El trabajador se está transformando en un operario intelectual de la sociedad de la información, del conocimiento y de los medios de comunicación."<sup>17</sup> Esta transformación sólo se consigue a través de la formación permanente.

Las múltiples funciones que se atribuyen tradicionalmente a la educación y a la formación profesional, combinadas con el énfasis que dan nuestras sociedades modernas a los cambios constantes, exigen inevitablemente que el aprendizaje se convierta en una función permanente.

"Tradicionalmente la educación continua se ha considerado aquella que es ofrecida por las universidades para los egresados de las licenciaturas a través de diplomados, cursos sueltos o especializaciones y que puede ser escolarizada o no."<sup>18</sup>

<sup>16</sup> CAMPERO CUENCA, Carmen, FALCÓN, Angeles V "Hacia un modelo conceptual de educación permanente," en *Enlace Docente, México*, 1986, p. 33

<sup>17</sup> GISBERT CERVERA, Merce "Las tecnologías de la información y la comunicación como favorecedoras de los procesos de autoaprendizaje y de formación permanente" en *Educar, España*, 1999, p. 57

<sup>18</sup> LOZA, Jorge "Notas sobre la educación continua, abierta y a distancia" en *Revista de Educación Superior, México*, 1997, P. 51

El aprendizaje permanente constituye en la actualidad el principio rector de las estrategias de política para alcanzar objetivos que incluyen desde el bienestar económico de los países y la competitividad hasta la realización personal y la cohesión social.

Además concierne a todos los pueblos y naciones, independientemente de su nivel de desarrollo, razón por la cual cuenta con un respaldo cada vez mayor de los gobiernos, de las organizaciones de financiación y de las organizaciones internacionales, que buscan poner en el mismo nivel el capital cultural y el humano.

En ningún país ha podido estructurarse todavía un sistema educativo que garantice el cumplimiento de los principios de la educación continua, sin embargo se ha tratado de concebir alguno.

Algunos autores como M. Sarubbi y A. Silva han señalado algunas de las características fundamentales que se deben tener en un sistema de educación continua.<sup>19 20</sup>

- a) Constituir una base pluralista con objetivos, modalidades, contenidos, métodos, medios y estructuras.
- b) La estructura del sistema ha de ser lo suficientemente flexible, para posibilitar la igualdad de acceso, permanencia y egreso, así como la

<sup>19</sup> SARUBBI, "Educación Permanente" en *Revista Educación OEI*, Washington, 1977, p. 64 - 70

<sup>20</sup> SILVA, "Educación permanente Algunas reflexiones marginales" En *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, 1978, p. 22

circulación vertical y horizontal entre niveles, estructuras y modalidades.

- c) Se trataría de un sistema abierto, que lo mismo pueda disponer de contextos educativos estructurados o no, para nuevas necesidades y demandas educativas no previstas.
- d) Su articulación sería orgánica, ya que incorpora elementos complejos que necesitan ser estructurados de manera tal que no se dé privilegio a ninguno de los espacios (universidades, escuelas, medios de difusión, lugares de trabajo, etc.), ni alguna de sus funciones (tales como la investigación, formación cultural o profesional) a costa del resto del sistema.
- e) Cada fase del sistema tendría que facilitar la continuidad progresiva de los sujetos que transitan por el mismo, de manera que se haga mayor hincapié en los aspectos formativos y creativos, a efecto de que los conocimientos adquiridos no caigan rápidamente en la obsolescencia.

Como Sarubbi y Silva hacen notar, la propuesta de la educación continua es muy ambiciosa y ahí es donde encuentra sus límites, ya que como propuesta global es prácticamente inalcanzable y en algunos de sus aspectos, presenta problemas de instrumentación, porque la reformulación del sistema educativo implica reconsiderar y evaluar todos sus aspectos desde su finalidad, organización, contenidos programáticos y métodos, hasta las formas de participación y la distribución de funciones; esto a su vez requeriría de un grandísimo volumen de recursos con un manejo centralizado, por lo que se correría el riesgo de crear un inmenso aparato burocrático; se plantea una modificación de las relaciones entre el sistema educativo, el mundo del trabajo, la recreación y la cultura, con las correspondientes

retroalimentaciones, lo cual resulta en la teoría y en la realidad sumamente complejo, a menos que se plantee para ámbitos menores; se necesita impulsar una colección de cambios en los sistemas social y político que muchos países no están dispuestos a efectuar, sobre todo aquellos de corte autoritario; existen límites personales y grupales en cuanto a la aceptación del cambio, la inercia de las prácticas educativas tradicionales pesa mucho en educandos y educadores.

Así mismo mencionan que si bien hay obstáculos serios para la realización plena de la educación continua, también es cierto que esta concepción puede ser de gran utilidad si se le enfoca como una noción que sirve para reflexionar y analizar críticamente nuestras propias prácticas educativas, y así introducir las modificaciones pertinentes, tomando en cuenta las posibilidades y límites tanto del contexto en el que nos encontramos, como incluso las personales.

Algunas ideas que sirven para orientar este planteamiento, desde la perspectiva de la educación continua, tomando como base el que lo educativo y lo social están íntimamente relacionados, así como el hecho de que todos los profesionales deben estar en constante formación, según el momento y las circunstancias.

En primer lugar, si se concibe que la educación es un proceso integral, significa que la educación continua debe preocuparse por incorporar no solamente los aspectos intelectuales, sino que será necesario incluir aspectos afectivos, sociales, físicos, biológicos y culturales que atañen al entorno y a las personas.

De acuerdo con A. Silva, lo anterior sólo es posible a partir de una posición pedagógica no autoritaria; con seguridad existen muchos elementos de los aspectos mencionados que desconocemos, la verdad no la tiene nadie en su sentido global, pero es posible reconstruirla colectivamente, para ello es necesario abrir la participación de los alumnos y dialogar con ellos para que todos aporten críticamente en lo que concierne a su propia educación y enfrentarlos de manera consciente a la toma de decisiones.

En la perspectiva autonómica, es importante crear los nexos entre los conocimientos y la acción a partir de la reflexión y el análisis en un continuo ir y venir con la vida en tanto que recuperación de la experiencia, esto podrá favorecer el desarrollo autónomo de la personalidad de los individuos que se encuentren en educación permanente, apuntalar su autofonnación crítica.

Finalmente, la tarea que queda es buscar la creación de un nuevo tipo de educador: "el que media entre la experiencia silenciosa de otros a su verbalización sistemática, el que acompaña o atestigua un proceso que va desde la toma de conciencia a la acción."<sup>21</sup>

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el Programa Nacional para el mejoramiento de la Educación Continua establece precisamente que el avance y la consolidación de ésta, requiere especial atención en lo relativo a:

- Disponer de información, actualizada permanentemente, sobre aspectos cualitativos y cuantitativos de la educación continua.

---

<sup>21</sup> SILVA, Alberto *Op Cit* P 25

- Establecer mecanismos y acciones de coordinación para evitar la innecesaria duplicación de esfuerzos y lograr la optimización de los recursos.
- Promover el máximo aprovechamiento de la capacidad de los programas de educación continua existentes y ampliar el número de ellos con el propósito de dar respuesta, en particular, a las necesidades de reciclaje de los profesionales.
- Realizar estudios de factibilidad para la puesta en marcha de centros y/o programas regionales de educación continua con la participación de varias instituciones.
- Crear y apoyar mecanismos de difusión y promoción de los programas y acciones de los centros de educación continua.<sup>22</sup>

Lo anterior supone que las instituciones de educación superior, además de fortalecer y mejorar sus propios programas de educación continua, avancen en el logro de acuerdos y convenios para la regionalización y descentralización de esta actividad. En este sentido la coordinación y concertación regional representan la posibilidad de optimizar recursos y programas, de incidir con mayor efectividad en el entorno regional y de sentar las bases para la constitución de un sólido Programa Nacional de Educación Continua.

Hay quienes ponen en duda que las sociedades humanas pueden alcanzar el objetivo de una sociedad cognitiva, pero la caracterización del aprendizaje permanente está hecha con una visión optimista de que en todas las etapas de la vida es posible adquirir nuevas habilidades, lo cual se distingue de la visión

---

<sup>22</sup> ANUIES *Programa Nacional para el mejoramiento de la Educación Continua* P 183

más circunscripta y pesimista que se desprende de la actual capacitación y la enseñanza institucionalizada.

El concepto de educación continua ha obligado a redefinir los objetivos y a centrarla en torno al desarrollo de las distintas etapas de la vida del hombre. Se considera así que en los primeros estadios de la enseñanza debe darse menor importancia a la acumulación de conocimientos que a la aptitud de las personas para instruirse y desarrollar su personalidad y facultades. Toda enseñanza, formación profesional y adquisición de conocimientos debe centrarse en el desarrollo del hombre, desde la infancia hasta la adolescencia y la edad adulta.

Desde la perspectiva de la educación continua, se observan dos definiciones de escuela tradicional primero, ya no puede pretender que ofrece para siempre el acervo de conocimientos necesarios para toda la vida de las personas, y en segundo lugar, es evidente que la escuela no puede ser la institución que brinda la formación permanente para el conjunto de la población.

La educación continua debe transformar de manera radical la organización del sistema educativo, rebasando el marco tradicional de la escuela, abarcando la comunidad en su conjunto, dando lugar a consecuencias prácticas, pedagógicas e institucionales de interés para todos los ámbitos de adquisición de conocimientos. Por lo tanto ya no debería haber división entre la educación escolar clásica y la extraescolar libre y flexible

Concebida de esta forma la educación continua debe dar lugar a una nueva cultura de la evaluación, destinada a asegurar la calidad y la actualidad de los

conocimientos, que debe comenzar por la evaluación institucional y seguir con la evaluación cíclica y constante de la acción educativa en todos sus niveles.

Por lo tanto, la educación continua debe asumir todas las finalidades educativas particulares y convertirse en la educación "fundamental", no en el sentido de "más importante", sino en el del término "punto de partida".

Esta educación se ha concretado de maneras diversas de acuerdo con los principios a los que se otorgue mayor peso; esto depende fundamentalmente de los contextos socioeconómicos, políticos y culturales en que se planifica y lleva a la práctica.

Son reconocidas universalmente la necesidad de fomentar un acercamiento real entre las instituciones y la sociedad y la de enfatizar la coordinación interinstitucional para aprovechar todos los recursos en beneficio de la sociedad. En consecuencia habrá que precisar las diversas opciones para el incremento de los servicios de las instituciones educativas, a fin de potenciar su efecto en la esfera de la producción y de las necesidades sociales.

Está aceptado también que la educación modela la sociedad y mueve la economía a través de las personas formadas, capacitadas para regir su propia vida, con desarrollos afectivos adecuados y una mayor capacidad de acción con respecto a las circunstancias. En este sentido nadie escapa de la responsabilidad: los gobernantes e instituciones sociales deben crear oportunidades accesibles a todas las personas interesadas en progresar y todo ser humano que aspire a disfrutar la vida con plenitud, de buscar o exigir estas facilidades y utilizarlas con madurez.

Según M. Gisbert estos profundos cambios han aumentado la necesidad de las personas de:

1. Moverse en los diferentes medios de información para mantenerse actualizado frente a la explosión del conocimiento y la evolución de múltiples medios de comunicación;
2. Buscar la capacitación continua y eventualmente la reconversión profesional, para el trabajo en las organizaciones cada vez más complejas y sometidas a grandes presiones competitivas;
3. Integrarse a distintos grupos sociales que le permitan comunicarse y participar en las distintas dimensiones de la vida social, asumiendo su cuota de responsabilidad en la transformación de la institución.<sup>21</sup>

Este enfoque de GISBERT, supone poner en tela de juicio el mito sobre el cual se apoya la concepción "adaptativa" de la educación propia de los sistemas escolares cerrados. Según esta educación comienza en la infancia y culmina con la graduación de un adulto "estable", teniendo en cuenta que las potencialidades de una persona se van desarrollando en el transcurso de toda su vida.

De manera que existe consenso en que la educación es un proceso continuo que acompaña al hombre a través de la vida y que se desarrolla en distintos ámbitos y agencias sociales más allá de las instituciones específicamente dedicadas a la enseñanza.

Algunas de las ideas más influyentes sobre la educación continua se inspiran en la obra de Paulo Freire relativa a la alfabetización y el desarrollo cultural como medios para aumentar la toma de conciencia individual y colectiva. En

---

<sup>21</sup> GISBERT, O. C. P. 57

el enfoque de Freire, no se considera el crecimiento económico como una condición *sine qua non* sino más bien como una consecuencia probable de la conscientización personal y comunitaria. Por su énfasis en la justicia social, en la diferencia social y en la transformación social, es frecuente que se designe a las ideas de Freire con la expresión de "pedagogía crítica"; éstas exigen al educador un papel completamente distinto al que la mayoría de la gente suele asociar con la educación formal y sobre todo con la educación escolar, es decir que el educador y el educando intercambien sus papeles y aprendan el uno del otro.

Sin embargo, Duman, propone que las teorías posmodernas acerca del final de las clases sociales y las teorías económicas sobre la formación del capital humano conforman el polo opuesto que basa el aprendizaje permanente principalmente en la necesidad económica. La idea de estas teorías es que el aprendizaje es tanto más útil cuanto que está vinculado con la obtención o el mantenimiento del empleo o de una mejora general de la economía. Sin duda alguna la educación y las calificaciones a menudo son la clave para aumentar los ingresos y el bienestar individuales.<sup>24</sup>

Según Paulo Freire, en "la concepción bancaria de la educación y la deshumanización. La concepción problematizadora de la educación y la humanización": "El punto de partida de la búsqueda está en el hombre mismo. Pero como no hay hombre sin mundo, el punto de partida de la búsqueda se encuentra en el hombre - mundo ... En este sentido, cuanto más conozca, críticamente las situaciones concretas, objetivas, de su aquí y de su ahora - de

---

<sup>24</sup> DUMAN, "Educación permanente en el siglo XIX." En *Sistemas de Educación Permanente*. Véase [www.ilo.org](http://www.ilo.org).

su realidad- más podrá realizar la búsqueda, con la transformación de la realidad."<sup>25</sup>

Se propone, la noción del hombre como ser en búsqueda constante de su completo desarrollo que se extiende a través de toda la vida. La educación inicial, independientemente de su duración no garantiza un ejercicio profesional idóneo indefinidamente. Capacita sólo para iniciar una carrera o empleo y aporta los conocimientos para continuar la educación durante toda la vida profesional de un individuo. Sin educación continua la competencia decrece progresiva e inexorablemente como consecuencia de una dinámica influenciada por varios factores como la incongruencia de la educación inicial con los requerimientos de la práctica, la creación de hábitos de dudosa validez a través de la práctica, la inexorable tasa de olvido de los conocimientos y el rápido cambio en los contextos de trabajo. "Todo esto hace que sin educación continua, una alta proporción de la competencia inicial sea incongruente o se haya olvidado, de cinco a siete años después de la formación inicial."<sup>26</sup>

De acuerdo con G. Wiel, la Educación Continua implica una amplia gama de componentes interrelacionados que rompen con los enfoques tradicionales:

- a) La educación es un proceso que transcurre a lo largo de toda la vida; en dicho proceso, el hombre es un ser inacabado, en constante formación, por ello hay que abarcar la totalidad de la persona: lo intelectual, afectivo, físico, social y artístico, sin descuidar nada. También hay que tomar en cuenta los diversos roles que desempeñan los sujetos.

