



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ARAGON"**

**"LA EDUCACIÓN CONTINUA QUE SE
IMPARTE EN LA UNAM. VISTA A TRAVÉS
DE LA FACULTAD DE QUIMICA"**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA
P R E S E N T A :
OSCAR ARENAS CÁRDENAS**

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. EMILIO AGUILAR RODRÍGUEZ**

MÉXICO

2002.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

JURADO ASIGNADO:

PRESIDENTE	DR. EMILIO AGUILAR RODRÍGUEZ
VOCAL	MTRO. ENRIQUE CRUZ GARCÍA
SECRETARIO	MTRA. ALICIA RODRÍGUEZ RUÍZ
SUPLENTE	MTRO. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ
SUPLENTE	MTRA. FRANCISCA CRUZ CAMARGO

**SITIO DONDE SE DESARROLLO EL TEMA:
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN CONTINUA DE LA FACULTAD
DE QUÍMICA, U.N.A.M.**

**DR. EMILIO AGUILAR RODRÍGUEZ
DIRECTOR DE TESIS**

**OSCAR ARENAS CÁRDENAS
SUSTENTANTE.**

Estoy en deuda con lo nuevo,
con la verdad, con la aventura y el placer.
Siento una rabia que me enfermo
cuando me dice lo que debo de hacer.
Con el oportunismo tengo un duelo,
Con las cabezas como un hierro viejo,
y sin embargo estoy amando
y abro un trillo sobre el fango.

Quiciera ahora desgajar
mi larga rama de palabras
y echarlas todas a volar
sobre las almas de las almas.
Y que estallen y que muerdan
y que sus semillas prendan
y que todo sea mejor

Sivio Rodríguez.

AGRADECIMIENTOS

A MIS PADRES, AGUSTINA Y JUAN.

Por darme la oportunidad de conocer las maravillas de este mundo, por creer en mi y apoyarme.

A MI ESPOSA LETY.

Gracias por apoyarme a terminar este anhelo y soportarme. Te mereces la gloria. Te amo.

A MIS HIJOS RUBÉN Y OSWALDO.

Por haberme enseñado a ser padre, por su apoyo y comprensión. Los amo.

A MIS HIJAS VIRJIDIANA Y EMMA TONANTZIN.

Por quienes pienso mucho y por contagiarme de su alegría. Las amo.

A MI HERMANA ARACELI Y MIS HERMANOS JUAN Y CESAR.

Por soportarme como hermano y aceptarme como soy.

AGRADEZCO A LAS SIGUIENTES PERSONAS POR SU APOYO Y SUGERENCIAS.

Ing. León C. Coronado Mendoza, Dra. Sara Elvia Meza Galindo, Ing. Alejandra Catalina Soriano Arroyo y la Sra. Diana Rivera Ramírez.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	2
CAPÍTULO 1.	
PRINCIPALES TEORÍAS SOCIOLOGICAS DE LA EDUCACIÓN.	
1.1 Funcionalismo.	8
1.2 Estructural- Funcionalismo.	11
1.3.Reproducción.	15
1.3.1. Económico-productor.	19
1.3.2. Cultural-productor.	20
1.3.3. Hegemónico-estatal.	23
1.3.4. Teoría de la Resistencia.	32
CAPÍTULO 2.	
ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y SOCIALES DE LA EDUCACIÓN CONTINUA.	
2.1. Antecedentes históricos en el mundo.	45
2.2. Antecedentes históricos de la Educación Continua en México	53
CAPÍTULO 3.	
LA EDUCACIÓN CONTINUA A NIVEL SUPERIOR.	
3.1 Conceptos relacionados con la Educación Continua.	66
3.2 Principales características de la Educación Continua.	70
3.3 Importancia de la Educación Continua en las Universidades.	75
3.4 Modalidades.	81
CAPÍTULO 4.	
LA EDUCACIÓN CONTINUA EN LA FACULTAD DE QUÍMICA DE LA U.N.A.M.	
4.1 El inicio en la Facultad de Química.	90
4.2 Los Ponentes.	93
4.3 Evaluación de la actividad y los asistentes.	97
4.4 Cursos que se imparten.	103
4.5 La administración	107
CAPÍTULO 5.	
CONCLUSIONES.	114
BIBLIOGRAFÍA.	124

I N T R O D U C C I Ó N

En la historia de la humanidad ha estado presente la actividad educativa, esta actividad se ha cumplido a través de múltiples y heterogéneos canales. Uno de esos conductos es la escuela, institución importante en la sociedad de hoy y que a su vez tiene una historia propia. En nuestro caso, nos referiremos a la Universidad Nacional Autónoma de México y dentro de este universo, nuestro estudio esta dirigida a la "Educación Continua" a través de la Facultad de Química. De esta educación se pretende dar una visión global y ordenada, hay información sobre los diferentes aspectos de esta educación, en una visión general o parcializada; sin embargo, hay una escasez de investigación sociológica. A través de esta investigación nos hemos propuesto cubrir este objetivo.

Aunado al objetivo anterior, está la observación de que los responsables de los Centros de Educación Continua en la UNAM, cuentan con estudios diferentes al campo de la educación, esto se marca más en las Facultades y Escuelas de Estudios Superiores en donde sus carreras tienen que ver con las ciencias de la ingeniería, contaduría y administración, química, medicina, medicina veterinaria y zootecnia, odontología, derecho, arquitectura y ciencias. Por lo tanto, otro objetivo de este trabajo, es el poner a disposición un material de referencia con un enfoque social, con la intención de complementar el conocimiento que se tienen sobre la Educación Continua.

El conocer las distintas posturas ayudará a comprender con mayor amplitud la Educación Continua, sobre todo a darnos cuenta que no es un hecho aislado y el ubicar el marco conceptual sobre el cual se planea esta educación, para posteriormente reafirmar o negar que en la Educación a la

cual nos referimos predomina una concepción parcial de la realidad, ya que solamente se le relaciona con la estructura ocupacional, lo cual deja de lado los conflictos generados por la desigualdad y las contradicciones. El campo de acción es limitado y el conocimiento del mismo resulta ser restringido. Por lo anterior, se plantea que a través de la teoría de la resistencia se amplíe el conocimiento de la Educación Continua y el campo de acción de quienes intervienen.

Así pues, el primer capítulo lo dedicamos a las principales corrientes educativas desde una perspectiva sociológica, con el fin de proporcionar herramientas de análisis de esta actividad social, las principales posturas respecto a la educación son:

- I. Funcionalismo.
- II. Estructural-Funcionalismo.
- III. Reproducción.

- Económico-productor.
- Cultural-productor.
- Hegemónico-estatal.
- Teoría de la Resistencia.

En este apartado se resaltará el interés sociológico por los procesos de transmisión de conocimientos, de los métodos de enseñanza o de los contenidos educativos en tanto que son procesos importantes para la estructuración y el contenido de las relaciones sociales. Reafirmamos que es importante conocer la educación en lo general para poder comprender la Educación Continua en lo particular, el no hacerlo limitaría el quehacer de la Educación y de lo que se trata es de ampliarlo.

Después de conocer las diferentes posturas de la educación, ahora pongámonos de acuerdo sobre la terminología que se usa

en la Educación Continua, debemos aspirar a tener un lenguaje común, esto con el fin de poder comunicarnos sin confusiones. En un segundo capítulo definiremos la terminología que se usa alrededor de la educación que nos ocupa. Se desarrollará el devenir histórico de la Educación Continua, planteamos ver los casos de Inglaterra y Estados Unidos, ya que en estos dos países dicha educación ha alcanzado gran importancia. Pero se verá a esta actividad en correlación con el desarrollo histórico de cada sociedad propuesta, en seguida analizaremos los antecedentes históricos de esta educación en el caso de México y su relación con el desarrollo de nuestro país, siguiendo esta tónica pasaremos al caso de la Educación Continua en la UNAM. La importancia de esto es comprender que la Educación Continua esta interrelacionada con la sociedad mexicana e incluso ahora que vivimos en la era de la globalización, también se relaciona a nivel internacional. Basta con ver que se busca certificar a profesionistas a través de Educación Continua para poder ejercer en otros países; en el caso de los profesionistas en México se busca que puedan ejercer en Canadá y Estados Unidos de Norteamérica. C. Wright Mills en su libro "La Imaginación Sociológica" toca este punto con mayor amplitud

Si siguiendo nuestra secuencia de ir de lo general a lo particular pasaremos a la tercera parte, desarrollaremos el análisis de la Educación Continua en el nivel superior, hablaremos de las principales características de la Educación Superior y de cómo se imparte actualmente esta Educación, situandola dentro de qué marco de referencia teórica. Hablaremos de las distintas modalidades en que puede ser impartida esta actividad, es decir, hablaremos de educación presencial, pero sobre todo de la Educación a distancia, ya que ante la dinámica del profesionista y de no poder asistir a un salón se ha implementado que la educación, la cual parte

del criterio de que la educación debe de ir hasta donde estan los interesados, conocer las distintas modalidades de educación nos ayudará a encaminar esfuerzos para implementar estas actividades en los distintos centros de Educación Continua, pero principalmente en la Facultad de Química.

En la UNAM todas las Facultades y Escuelas de Estudios Profesionales cuentan con un Centro de Educación Continua e inclusive a nivel nacional me atrevo a decir que no hay Universidad o Instituto de Educación Superior que no cuente con su Unidad de Educación Continua, lo anterior resulta ser un reflejo de la importancia de esta actividad a nivel superior. Para el cuarto apartado de esta investigación, analizaremos uno de estos centros de Educación Continua en la UNAM y que es la Facultad de Química, este centro se ubica entre las cinco dependencias con mayor número de cursos impartidos y de asistentes a los cursos. Veremos su desarrollo y sus principales características, analizaremos en sí esta actividad desde una perspectiva sociológica de la "Resistencia".

El último capítulo está dedicado a las conclusiones y reflexiones de la investigación, pero sobre todo se manejarán propuestas para Educación Continua en la Facultad de Química y se irá de lo particular a lo general, sin perder de vista su relación con el entorno social, económico y político que vive el país. Nuestro objetivo es contribuir a que esta actividad sea considerada por usuarios, autoridades y la población en general con mayor importancia, a estas alturas del desarrollo de la Educación Continua, no debemos de permitir que esta actividad sea considerada como secundaria o como la actividad de hacerse de recursos económicos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 1.
**PRINCIPALES TEORÍAS
SOCIOLOGICAS DE LA
EDUCACIÓN.**

Al hablar de la Educación nos referimos a cuestiones políticas, económicas y sociales, fijamos nuestra postura al respecto de acuerdo a un interés personal o de la institución donde se labora, es indudable que el interés que se maneja es reflejo de una visión que predomina en el ámbito y lo que predomina no necesariamente debe de ser el total del conocimiento de la Educación, no esta por demás conocer las diferentes posturas respecto a la Educación con la intención de tener un mayor conocimiento de esta actividad, preferimos comenzar con las teorías sociológicas, con el fin de divulgar este conocimiento, partimos de lo general a lo particular en nuestra investigación, es decir, antes de hablar de la Educación Continua conozcamos qué es la Educación en relación a las posturas sociológicas.

1.1 FUNCIONALISMO

La teoría funcionalista parte de lo clásico representado por Emilio Durkheim, el cual analiza la función de la educación dentro de la sociedad, la identifica en su dimensión de realidad objetiva y externa, instituida o institucionalizada y la define como un hecho social. Para Durkheim la educación es:

"...la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado la madurez necesaria para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su

conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado."¹

La anterior definición es humanista, ya que hace referencia a la creatividad, a la dignidad y grandeza de la educación. Así pues, la educación cumple un papel de socializar al individuo, que como resultado tiene la conformación de un nuevo ser social y moral. Además con Durkheim nace la sociología de la educación- a finales del siglo XIX- que en un principio denomina ciencias de la educación y es él quien por primera vez establece las condiciones históricas-sociales para este tipo de análisis, posteriormente Mannheim, hacia 1940, aporta fundamentos teóricos de los cuales destacan la visualización de la educación en tres aspectos: como acción, como proceso y como institución. Como acción, porque la educación se da en lo externo, transmisor de un código simbólico que existen independientemente del individuo imponiéndose sobre él; como proceso, porque la acción ejercida es transformadora, permanente y continua, y como institución, porque las acciones se sistematizan en un conjunto de disposiciones, métodos, etc., definidos y establecidos, materializándose en el sistema educativo en cuyo interior se reflejan, en forma reducida, los rasgos esenciales del cuerpo social.²

Otro aporte teórico de Durkheim a la sociología de la educación, que tiene que ver con la psicología social, él hablaba de que cada persona posee dos estados mentales uno individual y otro social. El individual se refiere al de los estados mentales que solo se refieren a nosotros mismos y los acontecimientos de nuestra vida personal- ser individual-. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos, de costumbres

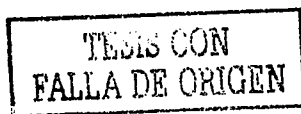
¹. Durkheim, Emilio., "Educación y Sociología", Ed. Colofón, México, 1994, p.72.

². Salomon, M., "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en revista Perfiles Educativos No. 8. abril-junio, 1980, p. 3-6.

que se expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino de grupo o los grupos diferentes de que formamos parte.³

Para esta corriente del pensamiento, la educación tiene por función, transmitir las necesidades de homogeneidad y diversidad de toda la sociedad y mucho de su análisis es superficial. En otras palabras, el analizar la Educación, en cualquiera de sus modalidades desde esta perspectiva alcanzaríamos conocimientos en una sola dirección, ya que solo se desarrollaría la función que cumple la educación y no se contestarían preguntas tales como: ¿Quiénes se beneficiarían con este tipo de educación aparte de los asistentes? ¿Cuál es la base teórica que predomina en esta actividad entre los responsables?, además, no explicaría otras cuestiones, sobre todo, las relaciones y contradicciones que se dan en el salón de clases; las contradicciones que se dan entre la escuela y el ámbito de trabajo y la relación con la sociedad. Así pues, para esta corriente lo importante de la actividad de la educación se limita a la función de transmitir los conocimientos y habilidades, por medio de una acción educativa, donde hay una presencia de una generación adulta representada por los ponentes y una generación de jóvenes que son los asistentes, las personas a las cuales hay que hacer madurar. En tendemos por madurar, que las personas sean aptas para convivir en sociedad, pero cuando se ve la relación escuela-centro de trabajo; se suele decir, que la educación ayuda a preparar a las personas para poder desempeña bien su actividad laboral, en otras palabras, seguir apto para el aparato productivo. Se pretende que la persona sea competitiva y dependiendo del puesto, continuamente se actualice; dentro de la literatura de la actualización se llega a usar el termino "reciclaje profesional", que no es otra cosa que la actualización por parte de los profesionistas, se hablará más detalladamente en el capítulo cuarto sobre este término.

³. *Idem.*, p. 8.



Siguiendo con nuestro análisis, para la sociología funcionalista la educación es igualitaria, para lo cual se basan en cuatro principios básicos:

- a) Las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la cualificación, no según la filiación hereditaria.
- b) La educación formal es el medio principal de adquirir estas cualificaciones.
- c) Para todo individuo, la posibilidad de acceso a la educación formal depende sólo de sus preferencias y capacidades.
- d) Estas capacidades intelectuales se distribuyen al azar entre cualquier grupo social.

Para A. Hinojal⁴ los estudios funcionalistas sobre la educación se dividen en tres categorías: el tecnoeconómico - estudios centrados en la contribución de la educación al desarrollo económico-, que incluye la teoría del capital humano; el reformista, centrado en el debate sobre la igualdad de oportunidades; y el crítico, en el que incluye la corriente de investigación-acción británica.

1.2. ESTRUCTURAL - FUNCIONALISMO.

La teoría estructural - funcionalista parte del funcionalismo moderno representado por Robert K. Merton y Talcott Parsons, y tienen como eje principal de sus investigaciones el problema de las *normas y valores*. Estudia los desequilibrios que se

⁴ Bonal X., "Sociología de la educación", Ed., Piados, España, 1998, p. 34

presentan al momento provocados por la evolución social; otras características son⁵:

- a) Analiza el sistema escolar desde la coordenada de su realidad dada y desde la coordenada ideal.
- b) Que ven en el acceso a la educación pública como punto estratégico en el cambio de status social (yuxtaponen los conceptos de educación y movilidad social).
- c) La educación provee el desarrollo individual, poder político y económico a los desprotegidos y desposeídos-esto es que la educación es capaz de reordenar las desigualdades sociales a través de la igualdad de oportunidades educativas.
- d) La educación afecta el nivel de crecimiento económico a través del cambio tecnológico y de la planeación de los recursos humanos.
- e) La educación y la cultura que ésta transmite son elementos autónomos de la sociedad (fuerzas políticas neutrales).⁶

Es necesario hacer notar que Talcott Parsons utiliza el término "acción" y no el de "conducta", porque su interés radica no en los individuos por sí mismos, sino en sus roles y los mecanismos y procesos que controlan el establecimiento de normas comunes a grandes grupos humanos, y en general, para esta vertiente del pensamiento, cuando en una estructura social surgen problemas, aparecen espontáneamente defensores o mecanismos autorreguladores de adaptación para establecer el orden y el equilibrio. Las escuelas, desde esta perspectiva, son lugares donde los estudiantes aprenden normas sociales de valor y habilidades que no podrían aprender dentro de los confines de la familia. Además Parsons establece los nexos

⁵. Giroux, H., "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico." en Cuadernos Políticos. Núm. 44, julio-diciembre de 1985. Ed. Era. p.36.

⁶. De Leonardo, P., La Nueva Sociología de la Educación, S.E.P., Ed. Caballito, México, 1987, p. 14

funcionales entre escuela y sociedad, esto es, descender del aula para identificar la correspondencia casi perfecta que establece en la escuela como subsistema social y la sociedad como sistema orgánico integrado y equilibrado de relaciones sociales.