---

<sup>25</sup>P. FREIRE, citado en ACOSTA Y LARA, Julieta. "Educación Permanente". En [www.geocities.com/TheTropics/p3](http://www.geocities.com/TheTropics/p3)

<sup>26</sup>[www.col.ops-oms.org/Recursos/1.htm](http://www.col.ops-oms.org/Recursos/1.htm)

- b) Este proceso tiene que ser democrático, lo que incluye el derecho de todos los individuos a educarse en las diferentes etapas de su vida, y la participación activa de éstos en su formación, desde la detección de sus necesidades e intereses, definición de fines, objetivos, contenidos, metodologías, hasta las formas de organización.
- c) Supone la ampliación de las funciones y del espacio educativos, donde participan el conjunto de sujetos sociales ya que todos somos educandos y educadores dependiendo de los aspectos que entran en juego en la formación de un momento dado. Por lo mismo la educación no se circunscribe al ámbito de las funciones propiamente educativas, sino que se da cotidianamente, porque todas las experiencias educan, siempre que trasciendan mediante el análisis, a todas las dimensiones de la existencia.
- d) De lo anterior se desprende que, en este proceso, el elemento central es el educando y no el educador; así el propósito no es la adquisición de una serie de conocimientos, o una cantidad de información, ni el adaptar para una sociedad determinada, sino el acceso a la autoeducación, es decir, "...hacerse cargo de una existencia concreta por si misma, y esto en todas las dimensiones de su ser, el conocer, el hacer, el obrar y en un nivel más profundo, el existir."<sup>27</sup>
- Hay educación porque hay existencia. La existencia nos personaliza, nos hace únicos e insustituibles.
- e) En el plano del conocer, que se refiere a las potencialidades intelectuales y de enriquecimiento cultural, supone el autodidactismo solidario que implica desarrollar en el individuo el querer, el buscar y el

---

<sup>27</sup> WIEL, Gérard "Educación permanente y educación escolar". En *La pedagogía en el siglo XX*, Avanzan Guy comp., Narcea, Madrid, 1977, p. 304

cooperar en y para el saber colectivo. De este modo en el plano del hacer, la autoeducación es autoformación, convertir a cada quien en su propio agente de formación, a mantener, dirigir, cambiar o acelerar la adquisición de comportamientos. Esto mismo hace referencia a la autonomización en la acción que comprende el querer y poder manejar todas las fases de ésta; en este plano confluyen los dos anteriores.

- f) La finalidad anterior, si bien está referida al individuo, tiene su correlato social ya que la educación continua se orienta a que la comunidad política se asuma a sí misma, tome en sus manos la definición y resolución de sus propios problemas: se auto-gestione.
- g) En cuanto a la adquisición y elaboración de conocimientos, se plantea que la educación ha de ser crítica: se necesita partir de la reflexión y del análisis para llegar a la acción, incluyendo la contrastación de los elementos teóricos con la propia experiencia por lo que hay en esta propuesta un rechazo a la adquisición mecánica de conocimientos, habilidades y actitudes, lo que se ve como mero adiestramiento. Para lo anterior es muy importante la base metodológica, el trabajo en grupo y el diálogo, como dice Freire: nadie aprende ni se educa solo.

Por otra parte, las necesidades emergentes de los cambios sociales y educacionales, no se restringen a aspiraciones individuales de las personas en un mundo de transformación, sino que se plantean como demandas de las propias organizaciones sociales, que requieren la incorporación de procesos de educación continua vinculados a programas de desarrollo.

La educación continua es un medio para aproximar al educando a los avances pedagógicos y al entorno social y cultural que le rodea, reduciendo el margen de separación escuela- entorno social que se origina con el paso del tiempo.

En síntesis, la educación continua institucionalizada es la respuesta a una sociedad que necesita una educación permanente a la altura de nuestro tiempo, para el tiempo futuro. Algunas de las características más importantes de la educación continua son las siguientes:

- Es un proceso que se da a lo largo de la vida, es decir es continua y no tiene fin.
- Es integral, ya que abarca no sólo los conocimientos específicos de una disciplina, ya que caería en la simple actualización o educación permanente, por el contrario va más allá de ésta, situando al hombre moderno como un hombre polifacético y multidisciplinario, pero ante todo como un hombre integral.
- No está sujeta a títulos que pueden ser datos por instituciones formales. Es decir que encierra todas las formas posibles de educación, desde la formal, pasando la no formal hasta la informal, sobre todo hoy en día donde se tiene a la mano cualquier cantidad de información debido a los avances tecnológicos como la internet.
- Debe ser vista tanto por los países como por los individuos como una inversión y no como un gasto, ya que el único tesoro que puede tener un pueblo o un individuo es su educación.
- Debe tener unas implicaciones sociales, puesto que el objeto de la educación es transformar una sociedad, por lo tanto debe revertirse en una serie de cambios que repercutan en bien de la sociedad.

## 2.2 EDUCACIÓN CONTINUA Y EDUCACIÓN PERMANENTE EN LA UNAM

Con la fundación en 1971 del Centro de Educación Continua en la Facultad de Ingeniería de la UNAM, se inicia una serie de actividades tendientes a elevar la calidad académica de los profesionales, marcando una nueva época en la Universidad respecto a la actualización y reciclaje de los profesionales egresados.

Desde entonces cada dependencia académica consciente de este insoslayable hecho comienza a propiciar en forma espontánea instancias que desarrollen y cubran las diversas ideas y programas de educación continua que le son necesarios dentro de sus áreas específicas. Los esfuerzos son diversos, lo mismo que sus denominaciones y estructuras académico - administrativas.

Así la actividad de Educación Continua se fue generando en las diversas facultades y escuelas de acuerdo con sus objetivos y requerimientos particulares. Cabe resaltar que la vinculación entre las unidades que impartían Educación Continua había sido escasa, por lo cual a instancias de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, se organizó en agosto de 1984 una reunión con los responsables de cada dependencia de la UNAM.<sup>28</sup>

Durante el trabajo desarrollado en esa ocasión, se puso de manifiesto la necesidad de buscar en forma conjunta lineamientos comunes que propiciaran

---

<sup>28</sup> TORRES LÓPEZ, Rita - "La educación continua en la ENEP Acatlán, un enfoque multidisciplinario" En *Memorias del Seminario "La educación continua"* - CUAED, UNAM, México, 1998 p 90

su intercomunicación, lo que redundaría en la elevación académica de los cursos planeados e impartidos en cada dependencia.

Las instancias representadas en ese encuentro apoyadas por los respectivos directores de facultades y escuelas de la UNAM, plantearon ante el Rector, la posibilidad de efectuar un estudio para determinar la manera en que las actividades de Educación Continua pudieran realizarse en forma más eficiente y coordinada. Para tal efecto, se realizaron reuniones que permitieron identificar problemas comunes.

Como resultado de estas reuniones, se formaron comités consultivos y de estudio, integrados por representantes de las dependencias que impartían Educación Continua.<sup>29</sup>

Dados los cambios en los que se encuentra inmerso nuestro país y por ende la UNAM en pleno siglo XXI, los cuales derivan principalmente del acelerado avance del conocimiento científico y tecnológico, es que cobran importancia los aspectos relacionados con la educación y la telemática, lo cual implica que las sociedades estarán cada vez más vinculadas y con la posibilidad de afianzar acciones conjuntas para responder a un mundo globalizado. Esto ha dado lugar a la necesidad de promover una cultura que favorezca y propicie el aprendizaje como un proceso continuo a lo largo de la vida del individuo, dando lugar así a una reforma sustantiva de los diversos servicios educativos formales e informales.

---

<sup>29</sup> "Antecedentes y creación de la Comisión de educación Continua en la UNAM" *En Memorias del seminario "La Educación Continua"*. CUAED, UNAM, México, 1998 p 217

En este contexto resalta el papel de las instituciones de educación superior para la formación de la comúnmente denominada "área de recursos humanos" de calidad, e individuos en general, para coadyuvar en el desarrollo de nuestra sociedad. Así la Educación Continua se convierte en una de las estrategias fundamentales para dar respuesta a los escenarios que se crean constantemente por el avance del conocimiento, a través de la organización y desarrollo de programas para la actualización profesional con base en las demandas del mercado laboral.

Lo anterior da lugar para ubicar a la Educación Continua como la modalidad educativa que permite actualizar y formar profesionistas en ejercicio, de una manera expedita y flexible, así como dar una respuesta inmediata a las necesidades del entorno a partir de las nuevas demandas de las profesiones o de las disciplinas mismas. Esto significa que a través de una amplia variedad de actos académicos que van desde conferencias, cursos, talleres hasta Diplomados de Actualización y de Extensión Académica la Educación Continua integra de forma expedita la información más actualizada que se requiera para el ejercicio y desempeño de una profesión.<sup>30</sup>

Dado que la Educación Continua necesariamente va ligada a los requerimientos inmediatos que demanda el mercado laboral, es necesaria la instrumentación de estrategias de enseñanza aprendizaje en el marco de las características propias de un currículum flexible. Lo anterior habrá de reflejarse también en el desarrollo de materiales de apoyo ex profeso. Otro aspecto de gran importancia es considerar que el docente en Educación Continua, idealmente deberá contar con las habilidades para la enseñanza -

<sup>30</sup> "Tipología de actos académicos" En [http://pampeva.cuaed.unam.mx/doc/actos\\_tipologia.PDF](http://pampeva.cuaed.unam.mx/doc/actos_tipologia.PDF)

aprendizaje de adultos, toda vez que los usuarios de la Educación Continua en su mayoría tienen, de una manera u otra, experiencia en diversos aspectos laborales.

Toda vez que la Educación Continua orienta al proceso educativo hacia la renovación de conocimientos, habilidades o actitudes, podría surgir la duda sobre el papel o la relación que tiene esta modalidad con la Educación Permanente. Esta última se refiere a un contexto más amplio de la educación, incluso no dirigida que influye en todo individuo en las diversas etapas de la vida. Bajo este panorama, se considera como la modalidad educativa que proporciona los conocimientos y habilidades diversos, esencialmente a todos los individuos para la mejora de su calidad de vida a lo largo de su desarrollo. De hecho los principios rectores en el contexto de organismos como la UNESCO a nivel internacional y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México coinciden en precisar que la Educación Permanente demanda a la educación superior nuevas exigencias y de mayor magnitud que la formación básica, pues para el logro de un desempeño exitoso en el marco del nuevo orden global será necesario cambiar las concepciones y paradigmas de trabajo en los temas de la enseñanza y del aprendizaje.<sup>31</sup>

Específicamente en el caso de la UNAM, la Educación Continua se perfila como unas de las acciones totales para promover la actualización, la capacitación, las asesorías y servicios especializados a los profesionistas de las áreas científicas, humanísticas y técnicas para su desarrollo permanente e

---

<sup>31</sup> Esto supondría que la noción de educación continua tiene una acepción más amplia que la sola actualización profesional

incremento de su competitividad, reforzando el vínculo Universidad - Sociedad, al dirigir asimismo actos académicos para el público en general.

### **2.3 EDUCACIÓN CONTINUA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

La educación continua en la Facultad de Filosofía y Letras ha sido uno de los lugares en los que se observan avances, no se produjo únicamente un cambio cualitativo y cuantitativo, sino que se elaboró el diseño de la Educación Continua en la Facultad.

Esta modalidad permite que se amplie el campo de la enseñanza abriendo espacios en los cuales se puede incorporar la sociedad en general

El hecho de que la Educación Continua sea flexible y tenga movilidad, hace posible una permanente innovación de temas, contenidos, estructuración de los cursos y diplomados, así como la renovación constante de un selecto profesorado.

La Educación Continua se ha convertido en una extensión de los propios programas de las carreras que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras.

Debido al interés que surge por aumentar las actividades de Educación Continua en la Facultad, en 1990 se considera apropiado separar éstas de las de apoyo a la docencia, de tal manera se crea el Centro de Educación Continua.

Dos años más tarde fue posible elaborar un programa más amplio y orgánico, estableciendo la modalidad de los diplomados, además de incrementar sustancialmente sus cursos monográficos. Con este cambio, las actividades de Educación Continua entraron en un proceso de extensión gradual, que se vio reflejada en el enriquecimiento de su programación y como consecuencia de ello el número de maestros y alumnos aumentó.

En 1994, el Centro de Educación Continua incrementó sus actividades, también se amplió el contenido de sus programas, se abrieron otras posibilidades que permitieron abordar temas disciplinarios e interdisciplinarios, no contemplados dentro de los planes de estudio regulares.

Desde ese año hasta la fecha, los contenidos han sido diseñados en tres modalidades: unos, complementarios a las carreras que se ofrecen en la Facultad; otros de carácter interdisciplinario, y unos más destinados a la actualización.

Como respuesta a la gran demanda, el Centro de Educación Continua tuvo la necesidad de inaugurar sus propias instalaciones, acto que se realizó en marzo de 1996 y con la consolidación de la educación continua dentro de la Facultad de Filosofía y Letras en el orden cuantitativo y cualitativo, en junio de 1997 se le da al Centro su carácter propio, que es el de División de Educación Continua.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> GONZÁLEZ, Juliana. *Informe de actividades 1990 - 1998*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, p. 99 - 104

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la educación continua ofrece a las personas la oportunidad de ampliar sus conocimientos; en este entendido, en el periodo de 1998 a 2000 la Facultad de Filosofía y Letras propició que se proporcionara una educación integral, complementaria y permanente a los profesionales, a los académicos, así como a todos los interesados en ampliar su horizonte cultural en las disciplinas humanísticas y las artes a través de su División de Educación Continua

La educación integral se concibió como la formación de las humanidades y las artes de quienes tienen una actividad profesional o laboral que corresponde a otras áreas disciplinarias; la educación complementaria, a las actividades formativas de carácter extraescolar que se pueden acreditar o no en un programa formal del área de las humanidades; y la educación permanente, respondió a las necesidades de actualización de los conocimientos a lo largo de la vida productiva de un profesional.

Los programas de Educación Continua en el periodo mencionado, estuvieron concebidos con la mayor flexibilidad y apertura posible para que, sin demérito de la calidad de la enseñanza, pudieran dar cabida a distintas opciones y modalidades de trabajo, con fundamento en la significación esencial de las disciplinas humanísticas y a su valor formativo general, abierto a todo aquel que tuviera interés y la disposición de adquirir, completar, actualizar o profundizar sus conocimientos en las áreas que en ellas se cultivan y en los campos interdisciplinarios que se pueden abordar bajo la perspectiva de una educación continua.

Las actividades que se realizaron en el periodo 1998 - 2000 dentro de la División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras tuvieron como objetivos:

- Actualizar los conocimientos, habilidades y destrezas de profesionales, investigadores, profesores, técnicos e individuos en general en las diferentes disciplinas de las humanidades y las artes.
- Introducir a todas las personas al estudio de las disciplinas humanísticas.
- Fomentar una cultura de la educación para toda la vida y que respondiera a las necesidades sociales.
- Complementar los planes y programas de estudio de otras modalidades educativas, siempre y cuando las políticas institucionales así lo permitieran.
- Configurar un programa permanente que atendiera a todas las carreras que integran la Facultad de Filosofía y Letras.
- Establecer un vínculo académico entre la Facultad de Filosofía y Letras y otras instituciones de los distintos sectores sociales.
- Actualizar el conocimiento humanístico a nivel nacional e internacional.

Para poder lograr los objetivos planteados se aplicaron estrategias como investigar las necesidades de educación continua en las áreas humanísticas de los sectores de la sociedad; se establecieron convenios entre la División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras y las instituciones públicas o privadas; se formularon mejores programas y acciones, a través de una evaluación permanente de la calidad educativa de la División; se estableció un balance de las actividades para conocer cuáles tenían mayor

demanda y las que eran académicamente necesarias; se buscó patrocinio para algunas actividades con entidades públicas o privadas; se hizo uso de la tecnología, es decir, se apoyó el uso de la informática en las actividades de educación continua para lograr la máxima expansión posible del número de alumnos nacionales y extranjeros y para introducir a la red digital temas de cultura nacional e internacional tratados por académicos mexicanos.

Las áreas de trabajo de Educación Continua en la Facultad de Filosofía y Letras eran las siguientes:

- Actualización Profesional.
- Actualización Docente.
- Extensión de la cultura humanística.

La primera tuvo la intención de lograr el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades que permitan participar con mayores herramientas en el campo profesional. Estuvo dirigida a profesionales y técnicos en áreas específicas de la práctica profesional de las humanidades y las artes

La segunda, tuvo como propósito actualizar los conocimientos en áreas específicas de las humanidades y las artes y fortalecer las habilidades, capacidades didácticas especiales para cada disciplina

La actualización docente estuvo dirigida a profesores de la Facultad de Filosofía y Letras y a profesores de nivel medio superior.

Finalmente, la tercera y última área tuvo como objetivo esencial, actualizar y ampliar el conocimiento y despertar el interés por el conocimiento humanístico y se dirigió al público en general, especialmente a los profesionales de otras disciplinas universitarias y a sectores no universitarios.

La educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras, abarca las siguientes disciplinas:

- Bibliotecología
- Estudios Latinoamericanos
- Filosofía
- Geografía
- Historia
- Letras Clásicas
- Letras Hispánicas
- Letras Modernas (Alemanas, Francesas, Inglesas, Italianas)
- Literatura Dramática y Teatro
- Pedagogía.

Por acuerdo con la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) que tiene como una de sus funciones la coordinación y apoyo a las actividades de educación continua, los programas respectivos en la Facultad de Filosofía y Letras se organizaron con la siguiente normativa:

- Diplomados: con una duración de entre 100 y 150 horas; estructurados en módulos; dedicados a tratar temas especializados de diversa índole; se enfatizaba en ellos un enfoque interdisciplinario, en los que participaron varios ponentes.
- Cursos: con una duración de entre 40 y 100 horas; dedicados a un área temática específica; impartidos por uno o varios especialistas; y generalmente eran unidisciplinarios.

- **Seminarios:** con una duración de entre 20 y 80 horas; los participantes aportaban sus conocimientos y/o experiencias en distintos temas; se desarrollaban mediante la coordinación de un moderador; propiciaban el aprendizaje de un grupo a partir de su propia interacción; podían ser uni o interdisciplinarios; y generalmente se integraba un documento final como resultado de las participaciones.
- **Talleres:** con una duración de entre 40 y 100 horas; se pretendía desarrollar habilidades a partir de la realización de tareas específicas; se estructuraban para lograr un acercamiento vivencial a los conocimientos; y las tareas eran propuestas por uno o varios especialistas, quienes asesoraban a los participantes durante el proceso.
- **Mesas redondas:** Se realizaban con la participación de un grupo reducido de expertos que exponían y discutían sus ideas frente a un auditorio; se presentaban información y opiniones sobre un mismo asunto desde ópticas distintas.
- **Ciclos de conferencias:** Eran desarrolladas por uno o varios expertos en un tema específico; podían ser uni o interdisciplinarios; y tenían como objetivos: introducir un tema, transmitir contenidos teóricos, narrar experiencias, etc.

Durante el periodo de 1998 al 2000, las actividades de la División de Educación Continua se triplicaron con respecto de 1997 ya que en el primer semestre de 1998 se realizaba un diplomado, un taller y un seminario y en el segundo semestre, con la nueva administración se llevaron a cabo 14 diplomados, 4 cursos, 2 seminarios, 3 talleres y 17 cursos de capacitación en cómputo que suman 40 actividades.

De la misma forma, los datos de 1999 corresponden al periodo de actividades realizadas extramuros, que incluyeron actividades de 98 que quedaron pendientes y el programa de actividades de cursos cortos que se realizó durante el paro estudiantil. El total de actividades realizadas ese año fue de 31 actividades.

Durante el año 2000 se llevaron a cabo 39 actividades distribuidas de la siguiente manera: 15 diplomados y 10 cursos, 2 cursos modulares, 3 seminarios, 6 talleres y 3 de cómputo. Dentro de estas actividades se cuentan además los "Talleres de Redacción" y el "Programa de Apoyo a la Titulación" del cual se hablará con mayor profundidad en el siguiente inciso.

Pero las diferencias entre las actividades realizadas antes de 1998 y después de este año no son solamente cuantitativas, sino que se pueden observar los siguientes aspectos:

1. Antes de 1998, se hacia educación continua en las carreras de Filosofía, Historia y Letras, y a partir de 1998 se intentó realizar cuando menos un curso por disciplina integrada a la Facultad.
2. Se regularizó mediante la planeación de Educación Continua los ciclos de trabajo de la División.
3. Se trató de adecuar la política de la UNAM sobre educación continua a la Facultad de Filosofía y Letras en cuanto al número de horas por tipo de actividad, la acreditación de los diplomados y la incorporación de nuevas tecnologías a la educación continua.
4. Se creó un Consejo Asesor de Educación Continua con objeto de ponderar las necesidades de actualización de cada una de las disciplinas.

## 2.4 EFICIENCIA TERMINAL Y LAS ALTERNATIVAS EDUCATIVAS DE ACTUALIZACIÓN.

La Educación Continua pretende salvar las limitaciones de la formación terminal de la licenciatura y el posgrado al ser una educación no curricular y mantenerse en constante cambio, tanto en la temática, como en los contenidos de los programas de cursos que ofrece al profesional. Sus finalidades son la actualización de los profesionales, preponderantemente de los egresados de universidades e instituciones de educación superior, conjugando la práctica y la experiencia profesional de los asistentes con el conocimiento teórico y metodológico de los profesores. Esto se facilita porque no se requiere la matriculación de los asistentes, hay un mayor acceso al público y proporciona horarios y tiempos adecuados al profesional sin que interfiera en su situación laboral.<sup>33</sup>

Entre las necesidades que estará cubriendo la educación continua pueden citarse la escasa vinculación de la teoría con la práctica, que se manifiesta al enfrentarse un profesional con el campo laboral, que exige de él conocimientos, habilidades y destrezas, que no son propios de las curriculas formales. Ante esta situación, es muy posible que las posibilidades de empleo se reduzcan, al grado de que los egresados desempeñen funciones ajenas a su formación o se encuentre en una situación de desempleo

El acelerado proceso de cambio en el que se encuentra el mundo ha propiciado la reflexión sobre la pertinencia de los métodos didácticos adecuados para desarrollar las capacidades, habilidades y aptitudes, que permitan retomar los

---

<sup>33</sup> Cfr. TORRES LÓPEZ, *Ibid.*, p 91

nuevos campos de conocimiento que se van generando, así como profundizar y analizar los cambios producidos en todos los aspectos de la cultura. Esta tarea a la que deben estar dedicadas las universidades e instituciones de educación superior, se limita a la población de alumnos matriculados. Sin embargo, las estadísticas evidencian desde hace varios años las tasas bajas de eficiencia terminal, así como otros análisis señalan la rápida obsolescencia de la formación profesional. De esta manera, la dinámica del conocimiento humano, le exige a los profesionales reciclar continuamente, no sólo su información, sino proseguir ejerciendo su capacidad crítica y analítica con cierta sistematicidad y periodicidad, a fin de incidir desde sus respectivos ámbitos laborales en el desarrollo del país.

Además de lo anterior, es común que un alto porcentaje de egresados no logren titularse, debido a la falta de alternativas administrativas, a un desconocimiento de los principios teóricos y metodológicos que requiere la elaboración de un trabajo recepcional, a la falta de apoyo académico, entre otras cosas.

La Facultad de Filosofía y Letras no ha sido ajena al problema de la eficiencia terminal de manera que, en el periodo 1998 - 2000, atendiendo a los principios y conceptos de educación continua, se propició la creación de un programa de apoyo a la titulación para aquellos ex alumnos de la facultad con más de tres años de haber egresado y con experiencia laboral en su disciplina.

Cabe mencionar que la legislación universitaria no establece un referente explícito sobre el tiempo o situación que determine la finalización de estudios de licenciatura, de manera que para los fines de este trabajo haremos

equivalente la noción de eficiencia terminal con la titulación propiamente dicha.

El programa contempló la necesidad de contar con personal de servicio social para la organización, seguimiento y control de su aplicación.

## CAPÍTULO 3

### PLANEACIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO A LA TITULACIÓN

#### 3.1 PLANEACIÓN: CONTEXTO Y CONCEPTO.<sup>34 35</sup>

Para la creación del Programa de Apoyo a la Titulación se tomó en cuenta que la planeación es un proceso mediante el que se identifican necesidades de cualquier orden, se seleccionan problemas, se determinan los requisitos para la solución de los mismos, se eligen soluciones entre las alternativas, se obtienen y aplican métodos, se evalúan los resultados y se realizan las revisiones que requiera el sistema, de modo que se eliminen las carencias.

De la planeación no solo depende el éxito o el fracaso de las acciones emprendidas, también la propia estructuración de las tareas, el equilibrio entre las acciones, es decir, toda la organización interna, así como la proyección al exterior, son tareas de la planeación. La planeación aquí considerada tuvo un carácter instrumental.

Para la creación del programa se consideró el proceso de planeación educacional de acuerdo con un modelo contenido en la definición anterior; que tuvo los siguientes elementos :

1. Identificar el problema. Se entiende que las necesidades educativas "son discrepancias entre una situación actual y otra necesaria o deseada. La

---

<sup>34</sup> Este apartado está basado en AGUERRONDO, Ines. *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Editorial Troquel, Buenos Aires, 1990.

<sup>35</sup> CORREDOR R. Julio. *La Planeacion estrategica*. Editorial Vadell Hnos. Caracas, 1986.

exposición de las necesidades en términos de realizaciones mensurables, proporciona un punto inicial de referencia, tangible y cuantificado, para el diseño de un sistema educativo pertinente. El hecho de detectar una necesidad describe huecos en los resultados y, por consiguiente, no debe aportar soluciones ni métodos.

2. Determinar los requisitos de la solución y sus alternativas. El proceso de evaluación de necesidades identifica las discrepancias que deben resolverse basándose en las prioridades y proporciona los requisitos generales para un sistema educativo.

Esos requisitos generales sirven como "objetivos de misión y requisitos de realización" para el diseño de un plan, programa o proyecto. Mediante la comparación de ese enunciado del problema con las situaciones y los resultados que se experimentan en la actualidad, el planificador podrá saber adónde se dirige y cómo determinar si ha alcanzado los objetivos.

Después de utilizar la enumeración de las necesidades para describir tanto la situación como los resultados que se desean, se deben tomar decisiones relativas a los requisitos para resolver los problemas a los que se enfrenta. En esta etapa, no se decide cómo resolver los problemas, sino que se determina qué debe hacerse y de qué alternativas de medios y estrategias se dispone para cumplir con los requisitos. Para seleccionar las formas de hacerlo se lleva a cabo en la siguiente etapa del enfoque sistemático.<sup>36</sup>

Los elementos de que consta el análisis de sistemas educativos, contribuyen a la determinación de lo que se requiere para satisfacer la necesidad identificada (distancia o laguna): las alternativas existentes

---

<sup>36</sup> AGERRONDO *Op Cit* p 39

para cubrir cada requisito y los pros y contras de cada posible alternativa de solución y son los siguientes:

*Análisis de misiones.* Una misión es el enunciado del trabajo general que deseamos hacer y debe basarse en necesidades documentadas.

Un objetivo de misión presenta a esta última de manera precisa, como especificación de ejecuciones, que enuncia lo que debe hacerse, por quién y en qué condiciones; también se especifica el grado hasta el cual debe ejecutarse la misión.