En este sentido, las escuelas pueden ser objeto de estudio como estructuras sociales en sí mismas. A nivel macro sociológico, o nivel micro sociológico, lo que interesa comprender son las relaciones que se establecen entre y dentro de los grupos y los mecanismos que constituyen su unidad como grupo.⁷

Por lo general los partidarios del estructural-funcionalismo ven a los estudiantes con características de docilidad y paciencia, fundamentalmente dan poca importancia al curriculum oculto en la preparación de los estudiantes para sus papeles de adultos en la sociedad más global. Por ejemplo, el tono crítico implícito en comentarios como "la gente debe aprender a sufrir en silencio" o "debido a que el uso opresivo del poder es antiestético a nuestros ideales democráticos es difícil discutir su ocurrencia normal en el salón de clases sin que surja preocupación" es eventualmente reducido por Jackson a la alegre celebración de la conformidad social, "Las escuelas pueden ser llamadas una preparación para la vida, pero no en el sentido usual en que los educadores emplean ese slogan. Puede haber abuso de poder en las escuelas y en todos lados, pero su existencia es un hecho de la vida al cual nos debemos adaptar";⁸ los estudiantes son vistos simplemente como sujetos pasivos que soportan una función social y como receptivos de conocimientos. En ningún momento los estructuralistas-funcionalistas discuten el curriculum oculto en términos de su significado ideológico y político para el

⁷. Salomon, M., *op. cit.*, p. 10

⁸. Giroux, H., "Teoría y Resistencia en la Educación", Ed., Siglo XXI, México, 1992, p.75

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

sostén de una sociedad de clases o en su caso de grupos sociales.

Conocer la educación desde esta perspectiva, se partiría del planteamiento del funcionamiento ideal que requiere de este tipo de educación y el surgimiento de esta tendría que ver con el reforzamiento sistema educativo, a las necesidades de la sociedad o un sector específico. Buscaríamos y justificaríamos la obtención de un mejor status social y que estaría acompañado de un beneficio económico, por lo consiguiente el beneficio de la sociedad será el de una mejor planeación de los recursos humanos y que los conocimientos como las habilidades que se transmiten en la educación continua son neutrales, con lo cual se crea un modelo ideal de esta educación, es decir, vemos en la educación continua- y en general a la educación- como "lo que debería ser" y por lo cual estaremos aludiendo y renunciando a una realidad. Para analizar la educación en general, desde esta perspectiva, se parte del análisis de la sociedad y los requerimientos esenciales para su existencia, supervivencia, renovación e integración, lo que interesa comprender son las relaciones que se establecen entre y dentro de los grupos y los mecanismos que constituyen su unidad como grupo. Estas relaciones interpersonales devienen estructuras escolares cuya función es la obtención de status adultos y asignación de roles futuros. Para esta corriente de pensamiento no existe la autonomía de la escuela y la relación dialéctica que se da con la sociedad. Por otro lado, no se examinan puntos como la relación que existe entre las escuelas con las cuestiones del poder, con conflictos de clase y con el control social, por ejemplo, Talcott Parsons describe a las escuelas como "instituciones socializadoras diseñadas para proveer a los estudiantes con valores y la habilidad necesarias para poder

funcionar productivamente en la sociedad".⁹ Es importante señalar que la mayor parte de los estudios de esta corriente son respecto a la educación en los Estados Unidos, por lo cual su aporte puede verse limitado.

Otras cuestiones que no explica esta corriente es la problemática del desempleo de titulados y sobreeducación, lo cual dió pauta a críticas, las cuales se centraron en la redefinición de la relación entre educación y empleo, en cuestionar el papel mediador de la productividad entre ambas instituciones y en relación entre educación y salario. En contraparte, desde nuestra perspectiva sociológica, la educación tiene interés; ya no por dar lugar al estudio de la relación entre movilidad educativa y movilidad social o al análisis de las probabilidades de acceso a la educación de los distintos grupos sociales, sino porque, desde la sociología crítica, se conceptualiza a la educación como espacio de relaciones de poder y de conflicto.

1.3. REPRODUCCIÓN.

La teoría de la reproducción considera a la educación como elemento de una formación social históricamente determinada. La escuela es vista por esta teoría como un espacio ideológico cuya función es propiciar la reproducción de las relaciones de producción existentes, en otras palabras: reproduce la ideología dominante de sus formas de conocimiento y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo. Henry A.

⁹. De Leonardo P., *op. cit.*, p.21

Giroux nos señala que dicha teoría parte del concepto de reproducción de Karl Marx el cual dice:

"Todo proceso social de producción es, al mismo tiempo un proceso de reproducción [...] La producción capitalista por lo tanto [...] produce no sólo mercancías, no sólo plus-valor, sino que también produce la relación capitalista: por un lado el capitalista, por el otro, el trabajador asalariado."¹⁰

En esta corriente del pensamiento se tiene como punto de partida para el análisis de los fenómenos sociales la concepción dialéctica de la totalidad, lo cual significa que las partes se hallan en interacción y conexión internas con el todo, y que también el todo no puede ser petrificado en una abstracción situada por encima de las partes, ya que el todo se crea a si mismo en las interacción de estas. Karel Kosik al respecto señala:

"... la realidad social puede ser conocida en su concreción (totalidad) a condición de que se descubra la naturaleza de la realidad social, que se destruya la unidad pseudoconcreción y de que la realidad social sea conocida como unidad dialéctica de la base y la superestructura, y el hombre como sujeto objetivo, histórico-social. La realidad social no puede ser conocida como totalidad concreta si el hombre, en el ámbito de la totalidad, es considerado únicamente y, sobre todo, como objeto, y en la práctica histórico-objetiva de la humanidad no se reconoce su importancia primordial como sujeto. La cuestión de la concreción, o totalidad de lo real, no concierne, pues, primordialmente, a la plenitud o falta de plenitud de los hechos, o la variabilidad y al desplazamiento de los horizontes, sino a la cuestión fundamental: ¿qué es la realidad? En lo referente a la realidad social, esta pregunta puede ser contestada si es reducida a esta otra: ¿cómo es

¹⁰. Giroux, H., "Teorías de la reproducción ..." *op. cit.*, p.36.

creada la realidad social? Esta problemática, que tiende a indagar qué es la realidad social mediante la verificación de cómo es creada la realidad social misma, entraña una concepción revolucionaria de la sociedad y del hombre"¹¹.

En el mismo sentido para Giroux el pensamiento dialéctico patentiza el poder de la actividad humana y del conocimiento humano como producto y como fuerza en la configuración de la realidad social, posteriormente afirmar que en el pensamiento dialéctico hay una conexión entre pensamiento, poder y dominación, para llegar a dicha conclusión retoma a Marcuse, el cual señala la conexión entre pensamiento y acción en el pensamiento dialéctico:

"El pensamiento dialéctico se inicia con la experiencia de que el mundo no es libre; o sea, el hombre y la naturaleza existen en condiciones de alienación, existen como "lo otro que ellos mismos". Cualquier forma de pensamiento que excluye de su lógica esta contradicción, es una lógica defectuosa. El pensamiento "corresponde" a la realidad sólo en cuanto que ésta la transforma a través de la comprensión de su estructura contradictoria. Aquí el principio de la dialéctica lleva al pensamiento más allá de los límites de la filosofía. Ya que comprender la realidad significa rechazar su mera actualidad. El rechazo es el proceso de pensamiento así como de la acción [...] El pensamiento dialéctico por lo tanto se convierte en negativo en sí mismo. Su función es la de romper la autocerteza y la autosatisfacción del sentido común, que socavan la confianza siniestra en el poder y en el lenguaje de los hechos fácticos, para demostrar que la alta de libertad está arraigada en el corazón de las cosas, que el desarrollo de sus contradicciones internas nos lleva necesariamente a un

¹¹. Kosik, K., "Dialéctica de lo concreto", México, 1976, ed., Grijalbo, p. 65.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

cambio cualitativo: la explosión y la catástrofe del estado de cosas establecido."¹²

La gran diferencia con las anteriores corrientes de pensamiento radica en que la educación aparte de ser una acción socializadora, está ligada al contexto social y económico en el que ésta se desenvuelve y por lo tanto tiene como finalidad la de mantener y reproducir la sociedad de clases, y es por eso que niega:

- a) que la selección educativa sea un proceso neutral.
- b) que las oportunidades educativas sean iguales para todos.
- c) que lo se enseña en la escuela sean conocimientos "universales" y "neutrales", que no tienen relación con la sociedad y la economía.

Así pues a diferencia del funcionalismo sociológico, donde se asume el orden y la desviación, para los marxistas y neomarxistas; sus análisis apuntan a la controvertida reproducción de las relaciones fundamentales en una sociedad que permite a la misma reproducirse una y otra vez, pero solo en forma de orden social dominante y subordinado (esto es antagónico, no funcional). Ante la postura de que los estudiantes son considerados receptores pasivos de los mensajes sociales, se contraponen que las diferentes obligaciones ideológicas pueden entrar en conflicto, se encuentra que en las instituciones se necesita capacidad de crítica para mantener dinámica nuestra sociedad; por lo tanto las escuelas enseñarían a los estudiantes a ejercer la crítica. A la vez las capacidades críticas pueden desafiar al capital.¹³

¹² Giroux, H., "Teoría ...", *op. cit.*, p.39.

¹³ Apple, M., "Educación y poder", Ed., Paidós/M.E.C., Barcelona, 1997, p.30.

1.3.1 ECONÓMICO – REPRODUCTOR.

Para una mejor comprensión de esta corriente de pensamiento comentaremos el modelo económico-productor que propone Samuel Bowles y Herber Gintis (1976), *Schooling in Capitalist American*, Nueva York, Basic Books, donde se analiza la relación de la economía con la enseñanza y su repercusión que tiene esta en los centros de trabajo, en otras palabras, es cuando los teóricos ven una correspondencia uno a uno entre la economía y las formas culturales (teoría de la correspondencia), centran sus estudios en el papel económico de las instituciones educativas -selección, movilidad social y la reproducción de la división social del trabajo- con lo cual concluyen que las relaciones sociales en la escuela y en el salón de clases reflejan las relaciones del lugar de trabajo, siendo el resultado final la reproducción de la visión social y de clases necesarias para la reproducción y legitimación del capital y de sus instituciones, es decir, el proceso escolar es un reflejo de la economía;¹⁴ por lo cual postulan que los patrones de valores estructurados jerárquicamente, las normas y las habilidades que caracterizan tanto a la fuerza de trabajo como la dinámica de la interacción de clases en el capitalismo se reflejan en la dinámica social del encuentro cotidiano en el salón de clases. A través de las relaciones sociales en el salón de clases la enseñanza funciona para inculcar en los estudiantes las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos sociales y económicos de la economía capitalista. Además Bowles y Gintis hablan de dos formas de reproducción fundamentales que se dan en la escuela; la reproducción de habilidades y reglas de la fuerza de trabajo, y la reproducción de las relaciones de producción.¹⁵

¹⁴. De Leonardo, P., *op. cit.*, 15.

¹⁵. Giroux, H., "Teoría ..." *op. cit.*, p. 40

Posteriormente este tipo de trabajos se ven enriquecidos por los de Christian Baudelot y Roger Estable, ellos parten de que la función primordial de la escuela sólo se puede entender en relación con el papel que juega en la producción de fuerza de trabajo, en la acumulación del capital y en la reproducción de ideologías legitimadoras; pero se resisten a una visión que anule la intervención humana bajo la mano dura de una noción de dominio unilateral. Ellos ponen como ejemplo que en las escuelas francesas domina la ideología burguesa, pero en ocasiones los jóvenes de la clase obrera se oponen y ofrecen resistencia a la ideología, particularmente en los niveles de la enseñanza obligatoria. Por lo cual la fuente de conciencia del estudiante no se puede limitar al lugar de trabajo y la escuela, sino hay que tomar en cuenta las experiencias culturales específicas, valores y relaciones raciales, de clase y sexo, con su combinación de ideologías hegemónicas y de oposición, se forman principalmente en la familia, en el barrio y en las culturas juveniles mediatizadas tanto por la cultura de masa, como la cultura de clase. Otro aporte de estos autores, es que consideran que la ideología no se limita al reino del inconsciente ni a la configuración de rasgos de personalidad interiorizados, para ellos la ideología se refiere a esa parte del reino de la conciencia que produce y media las relaciones contradictorias del capitalismo y la vida escolar.¹⁶

1.3.2 CULTURAL – PRODUCTOR.

Un segundo modelo es el cultural-productor, se da con aquellos que insisten en buscar las relaciones dialécticas entre ambas

¹⁶. Giroux, H., "Teoría ..." *op. cit.*, p. 43

esferas, y concluyen que la vida económica está mediado por las formas particulares de la producción y la reproducción cultural. Pierre Bourdieu y Jean Claude-Passeron, así como sus seguidores y colegas, representan la perspectiva más importante para el estudio de este tipo de modelo.

Específicamente para este modelo, la sociología de la educación asume el papel específico que corresponde, cuando se considera así misma, como la ciencia de las relaciones entre la reproducción y la cultura., además que por objeto se tendrían a las leyes que determinan la tendencia de las estructuras a reproducirse a sí mismas, mediante la producción de agentes que engendran prácticas mediadoras entre la reproducción social y la reproducción cultural.¹⁷ Bourdieu señala que "...cada familia transmite a sus hijos, aunque indirectamente, un cierto capital cultural y un cierto ethos, el cual ayuda a definir actitudes hacia el capital cultural y hacia las instituciones educativas. La herencia cultural que difiere, de acuerdo con la clase social, en ambos puntos de vista, es la causa de la desigualdad inicial de los niños cuando se enfrentan a los exámenes y a las pruebas, y por consiguiente del resultado desigual".¹⁸ Con lo anterior afirmamos que la escuela acentúa más estas diferencias, y están consideradas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que no imponen de un modo manifiesto docilidad y opresión, sino que producen más sutilmente las relaciones de poder ya existentes mediante la producción y distribución de la cultura dominante que confirma tácitamente lo que significa tener educación.

Este tipo de teoría parte de que las sociedades divididas en clases y las configuraciones ideológicas y materiales que las sustentan se encuentran mediadas y reproducidas parcialmente a través de lo Bourdieu llama "violencia simbólica". Por lo

¹⁷. Salomón, M., *op. cit.* p.20

¹⁸. De Leonardo, P., *op. cit.*, p. 105

cual, el control de clase se constituye mediante un sutil ejercicio de poder simbólico que lleva a cabo las clases dominantes para imponer una definición del mundo social que sea consistente con sus intereses. La cultura se convierte en el vínculo mediador entre los intereses de la clase dominante y la vida cotidiana. "Funciona para mostrar los intereses económicos y políticos de las clases dominantes, no como arbitrarios e históricamente contingentes, sino como elementos necesarios y naturales del orden social",¹⁵ propiciando así, la división de clases sociales.

Cuando Bourdieu vincula el poder y la cultura, proporciona una serie de percepciones de cómo funciona en las escuelas el plan de estudios hegemónico, y señala los intereses políticos que están como trasfondo en la sección y distribución de aquellas ramas del conocimiento a las que se les da la más alta prioridad, haciendo notar que el conocimiento que representa un alto status se corresponde, a menudo, con aquellas ramas del conocimiento que proporcionan la piedra de toque para una carrera profesional por la vía de la educación superior. Y este tipo de conocimiento encarna el capital cultural de las clases media y alta y presupone una cierta familiaridad con las prácticas lingüísticas y sociales que las sostiene, Bourdieu lo define:

"de modo perfectísimo la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases (y las fracciones de clases), ya que la cultura que transmite está más próxima a la cultura dominante y el sistema de inculcación a que recurre está menos alejado del sistema de inculcación practicado por la familia. Como actúa en y a través de una relación de comunicación, la acción pedagógica dirigida a inculcar la cultura dominante sólo puede escapar (aunque sólo sea en parte) a las leyes generales de transmisión cultural, con arreglo a las cuales la apropiación de la cultura propuesta (y

¹⁵. Giroux, H., "Teoría ..." *op. cit.*, p. 44

en consecuencia el éxito en el aprendizaje que se corona con la calificación académica) depende de la posesión de los instrumentos de apropiación, en la medida en que explica y deliberadamente haga entrega, en la propia comunicación pedagógica, de los instrumentos que son indispensables para el éxito de la comunicación y que en una sociedad dividida en clases, están muy desigualmente distribuida entre los niños de las diferentes clases sociales".²⁰

Bourdieu intenta idear una teoría de la dominación y el aprendizaje, mediante la explicación del proceso de una correlación entre una cierta inclinación (*habitus*) y las expectativas e intereses asentados en la posición de ciertas instituciones específicas (*hábitat*). Así, la dinámica de la dominación se manifiesta en la relación de correspondencia entre los valores e ideologías inscritos tácitamente en la creación de disposiciones que caracterizan a instituciones tales como la escuela. Por último es importante señalar algunos aspectos que esta tendencia no desarrolla:

- a) No da cabida a un pensamiento reflexivo y la intervención histórica, por lo cual no hay alguna alternativa de cambio.
- b) No da importancia a la cultura de la clase dominada, ni mucho menos reconoce la producción de cultura por parte de esta, ya que esta resulta ser un reflejo del capital cultural dominante.
- c) Falta desarrollar la noción de la cultura como proceso transformador.

²⁰. Salomón, M., *op. cit.*, p. 22

1.3.3 HEGEMÓNICO - ESTATAL.

Un tercer modelo de la teoría de la reproducción es el de reproducción hegemónico-estatal. La cual parte del supuesto de que para comprender y hacer un análisis de cómo opera la dominación, es necesario la comprensión del papel del Estado:

El comprender la importancia del Estado tiene que ver con el cómo funciona, cuál es la relación precisa que existe entre el Estado y el capital, por un lado, entre Estado y educación, por el otro. Por lo cual se hace necesario retomar una teoría comprensiva de la hegemonía cultural,²¹ la cual definiremos como el conjunto de prácticas y criterios sociales que predominan en una una sociedad determinada, y dicha teoría la ubicamos en Antonio Gramsci, él puntualizó la necesidad de entender cómo las visiones del mundo dominante, así como las prácticas sociales, eran reproducidas a través de la sociedad para mistificar las relaciones de poder existentes y el orden social, tal visión se transmite a través de la sociedad civil, que le confiere un sentido de hegemonía política y cultural de un grupo social sobre la sociedad, como contenido ético del Estado.²² En otras palabras, se refiere a la dirección intelectual y moral de un sistema social.