Los requisitos de ejecución especifican productos mensurables de la misión y ponen de manifiesto las especificaciones, dentro de las que debe ejecutarse el producto o la misión. En conjunto, los requisitos de ejecución y el objetivo de misión enuncian hacia dónde vamos y cómo sabemos cuándo se ha logrado llegar al punto <sup>17</sup>

En una secuencia ordenada lógicamente, el perfil de misiones identifica todas las funciones principales que deben ejecutarse para completar la misión y producir el resultado, que satisfaga las especificaciones contenidas en los requisitos de ejecución. Esta es la trayectoria central para alcanzar el objetivo de la misión. Al completar este último, tanto como sus requisitos de ejecución y el perfil de misiones, el planificador educativo habrá terminado el análisis de misiones y puede continuarse con el análisis de funciones

Al realizar un análisis de misiones deben incluirse las siguientes etapas:

- a) Obtención de datos de necesidades a partir de la evaluación de necesidades y enunciados de problemas que se derivan

---

<sup>17</sup> *Ibid.* P. 60

- b) Establecimiento del objetivo de la misión y los requisitos de ejecución (hacia dónde vamos y cómo sabemos que hemos llegado).
- c) Verificación de que el objetivo de misión y los requisitos de ejecución representan exactamente el problema seleccionado, basado en las necesidades documentadas. De no ser así, conciliar la discrepancia, con base en los datos de las necesidades.
- d) Preparación del perfil de misiones, que muestra las principales funciones necesarias para pasar de "lo que es" a lo que debe ser".
- e) Verificar el análisis de misión, para asegurarse que se encuentren todos los elementos, que estén en el orden correcto, que vayan de acuerdo con el objetivo de la misión y los requisitos de ejecución y que sean consistentes con la evaluación, de necesidades y de los enunciados de problemas.

*Análisis de funciones.* Es el proceso de dividir cada función en sus partes componentes, al tiempo que se especifican las interacciones. El análisis de funciones comienza durante el análisis de misiones, cuando se deduce el perfil de misión, que se conoce también como nivel superior del análisis de funciones.

El análisis de funciones parte formalmente del análisis de las funciones determinadas en el perfil de misión y pueden denominarse subfunciones, puesto que se derivan de funciones de nivel superior.

Este elemento prosigue hasta que se hayan analizado y especificado todas las funciones para todas las de nivel superior. Esto indica lo que debe hacerse

para realizar cada una de las funciones, subfunciones, etcétera, hasta que la expansión vertical del perfil de misión esté completo.

Cada vez que se determina una función del análisis de funciones, deben especificarse los requisitos de ejecución, es decir, es preciso determinar en términos precisos lo que debe hacerse para desempeñar una función dada.<sup>38</sup>

Esta elaboración de los requisitos de ejecución es similar a la que se realiza al especificar los requisitos de ejecución para la misión, excepto la que se presenta para cada función de nivel inferior que se analiza y enumera. Hay un proceso continuo de determinación de lo que debe hacerse, como también de los criterios de evaluación de la ejecución y de los tipos de cosas de orden inferior que constituyen la función.

Cada función, desde el primer nivel al nivel de análisis de tareas, requiere la identificación y el enunciado de los requisitos de ejecución. Una forma de ver el análisis de funciones es que, en cada nivel inferior, se determina un perfil de misión para esa función.

En el análisis de funciones, como en el de misiones, el trabajo consiste en determinar las principales etapas para realizar una función y establecer los criterios que permitan saber cuándo se ha logrado una función determinada.

Cada vez que se determina una función y sus requisitos de ejecución es necesario determinar los métodos y los medios y determinar si existe alguno para cubrir los requisitos

---

<sup>38</sup> CORREDOR. *Op. Cit.* P 72

Si existe algún método, entonces se puede proseguir hasta el nivel siguiente, de lo contrario será preciso que se considere, antes de pasar al nivel siguiente. Hay un requisito que exige que se verifiquen constantemente las etapas previas, los datos y la declaración original de necesidades, para estar seguros de que la identificación final de " las cosas que deben hacerse" tendrá consistencia interna y validez externa es decir, que se debe determinar si todas las funciones son compatibles entre sí, como también con la necesidad, el problema y otras funciones, en todos los niveles.

*Análisis de tareas.* Este es el análisis más bajo de un análisis de sistemas; se deriva de un análisis de misiones y del análisis relacionado de funciones y, en esta forma, proporciona el nivel final de detalles que se requiere para determinar todo lo que debe hacerse para solucionar los problemas.

El análisis de tareas se divide en dos partes, "la relativa a determinar y ordenar las etapas que deben seguirse (lista de tareas) y la que especifica las características más sobresalientes y los requisitos para una buena ejecución de las tareas (descripción de las tareas).

Estas dos partes constituyen un análisis de tareas que indica que unidades de ejecución deben efectuarse y los requisitos de ejecución afines con cada tarea.

El formato para efectuar y señalar los resultados de un análisis de tareas no es inflexible ni determinado. Dicho formato debe diseñarse para asegurar que se le proporcionen al planificador de sistemas los datos pertinentes para tomar decisiones de planificación. Es fundamental que se hagan las especificaciones para completar satisfactoriamente cada tarea.

*Análisis de métodos y medios.* Este se relaciona con las demás etapas del análisis sistemático.

Todos ellos ayudan a investigar lo que debe hacerse para satisfacer la necesidad de que se trate. La diferencia entre los tres primeros es de grado, no de tipo. El análisis de tareas se realiza de la misma manera que el de misiones y el de funciones, sin embargo el análisis de tareas obtiene y proporciona una información más detallada de las ejecuciones, ya que en general, con ello nos dará la información y la estructura básica para el diseño, implantación, comprobación y evaluación del plan educativo cuando se ponga en práctica.

El análisis se realiza por niveles para determinar todos los requisitos y obtener una buena solución de los problemas, mediante la identificación de los aspectos problemáticos y el establecimiento de especificaciones para la solución del problema.

El análisis de tareas y de métodos y medios pueden efectuar un estudio de viabilidad sobre la marcha, determinando en cada etapa del análisis, si existen métodos y medios (estrategias e instrumentos) para ejecutar las funciones (o las tareas) y sus requisitos a fines de ejecución.

3. Seleccionar estrategias de solución. En este caso se seleccionan las estrategias y los medios apropiados para llenar los diferentes requisitos. "Frecuentemente se utiliza un criterio de elección de "costo - beneficio", o sea la selección de alternativas que, cuando menos, permitirán satisfacer los requisitos mínimos al menor costo

La selección de métodos e instrumentos entre alternativas requiere que las diversas funciones y tareas identificadas se distribuyan a las personas, al equipo, y/o al conjunto de personas y equipos

La selección debe hacerse sobre la base del sistema como un todo, teniendo en cuenta las características de acción recíproca de los diversos requisitos del sistema. Con frecuencia se utilizan elementos de modelado y simulación para determinar los medios más eficientes y eficaces para llenar los requisitos. Mediante la simulación pueden probarse diferentes instrumentos y estrategias de modo que no comprometan las actividades educativas.

4. Implantar las estrategias escogidas. Es en esta etapa cuando se realizan los resultados de la planificación y selección. Las estrategias e instrumentos se obtienen, diseñan, adaptan y adoptan. Se desarrolla un subsistema de administración y control para asegurarse de que todo estará disponible, que se utilizará cuando sea necesario y que se recogerán los datos apropiados para determinar el sistema, incluidas todas las complejidades de empleo y contratación de personas, equipo, estudiantes, instalaciones, presupuestos y otros factores indispensables para que un sistema educativo funcione adecuadamente.
5. Determinar la eficiencia de la realización. Para esta etapa se reúnen datos relativos tanto al proceso como a los productos del sistema durante y después de la ejecución del mismo. Se compara la ejecución del sistema con los requisitos, tanto los establecidos en la evaluación de necesidades como los determinados en forma detallada a partir del análisis de sistemas. Se observan las discrepancias entre la ejecución del sistema y los requisitos de ejecución. Esto proporciona datos sobre

lo que debe revisarse; es decir, proporciona información de diagnóstico, lo que permitirá una revisión válida del sistema.

6. Revisar cuando sea necesario, cualquiera de las etapas del proceso. Basándose en las realizaciones del sistema indicadas por los datos de rendimiento, todas o cualquiera de las etapas anteriores pueden modificarse y, en caso necesario, efectuarse un trabajo de rediseño de sistemas. Esta característica de autocorrección de un método sistemático asegura que los resultados sean siempre prácticos y pertinentes. Nunca se considera que un sistema educativo está completo, puesto que debe evaluarse constantemente de acuerdo con:

- su capacidad para satisfacer las necesidades y los requisitos a los que debe responder
- El hecho de que sus necesidades y requisitos originales sigan o no siendo apropiados. Así no solo debemos tener consistencia interna y ejecución, sino además verificar constantemente las necesidades y los requisitos con el objetivo de asegurar su validez externa.

### 3.2 PLANEACIÓN DE PROGRAMAS

Los programas constituyen una norma aplicable a una situación única, y puede incluir aún la creación de un objeto o institución, es decir el instrumento o aparato de cuyo funcionamiento se espera que proporcione lo que se requiere.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> SHEIEFELBEIN, E. *Teorías, Técnicas, Procesos y Casos en el Planeamiento de la Educación*. El Ateneo, Buenos Aires, 1974. p. 20

Un programa es un conjunto de acciones planificadas para la consecución de fines objetivos o metas, en las que se incluye la especificación de requerimientos para echar a andar el programa, los procedimientos, técnicas, participantes y actividades que deben realizar éstos.<sup>40</sup>

Se entiende por programa la unidad que expresa la vinculación entre objetivos y metas determinados, por una parte, y actividades conducentes al logro de aquéllos, por la otra; además de la correspondiente relación tentativa de los recursos y medios necesarios y disponibles a tal fin.

El programa debe expresar, con la mayor precisión posible, las metas previamente definidas dentro de sus límites temporales y cuantitativos, que se irán cubriendo de acuerdo con los proyectos y actividades a que hubiera lugar. Al mismo tiempo, el programa debe considerar una referencia clara a las entidades y sujetos responsables de cada proyecto y actividad.

Lo ideal de un programa que se diseñara, es que estuviera directamente relacionado, ya sea con un problema o con una necesidad específica, o con un planeamiento determinado.

Al establecerse el vínculo entre las etapas de planeación se asegura que cada actividad desarrollada esté en función de una finalidad específica. De esta forma se contribuye a hacer un uso más racional de los recursos, pues se reducen las acciones que no contribuyan directamente a impulsar el desarrollo de la educación y de las instituciones educativas.

---

<sup>40</sup> CARRIÓN CARRANZA, CARMEN *Evaluación del aprendizaje*. UNITEC, México, 1998 p 15

Para realizar la planeación de un programa es necesario considerar los siguientes aspectos:<sup>41</sup>

a) PRIORIDADES: la relación entre diagnóstico, pronóstico, prospectiva y establecimiento del orden de prioridades.

El proceso de planeación pretende una sucesión de etapas interrelacionadas de manera compleja. Las etapas en este proceso son interdependientes, y tienen un sentido y dinámica parecidas a las del conjunto de la planeación.

Por lo anterior se comprende porqué los programas responden a determinadas finalidades, las cuales son el resultado de un proceso de diagnóstico, pronóstico y prospectiva.

De tal manera se entiende que dichos resultados sirven de marco de referencia para establecer el orden de importancia de los problemas que se deben resolver. Es necesario tomar en cuenta esta jerarquización, ya que es imposible hacer simultáneamente la superación de todos los problemas y no es lógico darle a todos la misma cantidad de recursos y esfuerzos.

Entenderemos problema como el conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de los fines institucionales por un lado, y por otro como un reto a cumplir para el desarrollo de la institución, esto es, para mantener sus características de calidad.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Los siguientes párrafos sobre planeación de programas están basados en ANUIES, Manual de Planeación, Cap V, 1989

<sup>42</sup> *Ibid* p 98)

La jerarquización de los problemas determinará el conjunto del proceso de planeación en las etapas ulteriores, al mismo tiempo que incidirá en la dirección que habrá de tomar la ejecución del plan.

Puede darse el caso de que los componentes del orden de prioridades admitan, una jerarquización en su núcleo. Sin embargo, a medida que avanza la planeación, puede cambiar el orden de prioridades. De la misma forma establecer prioridades de manera discordante con el estado real del sistema puede imponer una rectificación, la cual repercutirá en la necesidad de incorporar nuevos ajustes en la planeación.

No es posible realizar una jerarquización totalmente objetiva de los problemas, porque esto tiene relación con intereses, grupos, estructuras de poder, etc., inmersos en el centro del sistema objeto de la planeación. De tal forma que constituyen el sistema en sí y los que se encuentran relacionados con el entorno social y cultural.

Las prioridades se definen cuando se logra incorporar la participación de los actores relacionados con el proceso de planeación sobre una base democrática y racional ajustada a los requerimientos del plan.

b) **POLÍTICAS:** son "orientaciones generales de carácter filosófico, doctrinal que guían las acciones dirigidas a realizar el conjunto de propósitos definidos."<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> *Ibid.* P. 168

Las políticas nos orientan y señalan cómo conducir las acciones para lograr las finalidades propuestas, conforman el marco dentro del cual podrán realizarse las actividades para alcanzar metas, objetivos y fines.

Delimitan y encauzan todas las opciones posibles que pueden realizar todas las instituciones al expresar prioridades para llevar a cabo las tareas; al determinar la forma más adecuada de emplear los recursos; al establecer los referentes básicos de todas las relaciones posibles dentro y fuera de la institución.

La etapa de definición de políticas debe considerar la posibilidad de recurrir a un conjunto de mecanismos aptos para garantizar la participación de actores colectivos.

Es necesario destacar una relación directa entre las políticas y las estrategias. Las políticas desempeñan la función de orientaciones generales que repercuten en la marcha general de un sistema sujeto a procesos de planeación y gestión, y que las estrategias constituyen orientaciones particulares sobre la forma concreta de atender determinadas situaciones.

c) FINALIDADES: estas son importantes ya que la planeación supone la estructuración ordenada y sistemática de una serie de acciones con arreglo a una intencionalidad final.

Las finalidades que debe atender la planeación tienen una importancia determinante en el contexto de la praxis planificadora. Simplemente no se puede planear sin saber hacia dónde queremos llegar

Existen muchos términos como fin, meta y objetivo, tal diversidad llega a la contraposición total de un significado y otro, en relación con una misma palabra, por lo tanto se debe tener muy en cuenta lo que se designa. Por tal motivo lo más apropiado es llegar a una convención, que permita unificar significados en aras de una comunicación efectiva.

a) Fin: se entiende por fin "todo propósito de orden cualitativo (imposible de cuantificar), a lograr por medio del proceso de ejecución de uno o varios planes."<sup>44</sup>

b) Objetivo: Son propósitos por alcanzar al término de un plan de mediano o largo plazo. Deben cumplir con una función efectiva:

- Que sean realistas.
- Que pueden ser evaluados sistemáticamente.
- Que se expresen de manera clara y concreta.
- Que admitan rectificaciones y reajustes de acuerdo al desenvolvimiento del plan.
- Que se ubique en un contexto temporal determinado con precisión.
- Que remitan a un solo resultado final.
- Que puedan ser cuantificados y medibles.

Se distinguen cuatro niveles de objetivos: 1) los institucionales, regionales o estatales que expresan expectativas globales de la instancia respectiva; 2) los generales, que indican el propósito definido en términos globales, expresa la situación que se desea alcanzar mediante grandes agregados y constituye la

---

<sup>44</sup> *Ibid* p. 169

primera instancia de congruencia entre el plan y sus programas; 3) los intermedios, que traducen los generales en logros más particulares, y se distinguen de los anteriores por su nivel de detalle y complementariedad; se manifiestan en los subprogramas; y 4) los específicos que señalan con precisión el logro que se pretende alcanzar en cada proyecto.

c) **Meta:** esta constituye una desagregación de los objetivos en función de márgenes de tiempo inferiores al que estima para la realización de un plan.

Las metas se expresan en unidades de medida por lo que se les puede proyectar, calendarizar y cuantificar; por lo mismo, deben acompañarse de elementos como:

- Los resultados cuantificados que se pretenden alcanzar.
- Los requerimientos de apoyo.
- La unidad de medida que las identifique.
- Su calendarización.

d) **ESTRATEGIAS:** Son todos los procedimientos o modos de actuar que conduzcan al logro de las finalidades trazadas, en atención a la racionalidad que comparta e impulse todo plan; "...es la forma como se dirige el cumplimiento de un plan y la consecución de las acciones programadas."<sup>45</sup> Implica por una parte, un elemento político y, por otro, un elemento técnico.

El primero tiene como propósito lograr la aceptación y la concurrencia de grupos en la elaboración de un plan, hace permeable la voluntad de los colectivos institucionales y extrainstitucionales con respecto a los fines propuestos, convencer de los beneficios de largo plazo que puedan lograrse y,

<sup>45</sup> *Ibid.* P. 173

en última instancia, tener el consenso para la ejecución del plan en todas las etapas.

El elemento técnico considera la cantidad y el tipo de insumos necesarios para poner en marcha las acciones programadas, la cantidad y tipo de personal necesario en cada etapa del plan, y el control y seguimiento de las actividades, con el fin de que mantengan el rumbo hacia los objetivos y los plazos predeterminados.

La desagregación de la estrategia en dos elementos se hace por razones de análisis y de definición práctica al momento de diseñar un plan, pero de hecho existe una interrelación indivisible en la realidad. Si bien dentro del proceso de planeación y ejecución de planes pueden ser entendidas desde una perspectiva técnica, lo más común es que dada la complejidad de los sistemas objeto de planeación y la diversidad de sujetos que se vinculan a su desenvolvimiento, las estrategias responden más bien a la condición de *arte* que suponen, entendiéndolo por tal un sentido de habilidad para responder adecuadamente ante situaciones y problemas concretos, dentro del marco de racionalidad de un proceso de planeación determinado y en función de mecanismos apropiados a tal fin.

La formulación de un plan que pretende regular el funcionamiento de un sistema, no puede prescindir del señalamiento claro y coherente de las estrategias por medio de las cuales se va a dar el cumplimiento de alguna meta u objetivo. Por lo tanto, la importancia de la indicación clara de estrategias y de su conexión específica con los objetivos y metas establecidas, estriba en que orienta de manera estable la ejecución de los planes y en que facilita la

evaluación, tanto de la realización de éstos, como de la viabilidad de aquéllos, propiciando así los correspondientes ajustes.

Existe un relación estrecha entre las estrategias que se plantean en el proceso de planeación y las prioridades y finalidades definidas. En tal sentido, las estrategias deben procurar corresponder, con la máxima precisión posible, a cada objetivo y meta definidos.

e) PROGRAMACIÓN: En el proceso de planeación, la programación se plantea como un ejercicio imprescindible tendiente a hacer operativas las orientaciones generales emanadas de dicho proceso. De allí que se puedan entender en un mismo sentido los conceptos de programa, programa operativo y plan operativo. De esa forma, y en un marco normativo, puede decirse que un plan supone, una conjunción de programas, y no una simple suma de los mismos. En realidad, el plan, en tanto que totalidad, es más que la sumatoria de los programas.

Pero a su vez, debido a la complejidad de todo este proceso, no es menos cierto que a la larga el plan es menos que la suma de sus partes, puesto que lo más normal es que surjan obstáculos que impiden el desenvolvimiento pleno y regenerativo de los programas. La programación responde a la realización del plan, generalmente de mediano plazo, en una perspectiva temporal de un año.

Dentro de un programa cada conjunto de actividades, medios y procedimientos dirigidos al logro de una o varias metas constituye un proyecto. Esto equivale a decir que las metas son los "objetivos" de un proyecto. En tal sentido como todo programa operante prevé el logro de metas

específicas en un marco temporal reducido, dicho logro exige la puesta en práctica de una sucesión integral de proyectos, los cuales deberán estar previstos en el programa en líneas generales, toda vez que las exigencias de la realidad imponen reajustes y modificaciones frecuentes. Por ejemplo el cumplimiento del objetivo.

Realizar estos proyectos supone impulsar una serie de actividades, así como una disponibilidad de recursos que posibiliten su ejecución y la precisión de los procedimientos que se deben emplear en términos adecuados

La actividad constituye la unidad elemental de un programa. una actividad es toda iniciativa práctica que permite la concreción efectiva de un proyecto. De esta forma, la conjunción sistemática de actividades es una condición imprescindible de un proyecto.

Desde un punto de vista práctico, debo decir que resulta conveniente vaciar el contenido de los programas y proyectos en cronogramas y redes operativas.

## CAPÍTULO 4

## PROGRAMA DE APOYO A LA TITULACIÓN

4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA: DATOS REFERENTES A TITULACIÓN.<sup>46</sup>

La identificación del problema de la titulación en la Facultad de Filosofía y Letras, presenta una dificultad tal que se requeriría hacer un seguimiento de alumno por alumno para conocer los índices de terminación de estudios por generación. Este tipo de registro no existe. No existe tampoco, por ejemplo, en el Reglamento General de Inscripción una definición precisa del número de años permitido para que un alumno reciba su título profesional una vez que ha acabado sus estudios ni cuando se considera que los ha abandonado.

Un primer análisis que se puede hacer es el número de alumnos que se titularon por año, pero este dato no tiene significado para definir el problema de titulación si no se hace una comparación (véanse Tablas 1, 2, 3 y 4).

TABLA DE INGRESO Y TITULACIÓN PERIODO 1989 - 1992  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

(Tabla 1)

Facultad de Filosofía y Letras Sistema Escotartizado	89 - 90		90 - 91		91 - 92	
	INGRESO	TITULACION	INGRESO	TITULACION	INGRESO	TITULACION
Bibliotecología	84	23	76	18	86	18
Estudios Latinoamericanos	81	3	71	9	84	18
Filosofía *	158	28	135	27	178	18
Geografía *	121	33	101	39	130	38
Historia *	165	35	162	44	206	44
Lengua y Literaturas Hispánicas *	161	38	139	51	127	4
Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas)	9	0	6	3	9	2
Lengua y Literaturas Modernas (Francesas)	6	3	7	7	7	16
Lengua y Literaturas Modernas (Inglésas) *	42	18	53	14	40	1
Lengua y Literaturas Modernas (Italianas)	13	0	14	0	7	38
Letras Clásicas	35	12	32	3	38	10
Literatura Dramática y Teatro	114	7	113	17	105	12
Pedagogía *	329	67	358	80	322	73

<sup>46</sup> Este apartado está basado en CARRION CARRANZA, Carmen "Seminarios de Titulación", en *Informe 2000*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 2000

TABLA DE INGRESO Y TITULACIÓN PERIODO 1992- 1995  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Tabla 2

Facultad de Filosofía y Letras Sistema Escolarizado	92-93		93-94		94-95	
	INGRESO	TITULACION	INGRESO	TITULACION	INGRESO	TITULACION
Bibliotecología	66	27	80	27	66	15
Estudios Latinoamericanos	86	18	87	12	77	2
Filosofía *	240	30	232	30	201	9
Geografía *	141	40	150	66	130	13
Historia *	256	46	239	43	207	18
Lengua y Literaturas Hispánicas *	208	47	288	51	226	29
Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas)	7	1	15	2	16	1
Lengua y Literaturas Modernas (Francesas)	15	2	16	5	21	1
Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas) *	82	6	72	20	73	5
Lengua y Literaturas Modernas (Italianas)	10	2	19	3	7	1
Letras Clásicas	34	8	32	7	36	1
Literatura Dramática y Teatro	69	22	87	32	65	6
Pedagogía *	364	87	360	65	346	27

TABLA DE INGRESO Y TITULACIÓN PERIODO 1995- 1998  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Tabla 3

Facultad de Filosofía y Letras Sistema Escolarizado	95-96		96-97		97-98	
	INGRESO	TITULACION	INGRESO	TITULACION	INGRESO	TITULACION
Bibliotecología	93	44	91	26	66	
Estudios Latinoamericanos	87	20	60	7	92	
Filosofía	236	25	243	19	247	
Geografía	162	50	152	28	157	
Historia	241	60	253	26	258	
Lengua y Literaturas Hispánicas	119	69	125	34	273	
Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas)	22	0	26	0	26	
Lengua y Literaturas Modernas (Francesas)	93	2	104	3	25	
Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas)	51	14	57	11	123	
Lengua y Literaturas Modernas (Italianas)	109	0	172	1	41	
Letras Clásicas	39	3	41	4	42	
Literatura Dramática y Teatro	66	30	66	25	66	
Pedagogía *	392	73	409	50	419	

**TABLA DE INGRESO Y TITULACIÓN PERIODO 1998 – 2001**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

Tabla 4

Facultad de Filosofía y Letras Sistema Escolarizado	98 - 99		99 - 00		00 - 01	
	INGRESO/TITULACION		INGRESO/TITULACION		INGRESO/TITULACION	
Bibliotecología	97		97		80	
Estudios Latinoamericanos	110		110		107	
Filosofía *	490		737		1227	
Geografía *	309		466		775	
Historia *	511		789		1280	
Lenguas y Literaturas Hispánicas *	308		671		1069	
Lenguas y Literaturas Modernas (Alemanas)	26		26		26	
Lenguas y Literaturas Modernas (Francesas)	29		29		24	
Lenguas y Literaturas Modernas (Inglesas) *	180		303		483	
Lenguas y Literaturas Modernas (Italianas)	28		28		23	
Letras Clásicas	42		42		43	
Literatura Dramática y Teatro	93		93		98	
Pedagogía *	626		1247		2075	

De las múltiples comparaciones que se pueden hacer para delinear mejor el problema de titulación, una es obtener una proporción del número de alumnos titulados entre el número de alumnos de primer ingreso, por año. Estos datos dan una variación de entre 0% y 100% de titulados por año por carrera. Este dato no parece verosímil si analizamos el comportamiento por generación, así que podemos hacer otro análisis que atienda este comportamiento.

Si analizamos los porcentajes de titulación desde 1989 a 2001, comparándolos con el número de alumnos que ingresan a cualquiera de las carreras que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras, podemos observar que los índices de terminación efectiva de los estudios, son muy bajos.

En el periodo de 1989-1990 ingresaron a la Facultad 1318 alumnos, de los cuales, cinco años después, solamente se tituló el 20.1 %, es decir que en 1994 lograron aprobar su examen profesional únicamente 265 estudiantes (Tabla 5); al siguiente periodo de inscripciones (1990 – 1991), el total de alumnos de primer ingreso a la facultad fue de 1267, de los cuales, pasados los cinco años (1995), se tituló el 24.6%, es decir 312 alumnos (Tabla 6); durante 1991-1992 de primer ingreso se registraron 1348 alumnos que en 1996 debían presentar examen profesional y solamente 290 lo aprobaron lo cual indica que únicamente el 21.5% logró titularse ese año (Tabla 7); en 1992-1993 ingresaron 1620 alumnos y en 1997 se titularon 338 alumnos, esto es el 24.8% (Tabla 8); en el periodo de 1993 –1994 ingresaron 1707 estudiantes y en 1998 se tituló el 26.9%, es decir 382 alumnos (Tabla 9); durante 1994 –1995 se inscribieron al primer semestre 1491 alumnos y en 1999 solamente se titularon 130, el 10.4%, podemos notar que en este año se titularon menos de la mitad de estudiantes que el año anterior, tal vez debido al periodo del paro estudiantil que duró diez meses (Tabla 10); al siguiente periodo, 1995 – 1996, se contaba con 1792 alumnos de primer ingreso y en el año 2000 sólo se registraron 390 exámenes profesionales aprobados, lo cual quiere decir que se tituló el 21.7% (Tabla 11); y en el periodo escolar 96 – 97 ingresaron 1849 alumnos (los que debían concluir la carrera en mayo de 2000, pero por el paro estudiantil lo hicieron hasta noviembre de ese mismo año) , y hasta julio del 2001 se han registrado 243 personas tituladas, es decir el 15.9 % (Tabla 12). Las tablas 13, 14 y 15 nos indican únicamente el número de alumnos que ingresaron, pero no la titulación, ya que aún no han concluido los estudios de licenciatura.

Si sumamos las cantidades de alumnos titulados por año nos da un total de 2661, lo cual quiere decir que aproximadamente se han titulado 2 generaciones de 8 en el periodo de 1989 al 2001.

Sin embargo, para conocer cuáles son los factores determinantes de la constancia en el porcentaje de titulación tendríamos que hacer una investigación específica a esos efectos; en este trabajo sólo se tiene como propósito describir el problema observado.

Fue durante el año de 1993, que el Consejo Técnico aprobó el establecimiento de una tercera opción de titulación, en febrero de ese año se aprobó, después de que una comisión realizara una consulta y análisis de la propuesta. La tercera opción se refiere a la presentación escrita por parte del sustentante, de un *Informe académico*, elaborado sobre la actividad profesional, las prácticas de campo o el servicio social.