Es importante destacar el aporte de L. Althusser que al ampliar la teoría del estado marxista, da una interpretación del lugar que ocupa la escuela en la superestructura social, argumenta que los principios que legitiman las sociedades capitalistas industrializadas están enraizadas en las prácticas de autorregulación del Estado, que consiste en el *aparato represivo del Estado* que domina por la fuerza y está representado por el ejército, la policía, la corte y las

²¹. Leonardo, P., *op. cit.*, p.26

²². Sacristan, M., "Antonio Gramsci. Antología", Ed. Siglo XXI, México, 1992, p. 290.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

prisiones; y los *aparatos ideológicos del Estado*, el cual gobierna principalmente a través del consentimiento y consiste en las escuelas, la familia, la estructura legal, los medios de comunicación masiva y otras instituciones. En su escrito titulado "Los aparatos ideológicos del estado"²³ ubica la acción educativa en los aparatos ideológicos del estado, porque más que por la coerción (aparatos represivos del estado), la escuela renueva las relaciones de producción existentes, a través de la introyección del discurso ideológico de las clases dominantes, condición necesaria pero no suficiente para la reproducción de la fuerza de trabajo y las relaciones de producción. Estos dos aspectos son simultáneos y constituyen una misma función del aparato escolar. Por lo que concluye que el sistema de producción existente y los arreglos de poder depende tanto del uso de la fuerza como del uso de la ideología.

Althusser afirma que las escuelas en el capitalismo avanzado han llegado a ser la institución dominante para lograr la subyugación ideológica de la fuerza de trabajo, ya que son las escuelas las que enseñan las habilidades y la manera de aprender, que constituyen la subjetividad de generaciones futuras de trabajadores, sostiene en su obra antes mencionada que "...el aparato ideológico del Estado definitivamente tiene el papel dominante, aunque difícilmente alguien presta oído a su música que es tan silenciosa. Ésta es la escuela". Para Althusser las escuelas son instituciones relativamente autónomas que existen en una relación particular con la base económica, pero que al mismo tiempo tienen sus propias y específicas restricciones y prácticas. Lo que las escuelas no hacen, como conjunto de instituciones colectivas, es relatar las bases estructurales del capitalismo, aunque hay individuos dentro de estas instituciones que pueden ofrecer fuertes

²³. Althusser, L., "La filosofía como arma de la Revolución", Cuadernos de pasado y presente, Ed. Siglo XXI, 1977

críticas y modos de enseñanza de oposición. Así pues, las escuelas, generalmente sirven bastante bien a su función política y suministran a los estudiantes las actitudes apropiadas para el trabajo y la ciudadanía. Estas actitudes incluyen "respecto a la división sociotécnica del trabajo y las reglas del orden establecido por la dominación de clase".²⁴

Retomando a Gramsci, la escuela en nuestra sociedad, y por tanto la educación, forma parte de la sociedad civil, cuyo campo de acción es muy amplio; y se tiene que considerar bajo tres aspectos complementarios:

a) Como ideología de la clase dirigente, en tanto abarca todas las ramas de la ideología, desde el arte hasta las ciencias, pasando por la economía, el derecho, etc.

b) Como concepción del mundo difundida entre todas las capas sociales a las que liga de este modo a la clase dirigente, en tanto se adapta a todos los grupos; de ahí sus diferentes grados cualitativos: filosofía, religión, sentido común, folklore.

c) Como dirección ideológica de la sociedad, se articula en tres niveles esenciales: la ideología propiamente dicha, la "estructura ideológica"; es decir, las organizaciones que crean y difunden la ideología, y el "material" ideológico, los instrumentos técnicos de difusión de la ideología (sistema escolar, medios de comunicación de masas, bibliotecas, etc.)²⁵

Es a través de la ideología que la sociedad civil cumple con sus objetivos. Dicho concepto para Marx es:

..una construcción imaginaria, un puro sueño, vacío y vano, construido por "residuos diurnos" de la realidad plena y positiva, la de la historia concreta de los individuos

²⁴. Giroux, H., "Teoría ...", op. cit., p.110

²⁵. Portelli, H., "Gramsci y el bloque histórico", Ed. Siglo XXI. México, 1992. p. 17

concretos y materiales que producen materialmente su existencia.²⁶

Al respecto Freud escribió que la ideología "es eterna tal como el inconsciente". Y para Althusser "la ideología es una representación de la relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones reales de existencia" y la cual cumple con dos funciones:

Primero, tiene una existencia material en los rituales, prácticas y procesos sociales que estructuran los trabajos cotidianos en las escuelas. Materialidad de la arquitectura del edificio escolar.

Segundo, funciona como un sistema de representaciones, llevando significados e ideas que estructuran el inconsciente de los estudiantes.²⁷

Y para Gramsci, la ideología es "una concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la vida intelectual y la colectiva"²⁸. Es decir, la ideología moviliza a los sujetos humanos, así como crea el terreno sobre el que los hombres se mueven y adquieren conciencia de su posición. El mismo Gramsci divide a la ideología en estadios, siendo la más elaborada: la filosofía. En el nivel más baja: el folklore. Entre los dos extremos el "sentido común" y la religión. Es la filosofía donde aparecen con mayor claridad las características de la ideología como expresión cultural de la clase dominante, donde debe de haber mayor coherencia; pues, es en la filosofía como movimiento cultural donde se conserva la unidad ideológica de todo bloque social, que es cimentado y unificado por esta ideología.

Dentro de la articulación en la sociedad civil (organizaciones mediante la cual la clase dirigente difunde su ideología), la

²⁶ Althusser, L., *op. cit.*, p. 122

²⁷ Althusser, L., *op. cit.*, p. 123

²⁸ Portelli, H., *op. cit.*, p. 18

cual Gramsci denomina también como "estructura ideológica", es la que mantiene, defiende y desarrolla el frente teórico e ideológico, esta estructura se compone por las organizaciones cuya función es la de difundir la ideología (dentro de la cual encontramos una fracción cultural), todos los medios de comunicación y todos los instrumentos que permiten influir sobre la opinión pública.

La Fracción cultural la componen: la iglesia, la organización escolar y los medios de prensa. La organización escolar, la cual sea privada o pública, e incluso se menciona a las universidades populares, forman el segundo conjunto cultural de la sociedad civil, en esta encontramos graduación de la ideología y la forma en que se difunde el "material ideológico", es a través, de los diversos medios de comunicación, medios audiovisuales (teatro, cine, radio, televisión, etc.), se distinguen de la comunicación escrita por su rapidez, por un campo de acción y por un impacto emocional, aunque sea superficialmente y no en profundidad. Gramsci agrega a estos la arquitectura y hasta la disposición y nombres de las calles.²⁹

El Estado para Gramsci divide en: sociedad civil + sociedad política. Retomando su significado integral:

Dictadura + hegemonía.

El Estado se definiría por tres características:

- a) Por agrupar la superestructura del bloque histórico, tanto intelectual y moral como política;
- b) Por articular su equilibrio a partir de estos dos elementos de la superestructura;

²⁹ Portelli, H., *op. cit.*, p. 23

c) Finalmente y sobre todo porque su unidad deriva de su gestión por un grupo social que asegura la homogeneidad del bloque histórico: los intelectuales.³⁰

Definiremos a la sociedad política como el dominio directo, es decir, el aparato coercitivo para formar a las masas del pueblo de acuerdo al tipo de producción y de economía de un momento dado. Y no solamente abarca el campo militar sino que abarca también el gobierno jurídico, la coacción legal: "El derecho es el aspecto represivo y negativo de toda la actividad positiva de formación civil desplegada por el Estado". Y el punto a resaltar se encuentra entre la sociedad civil y la sociedad política, entre el consenso y la fuerza, ya que no existe de hecho una separación, los dos se conjuntan.

Faltaría mencionar tres puntos importantes por lo cual Gramsci menciona porque la educación tiende a ser estatizada, y estos son:

- a) La necesidad de un control por parte del Estado para elevar el nivel técnico-cultural de la población respondiendo así a la exigencias del desarrollo de las fuerzas productivas;
- b) El conflicto entre los intelectuales tradicionales (especialmente la iglesia), resto del antiguo bloque histórico, y los intelectuales de la clase dominante;
- c) La necesidad de unificar la ideología difundida por las organizaciones de la sociedad civil.³¹

Gramsci complementa su análisis distinguiendo la forma de lucha, ya que en las sociedades primitivas esta se concentraba alrededor del aparato del Estado. En las sociedades más complejas lo esencial del combate esta dirigida contra la sociedad civil, a través de la "hegemonía", la cual es la

³⁰ Portelli, H., *op. cit.*, p. 34

³¹ Portelli, H., *op. cit.*, p. 33

preeminencia de la dirección cultural e ideológica de una clase dirigente, complementando la idea anterior diríamos:

"El grupo que controla la sociedad civil es el grupo hegemónico y la conquista de la sociedad política remata esta hegemonía extendiéndola al conjunto del Estado."³²

El aspecto esencial de la hegemonía de la clase dirigente reside en su monopolio intelectual. Dicha hegemonía de un centro director sobre los intelectuales se afirma a través de dos líneas principales:

a) Una concepción general de la vida, una filosofía, que ofrece a los adherentes una dignidad intelectual, que provee de un principio de distensión y de elemento de lucha contra las ciegas ideologías que dominan por coerción;

b) Un programa escolar, un principio educativo y pedagógico original, que interesan y dan una actividad propia, en su dominio técnico, a la fracción más homogénea y numerosa de los intelectuales: los educadores, desde el maestro de la escuela a los profesores universitarios.

El carácter orgánico del vínculo entre estructura y la superestructura se refleja cabalmente en la capas de los intelectuales cuya función es poner en práctica este vínculo orgánico: los intelectuales forman una capa social diferenciada ligada a la estructura de las clases fundamentales en el campo económico, encargada de elaborar y administrar la superestructura que dará a esta clase homogeneidad y la dirección del bloque histórico. De esta manera, conocemos el carácter dialéctico del vínculo orgánico. En otras palabras, la dirección de la sociedad es ejercida en diferentes niveles por una capa social orgánicamente ligada a la clase dirigente, los intelectuales, encargados de administrar el complejo estructural y, por lo tanto de ligar

³² Portelli, H., *op. cit.*, p. 70

la estructura y la superestructura. Esta es la forma en que se estructura el bloque histórico.³³

Para ser más específicos de cómo el Estado interviene en la educación resaltaremos algunos hechos a continuación; en una primera instancia es el Estado quien da una orientación a la educación a través de una política, esto se da mediante fondos gubernamentales que apoyan a programas de investigación educacional, en una segunda instancia, el Estado interviene en las escuelas a través de los planes de estudio y de las relaciones sociales en el salón de clases ya que existe una reglamentación a probada por el Estado, cuyo éxito se mide en función del grado en que equipan a diferentes grupos de estudiantes con el conocimiento y las habilidades que necesitarán para desempeñarse productivamente en el lugar de trabajo y en una tercera instancia, el Estado define y formula la política educacional sin tomar en cuenta la participación de maestros, alumnos o padres de familia. Además de lo anterior el Estado ejerce e impone su poder mediante la producción de "verdad" y "conocimiento" en la educación, como ejemplo podemos citar la mayor importancia que tiene el trabajo intelectual respecto al trabajo manual.³⁴

Lo resaltante en esta teoría es su contribución para comprender cómo los procesos de reproducción social y cultural funcional en la esfera política, y respecto a sus alcances podemos señalar que como se concentran en macro temas y en temas estructurales que dan como resultado un análisis capaz de señalar las contradicciones y la lucha, dicen muy poco respecto de cómo funciona la intervención humana en dichos conflictos, en el nivel de la vida cotidiana y de las relaciones concretas en la escuela. Otra observación es que no dan demasiada importancia a la cultura como un ámbito de autonomía relativa con su propia contralógica inherente.

³³ Portelli, H., *op. cit.*, p. 119

³⁴. Giroux, H., "Teorías de la reproducción ...", *op. cit.*, p. 53-55

La teoría de la reproducción, al igual de las otras teorías, identifica a la educación como un fenómeno histórico-social; coinciden en atribuirle una función social y socializadora; reconocen su carácter selectivo; etc; pero esta teoría no da una explicación del porque es así la educación, no ve en la educación una acción productora de conocimientos y no reconoce la autonomía que en determinado momento tiene la escuela- y en nuestro caso la universidad- así pues, los actores sociales son entes pasivos, con lo cual no se analiza la complejidad de la acción cultural y educativa, evitando así todo pensamiento sobre cambio social y cultural.

Y es a partir de la segunda mitad de los setenta, y la principalmente en los años ochentas, la investigación sociológica de la educación, especialmente en Gran Bretaña, entró en la escuela, prácticamente coincidiendo con el debilitamiento de las teorías de la reproducción. La polarización epistemológica y metodológica entre los niveles macro y microsociológicos, la incapacidad de establecer la relación entre ambos planos de análisis, y el circuito cerrado de la idea de reproducción y su imposibilidad para explicar el cambio educativo.

1.3.4 TEORÍA DE LA RESISTENCIA.

En esta se pone énfasis en la importancia del factor humano y la experiencia en la relación entre las escuelas y la sociedad dominante, se centra en las nociones de conflicto, lucha y resistencia. Henry A. Giroux presenta esta alternativa, la cual parte de los estudios del curriculum escolar para analizar el problema de la reproducción en el ámbito específico de la escuela y nos dice al respecto:

"Al combinar los estudios etnográficos con estudios culturales europeos más recientes, los teóricos de la resistencia han intentado demostrar que los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca son completos y siempre encuentran elementos de oposición parcialmente manifiestos."³⁵

Aunado a lo anterior Giroux retoma los aportes de la escuela de Frankfurt, la cual no sólo rompió con las formas de racionalidad que unían ciencia y tecnología en una nueva forma de dominación, sino que también rechazó todas las formas de racionalidad que subordinan la conciencia y acción humana a los imperativos de leyes universales, sea el legado o la victoria del pensamiento intelectual del positivismo europeo o el edificio teórico desarrollado por Engels, Kautsky, Stalin y otros herederos del marxismo. Subrayó la importancia del pensamiento crítico al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y del cambio social. Desarrollaron un marco de referencia dialéctico con el que se podían entender las mediaciones que unen a las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia. Horkheimer, Adorno y Marcuse intentaron construir fundamentos más adecuados para una teoría social y para la acción política, desde luego, tales fundamentos no podrían ser encontrados en supuestos marxistas como:

- a) La noción de la inevitabilidad histórica,
- b) La primacía del modo de producción para dar forma a la historia y
- c) La noción de que la lucha de clases así como los mecanismos de dominación tienen lugar principalmente en los confines del proceso de trabajo.³⁶

La teoría de la Resistencia retoma de la escuela de Frankfurt el criterio de transformar los conceptos que formula, como si

³⁵ Giroux, H., "Teorías de la reproducción ...", *op. cit.*, p. 38

³⁶ Giroux, H., "Teoría ...", *op. cit.*, p. 30

fuera desde afuera hacia esos conceptos que el objeto tiene en sí mismo, hacia lo que el objeto, dejado a sí mismo, busca ser, y confrontarlo con lo que es. Debe disolver la rigidez del objeto temporal y especialmente fijado, hacia un campo de tensión entre lo posible y lo real: cada uno, para existir, depende del otro. En otras palabras, la teoría es indisputablemente crítica."³⁷

La teoría de la resistencia busca redefinir la importancia de los conceptos como mediación, poder y cultura, para comprender la compleja relación escuela-sociedad dominante. Por lo cual en un cierto número de trabajos teóricos a proporcionado todo un cuerpo rico en literatura detallada, que integra la teoría social neomarxista a los estudios etnográficos. Esto con el objeto de esclarecer la dinámica de acomodo y resistencia, tal como funciona, en grupos contraculturales dentro y fuera de las escuelas. Lo que resalta es que hay una cultura tácita, oculta y transmitida. La forma de organizar el **currículo**, los principios sobre los que se basa y evalúa el verdadero conocimiento, todo ello es importante si se quiere entender como se reproduce el poder. Tanto económico como cultural.³⁸

Uno de los mayores representantes de la sociología del curriculum es Michael Apple. El cual divide el análisis de este en tres niveles, el curriculum explicito u oficial, el curriculum oculto y el curriculum "en uso". El primero se refiere al plan de estudios en donde se manifiesta lo que el alumno debe desarrollar; el segundo se refiere a las normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran

³⁷ Giroux, H., "Teoría ...", op. cit., p. 38

³⁸ Apple, M., op. cit., p.36.

las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas;³⁹

Otro representante de esta teoría es Paul Willis, quien analiza las contradicciones y los conflictos culturales en el interior de la escuela y entre la escuela y el medio obrero familiar. Willis observa y entrevista a obreros de fábrica y a sus hijos en la escuela, para poner de manifiesto los paralelismos que se dan entre la cultura de fábrica y la cultura contraescolar, ya que ambas descansan en la misma unidad organizacional.⁴⁰ Las víctimas no aparecen como pasivas, sino que elaboran una cultura de grupo, en interacción con la cultura de fábrica a la que pertenecen, que les permite percibir y vivirse como poseedores de un cierto poder y control sobre su propia experiencia vital. Estos estudios recientes no han seguido el método de proporcionar solamente análisis descriptivos demasiado exhaustivos del funcionamiento interno de la escuela, en vez de esto han intentado analizar el modo como las estructuras socioeconómicas determinantes, propias de la sociedad dominante funcionan a través de las mediaciones de clase y cultura para dar forma a las experiencias antagónicas que tienen los estudiantes en su vida cotidiana. Las descripciones neomarxistas - en el rechazo al funcionalismo característico tanto de la versión conservadora como de la radical en la teoría de la educación - han analizado los planes de estudio como un discurso complejo que no solo sirve a los intereses de la dominación, sino que también contiene aspectos con posibilidades emancipadoras.⁴¹

En este proceso la importancia del factor humano y la experiencia en la relación entre las escuelas y la sociedad

³⁹ Giroux, H., "Teoría ..." op. cit., p. 72

⁴⁰ Brunet, I. y Morell, A., "Clases, educación y trabajo", Ed., Trotta, Madrid, 1998. p. 269

⁴¹ Giroux, H., "Teorías de la reproducción ..." op. cit., p. 56

dominante, se centra en las nociones de conflicto, lucha y resistencia. Giroux menciona:

... "los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca son completos y siempre encuentran elementos de oposición parcialmente manifiestos."⁴²

Esta teoría intenta vincular las estructuras sociales con la actividad del sujeto humano para explorar los modos de su interacción dialéctica. Utiliza a la teoría crítica y a la intervención humana como categorías básicas que deben usarse en el análisis de las experiencias cotidianas que constituyen el funcionamiento de la escuela.