"Dado el gran número y diversidad de nuestras carreras, después de aprobarse el *Reglamento* en el seno del Consejo Técnico, se formaron comisiones, una por cada Colegio, con la finalidad de que éstas fijaran los criterios específicos para la presentación de esta opción."<sup>17</sup>

Como apoyo a la titulación se incrementó, de diez a doce, el número de cursos del programa de Redacción Progresiva. Por otra parte las Coordinaciones de la Facultad, han promovido la creación de Seminarios de titulación. Durante este periodo, con el propósito de aumentar éste índice, se inició el Programa Piloto

---

<sup>17</sup> GONZALEZ, J. *Cuarto informe de actividades 1990-1991*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México. P. 31

de Seminarios Extracurriculares de Titulación. En el semestre 97-2, se crearon 21 seminarios en siete carreras, en los cuales se inscribieron 178 alumnos, comprometiéndose a terminar la tesina en 6 meses, sin embargo ese lineamiento no se ve reflejado en estadísticas presentadas en la tabla 5 ni en las sucesivas.

Se presentaron 37 proyectos, de los cuales se pusieron en marcha 19 seminarios correspondientes a siete licenciaturas. Al término del plazo estipulado, 101 alumnos de 177 inscritos, terminaron satisfactoriamente, es decir, 57.06%; de ellos 6 se titularon y los demás se encontraban en trámites de titulación todavía en 1998, lo cual significa que no sabemos a ciencia cierta si se titularon o no.

Paulatinamente dio inicio un programa complementario con el fin de conocer los intereses específicos de los alumnos en los últimos semestres, para facilitarles la asignación de asesor de tesis, tesina o informe académico.<sup>48</sup>

Los datos mostrados son sólo una aproximación que apunta a la necesidad de un estudio más sistemático de la titulación en la Facultad de Filosofía y Letras que como se observa en un comparativo entre todas las carreras no alcanzan ni el 50% por generación más que en contados casos (57.9% de Lengua y Literaturas Hispánicas en el 2000 y en los casos en los que se supera el 100% debido a la titulación de generaciones anteriores como el caso de Lengua y Literaturas Alemanas e Italianas en el periodo 1996).

---

\* GONZÁLEZ, J. *Tercer informe de actividades 1996- 1997*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México. P.29

En trabajos ulteriores tendrían que explorarse hipótesis como que el mercado de trabajo de la mayoría de las disciplinas de la Facultad de Filosofía y Letras no requieren de cédula profesional; otra hipótesis a explorar sería la cantidad de trámites y el tiempo que ocupa llegar a un examen profesional que se calcula en varios meses; otra más sería la ausencia de un cuerpo de profesores cuyo trabajo académico pudiera ser afin a los temas de interés de los egresados; otras hipótesis y quizá las más pertinentes serían la falta de disposición por parte de los profesores de los colegios para invertir tiempo en los trabajos recepcionales de los alumnos, que los asesores seleccionados en muchas ocasiones tienen experiencia en el campo de la docencia más no así en el de la investigación, entre otros.

(Tabla 5)

**Población Escolar de Licenciatura y Titulación**  
**Facultad de Filosofía y Letras**  
**Periodo 1989 - 1990**

	Población Primer Ingreso	Exámenes Profesionales Aprobados en 1994	Porcentaje de titulación Ingreso/Titulación
<b>Facultad de Filosofía y Letras Sistema Escolarizado</b>	<b>1318</b>	<b>265</b>	<b>20.10%</b>
Bibliotecología	84	23	27.30%
Estudios Latinoamericanos	81	3	3.70%
Filosofía *	158	26	16.40%
Geografía *	121	33	27.20%
Historia *	165	35	21.20%
Lengua y Literaturas Hispánicas *	161	38	23.60%
Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas)	9	0	0%
Lengua y Literaturas Modernas (Francesas)	6	3	50%
Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas) *	42	18	42.80%
Lengua y Literaturas Modernas (Italianas)	13	0	0%
Letras Clásicas	35	12	34.20%
Literatura Dramática y Teatro	114	7	6.10%
Pedagogía *	329	67	20.30%

\* En estas carreras no se incluyen los alumnos del SUA y no existen datos registrados.

(Tabla 6)

Población Escolar de Licenciatura y Titulación  
Facultad de Filosofía y Letras  
Período 1990 - 1991

	Población Primer Ingreso	Exámenes Profesionales Aprobados en 1995	Porcentaje de titulación Ingreso/Titulación
Facultad de Filosofía y Letras Sistema Escolarizado	1267	312	25%
Bibliotecología	76	18	24%
Estudios Latinoamericanos	71	9	12.60%
Filosofía *	135	27	20%
Geografía *	101	39	38.60%
Historia *	182	44	27.10%
Lengua y Literaturas Hispánicas *	139	51	36.80%
Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas)	6	3	50%
Lengua y Literaturas Modernas (Francesas)	7	7	100%
Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas) *	53	14	25%
Lengua y Literaturas Modernas (Italianas)	14	0	0%
Letras Clásicas	32	3	9.30%
Literatura Dramática y Teatro	113	17	15%
Pedagogía *	358	80	22.30%

\* En estas carreras no se incluyen los alumnos del SUA y no existen datos registrados.

(Tabla 7)

**Población Escolar de Licenciatura y Titulación**  
**Facultad de Filosofía y Letras**  
**Periodo 1991 - 1992**

	Población Primer Ingreso	Exámenes Profesionales Aprobados en 1996	Porcentaje de titulación Ingreso/Titulación
<b>Facultad de Filosofía y Letras Sistema Escolanzado</b>	<b>1348</b>	<b>290</b>	<b>21.50%</b>
Bibliotecología	86	18	20.90%
Estudios Latinoamericanos	84	16	19%
Filosofía *	178	18	10.10%
Geografía *	130	38	29.20%
Historia *	206	44	21.30%
Lengua y Literaturas Hispánicas *	127	4	3.10%
Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas)	9	2	22.20%
Lengua y Literaturas Modernas (Francesas)	7	16	100% **
Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas) *	49	1	14.20%
Lengua y Literaturas Modernas (Italianas)	7	38	100% ***
Letras Clásicas	38	10	26.30%
Literatura Dramática y Teatro	105	12	11.40%
Pedagogía *	322	73	22.60%

\* En estas carreras no se incluyen los alumnos del SUA y no existen datos registrados.

\*\* Se titularon 16, considerando que hayan sido los 7 inscritos en esa generación más 9 de generaciones anteriores.

\*\*\* Se titularon 38, considerando que hayan sido los 7 inscritos en esa generación más 31 de generaciones anteriores.

(Tabla B)

Población Escolar de Licenciatura  
Facultad de Filosofía y Letras  
Periodo 1992 - 1993 \*

	Primer Ingreso Escolarizado	Primer Ingreso SUA	Población Total	Exámenes Profesionales Aprobados en 1997	Porcentaje de Titulación Ingreso/Titulación
Facultad de Filosofía y Letras	1368	262	1630	338	24.80%
Biblioteconomía	66	0	66	27	40.90%
Estudios Latinoamericanos	66	0	66	18	20.90%
Filosofía	185	55	240	30	12.50%
Geografía	131	10	141	40	28.30%
Historia	213	45	258	46	17.80%
Lengua y Literaturas Hispánicas	134	74	208	47	16.80%
Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas)	7	0	7	1	14.20%
Lengua y Literaturas Modernas (Francesas)	15	0	15	2	13.30%
Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas)	65	17	82	8	9.70%
Lengua y Literaturas Modernas (Italianas)	10	0	10	2	20%
Letras Clásicas	34	0	34	8	23.50%
Literatura Dramática y Teatro	69	0	69	22	24.70%
Pedagogía	323	61	384	87	22.60%

\* A partir de este periodo ya existe información registrada de los alumnos del SUA

(Tabla 9)

Población Escolar de Licenciatura y Titulación  
 Facultad de Filosofía y Letras  
 Período 1993 - 1994

	Primer Ingreso Escolarizado	Primer Ingreso SUA	Población Total	Exámenes Profesionales Aprobados en 1998	Porcentaje de titulación Ingreso/Titulación
Facultad de Filosofía y Letras	1417	290	1707	382	26.90%
Bibliotecología	80	0	80	27	33.70%
Estudios Latinoamericanos	87	0	87	12	13.70%
Filosofía	189	43	232	30	12.90%
Geografía	130	20	150	65	43.30%
Historia	197	42	239	43	17.90%
Lengua y Literaturas Hispánicas	188	100	288	51	17.70%
Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas)	15	0	15	2	13.30%
Lengua y Literaturas Modernas (Francesas)	16	0	16	5	31.20%
Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas)	59	13	72	20	27.70%
Lengua y Literaturas Modernas (Italianas)	19	0	19	3	15.70%
Letras Clásicas	32	0	32	7	21.80%
Literatura Dramática y Teatro	87	0	87	32	36.70%
Pedagogía	318	72	390	85	21.70%

(Tabla 10)

Población Escolar de Licenciatura y Titulación  
Facultad de Filosofía y Letras  
Período 1964 - 1965

	Primer Ingreso Ecolterizado	Primer Ingreso SUA	Población Total:	Exámenes Profesionales Aprobados en 1969	Porcentaje de Titulación Ingreso/Titulación
Facultad de Filosofía y Letras	1250	241	1491	130	10.40%
Bibliotecología	66	0	66	15	22.70%
Estudios Latinoamericanos	77	0	77	2	2.50%
Filosofía	152	49	201	9	4.40%
Geografía	118	12	130	13	10%
Historia	178	31	207	18	8.60%
Lengua y Literaturas hispánicas	140	86	226	29	12.80%
Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas)	16	0	16	1	6.20%
Lengua y Literaturas Modernas (Francesas)	21	0	21	1	4.70%
Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas)	58	15	73	5	6.80%
Lengua y Literaturas Modernas (Italianas)	7	0	7	1	14.20%
Letras Clásicas	36	0	36	1	2.70%
Literatura Dramática y Teatro	85	0	85	8	9.40%
Pedagogía	290	46	346	27	7.80%

(Tabla 11)

Población Escolar de Licenciatura y Titulación Facultad de Filosofía y Letras Periodo 1995 - 1996					
	Primer Ingreso Escolarizado	Primer Ingreso SUA	Población Total	Exámenes Profesionales Aprobados en 2000	Porcentaje de titulación Ingreso/Titulación
Facultad de Filosofía y Letras	1480	312	1792	360	21.70%
Biotecnología	93	0	93	44	47.30%
Estudios Latinoamericanos	87	0	87	20	22.90%
Filosofía	185	51	236	25	10.50%
Geografía	136	26	162	50	30.80%
Historia	197	44	241	60	24.80%
Lengua y Literaturas Hispánicas	17	102	119	69	57.60%
Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas)	22	0	22	0	0%
Lengua y Literaturas Modernas (Francesas)	93	0	93	2	2.10%
Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas)	26	25	51	14	27.40%
Lengua y Literaturas Modernas (Italianas)	109	0	109	0	0%
Letras Clásicas	39	0	39	3	7.60%
Literatura Dramática y Teatro	86	0	86	30	34%
Pedagogía	328	64	392	73	18.60%

(Tabla 12)

Población Escolar de Licenciatura y Titulación  
 Facultad de Filosofía y Letras  
 Período 1996 - 1997

	Primer Ingreso Escolarizado	Primer Ingreso SUA	Población Total	Exámenes Profesionales Aprobados en 2001 *	Porcentaje de Titulación Ingreso/Titulación
Facultad de Filosofía y Letras	1522	327	1849	243	15.90%
Biotecnología	91	0	91	26	28.50%
Estudios Latinoamericanos	90	0	90	7	7.70%
Filosofía	181	82	243	19	7.80%
Geografía	134	18	152	28	18.40%
Historia	200	53	253	28	10.20%
Lengua y Literaturas Hispánicas	25	100	125	34	27.20%
Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas)	26	0	26	0	0%
Lengua y Literaturas Modernas (Francesas)	104	0	104	3	2.80%
Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas)	41	18	57	11	19.20%
Lengua y Literaturas Modernas (Italianas)	172	0	172	1	0.50%
Letras Clásicas	41	0	41	4	9.70%
Literatura Dramática y Teatro	86	0	86	25	29%
Pedagogía	331	78	409	59	14.40%

\* Período de Enero a Julio

(Tabla 13)

Población Escolar de Licenciatura  
 Facultad de Filosofía y Letras  
 Periodo 1997 - 1998\*

	Primer Ingreso Escolarizado	Primer Ingreso SUA	Población Total
Facultad de Filosofía y Letras	1551	327	1878
Bibliotecología	86	0	86
Estudios Latinoamericanos	92	0	92
Filosofía	185	82	247
Geografía	139	18	157
Historia	205	53	258
Lengua y Literaturas Hispánicas	173	100	273
Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas)	28	0	28
Lengua y Literaturas Modernas (Francesas)	25	0	25
Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas)	107	16	123
Lengua y Literaturas Modernas (Italianas)	41	0	41
Letras Clásicas	42	0	42
Literatura Dramática y Teatro	89	0	89
Pedagogía	341	78	419

\* A partir de este periodo no se tienen los datos de titulación, ya que hemos dado un tiempo de 5 años, es decir, los 4 años de la carrera y un año más para titularse.