Se plantea que las escuelas son ámbitos sociales que se caracterizan porque en ellas los planes de estudio oculto compiten con los evidentes, las culturas dominantes y subordinadas, se enfrentan y las ideologías de clase entran en contradicción. Para estos teóricos de la resistencia, las relaciones de clase o de género son dinámicas que limitan las prácticas educativas. Es importante resaltar que las clases dominantes resultan favorecidas; por lo cual el punto a exaltar es que existen campos de resistencia complejos y creativos a través de los cuales las prácticas mediadas por clase, la raza y el sexo a menudo niegan, rechazan y descartan los mensajes centrales de las escuelas. Es decir, su énfasis lo ponen en las tensiones y conflictos que median las relaciones entre casa, escuelas y lugar de trabajo, y una de las contribuciones más importantes de dichos estudios, es el reconocimiento de que los mecanismos de reproducción nunca están completos y siempre se enfrentan a elementos de oposición parcialmente realizados. No se ve a la dominación como un derivado de las fuerzas externas, los teóricos de la resistencia han desarrollado una noción de reproducción donde

⁴². Giroux, H., "Teorías de la reproducción ..." *op. cit.*, p. 38

la subordinación de la clase obrera es vista no sólo como resultado de coacciones ideológicas y estructurales insertas en las relaciones sociales capitalistas, sino como parte del proceso de autoformación de la clase obrera misma. Es por eso que para esta teoría el concepto de producción cultural es la base para una teoría de la intervención humana que se construya a partir del medio colectivo, activo y en constante movimiento de las experiencias de grupos oprimidos.⁴³ Respecto al valor de las experiencias Giroux afirma que esta "dependerá no de la experiencia del sujeto sino de las luchas alrededor de la que la experiencia es interpretada y definida".⁴⁴

Sobre la cultural, la escuela de Frankfurt resalta la importancia de este ámbito, ya que afirma que ahora constituye el lugar central en la producción y transformación de la experiencia histórica. Para Adorno y Horkheimer la cultura había llegado a ser otra industria, una que no sólo producía bienes sino que también legitimaba la lógica del capital y sus instituciones. El término "industria cultural" fue acuñado por Adorno como respuesta a la reedificación de cultura, y tuvo dos propósitos inmediatos. Primero, fue acuñado con el fin de exponer la noción de que la "cultura surge espontáneamente de las masas en si mismas". Segundo, señalaba la concentración económica y los determinantes políticos que controlan la esfera cultural, en favor de la dominación social y política.⁴⁵

Giroux, además propone analizar cuatro aspectos separados aunque interrelacionados del proceso educativo:

1. La selección de una cultura que se considera como social legítima.

⁴³. Giroux, H., "Teorías de la reproducción ..." *op. cit.*, p. 57

⁴⁴. Giroux, H., "Teoría ...", *op. cit.*, p. 42

⁴⁵. Giroux, H., "Teoría ...", *op. cit.*, p. 45

2. Las categorías que se usan para clasificar como superiores o inferiores a ciertos contenidos y formas culturales.
3. La selección y legitimación de las relaciones dentro de la escuela y del salón de clase.
4. La distribución y el acceso a diferentes tipos de cultura y conocimiento por diferentes clases sociales.

Las escuelas son instituciones relativamente autónomas que no sólo proporcionan espacios para comportamientos de oposición y para la enseñanza, sino que también representan una fuente de contradicciones que a veces las hace dejar de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante. Las escuelas no se rigen tan sólo por la lógica del lugar de trabajo o de la sociedad dominante; no son meras instituciones económicas sino que también son ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independiente de la economía del mercado capitalista.⁴⁶

En palabras de Michael W. Apple "la estructura económica no puede asegurar una correspondencia simple entre ella y estas instituciones. En cualquier caso, estas instituciones, y la escuela entre ellas, desempeñan funciones esenciales en la recreación de las condiciones precisas para el mantenimiento de la hegemonía ideológica. Sin embargo, estas condiciones no se imponen."⁴⁷

Aquí es importante señalar tres ideas, que Henry Giroux menciona, que son esenciales para un conocimiento más comprensivo del proceso de escolarización:

- a) Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas.

⁴⁶ Giroux, H., "Teoría ...", *op. cit.*, p. 38

⁴⁷ Apple, M., *op. cit.*, p.33

b) Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades.

c) Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales *a priori*, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos.⁴⁸

Paul Willis y Henry Giroux profundizan en dos aspectos fundamentales. En primer lugar en el nivel de autonomía relativa de la cultura, como espacio o momento donde interaccionan la creatividad de los actores sociales y las penetraciones de los determinantes estructurales (las condiciones de vida del grupo social). En segundo lugar, en la relación entre la conciencia y las prácticas de los agentes como base para la distinción entre prácticas educativas reproductoras o transformadoras.⁴⁹

Las principales críticas a esta teoría las podemos resumir en los siguientes enunciados, de acuerdo con Giroux:⁵⁰

I. No todo comportamiento de oposición tiene una significación radical, ni todo comportamiento de oposición es una respuesta clara a la dominación. Los comportamientos de oposición se producen en medio de discursos y valores contradictorios. La lógica de un acto dado de resistencia puede, por un lado, estar ligada a intereses específicos de clase, sexo o raza. Por otro lado, puede expresar momentos represivos inscritos en tal comportamiento por la cultura

dominante, más que un mensaje de protesta en contra de su existencia. Para entender la naturaleza de tal resistencia, debemos ubicarla en un contexto más amplio y ver cómo está

⁴⁸ Giroux, H., "Teoría ..." *op. cit.*, p. 72

⁴⁹ Bonal X., *op. cit.*, 142

⁵⁰ Giroux, H., "Teorías de la reproducción ..." *op. cit.*, p. 59-61

mediada y articulada en la cultura de dichos grupos de oposición. Por una falta de comprensión de la naturaleza dialéctica de la resistencia, la mayoría de las teorías de la educación han tratado superficialmente este concepto.

II. En las teorías de resistencia es muy raro que tomen en cuenta cuestiones de sexo y de raza, y es que la dominación no se agota en la lógica de la opresión de clase, ni afecta a hombres ni a mujeres de manera similar. Lo controversial es que un buen número de trabajos neomarxistas sobre la resistencia, aunque se pretenden comprometidos con preocupaciones emancipadoras, terminan contribuyendo a la reproducción de actitudes y prácticas sexistas y racistas.

III. Las investigaciones de este tipo se centran principalmente en los actos públicos de los estudiantes de comportamiento rebelde. Al limitar de esta manera sus análisis, los teóricos de la resistencia han ignorado formas menos obvias de resistencias y a menudo, han interpretado erróneamente el valor político de la resistencia abierta. Estos teóricos no han sabido reconocer que algunos estudiantes son capaces de ver lo que hay detrás de las mentiras y promesas de la ideología dominante de la escuela pero deciden no traducir esta percepción a formas extremas de rebeldía. En algunos casos, la razón que respalda esta decisión puede ser una comprensión de que la rebeldía abierta puede dar como resultado una falta de poder en el presente y en el futuro. Huelga decir que pueden también surcar a su manera la escuela y encontrarse con oportunidades limitadas en lo futuro. Pero lo que es de mayor importancia aquí es que cualquier otra alternativa parece ingenua ideológicamente y limita cualquier esperanza trascendental que para su futuro puedan tener estos estudiantes.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

IV. Otra debilidad de la teoría de la resistencia es que no ha puesto demasiada atención en el hecho de cómo la dominación llega hasta la estructura misma de la personalidad. Hay poco interés por la relación, a menudo contradictoria, entre comprensión y acción. Parte de la solución a este problema puede estar en develar la génesis y la operación de aquellas necesidades construidas socialmente que atan a la gente a estructuras de dominación más amplias.

Para solventar las carencias de la teoría de la resistencia, es importante proporcionar un nuevo medio para entender los modos complejos en que los grupos subordinados experimentan el fracaso educacional y señalar nuevos modos de concebir y de reestructurar una pedagogía crítica, además de que el concepto de resistencia representa más que una fórmula heurística de moda en el lenguaje de la pedagogía radical; representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela y del comportamiento de oposición y que traslada el análisis del comportamiento de oposición, de los terrenos teóricos del funcionalismo y de la corriente tradicional de la psicología educacional, a los de la ciencia política y la sociología. En este caso, la teoría de la resistencia redefine las causas y el significado del comportamiento de oposición al argumentar que tiene poco que ver con que una desadaptación sea innata o aprendida, y mucho que ver con una indignación moral y política.

El concepto de resistencia debe tener una función reveladora que contenga una crítica de la dominación y que proporcione oportunidades teóricas para la auto reflexión y para la lucha en favor de la emancipación individual y social. y así mismo, este concepto representa un elemento de diferencia, una contra-lógica que debe ser analizada para demostrar su interés subyacente en la libertad y su rechazo de aquellas formas de dominio inherentes a las relaciones sociales contra las que reaccionan. La noción de resistencia debe medirse no sólo por

el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, por el grado en que contiene la posibilidad de fusionar la lucha política colectiva de padres, maestros y estudiantes en torno a los problemas del poder y de la determinación social.

Cuando una teoría de la resistencia se incorpora a una pedagogía radical, los elementos del comportamiento de oposición en las escuelas se convierten en el punto focal para el análisis de las relaciones sociales diferentes y a menudo antagónicas entre los estudiantes de las culturas dominantes y las subordinadas. Mediante este modo del análisis crítico se vuelve posible el esclarecimiento de cómo los estudiantes utilizan los recursos limitados que tienen a su disposición para reafirmar las dimensiones positivas de sus propias culturas e historias. Una pedagogía radical debe entonces reconocer que la resistencia estudiantil, en todas sus formas, representan manifestaciones de lucha y solidaridad que, en su estado incompleto, tanto desafían como confirman la hegemonía capitalista. Lo más importante es la disposición, por parte de los educadores radicales, para buscar los intereses emancipatorios que subyacen en tal resistencia y para darlos a conocer a los estudiantes y a otros sujetos, a fin de que se vuelvan objeto de debate y análisis político.

La teoría de la resistencia llama la atención sobre la necesidad, por parte de los educadores radicales, de descubrir los intereses ideológicos que son parte de los diferentes sistemas de mensaje en la escuela, en especial aquellos que son parte del plan de estudios de los sistemas de instrucción y de los modos de evaluación. Lo más importante es que la teoría de la resistencia refuerza la necesidad de los educadores radicales de descifrar cómo las formas de producción cultural que muestran los grupos subordinados pueden ser analizados para descubrir tanto las limitaciones como las posibilidades que tienen de capacitar el pensamiento

crítico, el discurso analítico y el conocimiento a través de la práctica colectiva. Con relación a la pedagogía radical Giroux menciona:

... "la base para una nueva pedagogía radical debe obtener un elaborado entendimiento teórico de los modos cómo el poder, la resistencia y la intervención humana pueden convertirse en elementos centrales en la lucha por el pensamiento y el aprendizaje crítico, las escuelas no van a cambiar a la sociedad, pero podemos crear en ellas reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales; formas que pueden ser usadas en otras esferas involucradas más directamente en la lucha por una nueva moralidad y un nuevo punto de vista sobre la justicia social. Para aquellos que pudieran argumentar que ésta es una meta partidaria, respondería que tienen razón, puesto que es una meta que se dirige a lo que debiera ser la base de todo aprendizaje: la lucha por una vida cualitativamente mejor para todos."¹¹

Una vez que hemos comentado y analizado las diferentes teorías con las cuales contamos para el estudio de la educación continua, nos evocaremos a los antecedentes históricos de esta actividad.

¹¹ Giroux, H., "Teoría ...", op. cit., p. 45

CAPÍTULO 2.
ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y
SOCIALES DE LA EDUCACIÓN
CONTINUA.

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS EN EL MUNDO.

Conocer el proceso histórico de la Educación Continua nos permitirá ubicar la relación que está ha tenido con el desarrollo de la sociedad, en particular la Educación Continua que se imparte en la Facultad de Química con la sociedad mexicana, el cómo surge y el por qué surge, son cuestiones importantes para comprender las transformaciones de la Educación Continua, lo anterior con el propósito de planear la actividad de la Educación Continua a futuro.

Para ubicar el surgimiento de la Educación Continua en las Universidades tendremos que referirnos a la educación a niveles técnicos y vocacionales, ya que a estos niveles se lleva impartiendo por más de 130 años y a nivel superior durante más de 100 años. Es en el siglo XVIII que la educación a la cual nos referimos tuvo un gran impacto, debido a que las relaciones sociales se transformaron, la cultura en todos sus ámbitos ha alcanzado madurez y hay ruptura con el viejo modo de las prácticas sociales. Solo basta recordar que en este periodo surge el liberalismo y tiene lugar la revolución industrial.

Por lo anterior, para hacer el análisis histórico del surgimiento de la Educación Continua, veremos movimientos representativos de esta actividad educativa, así como, los acontecimientos y transformaciones sociales de la época.

En Birmingham, Inglaterra, a principios de 1789⁵², miembros de una sociedad dominical organizaron cursos sistemáticos de conferencias sobre mecánica para obreros de fábrica y más tarde establecieron una biblioteca para artesanos.

⁵² Schramm, D., "Its origing, growth and opportunities", en Memorias del seminario "La Educación Continua", U.N.A.M. (S.U.A.), 1988, p.20.

Aproximadamente en 1800, en Glasgow se organizó una clase de mecánica para los obreros de un taller mecánico local. Posteriormente se traslado esta clase a Londres, se organizaron otras clases similares ahí y de estas se formó en 1823 el Instituto de la Mecánica de Londres. Instituciones de esta naturaleza proliferarán. Para la mitad del siglo XVIII, en el contexto sociopolítico, en Europa predominaba la monarquía absoluta y hereditaria, en Inglaterra existía la monarquía parlamentaria. En cuanto a la población predominaba la rural con un 80%.⁵³

En el siglo XVII en Inglaterra estalló la revolución burguesa (1640-1689), el resultado fue: los privilegios, gremios, corporaciones y reglamentos medievales ya no correspondían a las nuevas fuerzas productivas de la manufactura y del comercio.⁵⁴ Posterior a esta revolución, en el siglo XVIII fue testigo de la gran revolución francesa (1789-1814). En esta ocasión la burguesía se quitó el disfraz religioso y enarboló la bandera teórica de la filosofía materialista. Los revolucionarios burgueses atacaron los cimientos feudales de la sociedad. Esta revolución impacto en otros países de europa.

Para entonces, predomina el hecho de que la principal actividad -la agricultura y la cria de ganado- ya no es para el feudo, ahora es para las ciudades en crecimiento, los gremios comienzan a desaparecer y es que la industrialización-minas, fundiciones, textiles, industria del papel, jabón y porcelana- comienza a predominar, sobre todo en Inglaterra y Francia.⁵⁵ Lo anterior debido a que la máquina de vapor cambio la forma de producir, así como, los grandes descubrimientos e inventos.

⁵³ Vizcaya, Y., et al., "Historia moderna de occidente", S.E.P., México, 1985, p. 31

⁵⁴ Gandy, R., "Introducción a la sociología histórica marxista", Ed. Era, México, 1985, p. 71.

⁵⁵ Vizcaya, Y., et al., op. cit., p. 32

En el ámbito político el pensamiento predominante era ⁵⁶:

- a) El problema del origen de la naturaleza y de los fines de la sociedad política y el Estado.
- b) El problema del fundamento de la autoridad y del poder político.
- c) El problema de la estructura del Estado y del sistema de gobierno.

A lo anterior hay que sumar la culminación del movimiento denominado de la "Ilustración"; donde se propagan las ideas:

1. El carácter laico, Dios es sustituido por la cultura. y
2. El carácter racionalista, el endiosamiento de la razón.

Este movimiento puso las bases de la tecnología industrial; creó las ciencias sociales; formuló una nueva filosofía del orden natural y del progreso humano, es decir fundó una nueva moral. Con lo anterior el Hombre es racional puede conocer las leyes para progresar y buscar la felicidad.

Para la segunda mitad del siglo XIX, el capitalismo predomina en la satisfacción de las necesidades cotidianas, lo cual implica, que se realizan las satisfacciones humanas de un grupo humano con carácter lucrativo y por medio de empresas.⁵⁷ Y es en Inglaterra que el liberalismo se convirtió en un movimiento político nacional, que exigía un replanteamiento de la naturaleza y funciones del Estado, la naturaleza de la libertad y la coacción legal. Para este movimiento sus principales premisas son: ⁵⁸

- a) Apropiación de los principales medios de producción por parte del empresario.
- b) Libertad de mercado.

⁵⁶ Sabine, G., "Historia de la teoría política" F.C.E., México, 1989, p. 489-509.

⁵⁷ Weber, M., "Historia económica general", F.C.E., México, 1983, p. 336

⁵⁸ *Idem.*, p. 244

c) Técnica racional.

d) Derecho racional.

e) Trabajo libre.

f) Y como elemento colateral la especulación.

Así pues, por ser Inglaterra el país más industrializado, la burguesía en este país alcanza un grado de poder político no disfrutado por clase semejante, lo cual emanó de la teoría liberal, la repercusión en Europa no se hizo esperar.

Con todos los acontecimientos y planteamientos lo que se buscaba era crear a un hombre capaz de dominar a la naturaleza y desafiar a los dioses a través del poder de la razón, que pudiera actuar con libertad y soberanía en razón de su individualidad; pero, sujeto a un orden social, así pues, la transformación social se asocia con la educación; la escuela se convierte en el espacio de la realización de la utopía moderna.⁵⁹

Es en los años de 1850 que las autoridades de Universidades británicas consideraban la idea de aunarse al movimiento de la Educación para adultos.

En 1857 se presentó en la Universidad de Oxford un sistema de exámenes locales para dar importancia a los Institutos de mecánica, 300 de los cuales habrían establecido un sindicato nacional.⁶⁰ El concepto de "extensión" apareció en la Gran Bretaña en los años de 1870 y fue reemplazado por el concepto preferido de "educación fuera del recinto", el cual se refiere a las actividades de difusión de la cultura fuera de la universidad. A pesar de que Alfred North Whitehead, el matemático-filósofo británico, no fue una figura en el mismo movimiento de extensión, habrá puesto una sólida base

⁵⁹ Andión, M., "La lógica de sistema universitario" en Actas sociológica, vol. IV No. 6, septiembre - diciembre de 1992. Fac. de C. P. y S. UNAM, p.10.

⁶⁰ Schramm, D., "Its origing, growth and oportunites", en Memorias del seminario "La Educación Continua", U.N.A.M. (S.U.A.), 1988, p. 20.

filosófica para la reforma de todo el sistema educativo. Whitehead (1861-1947) protestó contra el conocimiento muerto, o sea, la enseñanza de ideas estériles que "la mente recibió sin haber utilizado, comprobado o sometido a nuevas combinaciones."⁶¹ Para darnos una idea de la cantidad de personas que asistían a la educación como extensión, basta mencionar que alrededor de 1908 un comité de la corona analizó la extensión universitaria y relato que en 577 centros 424 500 estudiantes habrán asistido a 32 146 conferencias.⁶²

En los Estados Unidos un contemporáneo de Whitehead, John Dewey (1859-1952), reforzó las ideas de Whitehead y la vista pragmática del ser humano y del aprendizaje, es en la Universidad de Chautauqua, que originalmente era un campamento de verano para catequistas y que en 1886 llegó a ser la Universidad, divulgó su influencia en todas partes del país bajo los campamentos desplazables, reforzando el énfasis en alfabetismo, lectura-escritura y debate como herramientas por las cuales uno podría educarse.⁶³

En Estados Unidos se alimento el concepto de "extensión", expreso una creencia idealista en la perfectibilidad del ser humano. Rainer Harper estableció la "extensión" como una división de la Universidad de Chicago en 1892, pero los esfuerzos para crear "extensión" dentro de las Universidades establecidas encontraron oposición de las facultades, en estas, ejercían dominio las ideas elitistas. En Wisconsin, los rectores universitarios, entre ellos Van Hise, habían vislumbrado la importancia de tener contacto con granjeros, maestros, empresarios y obreros, los primeros intentos de establecer extensión universitaria no tuvo éxito. Sin embargo,

⁶¹ *Idem.*, p. 20.

⁶² *Idem.*,

⁶³ *Idem.*, p. 21

en 1906 la extensión universitaria se hizo realidad y produjo un modelo para la universidad estatal. Willian H. Lighty y Louis Reber organizaron la División de Extensión de Wisconsin y llevaron su mensaje a otras universidades.⁶⁴

En los Estados Unidos al igual que Inglaterra, nacieron Institutos para mecánicos fuera de las universidades y estos Institutos recibieron estímulos por medio del apoyo moral de personas tan destacadas como Benjamin Franklin y del apoyo económico de filántropos como John Lowell Jr. Antes de 1840, sin embargo, fue el Liceo Americano quien fue el autentico punto central del proyecto de educación para adultos. El movimiento Liceo empezó en 1826 con los esfuerzos de Josiah Holbrook. La primera presentación del movimiento fue como una serie de conferencias y un foro público para los pueblos de Massachusetts. El movimiento creció rápidamente. Para 1839 aproximadamente 3000 liceos existían a lo largo del país. Sus objetivos eran auto-cultura, instrucción de información "racional y útil" y debates sobre asuntos actuales.⁶⁵

Los Liceos fueron establecidos en comunidades agrícolas de Connecticut asumiendo un matiz agrícola. Inmediatamente después de la guerra civil una sociedad agrícola en Kansas empezó a patrocinar algo similar que se llamaba Instituto de Granjeros. La idea llegó a extenderse en los años de 1880 y 1890, este tipo de institutos se establecieron en una forma más o menos permanente en 26 estados de los Estados Unidos, algunos bajo la protección de organizaciones locales, algunas bajo asociaciones estatales y algunos bajo universidades que tenían donación de tierras por el gobierno.

⁶⁴ *Idem.*, p. 23

⁶⁵ *Idem.*, p. 21

En 1873 la universidad Westeyana de Illinois se encargó del programa de instrucción sistemática de no residentes por correspondencia. Mientras tanto, Thomas J. Foster, propietario y editor del "Heraldo de la Minería" en Shenandoah, Pennsylvania, empezó a publicar una columna de preguntas y respuestas acerca de la seguridad en las minas. Esto resultó en el desarrollo de un curso de problemas de la minería. Otros cursos relacionados con éste siguieron. Lo anterior tuvo como resultado la escuela Internacional de Correspondencia, que aún florece.⁶⁶

En los años de 1890's las universidades de la agricultura, con donación de tierras por el gobierno empezaron a ofrecer cursos cortos para granjeros que deseaban conocimientos prácticos, pero no estaban disponibles ni admisibles para semestres normales. Otras universidades de los Estados Unidos comenzaron a ofrecer conferencias, pruebas y exámenes.

William Rainey Harper en 1892, redactó para la Universidad de Chautauqua un plan original y complemento, con el cual esperaba "revolucionar el estudio universitario en este país". Consideró a la extensión, no como una actividad suplementaria, ni como una idea tardía, sino más bien, como una parte integral de las actividades de la universidad. Estableció una división de extensiones universitarias como una de sus 5 facultades coordinadas, con el poder de ofrecer cursos universitarios con créditos por estudio de conferencias, en clase o por correspondencia. También estableció el calendario en 4 trimestres y así integró cursos de verano de modo enredado en el plan de estudios.⁶⁷

Mientras tanto, un concepto que más tarde se conocería con el nombre "la idea Wisconsin" germinaba. Consistía en utilizar profesores como expertos técnicos por el gobierno estatal. Lo anterior se propuso en el discurso inaugural del rector de la

⁶⁶ *Idem.*, p. 22.

⁶⁷ *Idem.*

universidad de Wisconsin en 1903, Charles R. Van Hise. Para 1912 casi 50 personas servían tanto a la universidad como al estado. La división de extensión universitaria que resulto, fue una agencia nueva "por medio de la cual todo o cualquier conocimiento no solamente podría transmitirse a aquellas personas que lo buscaban sino también a aquéllas que lo deberían tener" como dijo Van Hise. Para 1914 alrededor de 30 universidades habrían organizado divisiones generales de extensión ya desarrolladas y 25 universidades agrícolas estaban activamente ocupadas con la labor de extensión.⁶⁸

Nos falta resaltar que la primera parte del siglo veinte fue testigo del aniquilamiento de las fronteras del espacio, del tiempo y de la economía, que antes habían restringido las oportunidades para aprender. Las prensas de alta velocidad, aparatos baratos de duplicación, el telégrafo, el teléfono, el cine mudo, diapositivas, el fonógrafo y la radio efectuaron una disminución del aislamiento de los ciudadanos entre sí y entre ellos y el mundo. El automóvil reemplazo al caballo y la carreta, y hasta al tren como vehículo de maestros que se esparcieron por el campo para encontrar estudiantes. Lo anterior se reflejo en la educación, por ejemplo, en 1923 la Universidad de Wisconsin, Willian H. Lighty encontró en la radio, un medio ideal para alcanzar a estudiantes que vivían lejos. En un tiempo corto se establecieron 600 estaciones de radio. Lighty hizo una campaña vigorosa para estimular el uso de la radio educativa y así ayudó en la creación de la radio educativa pública para la nación.⁶⁹ La correspondencia y la radio, derivó que la educación no solamente tuviera que ser de manera presencial, sino también a distancia.

⁶⁸ *Idem.*, p. 23.

⁶⁹ *Idem.*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN CONTINUA EN MÉXICO.

Para cuando la Educación Continua a nivel superior en México nace, ha terminado la expansión capitalista de la postguerra y consecuentemente el modelo de acumulación en la que se sustentaba, el cual consistía en procesos de sustitución de importaciones, con producción para el mercado interno enmarcados en un espacio y bajo el estado nacional. En México fue claro este proceso sobre todo en los años 60's.

A principio de los 70's, se impone un nuevo modelo de crecimiento denominado "Desarrollo Compartido" cuyos postulados se basaron en un crecimiento económico hacia "adentro" bajo la rectoría económica y política del estado. Este modelo causa un enfrentamiento entre el sector privado y Estado mexicano, lo cual se refleja en la desinversión, la fuga de capitales y la ofensiva ideológica desatada por el sector empresarial que descalifica al régimen y plantea la formación de su propio proyecto. Lo anterior da paso a un endeudamiento externo para sostener la paridad y libre convertibilidad que se traduce en la firma del primer convenio con el Fondo Monetario Internacional, en donde México comprometió su política económica a las directrices emanadas de dicho organismo.

Para el sexenio de 1976 -1982, se trabaja en recuperar la "confianza del sector privado", a las clases subalternas se les propone "apretarse el cinturón" -sacrificio salarial e incremento de productividad-, hay contención del gasto público y reducción del desequilibrio externo, las cuales fueron el complemento imperioso de una política de administración de la crisis. Para entonces se asume la decisión política de impulsar una estrategia de crecimiento basado en el endeudamiento externo, en la transferencia neta

de recursos a la iniciativa privada (incluso la extranjera) y en grandes compras al exterior, cuyo único sustento fueron los recursos petroleros administrados por el Estado. El auge del petróleo reactivó la economía y al desplomarse los precios de este se da una fuga de capitales a partir de 1981. Así pues, la mesa quedó lista para que México se subordinara al neoliberalismo y a los intereses de las grandes potencias y a sus empresas transnacionales, incluso las instituciones financieras.

Al agotarse el modelo de acumulación mencionado, se hace necesario un proyecto de reestructuración capitalista, resurgiendo el neoliberalismo, el cual plantea la conformación de nuevos bloques (más allá de los espacios nacionales) y procesos de integración que abarcaron aspectos económicos, financieros y comerciales; cuya finalidad es abrir las economías y los mercados (enmarcados a un espacio geográfico nacional que ya no corresponden a las necesidades de expansión del gran capital y de las empresas transnacionales), facilitando la libre circulación de capital y mercancías, y sobre todo, el acceso a los recursos naturales y a las materias primas, que en gran medida se encuentran en los países periféricos o subdesarrollados. Esto desemboca en los procesos de integración como la de Comunidad Económica Europea, la Cuenca del Pacífico y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN).

Los siguientes dos sexenios (1982-1988 y 1988-1994) se caracterizan por una política neoliberal, la cual permite establecer los avances del proyecto transnacional, la búsqueda de tratados de libre comercio con el resto del mundo, se avanza en la reprivatización de la economía (venta de las empresas estatales y paraestatales, incluyendo la banca nacionalizada); desmantelamiento del proteccionismo y apertura comercial y financiera (entrada al GAT, nueva ley de inversiones extranjeras y T.L.C.); la reorientación del gasto

paraestatal y de sus funciones (drástico recorte en gastos de bienestar social, adelgazamiento de su infraestructura burocrática-administrativa y nueva ley del seguro social); modernización educativa con sus criterios de excelencia, competitividad, eficiencia y descarga de la responsabilidad financiera, programas de incidencia sobre la pobreza extrema (como solidaridad, etc.)

En cuanto a la educación la incidencia del proyecto neoliberal se desarrolla a partir de la reorientación de la función estatal; concretándose en el aspecto financiero, en la instrumentación de directrices ideológicas y técnico-administrativas, así como, la redefinición del modelo de desarrollo económico. La imposición del proyecto neoliberal en el aspecto educativo se sustenta en la específica forma de desarrollo del capitalismo en nuestro país y sus antecedentes se encuentran a lo largo del proceso de creación y consolidación del sistema educativo nacional.

El énfasis ideológico a estado colocado en los requerimientos del aparato productivo y en la necesidad de proporcional mano de obra calificada y altamente calificada para la realización del proyecto propuesto. Así pues, la investigación sociológica y económica estuvo ligada a los objetivos políticos de eficiencia y justicia social, desde el punto de vista del liberalismo y funcionalista. En el plano internacional esta postura se reforzó en las conferencias organizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o el Banco Mundial en los años 60s, se promueve el desarrollo económico por medio de la inversión educativa, y es a través de estas conferencias que se institucionaliza la planificación educativa sobre la base del cálculo de las necesidades de mano de obra, o la demanda social de educación. Habrá que resaltar los cambios a partir de esta

postura (teoría del capital humano), en materia de políticas educativas: dio la pauta de gasto público por niveles educativos y tipos de estudio, en función de eficiencia económica, hasta la idea de justicia redistributiva de la oferta pública de educación, en consecuencia, de financiación mixta de la misma. Otra consecuencia, la popularización de la teoría junto con la coyuntura económica fueron capaces de modificar las pautas de la demanda social de educación.⁷⁰

Por lo anterior, para las autoridades la crisis de la educación no se refiere a la persistencia de las desigualdades en el sistema de enseñanza, sino a la obsolescencia de los conocimientos que transmiten para el sistema productivo, a la incapacidad de gestionar la producción acelerada del nuevo conocimiento, al exceso de burocratización a la que ha sido sometida, o a la rigidez de las formas pedagógicas de enseñanza-aprendizaje. Se produce un mayor énfasis en las necesidades de calidad del sistema educativo y una redefinición del principio de igualdad.

Con la firma de Tratado de Libre Comercio de América del Norte, el 7 de octubre de 1992 y entró en vigor el 1° de 1994, en el caso de México se tradujo:

- a) Posibilita la mayor apertura y legitimación e inversión extranjera en esta región (son ampliamente conocidas diversas instituciones educativas privadas que incorporan métodos y contenidos educativos procedentes de los principales países capitalistas) y
- b) Aceleración del proceso de readecuación del sistema educativo nacional a los supuestos requerimientos de la globalización. Partiendo de la política restrictiva de excelencia, competitiva, eficiente y del control de

⁷⁰ Bonal X., "Sociología de la educación", Ed., Piados, España, 1998, p. 40.

instituciones educativas. Siendo una de las consecuencias el planteamiento de la revalidación de títulos profesionales, todo con el fin de garantizar la actividad del profesionista y que pueda competir en el mercado laboral.

Para cuando la Educación Continua se ha consolidado en la UNAM, a finales de los ochentas y principios de los noventas, los grandes temas mundiales⁷¹ son:

- Crecimiento económico no equitativo. Se habla de 40 millones de habitantes en pobreza extrema.
- Gobernabilidad y capacidad para gobernar.
- Seguridad de los alimentos mundiales y disponibilidad de agua.
- Medio ambiente y energía.
- Crecimiento de la población y migraciones.
- Alteraciones de los datos geoestratégicos del mundo.

Pasando al rublo de la Educación Continua a nivel Superior en México, es en la UNAM donde se da el primer curso de Educación Continua. Dicho suceso se remonta a inicios de siglo, y específicamente en el año de 1933, que siendo como director de la Facultad de Medicina el Dr. Ignacio Chávez, y a iniciativa de él, para conmemorar el Centenario de la Fundación del Establecimiento de Ciencias Médicas, se realiza lo que viene a ser el primer curso de actualización dirigido a médicos en ejercicio, representado por las "Iras. Jornadas Médicas" de la Escuela Nacional de Medicina, dando inicio de esta manera a una de las principales modalidades de la educación médica continua.⁷²

⁷¹ Gómez, M., Memorias del curso "La industria petroquímica. La empresa ante el reto". Fac.-Química-UNAM. 1993.

⁷² Cano, F., et al, "Perspectivas históricas de la educación continua en la Facultad de Medicina", en Memorias del seminario "La Educación Continua", U.N.A.M. (S.U.A.), 1988, p. 54.

En 1956 la universidad decide dejar en manos de cada Escuela o Facultad, el desarrollo de sus propios programas de postgrado, por lo que en 1957 se crea la División de Doctorado, siendo Director de la Escuela Nacional de Medicina el Dr. Raúl Fournier. Durante este periodo se definen los objetivos básicos para desarrollar la enseñanza:⁷³

- a) Fomentar profesores e investigadores, mediante cursos para la obtención de los grados académicos de especialización, maestría y doctorado.
- b) Preparar especialistas calificados por medio de los cursos expresamente diseñados para tal fin.
- c) Actualizar conocimientos médicos, mediante cursos breves a diferentes niveles de capacitación.

A partir de entonces hay convenios de colaboración entre unidades hospitalarias y asociaciones médicas, para desarrollar Educación Continua, en una modalidad de cursos de actualización. Se definen los criterios que orientarían estas actividades, entre ellos, los requisitos que deberían cumplir los alumnos que accederían a los programas, el perfil de los profesores y el tipo de reconocimiento que la universidad daría a esta acción educativa.

Alrededor del año de 1970, se plantea la creación de un centro de Educación Continua, y en 1978 comienza a funcionar bajo sistema de universidad abierta, el programa del curso permanente de Medicina General por correspondencia. Es hasta el año de 1980 que se crea el Centro de Educación Continua para el médico general y familiar en el país, en un convenio entre UNAM, con la entonces Secretaria de Salubridad y Asistencia y con apoyo de la Fundación Kellogg's. En 1981, es creada la subdivisión de Educación Médica Continua, como parte de la División de Estudios de Postgrado, quedando la Subdivisión a cargo de dirigir las actividades del Centro de

⁷³ *Idem.*, p. 55.

Educación Médica Continua, hecho que le dio mayor relevancia a estas actividades, ya que pasa a ser un programa indispensable dentro de las acciones educativas de la Facultad de Medicina.⁷⁴

En 1983 se crea la Segunda Unidad de Educación Continua para el médico en general y familiar, se sigue impulsando el Centro de Educación Continua y se dan pasos para crear dentro de su sede en el Palacio de la Escuela de Medicina, un centro de Información Documental, un centro de Recursos de Apoyo al Aprendizaje y más adelante se edita un Boletín de Actualidades Médicas. Para 1987 la Facultad de Medicina contaba con 131 subsedes, además del Centro de Educación Médica Continua y sus dos Unidades de Educación Continua para el Médico General y Familiar, es importante resaltar que todos estos centros están sujetos a las normas y criterios para la organización de programas educación médica continua que la Facultad de Medicina ha generado, teniendo como fundamento la Legislación Universitaria y su Reglamento de Estudios de Postgrado.⁷⁵

En la Facultad de Ingeniería la Educación Continua se implementa en el año de 1962, en una primera instancia se organizaron cursos cortos, con duración de una o dos semanas, sobre temas de ingeniería sanitaria, estos cursos eran sobre sistemas de abastecimiento de agua potable y control de la contaminación del agua y eran dirigidos a los ingenieros de la entonces Secretaria de Recursos hidráulicos y de la Secretaría de Salubridad y Asistencia. Para julio de 1971 se crea el Centro de Educación Continua; dependiente de la División de Estudios de Postgrado, y para 1980 se convierte en División de Educación Continua; dependiente directamente de la Dirección. La Educación Continua en esta Facultad nace

⁷⁴ *Idem.*, p. 57

⁷⁵ *Idem.*, p. 58

con el propósito de subsanar "deficiencias" de la Educación formal".⁷⁶ Los objetivos de dicha División son:

a) Realizar cursos de Educación Continua para profesionales de la ingeniería, que permitan a los participantes actualizar y/o reforzar sus conocimientos en la aplicación de las diversas metodologías de este campo.

b) Impartir cursos dirigidos específicamente al planteamiento de soluciones de problemas actuales y futuros en el ámbito nacional, que el nivel de éstos y el proceso enseñanza-aprendizaje sean satisfactorios.

c) Ofrecer cursos de superación académica para el personal docente de la Facultad de Ingeniería de la UNAM.

d) Desarrollar cursos sobre temas de vanguardia en el campo de la ingeniería, cuyo propósito fundamental es difundir los resultados de investigación realizadas principalmente por los ingenieros que laboran en institutos de investigación del país, y cuyos resultados hayan sido alentadores.

e) Cumplir con las acciones relacionadas con la educación continua, derivadas de los convenios suscritos entre la UNAM. y otras instituciones de educación superior.

f) Impartir cursos a instituciones que los soliciten, ya sean éstas públicas o privadas mediante convenios suscritos por la UNAM., tanto en el ámbito nacional como internacional.