(Tabla 14)

Población Escolar de Licenciatura  
Facultad de Filosofía y Letras  
Periodo 1998 - 1999 \*

	Primer Ingreso Escolarizado	Primer Ingreso SUA	Población Total
Facultad de Filosofía y Letras	1557	317	1874
Bibliotecología	97	0	97
Estudios Latinoamericanos	110	0	110
Filosofía	188	52	240
Geografía	143	23	166
Historia	205	43	248
Lengua y Literaturas Hispánicas	185	104	289
Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas)	26	0	26
Lengua y Literaturas Modernas (Francesas)	29	0	29
Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas)	102	18	120
Lengua y Literaturas Modernas (Italianas)	28	0	28
Letras Clásicas	42	0	42
Literatura Dramática y Teatro	93	0	93
Pedagogía	309	77	386

(Tabla 15)

Población Escolar de Licenciatura y Titulación  
Facultad de Filosofía y Letras  
Periodo 1999 - 2000

	Primer Ingreso Escolarizado	Primer Ingreso SUA	Población Total
<b>Facultad de Filosofía y Letras</b>	<b>1557</b>	<b>317</b>	<b>1874</b>
Bibliotecología	97	0	97
Estudios Latinoamericanos	110	0	110
Filosofía	188	52	240
Geografía	143	23	166
Historia	205	43	248
Lengua y Literaturas Hispánicas	185	104	289
Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas)	26	0	26
Lengua y Literaturas Modernas (Francesas)	29	0	29
Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas)	102	18	120
Lengua y Literaturas Modernas (Italianas)	28	0	28
Letras Clásicas	42	0	42
Literatura Dramática y Teatro	93	0	93
Pedagogía	309	77	386

(Tabla 16)

Población Escolar de Licenciatura y Titulación  
Facultad de Filosofía y Letras  
Período 2000 - 2001

	Primer Ingreso Escolarizado	Primer Ingreso SUA	Población Total
Facultad de Filosofía y Letras	1518	275	1793
Bibliotecología	80	0	80
Estudios Latinoamericanos	107	0	107
Filosofía	182	48	230
Geografía	148	20	168
Historia	200	38	238
Lengua y Literaturas Hispánicas	173	88	261
Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas)	26	0	26
Lengua y Literaturas Modernas (Francesas)	24	0	24
Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas)	76	18	94
Lengua y Literaturas Modernas (Italianas)	23	0	23
Letras Clásicas	43	0	43
Literatura Dramática y Teatro	98	0	98
Pedagogía	338	65	403

## **4.2 PROPÓSITO DEL PROGRAMA DE APOYO A LA TITULACIÓN EN LA DIVISIÓN DE EDUCACIÓN CONTINUA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS 99 - 00**

El Programa de Apoyo a la Titulación se inició en febrero de 1999 como respuesta a la petición de la Dirección de la Facultad de Filosofía y Letras de apoyar la resolución del problema a los índices bajos de titulación. El objetivo principal de este seminario fue apoyar a los profesionales que no habían elaborado su trabajo recepcional y que tenían más de tres años de haber egresado de las carreras que ofrece la Facultad.<sup>49</sup>

## **4.3 DESCRIPCIÓN DE LAS NORMAS DE TITULACIÓN**

Dentro del Reglamento Interno de la Facultad de Filosofía y Letras, para la presentación de exámenes profesionales se establece que quien desea optar por el título de Licenciado en cualquier carrera que ofrece la misma Facultad, debe sustentar un examen profesional, el cual comprenderá un trabajo escrito y una replica oral, según la modalidad que el aspirante haya elegido: tesis, tesina e informe académico.

En la División de Educación Continua se siguieron los lineamientos establecidos en el Reglamento interno de la Facultad para el desarrollo de un Programa de Apoyo a la Titulación pero con las siguientes restricciones:

1. Solamente se permitió inscribirse mediante dos modalidades, Tesina o Informe Académico de actividad profesional. Se seleccionaron estas

---

<sup>49</sup> CARRION CARRANZA, Carmen *Op. Cit* p 27

modalidades, porque ellas se puede rescatar la experiencia adquirida en el trabajo profesional.

No se dio la opción de tesis porque la tesis debido a que por lo regular comprende el planteamiento de hipótesis, el desarrollo del trabajo y su confrontación con los resultados expuestos en las conclusiones, por lo anterior, se debe plantear y justificar el tema; formular hipótesis sobre el mismo y confrontarlas con los resultados concretos de la investigación; desarrollar amplia y sistemáticamente el tema, manejar crítica y adecuadamente las fuentes pertinentes; contener conclusiones razonadas; y tener una extensión mínima de 80 cuartillas dentro de las cuales no se incluye el aparato crítico y la bibliografía; de manera que el tiempo establecido para el programa no habría sido suficiente para concluir el trabajo.

Si los alumnos decidían elaborar una tesina, se les informaba que tenían que presentar además un examen temático, el cual consiste en la exposición oral de alguno de los puntos de la guía del mismo, establecido conforme al procedimiento señalado en el transitorio III.3 del Reglamento para exámenes profesionales<sup>50</sup>, el cual señala que las comisiones de la titulación tendrán que formular una lista de posibles asesores indicando los temas en los que cada uno puede proporcionar asesoría en las tres modalidades de titulación.

El procedimiento para evaluar al sustentante en el examen temático es el siguiente:

---

<sup>50</sup> Reglamento Interno de la FFyL, para la presentación de exámenes profesionales

1. El alumno debe elegir dos temas de la guía de exámenes, el primero relacionado con su tesina y el segundo perteneciente a un área distinta, las que tiene que preparar y desarrollar para presentarlas y explicarlas en el examen profesional.
2. Al término de sus estudios, ya elaborada la tesina, después de designado el jurado para el examen profesional ( FEP 2), el alumno debe comunicar por escrito a los miembros del jurado y a la coordinación los temas preparados previamente acerca de los cuales puede ser examinado. El sustentante sólo puede ser interrogado sobre aspectos particulares de otros temas, cuando éstos se hallen estrictamente relacionados con el tema elegido.

La exposición oral, deberá mostrar un conocimiento y sistematización adecuados del tema; reflejar una consulta y manejo correcto de los temas pertinentes; y será expuesto con coherencia, fluidez y corrección.

Si los alumnos elegían la opción de Informe Académico de actividad Profesional debía tener conocimiento de lo que ello implicaba.

Un pasante de las licenciaturas de la F F y L debe tener una amplia y significativa experiencia profesional en tareas concretas de docencia, investigación o difusión cultural.

El Informe Académico de Actividad Profesional debe contener: 1). La exposición de motivos de la elección de esta modalidad y la relación de ésta con la carrera; 2). Descripción de la tarea sobre la cual se realizara el informe y su metodología; 3). Valoración crítica de la actualidad, que incluya planteamiento del problema y propuestas de solución; 4). Reflexiones sobre la disciplina en que se inscribe la práctica a la luz de la experiencia profesional;

y 5). Un aparato crítico y una bibliografía adecuada. La extensión del informe debe ser de 50 cuartillas como mínimo, esta cantidad no incluye el aparato crítico y la bibliografía.<sup>51</sup>

Quien decidió titularse por medio de un informe académico, debió además entregar en la coordinación correspondiente la solicitud que contuviera una exposición de motivos de la elección de esta modalidad de titulación y la relación de la actividad sobre la que informaría, con su carrera; los lineamientos y temas generales que comprendería su informe con el visto bueno de un profesor del colegio respectivo, que fungiría como su asesor

#### **4.4 REQUISITOS DE ADMISIÓN AL PROGRAMA.**

Los requisitos para poder inscribirse al programa fueron los siguientes:

1. Tener experiencia laboral en su área de estudios con la finalidad de que pudieran elaborar una tesina o informe académico;
2. Tener cubierto el 100% de créditos de la carrera;
3. Haber realizado el servicio social; y
4. Haber acreditado el idioma.

Dicho Seminario tenían como propósito que los estudiantes elaboraran un documento escrito que pudiera presentarse como tesina o informe académico y que además pudiera ser utilizado para su recepción profesional.

---

<sup>51</sup> Se basó en el Reglamento Interno de la Facultad de Filosofía y Letras.

#### 4.5 FASES DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Se diseñó el programa estimando la duración de seis meses, incluyendo el módulo general que tuvo una duración de cuatro semanas.

Los Seminarios de Titulación comprendían dos partes: la primera constaba de tres módulos dedicados a la adquisición de conocimientos en algunas de las habilidades de investigación documental y estructuración de informes y documentos académicos; la segunda de carácter individual, correspondía a la asesoría temática proporcionado por el asesor de la opción terminal elegida por el alumno (Tesis o Informe Académico de Actividad Profesional).

La estructura de los Seminarios fue la siguiente:

I. **MÓDULOS GENERALES:** los cuales tenían como objetivo que los alumnos desarrollaran las destrezas necesarias para la búsqueda de información, análisis y valoración de la misma y la elaboración de ensayos académicos.

- Técnicas de investigación documental.
- Técnicas de análisis de textos.
- Técnicas de estructuración de informes y documentos académicos.

Procedimiento de enseñanza:

- Cada uno de estos módulos se impartió con procedimientos teóricos y prácticos.

- Las secciones teóricas estuvieron dedicadas al conocimiento de las técnicas de investigación y elaboración de documentos académicos.
- Las secciones prácticas se desarrollaron para la elaboración, revisión y corrección de los documentos académicos cuyo contenido estaba bajo la responsabilidad de los asesores académicos designados por las coordinaciones de los Colegios de la Facultad.
- Los módulos generales podían impartirse a ex alumnos de diferentes Colegios pero de disciplinas afines, si así lo consideraban conveniente las coordinaciones respectivas.

**Duración:**

- 6 meses con un total de 96 horas, 4 horas por semana.
- Cada módulo fue de 32 horas.

**II. ASESORÍAS TEMÁTICAS:** éstas tenían como propósito que el alumno aplicara sus conocimientos disciplinarios al análisis de los documentos bibliográficos y a sus experiencias en el campo de trabajo correspondiente, con objeto de elaborar una tesina o un informe académico.

Dichas asesorías tuvieron las siguientes características:

- Serían impartidas por un asesor seleccionado por la coordinación de cada uno de los Colegios de la Facultad.
- Tendrían un carácter individualizado.
- Se desarrollarían simultáneamente a la impartición de los Módulos Generales.

- Su duración sería de 6 meses, 2 horas a la semana, con un total de 48 horas como mínimo, en un horario convenido entre el alumno y el asesor.
- El asesor sería el responsable de la finalización del trabajo del alumno y la parte práctica de los Módulos Generales se adecuarían a las indicaciones de cada uno de los asesores.
- Las asesorías se llevarían a cabo de acuerdo con un calendario de actividades del alumno, para la entrega en fechas fijas de las diferentes partes del documento académico. Este calendario sería remitido a los profesores que impartirían los Módulos Generales para controlar su cumplimiento.
- La designación del asesor se haría de acuerdo con la línea temática seleccionada por el alumno para la elaboración de su documento académico, la cual sería definida por el alumno en forma escrita.
- Para la especificación de la línea temática, así como para la designación del asesor cada Colegio podría hacer una o varias entrevistas a los alumnos.
- Las Asesorías Temáticas se darían en las siguientes disciplinas:
  - Bibliotecología
  - Estudios Latinoamericanos
  - Filosofía
  - Geografía
  - Historia
  - Letras Clásicas
  - Letras Hispánicas
  - Letras Modernas (Alemanas, Francesas, Inglesas, Italianas)
  - Literatura Dramática y Teatro

Pedagogía.

#### **4.6 PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA EN SUS DOS FASES.**

Para que se pudieran impartir los seminarios de titulación fue necesario tener inscritos un mínimo de 10 alumnos y un máximo de 20. En caso de que no se contara con el mínimo de alumnos, los Seminarios de Titulación se cancelarían.

Según los lineamientos del Reglamento Interno de la Facultad de Filosofía y Letras los sustentantes debieron registrar el título de su trabajo de titulación en la coordinación respectiva (FEP 1); cuando se terminó el trabajo de titulación y éste fue aprobado por el asesor, el alumno debió solicitar en la coordinación la FEP-2 con la cual se da inicio a la selección del SINODO; en cuanto informó a los sinodales su labor, el aspirante tuvo que solicitar la FEP3, la cual llevó a la Secretaría de Servicios Escolares, junto con las fotografías requeridas para que se le asignara fecha de examen, sin embargo todos estos trámites los realizó la División de Educación Continua, es decir ésta solicitó a las coordinaciones la Formas para registro, las entregó a los alumnos, éstos las regresaron a Educación Continua llenas y Educación Continua se encargó de llevarlas a las coordinaciones respectivas para que se firmaran ahí y en la División de Estudios Profesionales y en Servicios Escolares.

#### 4.7 RESULTADOS

El programa dio inicio con 222 personas distribuidas de la siguiente manera: 38 del Colegio de Letras (se incluyen Letras Hispánica y Modernas), 33 de Bibliotecología, 10 de Literatura y arte Dramático, 26 de Geografía, 73 de Pedagogía y 7 de Filosofía. El Colegio de Estudios Latinoamericanos decidió no participar.

De febrero de 1999 a junio del 2000, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Del número total de alumnos inscritos, 23 se dieron de baja por diversos motivos: 9 de Letras (4.0%), 2 de Bibliotecología(0.90%), 2 de Literatura y Arte Dramático (0.90%), 2 de geografía(0.90%), 5 de pedagogía (2.25%) y 3 de Filosofía (1.35%), esto representa el 10.36%;
- 34 egresados concluyeron el trabajo y se encontraban en espera de la fecha para su examen profesional: 7 de pedagogía (3.15%), 2 de Filosofía (0.90%), 5 de Letras (2.25%), 19 de Bibliotecología (8.55%) y 1 de Literatura y Arte Dramático (0.45%), es decir el 15.31%;
- De acuerdo al seguimiento del Programa que realizaron los coordinadores de los distintos Colegios, 71 personas (31.98%) más concluirían el Seminario a finales de julio del 2000: 12 de Letras (5.40%), 34 de Pedagogía (15.31%), 5 de Filosofía (2.25%), 7 de Geografía (3.15%), 8 de Historia (3.60%) y 5 más de Teatro (2.25%), lo que indica que el 55.66% concluiría el proyecto y el 42.34% restante lo terminaría por su cuenta o lo dejaría sin terminar.

La planeación del Seminario no fue posible cumplirla por los problemas que afectaron a la Universidad (el paro estudiantil), pero al regresar a las instalaciones de C.U. se decidió continuar el seminario y se rehizo el control y seguimiento de los alumnos así como se estableció una nueva fecha para que los alumnos concluyeran su trabajo.

Debemos contemplar que con respecto a lo anterior, la cuestión económica se convirtió en un factor importante, debido a que la inscripción al Programa tuvo un costo, del total de ingresos se destinó una parte al pago de los asesores, sin embargo este pago se encontraba condicionado por el trabajo de los alumnos, es decir, que los asesores se comprometieron a que los alumnos terminaran su trabajo recepcional en el lapso de seis meses, pero a causa del problema del paro estudiantil, este aspecto no pudo cumplirse ya que muchos alumnos perdieron contacto con sus asesores y detuvieron la elaboración del trabajo.

Al concluir el tiempo establecido para que los alumnos terminaran su trabajo recepcional, se dieron de baja 23 egresados. Sin embargo y a pesar del problema que afectó a la UNAM, se tiene el registro de que 34 personas concluyeron el trabajo y estaban en espera de la fecha para su examen profesional. 71 personas más concluyeron en el mes de julio del 2000, y el resto de los inscritos dejaron sin terminar el proyecto o lo concluyeron por cuenta propia.