Después de la Facultad de Ingeniería siguieron demás centros de Educación Continua, la siguiente tabla muestra los años de creación:

⁷⁶ Castillo, E., et al., "Experiencias de Educación Continua de la Facultad de Ingeniería", en Memorias del seminario "La Educación Continua", U.N.A.M. (S.U.A.), 1988, p. 59-65

FACULTAD	AÑO DE CREACIÓN
DE INGENIERIA	1971
DE MEDICINA	1970
DE MEDICINA VETERINARIA. ZOOTECNIA	1972
DE CONTADURIA Y ADMINISTRACIÓN	1972
DE ODONTOLOGIA	1978
DE POLITICAS Y SOCIALES	1979
DE QUIMICA	1979
DE ARQUITECTURA	1983
DE PSICOLOGIA	1983
DE DERECHO	1985
DE FILOSOFIA Y LETRAS	1986
DE ECONOMIA	1987
F.E.S ZARAGOZA	1987
ESCUELAS	
E.N.E.P. ACATLAN	1981
E.N.E.P. ARAGON*	1991
E.N.E.P. IZTACALA	1983
E.N.A.P.	1983
E.N.E.O.	1987
E.N.M.	1985
E.N.T.S.	1987

Fuentes: Memorias del seminario "La Educación Continua", U.N.A.M. (S.U.A.), 1988, p. 359. Andrade, A., et al, "México: un panorama contrastante". en Educación Continua en el Mundo. AMEC, 1996, p. 10.

Como la Educación Continua a nivel superior se encuentra insertada en la Educación Superior, es importante saber

algunas características de esta educación en México, para lo cual retomaremos el análisis del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE)⁷⁷ y resaltando:

- La información estadística sobre el nivel terciario es insuficiente e imprecisa, particularmente en lo concerniente a la matrícula de estudiantes.
- Se produjo un crecimiento espectacular del sistema de educación superior en la década de los 60, 70 y 80, la matrícula de 1989 fue 14 veces superior a la de 1960.
- El alto índice de deserciones estudiantiles, que oscila alrededor del 50%.
- El elevado grado de autonomía -poco común- de las universidades públicas, que contrasta con la estricta dependencia de los institutos tecnológicos de la Secretaría de Educación Pública.
- La dependencia financiera de las instituciones del sector público, cuyos ingresos provienen en su mayor parte de subsidios de los gobiernos federal y estatales.
- Muchas universidades, tanto públicas como particulares, cuentan con sus propias escuelas preparatorias, características exclusiva de la educación superior en México.
- En el caso anterior, los estudiantes graduados satisfactoriamente en las preparatorias, ingresan en esas universidades sin necesidad de pasar por un examen de admisión.
- La mayor parte de los profesores sólo poseen título de licenciatura. Esta situación indica el limitado desarrollo de la educación de postgrado, particularmente en el nivel del doctorado, en el sistema universitario.

⁷⁷ Díaz, G., et al, La Educación Superior en México y en los países en vías de desarrollo desde la óptica de los organismos internacionales. ANUIES, 1996, p. 1.

- Apenas una cuarta parte del personal docente trabaja tiempo completo.
- Los contenidos curriculares de las carreras y los métodos de enseñanza de universidades e institutos tecnológicos, no están debidamente actualizados, con el propósito de responder a las necesidades cambiantes del sector productivo.
- Los egresados de áreas saturadas (Contaduría, Derecho, Administración, Medicina y Computación y Sistemas) suelen estar subvalorados profesionalmente en el mercado de trabajo.
- Reducida vinculación del sector académico con el sector productivo de bienes y servicios en lo concierne a la investigación y transferencia de tecnología.

Por último debemos resaltar los campos del conocimiento que han experimentado un auge, son los relacionados con la investigación cerebral, cognitiva, efectiva y desarrollo psicológico; los sistemas expertos y de inteligencia artificial; la robótica, biotecnología e investigación en nuevos materiales, los cuales impactan en el aprendizaje humano, los ambientes de estudio y el conocimiento para el aprovechamiento racional del medio ambiente, en términos globalizadores.

Algunos autores como M. Castells y B. Coriat, utilizan el término de sociedad de la información para subrayar la importancia social de las tecnologías de la información y sus repercusiones en las transformaciones de la estructura social. Ubican que a partir de los años setenta -el ordenador personal, el microprocesador o la ingeniería genética- transformaciones que alteran no solamente las fuentes del crecimiento económico, sino también las relaciones económicas, sociales y culturales. "El conocimiento y el procesamiento de la información no sólo altera las relaciones de poder entre los grupos sociales (cuestión central en el análisis de la estructura de clases en la sociedad posindustrial) y desplaza

la división marxiana entre propiedad y no-propiedad de los medios de producción (proceso que debía originar, según Bell, una sociedad profesionalizada y experta), sino que genera un conjunto de cambios en la organización de la economía, en la transformación del trabajo, en las formas de comunicación social o en el mismo papel de los Estados."⁷⁸

Hay que resaltar dos rasgos básicos que caracterizan a la revolución tecnológica actual: está enfocada hacia los procesos y a su materia prima fundamental, así como; a su principal resultado, que es la información. Lo anterior ha originado nuevos sectores productivos, que a su vez cuentan con las más altas tasas de crecimiento registradas de este siglo. Bajo este esquema, el control de la ciencia y de las tecnologías de la información, constituyen una fuente de poder en la sociedad y al mismo tiempo genera riqueza. La revolución tecnológica también ha provocado que la productividad y la competitividad se basen cada vez menos en los recursos primarios y en los recursos secundarios; y cada vez más en el conocimiento y la información, aumentando la cualificación de la fuerza de trabajo.⁷⁹

⁷⁸ Bonal X., *op. cit.*, p. 173

⁷⁹ Brunet, I. y Morell, A., "Clases, educación y trabajo", Ed., Trotta, Madrid, 1998. p. 335

CAPÍTULO 3.
LA EDUCACIÓN CONTINUA A
NIVEL SUPERIOR.

3.1 Conceptos relacionados con la Educación Continua.

Quienes se dedican a la actividad de la Educación Continua manejan determinado lenguaje; pero en ocasiones se utilizan indiscriminadamente los términos dando pauta a una concepción errónea de la actividad. Es importante tener un lenguaje común dentro de la Educación Continua y este sería nuestro siguiente paso, conocer la terminología que se maneja alrededor de nuestro objeto de estudio.

Dentro de la investigación y la literatura sobre Educación nos encontraremos expresiones como "educación permanente" "educación para adultos" "educación continua" y otras, las cuales se relacionan y designan filosofías asociadas a la educación que recibe el hombre y que pertenecen a estrategias específicas para alcanzar determinados objetivos educacionales inmediatos y futuros. En muchas otras ocasiones se utilizan como sinónimos, cometiendo graves errores de conceptualización, también se cree que la educación sólo se imparte en las escuelas. Para definir nuestro marco conceptual en la educación retomaremos a Thomas La Belle, quien nos plantea " Debemos comenzar por considerar a la educación como un continuo que va de la educación informal a la no formal y finalmente a la formal"⁸⁰ y para explicar estos términos retoma a Philip H. Coombs y a Manzoor Ahmed, quienes definen a la educación informal como "el proceso que dura toda la vida, por la cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión a través de las experiencias diarias y del contacto con el medio"; la educación no formal es "toda actividad educativa organizada y sistemática realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir ciertos tipos de aprendizaje a

⁸⁰ La Belle, T., "Educación no formal y cambios social en América Latina", Ed. Nueva Imagen, p.43.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ciertos subgrupos de la población, ya sean adultos o niños"; la educación formal es "el sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad".

Para complementar la definición de la educación no formal citaremos a Rolland Paulston, que define esta como "las actividades educativas y de capacitación, estructuradas y sistemáticas, de corta duración relativa, que ofrecen agencias que buscan cambios de conductas concretos en poblaciones bastante diferenciadas".⁶¹

El énfasis en la educación no formal se debe a que la Educación Continua que se imparte en las universidades esta catalogada dentro de esta actividad educativa. Continuando con nuestra definición de conceptos relacionados con la Educación Continua, pasemos a lo siguiente.

Durante la "Conferencia General de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura", reunida en Nairobi, 1976, en sus recomendaciones señala que la expresión "educación de adultos" designa la totalidad de los procesos organizados, de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método sean formales o no formales, ya sea que prologuen o, reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, con lo cual desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.

⁶¹: *Idem.*

En 1985 el "Comité Internacional de la UNESCO" para el Progreso de la Educación de Adultos recomendó la adopción, por la UNESCO, el principio de "Educación Permanente" que considera el proceso educacional como continuo durante toda la vida del individuo, desde su infancia hasta sus últimos días, exigiendo para la misma una organización integrada, de tal manera que cubra los diferentes aspectos de la vida del ser social.

Referente al concepto de "Educación Continua", lo que se enfatiza es el hecho de "que en una sociedad cambiante el aprendizaje no concluye, reclama y origina acciones educativas de compensación activa e inteligente en el acompañamiento y control del cambio", por lo cual, los programas de esta actividad se consideran especiales, son flexibles y están destinados a proporcionar las ventajas necesarias con el fin de que la persona al asistir a estos cursos sea competitivo laboralmente, lo cual también es llamado "reciclamiento profesional". Lo anterior quedo de manifiesto durante el taller "Principios teóricos y metodológicos de la evaluación de programas de educación continua"⁸² Algunos autores consideran que el concepto de la Educación Permanente posee mayor amplitud que la Educación Continua, como es el caso de C.A. Young e R. Wynn, en su libro "American Education".

La Educación Continua se realiza por medio de procedimientos formales y no formales. También esta claro que el concepto de Educación Continua esta comprendida dentro del universo de la Educación Permanente, y muchas ocasiones, coincidiendo con la educación para adultos, dentro del ámbito de la Educación Continua es frecuente encontrarse con comentarios sobre su

⁸² Zamanillo, E., Memorias del taller "Principios teóricos y metodológicos de la evaluación de programas de educación continua", E.U.A.P., 1996, p. 3.

origen y el más citado se refiere a que la Educación Continua a nivel superior nació por el hecho de que las universidades estaban perdiendo terreno frente al crecimiento de la población, debido a las extremas presiones financieras para su expansión y la relación con el sistema educativo, lo cual originó su propia demanda al crear una jerarquía vertical mal adaptada a las realidades de empleo⁸³ y por lo tanto la Educación Continua a nivel superior esta enfoca en dar respuesta a lo que la educación formal no dio, sobre todo por contar con una estructura y programas de estudios rígidos. Lo cual ha sido aprovechado por los grupos dominantes de la política y la economía para llevar las cuestiones sociales de la educación a terrenos de tradicionalismo, de estandarización, de la productividad, de la mercantilización y a las necesidades de la industria, así pues, las preocupaciones del futuro se traducen en situaciones económicas y culturales. Michael W. Apple en su libro "Educación y poder", identifica esta postura como "...ofensiva comercial, en la que nuestro sistema educativo está siendo engullido por la órbita ideológica de las compañías y sus necesidades"⁸⁴. Y para ir más lejos, la Educación Continua no solamente enseña, instruye y cualifica: inculca hábitos, o sea, disciplina, jerarquía; selecciona, distingue y en la medida que enseña, instruye y cualifica.

Dentro de la literatura de la Sociología de la Educación, Mialaret sitúa a la Educación Continua en la primera extensión de la Educación, de los cuatro en que divide la práctica educativa. En esta se refiere, Mialaret, a la edad del individuo; en la mayoría de los países la obligatoriedad comienza a los seis años, y en algunos casos comienza a los tres, y se prolonga a los dieciséis o dieciocho en los países

⁸³ La Belle, T., *op. cit.*, p.43.

⁸⁴ Apple, Michael W., "Educación y poder", Ed. Paidós-M.E.C., 1997, p.12.

desarrollados. Lo importante en esto es que la educación se dirige a todas las edades de la vida del hombre, desde su nacimiento hasta su muerte, y es más se reafirma esta aseveración si vemos la competencia entre profesionista, hay que seguirse preparando para no quedar fuera del mercado laboral, y a nivel empresa, buscar la modernización. Aquí encontramos también a las universidades de la tercera edad, que esta dirigida a los que aparentemente han terminado su actividad profesional.⁶⁵

La práctica de la Educación Continua, como educación no formal, esta organizada y sistematizada fuera de la estructura del sistema formal, es decir, hablamos de programas educativos que no forman parte del curriculum ordinario de las universidades, como es nuestro caso y permanece al margen de los sistemas de exámenes, créditos o certificados, incluso si es impartido en las aulas universitarias y por algunos maestros de la misma institución.⁶⁶ Aunque aquí lo que más se busca es que los maestros actualmente colaboren en la industria, la intención es clara, sólo este tipo de personas tienen que enseñar, ya que cuentan con "conocimiento real" sobre las necesidades y los beneficios empresariales.

3.2 Principales características de la Educación Continua

Retomando las definiciones de la educación no formal y de la Educación Continua, podemos de finir a esta última por las siguientes características:

1) Sirve de complemento a la Educación Formal.

⁶⁵ Miaret, G., "El concepto de la educación y disciplinas afines" en Ciencias de la Educación, Ed. Oikos tau, 1976, p.12.

⁶⁶ Cadena, F. "Educación informal y no formal" en documentos bajo, Congreso Nacional de Investigación educativa Vol. 1, p.136.

2) Tiene diferente organización, distintos patrocinadores y diversos métodos de instrucción.

3) Están destinados a personas con estudios universitarios.

4) Este tipo de educación se puede impartir en las universidades o donde se encuentren laborando las personas interesadas.

5) Su ritmo, su duración y su finalidad son flexibles y adaptables.

6) Se da esta Educación en general, en forma presencial. Y últimamente se está incursionando en la educación a distancia.

7) Se imparte por medio de cursos o diplomados. Los primeros se definen como el periodo que se destina a clases o seminarios de corta duración y los segundos "como una estructura orgánica de las actividades en módulos (cursos) o paquetes y por establecer mecanismos de evaluación del desempeño del participante. Tienen un programa de estudios definido; han de ser flexibles en los procesos de su creación y desaparición. No se les asigna créditos ni constituyen antecedentes académicos para estudios de posgrado".⁸⁷

8) En el caso de la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Contaduría y Administración (UNAM) a través del programa de Educación Continua ofrecen seminarios para titulación. En la Facultad de Química (UNAM) existe la opción a titulación vía Educación Continua; se le pide al interesado cubrir 160 de horas, Obtener calificación mínima de 8, tener una asistencia mínima del 80% y realizar un trabajo escrito, posteriormente presentar el examen profesional, esto se publica en su programa semestral de cursos y además conocemos el programa de cerca.

⁸⁷ Propuesta de Lineamientos Generales sobre los Diplomados. En Memorias del Seminario "La Educación Continua" en la Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM, p. 3. 1988.

Por otra parte encontramos que a los programas de Educación continua les faltan:

1) Recursos suficientes para llevar a cabo lo que se proponen. Un ejemplo de esto lo tenemos en cuanto que los centros quisieran ofrecer y dar un número mayor de cursos de los que actualmente maneja, pero por no contar con una mayor infraestructura y personal, no pueden hacerlo; querer dar cursos a distancia y no poder, por no contar con personal capacitado o asesores para esta actividad y esto se complica si no tienen los recursos materiales.

2) Organización y colaboración, lo que en ocasiones provoca duplicación de esfuerzos, en una misma universidad. En la UNAM se dan casos que un mismo curso se ofrece en distintos Centros de Educación Continua.

3) Evaluación de los resultados efectivos, no se cuentan con datos sobre el aprovechamiento y la utilidad de las habilidades y por lo tanto de los conocimientos. Se cree que por el simple hecho de llevar a cabo el curso o el diplomado se cumple satisfactoriamente la actividad de la Educación Continua. En la mayoría de los centros de Educación Continua solo hacen una evaluación al final de cada evento.

4) Mayores incentivos, para que los participantes completen los programas. No basta solamente asistir a cursos de actualización con el propósito de desempeñar mejor su labor en el centro de trabajo.

5) Comprensión del proceso del cambio social, para desarrollar una estrategia que logre efectivamente los resultados propuestos, en esta actividad predomina una visión parcializada de la realidad, ya que la única relación con la sociedad es a través del aparato productivo del país.

La Educación Continua esta relacionada con varios términos que hacen alusión a cursos educativos para adultos. A continuación presentamos un enlistado de términos que Charles

Wedemeyer, en su publicación de 1981 con el título "Educación a la puerta trasera"⁸⁸ enumera:

1. Educación independiente. Este término identifica aprendizaje con lo que se realiza totalmente, o en gran parte, independientemente de dirección o control externo. Se caracteriza por la autonomía del estudiante y por la distancia de autoridad educativa.

2. Aprendizaje a distancia. Este término descubre las actividades de aprendizaje en las cuales el estudiante y el maestro están separados por una distancia física, normalmente este aprendizaje no es de tiempo completo, con esta excepción es similar al aprendizaje independiente.

3. Aprendizaje abierto. Este término se originó en 1969 con la inauguración de la Universidad Abierta Británica. Esta modalidad también ofrece oportunidades de aprendizaje a estudiantes que no son de tiempo completo, los que pueden funcionar más o menos con autonomía y auto dirección.

4. Estudio externo. Este término, usado frecuentemente en los países británicos y los de la Comunidad, quiere decir aprendizaje fuera de recinto o fuera de la Universidad.

Wedemeyer también intenta diferenciar entre el siguiente racimo de términos para describir los programas de aprendizaje para adultos:

1. La Educación para Adultos. Estos programas son destinados a personas que han dejado las escuelas formales y tradicionales.

2. La Educación Continua y el aprendizaje de toda la vida. Estos términos, a menudo usados como sinónimos de "educación para adultos", presentan un nuevo concepto: continuidad del aprendizaje por toda la vida.

⁸⁸ Scharamm, D.k "Its origins, Growth and opportunities" en Memorias del seminario "la educación continua", octubre de 1988, SUA-UNAM., P.19.

3. Aprendizaje durante la vida. El concepto de la educación permanente es similar. Actualmente estos términos se utilizan de manera especial por los proveedores y especialistas en el aprendizaje para adultos, pero son conceptos cada vez más importantes en la reforma educativa, ya que proveen una perspectiva de todo el aprendizaje tanto el tradicional como el no tradicional, que ocurre en un revoltijo durante la vida del estudiante.

La Educación Continua Superior, la encontramos en la tercer función de las Universidades, que es la "Extensión", en la cual identificamos cuatro funciones primarias y que Thodore Shannon y Clarence Schoenfeld en su libro "La Extensión Universitaria", citan y describen como:

a) Transmisión directa de la enseñanza universitaria normal a personas que por cualquier razón no pueden llegar a la Universidad.

b) Transformación de la enseñanza universitaria normal en modelos, hechos para satisfacer las necesidades vocacionales, intelectuales y culturales de los jóvenes y adultos.

c) Vinculación de los departamentos y facultades universitarias, en una relación directa y esencialmente consultiva; con entidades federales, organizaciones, grupos, comunidades, la industria, sindicatos y con la gama de asociaciones públicas:

d) Creación de nuevas agencias permanentes dentro de la universidad, que están claramente armonizadas a las necesidades nuevas de la gente y también la creación o estímulo de nuevas agencias fuera de la universidad que están enfocadas en problemas públicos.

Existen algunas funciones de soporte que incluyen Shannon y Schoenfel:

- a) Reconocimiento por medio de una cantidad de dispositivos organizados e informales, la extensión sirve como los ojos y oídos de la universidad. La extensión puede indagar problemas públicos, deducir las necesidades de estas, expresando las aspiraciones públicas y transmitiendo estos impulsos a la universidad, donde forman la base para las nuevas direcciones en la investigación y la enseñanza.
- b) Desarrollo de programas, la extensión no es solamente una respuesta a una demanda. La universidad utilitaria es también sensible a las necesidades palpables de sus integrantes pero las programaciones no esperan pasivamente las peticiones para dar servicio.
- c) La investigación aplicada, antes que tenga datos viables para su extensión, debe frecuentemente encontrar los hechos. Mientras departamentos de residencias se cambian más y más al área de la investigación básica, las divisiones de extensión asumen más y más la función de la investigación aplicada.

3.3 Importancia de la Educación Continua en las Universidades.

Por pertenecer la Facultad de Química a una Institución de Educación Superior, se hace necesario aclarar por qué la importancia y el interés de la Educación Continua en las Universidades. Pues bien, son las Universidades un instrumento de integración social, ya que aquí son preparados los futuros empleados, es por eso, que la Universidad tiene razón de ser en la medida que se "sitúe en la vida y del discurso de la sociedad"⁸⁹, además históricamente, las Universidades son concebidas como punto estratégico en los proyectos de transformación nacional, y últimamente son claves para los procesos sociales de estandarización, como instituciones formadoras de profesionales e intelectuales,

⁸⁹ Touraine, Alain. "Introducción a la Sociología" en curso de Teoría Sociológica Contemporánea. p.152.

identificándose con una estructura organizada de producción, transmisión y divulgación de saberes, considerados necesarios para el desarrollo histórico de la sociedad. Lo anterior implicaría los siguientes aspectos:

- Supone la tendencia a normalizar la relación educativa de acuerdo con ciertos criterios patrones o modelos de acción que implican la integración funcional a la norma establecida por el sistema administrador de la educación.
- Su estructura social, lo mismo que la del ámbito tecnoeconómico, es un mundo codificado, porque es una estructura de roles, no de personas, expresados en los documentos organizativos que especifican las relaciones jerárquicas y de funciones.
- Instituyen un sistema de formación en ciencia y tecnología basado en procesos tecnocráticos de selección y calificación.
- Supone el uso racional de los medios educacionales (tecnología educativa) para fines sociales.
- Su principio rector es la planificación y sistematización de la función académica.
- Su modo regulador constituye la acreditación y certificación de adquisición del conocimiento, así como del **habitus** establecido como requerimiento de estudio.

Las Universidades, y en general las escuelas, están organizadas no sólo para enseñar conocimientos, cómo y con qué fin, sino también para ayudar en último término en la producción del conocimiento técnico-administrativo preciso para expandir mercados, controlar la producción, el trabajo, las personas, comprometerse en la investigación necesaria y básica para la industria y para crear las necesidades artificialmente extendidas entre la población.⁵⁰

⁵⁰ Apple, M., *op. cit.*, p.44

Dentro de la actividad de la Educación Continua en la UNAM predomina una visión positivista⁹¹ la cual se extiende a las relaciones sociales, esto lo notamos porque se hace hincapié en la relación entre educación y oferta laboral, ignorando que es la universidad un lugar donde se dan nuevos conflictos sociales, ya que los estudiantes, como futuros cuadros o empleados, le oponen resistencia de su personalidad y de su búsqueda de la expresión, del placer y de la comunidad, a la postura tecnocrática o burocrática. Y la universidad es el lugar donde tiene lugar el encuentro de la creencia y la política, del conocimiento y la demanda social organizada.⁹² Así pues, la Educación Continua contribuye a la división de clases, colocando a los individuos dentro de la división jerárquica del trabajo; distribuye las disposiciones, normas y valores (a través de los curriculums ocultos) que se requiere de los profesionistas para su participación real en la escala laboral. La enseñanza de mensajes segregados (según la posición social), la relativamente escasa importancia de la competencia técnica y una carencia de movilidad entre clases van unidas. Así pues, la interiorización del conocimiento oculto -disposiciones, normas y valores- conduce a un poder permanente en manos de otros.⁹³

La Educación Continua es parte de una institución social central de la civilización del siglo XX. Aunque la mayoría de la población nunca tuvo total acceso a ella, una carrera universitaria ha sido una de las pocas formas de hacer realidad el valor de la autonomía personal que aún es una aspiración para la gente, podía esperar establecer continuidad y significado siendo autores de sus vidas económicas. La profesión, como institución, también ha

⁹¹ Dicha postura filosófica la ubicamos en la teoría estructural-funcionalista.

⁹² Touraine, A., *op. cit.*, p. 155

⁹³ Apple, M., *op. cit.*, p. 58

desempeñado un papel crucial en el fortalecimiento de las comunidades, otorgando un alto valor al conocimiento y relaciones locales. Como una de las instituciones centrales para legitimar los beneficios de una economía capitalista y dinámica, su declive amenaza con devastar esa legitimidad a lo largo y ancho de la sociedad, particularmente en las clases medias en las que la preocupación por la carrera ha sido más fuerte. De acuerdo a John Gray y Fernando Flores⁴⁴ se corren dos riesgos con la crisis de la carrera. En primer lugar, al menguar la capacidad de la gente para elegir el empleo estable y significativo que las carreras proporcionaban, se amenazan los valores individualistas encarnados en las economías modernas de mercado. Lo anterior implica que la gente a parte de la inseguridad en su trabajo, también se enfrenta a la pérdida de significado que ocurre cuando la vida laboral ya no tiene una forma discernible. De lo que se trata hoy en día es de adaptarse a un nuevo mundo laboral en el que ya no se dispone de la continuidad del conocimiento de sí mismo que otorgaba una carrera. Y entre las causas del declive de la carrera, tres resultan particularmente significativas. En primer lugar, hay nuevas tecnologías que han dirigido un cambio enorme. En segundo lugar, nos encontramos con una progresiva adaptación de productos y servicios a necesidades particulares. En tercer lugar, tenemos el impacto de la globalización. Quiero resaltar la relación entre el saber y la generación, y es en los últimos cincuenta años el saber acelero la crisis de autoridad, a lo que me refiero, es a la acelerada caducidad de los conocimientos adquiridos por los adultos en un sistema educativo que no prevé la educación permanente, y la cada vez más extendida y frecuente introducción temprana de los niños y jóvenes en los lenguajes de la teleinformática, esto aunado

⁴⁴ El trabajo en el ocaso de las carreras, Gray, J. y Flores F., en Revista Nexos, Núm. 270, junio del 2000, p. 40-53.

a otros hechos restan credibilidad al conjunto de cultura que el sistema moderno vuelca a la generación joven.⁹⁵

La importancia del uso, del control y la acumulación del capital cultural técnico es evidente en las industrias más complejas técnicas y científicamente. Podemos decir que en principio el monopolio sobre la ciencia tomó la forma de control claro: éste es el control sobre los productos de la tecnología científica. Después se convirtió en control sobre los productos de la tecnología científica, por medio de estudios industriales organizados y regulados. Por último llegó a incluir el dominio sobre las condiciones sociales de este proceso: el desarrollo de las instituciones necesarias para la producción de conocimiento científico y de las personas inteligentes, y la integración de estas instituciones en el sistema colectivo de la industria científica. La revolución científico-técnica, como ha explicado Harry Braverman, "no se puede entender en términos de innovaciones concretas..." Es más "debe entenderse en su conjunto como parte del funcionamiento normal. La innovación clave no se basa en la química, la electrónica, las máquinas automáticas o cualquiera de los productos de estas ciencias-tecnologías, sino en la transformación de la ciencia misma en capital".⁹⁶

Es más eficaz utilizar las Universidades para generar y conservar el conocimiento basado en la investigación teórica y aplicada. El costo y el riesgo de producir personal entrenado para trabajar en la industria y en la producción de investigación de la que dependa la investigación científica empresarial, esta en gran medida situado en el sector público. Esto explica en parte por qué los currículums

⁹⁵ Puiggrós, A., "Imaginación y crisis en la educación latinoamericana" ed., Aique, Argentina, 1994, p.151.

⁹⁶ Apple, M., op. cit., p.64.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

ocultos de la escuela -el conocimiento adecuado en las aulas- parecen organizarse con proyección universitaria. Es decir, el hecho de que gran parte de la escolarización se encamina hacia facultades y escuelas técnicas nos da una prueba evidente de la influencia del doble papel de la escuela en la producción de agentes y productos culturales.²⁷ Es de suma importancia mencionar que la relación entre acumulación de capital cultural y económico, significa que no es esencial que todo el mundo tenga conocimientos técnicos sofisticados para poder hablar. Puesto que el conocimiento es aprovechable, la escuela es relativamente eficaz en este aspecto de su función reproductora. Dado que las condiciones de maximización de la producción del conocimiento técnico-administrativo se cumple, y los estudiantes responden o rechazan gran parte de los mensajes escolares según su clase (raza y sexo), la escuela puede utilizar este conocimiento como un complejo filtro en la clasificación de estudiantes según su puesto en un mercado jerárquico. El conocimiento técnico funciona a través de las escuelas como reserva de conocimiento, del mismo modo que una economía precisa una reserva de fuerza de trabajo. Y son los empresarios y la pequeña burguesía quienes se ven más beneficiados con la producción y la acumulación de conocimientos, ya que la escuela esta organizada para no tener una distribución amplia de bienes culturales.

²⁷ Apple, M., *op. cit.*, p.65.

3.4 Modalidades.

En cuanto a la modalidad de impartición de la educación continua, en primera instancia, hay que hacer notar que la educación presencial sigue siendo predominante y presenta las mismas características que la demás educación presencial a nivel licenciatura o de postgrado. Respecto al impulso dado a la educación a distancia por los distintos centros de educación continua, es importante mencionar a algunas cuestiones. Se cree que por usar salas de video conferencias o usar de la computadora en línea, se esta innovando la educación, cosa que no es tan así, ya que la innovación educativa se debe de dar en el proceso mismo de la acción educativa. En palabras del Dr. Martín Pastor Angulo "la verdadera innovación no viene envuelta en fibra óptica o líneas digitales, sino en los proyectos pedagógicos que impulsan a los individuos y las instituciones en el contexto de los ambientes de aprendizaje generados a su interior"⁹⁶ Y subrayamos, el acceso a la tecnología de los medios audiovisuales es solo un aspecto de la educación. Lo más importante es la comprensión por parte del alumno, de cómo están contruidos los documentos audiovisuales y el significado -con frecuencia implícito- en su construcción.⁹⁹ Por lo tanto debe de darse una concepción de interactividad donde se le da cabida a la multidimensionalidad humana mediada por las tecnologías telemáticas. Dentro de la Educación Continua se cree que por usar salas de videoconferencia se esta accediendo a la modernización educativa, la modernización educativa no es igual a la modernización tecnológica, otras creencias son:

⁹⁶ La Revista del Doctorado, año III, No. 7, abril del 2000, Culiacán, México. Doctorado en Ciencias Sociales UAS-UNISON-UAEC-CIAD. p.1. (<http://www.uasnet.mx/dcs/revista.html>)

⁹⁹ "La educación para los medios de comunicación" Antología. Roberto Apareci, Universidad Pedagógica Nacional. México. 1996, pp.13.

- Significación de las nuevas tecnologías de la información como sinónimo o atributo universal de calidad.
- Escasa cultura tecnológica en los niveles de mando superior e intermedios.
- Las tecnologías de la información no se integran a las estrategias institucionales de desarrollo.
- Se limita a la mera adquisición de equipos, sin impulsar procesos de mejora.
- Intento permanente de vincular más el sistema educativo con las estructuras de la producción económica del país (eje tecnológico de la planificación y política educativa)

Cuando hablamos de aprendizaje innovador debe de ser en oposición a un modelo convencional de aprendizaje de mantenimiento. El modelo convencional padece de una concepción de adaptación continua, de adquisición de criterios, métodos y reglas fijas para resolver problemas conocidos y enfrentar situaciones recurrentes.

Hay autores, y sobre todo autoridades responsables de los centros de educación continua, que reconocen la necesidad del aprendizaje convencional, para mantener el funcionamiento y estabilidad de cualquier sociedad. Lo cual se contradice ante el discurso oficial y la necesidad de supervivencia a largo plazo; en donde se habla de un modelo de aprendizaje que pueda aportar cambio, renovación, reestructuración y formulación de nuevos problemas. Los anteriores son los elementos de un aprendizaje innovador.

Las principales características del aprendizaje innovador son la participación y la anticipación. La anticipación es lo contrario a la adaptación, se anticipa al futuro es una visión prospectiva, una visión adelantada de los acontecimientos que se avecinan y, en consecuencia, un plan de acción orientado a lograr determinados objetivos de conocimiento. En cuanto a la

participación se relaciona con la cooperación, diálogo y colaboración voluntaria del individuo en los asuntos sociales. Dentro de los modelos del aprendizaje alternativo, contamos con el constructivismo:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien reconstruye los saberes de su grupo cultural, sucediendo que él puede ser un sujeto activo al manipular, explorar, descubrir o inventar, incluso, cuando lee o escucha a los demás.

- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Dado que el conocimiento impartido en las instituciones escolares, realmente es resultado de un proceso de construcción social, los sujetos encuentran buena parte de los contenidos ya definidos y elaborados. Pero el alumno lo reconstruye significativamente en el marco de su experiencia personal, de forma progresiva y comprensiva, representando los contenidos educativos como saberes culturales.

- La función del maestro es engarzar los procesos de construcción del alumno, con el saber colectivo culturalmente organizado. En esta perspectiva, el docente se convierte en un orientador o facilitador de los procesos de conocimiento, delegando en el alumno, su propia responsabilidad frente al aprendizaje.

El aprendizaje significativo es entonces, lo opuesto al aprendizaje repetitivo. Y para que el aprendizaje significativo se alcance necesitamos de dos condiciones:

1) Disposición (motivación y actitud) del estudiante por aprender así como preparación de su estructura cognoscitiva (significación psicológica).

2) La naturaleza de los materiales y nueva información con los que entrará en contacto el alumno, tiene que contar con una relación sustancial y no arbitraria (significación lógica).

Otros asuntos por atender son los relacionados con: los perfiles de ingreso, desempeño y egreso del estudiante; formación de cuadros académicos y la producción de materiales de apoyo didácticos *ad hoc*; currícula flexibles basados en procesos interactivos de aprendizajes autónomos y cooperativos; adquisición, mantenimiento y actualización de la configuración tecnológica óptima, entre otras asignaturas pendientes.

Las principales características de la educación a distancia son:

- La separación geográfica del aprendiz y el maestro.
- La influencia de una organización educacional.
- El uso de la tecnología para la comunicación.
- La provisión para la comunicación bidireccional.
- La ausencia o "casi ausencia permanente" de un grupo de pares.

Dentro de la educación a distancia los medios tecnológicos usados:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tipo de Tecnología Telemática	Características del Aprendizaje
1. Correo Electrónico	Retroalimentación, interacción uno-a-uno, aplicación, reflexión
2. Servicios de investigación Bibliográfica	Análisis, dirección autosuficiente
3. Discusión de textos (listas de correo electrónico o conferencias por computadora)	Interacción grupos-a-grupos, re-troalimentación, tutorio de pares, reflexión, colaboración, aprendizaje experimental, simulación, juegos de roles
4. Audioconferencias	(mismas características que las discusiones de texto), favorece el estilo de aprendizaje visual, permite sonidos y lenguaje de presentaciones
5. Videoconferencias	(mismas características que las discusiones de texto) favorece el estilo de aprendizaje visual, da margen al desarrollo de habilidades y demostraciones ejecutadas por especialistas
6. Lotus Notes (programa informático para grupos de trabajo)	(Todos los atributos del audio y video, y de las discusiones de texto)
7. Enseñanza Asistida por Computadora (CAI) con multimedia	Favorece los estilos de aprendizaje visual y de auditorio, provee de limitada interacción y retroalimentación, práctica y sondeo, simulaciones, tutoriales
8. World Wide Web (entorno gráfico de navegación por la red Internet)	Provee del análisis y aprendizaje auto dirigido; favorece al aprendizaje visual de auditorio; actualmente dispone de interacción y retroalimentación limitada, con interfaces que incluyen conferencias, las cuales proveen de un rango completo de textos de discusión

Fuente: Landon, Bruce (1997): Reaching distance students with computer network technology (part II). THE DISTANCE EDUCATION REPORT, Magna Publications Inc. Madison, WI, USA, July, pp. 4-8.