#### 4.8 RECOMENDACIONES

El Programa de Apoyo a la Titulación realizado en la División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras tuvo algunas virtudes que deberían conservarse para la continuación del programa, pero también tuvo deficiencias que deben ser subsanadas para un mayor apoyo a los egresados de licenciatura. Tomando en cuenta lo anterior, menciono a continuación algunas de las modificaciones que considero necesarias para el mejoramiento de cualquier Programa de Apoyo a la Titulación que decida la Institución realizar ulteriormente:

1. Uno de los problemas principales del programa realizado en 1999 fue la gran cantidad de ex alumnos inscritos (222), que se reflejó en la necesidad de organizar 5 grupos de trabajo para impartir el Módulo General, dividiendo a los alumnos por disciplinas; aun así la cantidad de alumnos se apreció como demasiado grande para poder tener una atención más personalizada. De esta manera, sería conveniente o reducir el número de alumnos por disciplina o aumentar el número de grupos para impartir el módulo general. A mi juicio la primera opción es más conveniente por lo que señalo a continuación.

Este hecho no estaba contemplado en la planeación del Programa y fue un problema que se suscitó desde el inicio del desarrollo de éste, ya que por falta de comunicación entre las personas encargadas de la recepción de documentos para la inscripción el número de aspirantes excedió casi diez veces el que se tenía contemplado (20 personas), ya que el objetivo era llevar un seguimiento preciso de cada uno de los inscritos.

2. La cantidad de alumnos multiplicó las temáticas de informes académicos que se propusieron y esto trajo como consecuencia una escasez en las opciones disponibles de asesores en casi todas las disciplinas, con excepción de bibliotecología. En este último colegio las temáticas se acotaron a instancias del propio coordinador del colegio y por acuerdo con los propios alumnos. Atendiendo a esta última experiencia, es recomendable que los mismos colegios ofrezcan una serie de temáticas que los profesores sean capaces de atender ya sea porque tienen experiencia laboral en ellas, porque enseñan una materia afin o han hecho investigaciones en áreas relacionadas con los intereses de los alumnos.

De esta manera se reduciría la cantidad tan variada de temáticas a desarrollar para los trabajos recepcionales, sin dejar de atender aquellas temáticas que de alguna forma sean innovadoras respecto a las líneas tradicionales de la disciplina

3. Un problema que se presentó, independientemente de los problemas suscitados por el largo periodo de huelga, fue que a algunos alumnos les era muy difícil mantener contacto con sus asesores por situaciones no atribuibles a los propios alumnos. En este sentido la propuesta es que los asesores que se contraten en Educación Continua sean profesores de la Facultad de Filosofía y Letras que puedan atender temas específicos, que sean capaces de brindar asesorías de manera continua y que se encuentren en la plena disposición de hacerlo.
4. Aunque uno de los requisitos de inscripción había sido que los alumnos propusieran informes sobre su experiencia laboral, esto último no siempre se cumplió porque algunos de ellos no trabajaban al momento de

inscribirse o no habían trabajado en su disciplina o ya no trabajaban en su área. La excepción a esto fue nuevamente de los alumnos egresados de bibliotecología ya que todos trabajaban en el área y al momento de emitirse la convocatoria del programa estaban en una situación condicionada en sus trabajos respectivos, por la que debían recibirse de licenciatura en un tiempo perentorio. Este ejemplo indica la conveniencia de que en programas subsecuentes las inscripciones se limiten a personas que estén trabajando en su área profesional.

Lo anterior estaba contemplado en la planeación, sin embargo no se pudo realizar debido a lo expresado en el primer punto, la falta de comunicación entre las personas encargadas no permitió que el Programa se desarrollara convenientemente.

5. Cabe mencionar que un acierto del programa realizado fue que para los alumnos del Colegio de Bibliotecología el módulo general fue impartido por profesores del mismo Colegio, quienes conocían los términos propios de la carrera y los lineamientos para la elaboración y el desarrollo de los trabajos, por lo tanto la propuesta es que el módulo general sea más específico para cada área disciplinaria y que sea impartido por profesores de cada Colegio, para facilitar el entendimiento entre los alumnos y el asesor.
6. Es importante también que el contacto entre los asesorados y los asesores sea permanente, por lo cual es recomendable utilizar las tecnologías de información y comunicación, de esta manera dicho módulo general podría ser impartido por medio de la red, ingresando el contenido metodológico de cada disciplina en una página web diseñada *ex profeso* y de esta manera la asesoría podría ser de manera individualizada, permanente, por correo electrónico o en foros exclusivos al tema

7. Finalmente es conveniente aplicar controles de eficiencia del programa y una evaluación continua acerca de la satisfacción de las necesidades de los egresados de la Facultad, que sirva para detectar fallas y corregirlas, de ser posible en el momento en que se percibe el error o en la aplicación de programas posteriores.

## **VALORACIÓN CRÍTICA DEL DESARROLLO DEL SERVICIO SOCIAL EN LA DIVISIÓN DE EDUCACIÓN CONTINUA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

La decisión de iniciar el servicio social la tomé cuando platicando con una compañera de clase, me enteré que en la División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras necesitaban prestadores de servicio social.

Cuando fui a la División de Educación Continua, la jefa de la División, me explicó de qué se trataba el asunto, finalmente me dijo que mis actividades iniciarían en febrero de 1999, ya que había un programa nuevo para desarrollar, se trataba del Programa de Apoyo a la Titulación.

El 3 de febrero de 1999, me presenté en el lugar y la jefa de la División me presentó con los profesores que impartirían el Módulo General, me asignó un lugar de trabajo e iniciamos con el Programa.

Siempre pensé que el servicio social era algo sin sentido, pues por comentarios frecuentes entre los compañeros de la Facultad, podía darme cuenta que era pérdida de tiempo o que en lugar de desarrollar actividades relacionadas con la carrera, solamente se sacaban las copias o se servía el café, sin embargo, mi experiencia fue diferente, aprendí cómo trabajar en equipo a dividir el trabajo, a tratar a las personas sin ponerme nerviosa al hablar, a desarrollar la capacidad para resolver problemas sin transgredir las indicaciones de mis superiores en el trabajo, en fin aprendí diversos aspectos que me ayudaron en el desarrollo personal y en el profesional, por ejemplo, participé en la realización de una base de datos y el desarrollo de una

estructura organizacional; lo poco que había aprendido sobre evaluación lo apliqué cuando inició el Módulo General al realizar, aplicar, analizar e interpretar un cuestionario para conocer las características de los alumnos inscritos y al finalizar dicho Módulo al elaborar un cuestionario para conocer la utilidad que había tenido la actualización en la metodología y en las técnicas de organización y desarrollo de textos escritos; otra forma en la que llevé a cabo lo aprendido sobre evaluación fue cuando realicé un cuestionario para conocer la satisfacción de los alumnos con el programa y con los resultados obtenidos se harían las propuestas para el mejoramiento del programa.

Cuando ingresé a la carrera no sabía hacia qué área profesional dirigirme, en este momento, pero con el desarrollo del servicio social y con la realización de este trabajo escrito sobre Educación Continua, pienso que podría hacer propuestas para mejorar lo que se denomina Educación Continua, por lo menos en la cuestión de eficiencia terminal, pero no sólo por las actividades que realicé, sino porque mucho tuvo que ver el trato que recibí de las personas que trabajaban en la División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras, ver cómo hacían su trabajo no sólo por trabajar, sino porque en realidad les importaba hacerlo bien, en fin, mi experiencia de servicio social rompió los esquemas anteriores.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA Y LARA, Julieta. "Educación permanente" en www.geocities.com/TheTropics/

AGUERRONDO, Inés. El planeamiento educativo como instrumento de cambio. Editorial Troquel, Buenos Aires, 1990.

AGRAMONTE, Roberto. Sociología de la Universidad. Biblioteca de Ensayos Sociológicos, Editorial Stylo, México, 1948.

Anuario de la Universidad Nacional, 1928 - 1929. Soc. Editorial, México, 1929.

"Bases Conceptuales" en www.col.ops-oms.org/RecursosH.htm

Boletín de Educación. Órgano de la Secretaria del Ramo, T.I, núms. 1,2, México 1914, 1915.

CAMPERO CUENCA, Carmen. Et al. "Educación permanente, ¿una moda más? O, de cómo surge una corriente educativa" en Enlace Docente. México, vol.1, julio-agosto, 1986.

CARRIÓN CARRANZA, Carmen. Evaluación del aprendizaje. UNITEC, México, 1998.

\_\_\_\_\_ y GARCÍA, Ariadne. Educación Continua. Documento de Trabajo. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1999.

\_\_\_\_\_. "Seminarios de Titulación" en Informe 2000. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 2000.

Catálogo de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1926 - 1927. Talleres Gráficos de la Nación, México, 1927.

CORREDOR R., Julio. La planeación estratégica. Editorial Vadell Hnos., Caracas, 1986.

"Decreto" en Boletín de la Universidad, 1,2, noviembre, 1920.

DELORS, J. Et al. La educación encierra un tesoro. Santillana/Ediciones UNESCO, París, 1996.

DUCOING, Patricia. La pedagogía en la Universidad de México 1881 – 1954. t.I. UNAM, México. 1990.

DUMAN. "Educación permanente en el siglo XIX" en Sistemas de Educación Permanente, en [www.ilo.org](http://www.ilo.org).

GISBERT CERVERA, Mercé. "Las tecnologías de la información y la comunicación como favorecedoras de los procesos de autoaprendizaje y de formación permanente" en Educator, España, No. 25, 1999.

GONZALEZ, Juliana. Cuarto Informe de actividades, 1990 – 1991, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

\_\_\_\_\_ Tercer Informe de actividades, 1996 – 1997, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México

\_\_\_\_\_ Informe de Actividades, 1990 – 1998, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

JIMÉNEZ RUEDA, Julio. "La Universidad Nacional Autónoma de México" en Ensayos sobre la Universidad de México. Ediciones del IV Centenario, México, 1951

LOZA, Jorge. "Notas sobre la educación continua, abierta y a distancia" en Revista de Educación Superior, México, Vol. 26, No. 4 (104), Oct. – Dic, 1997.

Manual de Planeación. ANUIES, México.

"Memorandum relativo a grupos de enseñanza indispensables en la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional y a profesores que la desempeñan", UNAM, DGB, ARCH.HIST., A. EACH. EAE., c. XII exp. 36.

Memorias del Seminario "La Educación Continua". CUAED, UNAM, México, 1998.

Organización Internacional del Trabajo. "Sistemas de educación permanente: conceptos, políticas, organización y empleo." En [www.ilo.org/public/spanish/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmep1.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmep1.htm)

Programa Nacional para el mejoramiento de la Educación Continua. ANUIES, México.

Reglamento Interno de la Facultad de Filosofía y Letras para la presentación de exámenes profesionales. Mecanograma, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

SARUBBI, Mario. "Educación permanente" en Revista Educación OEA, No. 75 - 77, año XXI, Washington, D.C., 1977.

SHCHIEFELBEIN, Ernesto. Teoría, Técnicas, Procesos y Casos en el planeamiento de la educación. El Ateneo, Buenos Aires, 1974.

SILVA, Alberto. "Educación permanente: Algunas reflexiones marginales" en Cuadernos de Pedagogía. No. 40, Barcelona, abril, 1978.

"Tipología de actos académicos" en [www.pompeya.cuaed.unam.mx/doctos/tipologia.PDF](http://www.pompeya.cuaed.unam.mx/doctos/tipologia.PDF).

TORRES LÓPEZ, Rita. "La educación continua en la ENEP Acatlán; un enfoque multidisciplinario" en Memorias del Seminario "La Educación Continua". CUAED, UNAM, México, 1998.

UNAM. Agenda Estadística. 1989 - 2000.

UNAM. Conferencias del Ateneo de la Juventud, UNAM, México, 1984.

WIELD, Gerárd. "Educación continua, permanente y educación escolar" en La pedagogía en el siglo XX, Avanzini Guy comp., Narcea, Madrid, 1977.

## OBRAS CONSULTADAS

BENAVIDES ILIZALITURRI, Luis. Adultos en Educación Permanente. CIPAE, Puebla, 1997.

BHOLA, H.S. "Proyecciones de las políticas de educación de adultos en el informe Delors." En Perspectivas, vol. XXVII, No. 2, junio, 1997. p. 223 - 239.

CARRIER, Hervé. "¿Servirá la educación permanente para democratizar la universidad?" en Perspectivas. UNESCO Vol. IX, No. 1, 1979. p. 96 - 110.

CATALÁN CATALÁN, Pedro; GALLACH VELA, María José. "La necesidad de la educación permanente de adultos para el desarrollo promocional y la cualificación profesional de las personas." En www.ciberaula.es/quaderns/revistes/QUADERNS/NECEPA.htm

EYITAYO, Adekunle O. "Educación permanente basada en Internet: el problema del acceso y la calidad." En Educación de Adultos y Desarrollo. Alemania, No. 52, 1999, p. 123 - 138.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Néstor; GAMBOA MÉNDEZ, Monserrat. "Educación continua y permanente." En www.redcc.unam.mx/

FORD, G. W. "Educación recurrente, empleo y relaciones humanas en la empresa: un punto de vista australiano." En Perspectivas. UNESCO Vol. IX, No. 1, 1979. p. 35 - 43.

IMBERNON, Francisco. "Investigaciones y experiencias: formación inicial y permanente en un marco Institucional." En Revista de Educación. España, No. 284, sep - dic, 1987. p. 295 - 307.

JALALUDDIN, A.K. "Los recursos de la informática aplicada a la educación permanente." En Perspectivas, vol. XX, No. 2, 1990 p. 223 - 237.

La educación permanente: un reto a lo largo de la vida. www.mx5.xoom.com.

MELICH, Joan-Carles. "El concepto existencial de hombre y la educación permanente." En Revista Española de Pedagogía. Año XLVII, No. 182, enero - abril, 1989, p.137 - 144.

MENDEZ LUGO, Bernardo. "Educación continua y capacitación de adultos: Los nuevos indicadores." En Educación 2001, No. 11, Abril, 1996, p.58 - 59.

MUNIVE VILLANUEVA, Miguel Angel. "Reflexiones sobre la educación en el anno domini 2000: o de cómo sobrevivirán las casas de estudio en el nuevo milenio." En Reencuentro: Análisis de problemas Universitarios. México, No. 25, Septiembre, 1999, p. 21 - 29.

OCHS, R. "La reforma de los contenidos de la educación en la perspectiva de la educación permanente." En Programas de estudios y educación permanente. UNESCO, 1980. p. 13 -29.

RAMALLO, Jorge María. "Educación permanente o continua." En Educación y Cambio 1ª parte. [www.members.nbc.com](http://www.members.nbc.com).