Y dentro de las distintas modalidades de la educación a distancia, la videoconferencia interactiva ofrece algunas ventajas como son:

- Establecer una conexión visual entre los participantes. Puesto que un maestro puede ver y escuchar a los alumnos remotos en tiempo real, logra establecer comunicación verbal y corporal para reforzar el proceso de comunicación. La interacción frecuente aumenta la comprensión y alienta una educación más personalizada. Estrategias de enseñanza interactiva tales como el interrogatorio y la discusión, también puede ayudar a comprometer y a motivar a los estudiantes para hacerse unos participantes más activos.
- Permiten la conexión con recursos externos. Los expertos remotos pueden ayudar a validar la comprensión, proporcionar retroalimentación, e introducir ejemplos prácticos. Esta conexión del mundo real puede mejorar bastante la motivación, sobre todo, si los estudiantes participan y el experto actúa recíprocamente a un nivel apropiado.
- Apoyan el uso de medios de comunicación diversos. Fotografías y gráficos coloridos, son recursos que resultan atractivos y soportados apropiadamente por la tecnología de videoconferencia, mismos que pueden ayudar a cubrir un concepto difícil o simplificar instrucciones. Los sistemas basados en salas de videoconferencia que, con frecuencia incluyen una cámara para la lectura de documentos, normalmente permiten una transmisión de imagen con alta calidad de definición. También puede usarse esta característica para mostrar objetos como fotografías y gráficos; muchos maestros también proyectan "pizarras" de texto simple que se despliega con unas frases (normalmente instrucciones). Las pizarras son una manera fácil para orientar al estudiante, mediante el video, a una actividad concreta de aprendizaje.

- Facilita el intercambio de documentos, la colaboración y retroalimentación en tiempo real.

Dentro del proceso de Educación Continua los asistentes juegan un papel importante, conocer las razones por las cuales un profesionista busca actualizarse a través de la Educación Continua resulta interesante, de acuerdo a Sánchez Verín¹⁰⁰ hay cinco razones básicas:

- a) Razones económicas, se cree que estudiando mejorará su situación económica.
- b) Razones profesionales: por medio del estudio ascenderá profesionalmente, o desempeñara mejor su trabajo, o por que desea adquirir determinados conocimientos y/o habilidades.
- c) Razones sociales: personas con "educación" tienen una ascensión social asociados a la ascensión profesional.
- d) Razones culturales: ideales elevados están asociados a una capacitación más sólida.
- e) Razones cívicas; el ejercicio del liderazgo, sólo podrá ser alcanzado por medio del estudio.

Es notorio de quienes asisten a cursos, buscan insertarse adecuadamente en puestos administrativos y burocráticos en el sector público y en grandes corporaciones privadas, más que relacionarse con la producción de conocimientos y uso de la tecnología, el hecho de pertenecer a la administración y la burocracia, es porque en definitiva son los que mayor poder otorgan. El crecimiento de la burocracia explica la lucha entre los grupos sociales por acceder y monopolizar los puestos de trabajo con los máximos niveles de remuneración, poder y de estatus. Así pues, quienes asisten a la Educación Continua no buscan una especialización sofisticada, la mayor parte de las nuevas características que buscamos en la fuerza

¹⁰⁰ Zaki C., "Una propuesta para la planificación de un programa de Educación Continua a nivel Pos Universitario" en Memorias del seminario "La Educación continua", U.N.A.M. (SUA), 1966, p.36.

de trabajo, son las diferencias culturales, hay diferencias en cuanto estilo de vidas. Las formas de vestir, de hablar, de presentación, etc., son discriminantes en la conducta de los diferentes grupos de estatus para alcanzar posiciones de poder y privilegio. Por lo cual podemos afirmar que no es la productividad de los individuos lo que determina la obtención de los buenos empleos, sino las formas de presentación y estilos culturales diferentes. De esta manera lo relevante de la educación, no son los contenidos ni las habilidades cognitivas, sino como lo afirmara Randall Collins "lo que se aprende en las escuelas tiene mucho más que ver con las normas convencionales sobre los conceptos de sociabilidad y del derecho a la propiedad, que con técnicas instrumentales o cognoscitivas.¹⁰¹ Lo que en realidad se busca, no es una especialización sofisticada, la mayor parte de las nuevas características que se busca en la fuerza de trabajo no son función de un cambio tecnológico, sino de una estructuración social y económica.¹⁰²

¹⁰¹ Bonal X., "Sociología de la educación", Ed., Piados, España, 1998, p.

74

¹⁰² Brunet, I. y Morell, A., "Clases, educación y trabajo", Ed., Trotta, Madrid, 1998. p. 42

CAPÍTULO 4.
LA EDUCACIÓN CONTINUA EN LA
FACULTAD DE QUÍMICA DE LA
U.N.A.M.

4.1 El inicio en la Facultad de Química.

Dentro del ámbito de la Química, la Facultad de Química de la UNAM juega un papel importante, sobre todo en las propuestas para dar soluciones a problemas tecnológicos y en la formación de profesionales altamente capacitados. Se define al objetivo principal de Educación Continua en esta facultad como el de "identificar y conocer los requerimientos que en materia de conocimientos de actualización, capacitación y de superación, tenga el profesional del área, para traducirlos en cursos que ayuden a la resolución de problemas institucionales y nacionales."¹⁰³

El inicio de las actividades de Educación Continua fue difícil por no contar con personal ni mucho menos con instalaciones destinadas a esta actividad, incluso esta actividad en la Facultad de Química se comenzó con la renta de oficinas sobre la Av. Insurgentes a la altura del Relox y con tres personas al frente del Departamento. Para poder programar los primeros cursos se hizo un estudio de necesidades de actualización de egresados y de instituciones o empresas importantes a nivel nacional, por ejemplo con PEMEX y el Instituto Mexicano del Petróleo. Con el fin de notar la evolución en cuanto a cursos en Educación Continua de la Facultad de Química se muestra la tendencia en los años de 1983 al 2000:

¹⁰³ Bolívar, H. y Coronado, L. "Experiencias de la Facultad de Química en Educación Continua", en Memorias del seminario "La Educación Continua", U.N.A.M. (S.U.A.), 1988, p. 79.

Año	Cursos ofrecidos	Cursos impartidos	Asistentes	Promedio de asistentes por curso.
1983	44	3	44	14.6
1984	15	6	110	18.3
1985	14	7	107	15.2
1986	26	23	412	17.9
1987	94	63	1092	17.3
1988	123	98	1675	17.0
1989	138	129	2420	18.7
1990	129	115	1660	14.4
1991	151	120	2094	17.4
1992	150	140	2573	18.3
1993	210	148	2858	19.3
1994	205	134	2540	18.9
1995	172	111	1917	17.2
1996	211	156	2760	17.6
1997	207	142	2335	16.4
1998	241	144	2099	14.5
1999	122	100	1389	13.8
2000	217	151	2086	13.8

Los datos de 1983 a 1984 se obtuvieron de la ponencia "Experiencias de la Facultad de Química en Educación Continua", en Memorias del seminario "La Educación Continua", U.N.A.M. (S.U.A.), 1985, p. 82. El resto de los datos se obtuvieron de los respectivos informes.

Lo primero que podemos destacar de la tabla anterior es que a partir de 1986 aumenta notablemente el número de cursos ofrecidos, impartidos y por lo tanto el número de asistentes. A partir de 1989 se imparten más de 100 cursos al año y también notamos que al aumentar los cursos impartidos, no necesariamente aumenta el número de asistentes, así como, el

promedio de participantes por curso. Por lo cual tenemos que el año en que mayor número de cursos se ha ofrecido corresponde a 1998, el mayor número de cursos impartidos corresponde a 1996, el mayor número de asistentes se dio en 1993 y el promedio más alto de asistentes por curso se dio también en 1993. Se podrá decir que el aumento de cursos impartidos se debe a la demanda de actualización por parte de los profesionistas; pero hay que resaltar que esto se debe también al gran apoyo por parte del Director en turno, ya que han hecho ver que la Educación Continua es una actividad que deja buenos dividendos y los recursos que se obtienen complementan el presupuesto de la Facultad o simplemente como política; es decir entre más actividades realiza la Facultad, mayor posibilidad de presupuesto. Esto explicaría el porque de la poca investigación educativa en esta actividad, el no contar con una memoria estadística más completa, sólo importa en cuestiones estadísticas número de asistentes y cursos impartidos, así como los ingresos captados por esta actividad, no importa dar seguimiento a los egresados de estos programas, no importa saber la vigencia de los conocimientos vistos en los cursos y sí importa queda en un segundo plano. Se le quiere dar mayor importancia a la Educación Continua tratando de resaltar su flexibilidad y su inmediatez para responder a las necesidades de la industria. Incluso esta sirviendo para reclasificar a los profesionistas entre actualizados y no actualizados, es frecuente encontrar personas que tienen la experiencia y los conocimientos de alguna actividad, pero por no contar con un documento oficial que se lo reconozca no pueden acceder a puestos más altos, algo similar a lo que pasa entre titulados y no titulados, posteriormente abordaremos este punto. La principal causa externa al Centro de Educación Continua, para aumentar el número de cursos de actualización, encontramos que las empresas al estar inmersas en la visión de globalización, entran en una dinámica de competitividad, lo cual deriva en implementar sistemas de Control de Calidad, y a

su vez esta implica la continua capacitación. A estas alturas podemos afirmar que la Educación Continua, reproduce y refuerza la visión predominante de los grupos políticos y económicos dominantes. En otras palabras, la actividad de la Educación Continua se da en un marco de dominación y explotación, se debe de poner énfasis en la relación "poder-saber", lo cual no es nada fácil, sino vemos la actividad de la Educación Continua desde esta perspectiva el trabajo educativo estará fuera de la realidad. Con lo cual estaríamos en una contradicción.¹⁰⁴

4.2 Los ponentes.

Otro dato interesante referido al periodo anterior es que la planta de ponentes estuvo conformada por un 55% externos a la institución y un 45% por integrantes de la institución en 1987¹⁰⁵. Para el año 2000 y tomando como referencia los datos de la sede de Ciudad Universitaria, en donde se impartieron 96 cursos de los 151 en ese año, participaron un total de 279 ponentes; de los cuales 121 son de la UNAM y 158 de otras instituciones públicas o privadas. Lo anterior nos refleja que se ha querido contar con la participación cada vez más y más de personas vinculadas al sector productivo del país, esto tiene una lógica si partimos del hecho de que la visión que predomina en la Educación Continua esta enfocada a las necesidades de la industria, aquí el problema para el centro educativo es pagar lo que pretenden los ponentes de las industrias, hay gran diferencia entre lo que se les ofrece y lo que quieren, por lo cual se recurre a los expositores que están dispuestos a cobrar lo que la Facultad puede pagar. Un dato a resaltar es que la participación por sexos es similar a

¹⁰⁴ Apple, M., "Política cultural y educación", ed., Morata, Madrid, 1996, p. 29.

¹⁰⁵ Bolívar, H. y Coronado, L., *op. cit.*, p. 82.

la que se da a nivel licenciatura, de los 279 ponentes solo 94 son mujeres y su participación centra en las actividades consideradas para mujeres, por ejemplo Q.F.B. Hay que aclarar que el término ponente se utiliza para referirnos a las personas encargadas de impartir cursos en Educación Continua y que pueden ser o no ser académicos en la UNAM.

Para la elección de ponentes en Educación Continua de la Facultad de Química se toma como referencia el "Reglamento de Educación Continua de la UNAM", propuesto en la reunión efectuada por responsables de centros de Educación Continua de la UNAM en 1988, los artículos que hacen referencia a esto son:

Art. 38. El personal académico encargado de impartir los cursos de Educación Continua requerirá el nivel de licenciatura y una experiencia mínima de 2 años en el área correspondiente.

Art. 39. El personal académico encargado de impartir los cursos de Educación Continua, tendrá como función docente primaria, propiciar los espacios necesarios para la interacción entre nuevos conocimientos y la práctica profesional.

Otro aspecto contemplado es el relacionado con la capacidad pedagógica del ponente, se le pide que tenga facilidad para la transmisión de conocimientos. Entre los requerimientos que se deben cumplir como ponentes están:

- El más importante es que el programa a cubrir este relacionado con las prioridades de actualización que requiere el aparato productivo del país. Los restantes pasan a segundo término.
- Proporcionar temario y objetivos del curso que imparte.
- Dar el material de apoyo didáctico.
- Ser puntual a la hora de entrada y salida.

- Evaluar a los asistentes y entregar calificaciones.
- Asesorar, en caso de requerirse, a personas para titularse.

Como se ve no hay gran diferencia entre las responsabilidades de dar alguna cátedra o impartir curso. Incluso la dinámica de impartición de clases es similar, sobre el ponente recae la responsabilidad de transmitir los conocimientos y las experiencias, los asistentes se muestran pasivos para romper este esquema, es frecuente encontrarse con opiniones de que quien paga debe de recibir conocimientos y no esta obligado a proporcionar experiencias y mucho menos conocimientos que implique a su empresa. Al observar a los asistentes encontramos que en ocasiones las relaciones de competitividad que se da en el mercado se traslada a las aulas, esto se ha notado principalmente en el Diplomado en Cosmetología, la empresa Unilever S.A. ha enviado más de una persona y si la empresa Avon S.A., Fuller S.A. o D.B.F. S.A. hacen lo mismo, se da una competencia tipo mercado por demostrar que empresa es mejor, otra situación es la relacionada con el estatus, se pone énfasis entre las personas tituladas y no tituladas, entre las personas con cierto puesto gerencial y personas de puestos medios, podemos darnos cuenta con cierta facilidad que profesionistas cuentan con mayor capital cultural e inclusive su origen de clase. Lo anterior sino es manejado adecuadamente por el ponente, el curso puede no resultar ser lo que se esperaba y presenta problemas de insatisfacción por parte de los asistentes o incluso del ponente. Como este diplomado se puede mencionar otros, el punto a resaltar es que la visión de los grupos dominantes, de que la educación debe de responder a las necesidades del mercado laboral, se ven complementadas con el tipo de relaciones que predominan en le salón de clases. Quiero resaltar que quienes asisten a esta educación ignoran o pretender ignorar las desigualdades en vivimos y se legitima este hecho. Se pretende consolar al que no resulta beneficiado con la explicación de que la desigualdad de hoy es menos que

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

la desigualdad del ayer, como dice Friedrich Hayek "...Incluso el más pobre de la actualidad debe su relativo bienestar material a los resultados de la desigualdad pasada".¹⁰⁶ Entonces no es de extraño que el curriculum nacional legitime esta desigualdad.

En cuanto a la forma de impartición de cursos, a diferencia de una cátedra, se da el mayor uso de aparatos audiovisuales y de equipos de computo, que de alguna manera sirve para justificar un cobro mayor a los asistentes y estos a su vez creen que son garantía de aprendizaje. Es decir, un curso puede costar más por el uso de microcomputadora y proyectores, que ese mismo curso donde solo se utiliza pizarrón y gis. Se tiene la idea de que si en un curso se utilizan estos instrumentos van a garantizar que los asistentes aprendan más, aquí lo importante es diferenciar en usarlos y el cómo usarlos para que realmente sean aprovechados, los aparatos audiovisuales deben ser considerados instrumentos auxiliares y no sustitutos de la capacidad pedagógica. Lo anterior aunado con la venta de imagen explica por que la diferencia de costo de un curso entre dependencias o Universidades, por ejemplo el Tecnológico de Monterrey donde los costos de cursos tienen que ver más con la imagen que venden. Un ejemplo de lo anterior es que alguna ocasión se ofreció el Diplomado en Cosmetología en el Tecnológico de Monterrey, con el mismo contenido y los mismos profesores que se manejan en la Facultad, la diferencia fueron las instalaciones y el costo.

Ahora que por lo general la responsabilidad de seleccionar a los ponentes recae en los Coordinadores Académicos y quien da su visto bueno es el Centro de Educación Continua de la Facultad de Química. Como tal no se cuenta con proceso de selección para los ponentes, nos referimos a que cuando se va a participar por primera vez en la impartición de algún curso, sería recomendable que aparte de demostrar con documentos

¹⁰⁶ Apple, M., *op. cit.*, p.33.

oficiales su capacidad, lo hiciese ante un jurado calificador dando una plática sobre el curso que esta interesado en impartir y poner a consideración de este jurado su material didáctico. El jurado al cual se hace referencia puede estar conformado por integrantes del centro de Educación Continua y si se quiere ser más enriquecedor este proceso, se puede invitar a un especialista en pedagogía y a un especialista del tema, con el fin de garantizar la actualidad de los conocimientos.

4.3. Evaluación de la actividad y los asistentes.

Los centros de Educación Continua, y la Facultad de Química por lo tanto, han encontrado en la aplicación de evaluaciones sobre los cursos, un instrumento de retroalimentación, con el fin de mejorar. Básicamente estas evaluaciones se dividen en dos partes, una evalúa al ponente en los diferentes aspectos pedagógicos, y aquí se incluye la evaluación entre la relación de la Educación Continua y la actividad del profesionista, la otra parte evalúa la cuestión administrativa. A la pregunta de cual tiene mayor importancia en el momento de analizar la evaluación, indiscutiblemente es la relación entre la actividad profesional y la Educación Continua.

Hay que resaltar otro instrumento de evaluación, que lamentablemente no se aplica con la seriedad que se debe de hacer, esto es, no se sigue una técnica adecuada, no se prepara un guión y más bien es utilizada espontáneamente o como accidente. Lo valioso de este instrumento lo podemos ver si consideramos la información de las evaluaciones aplicadas al termino de cada curso durante el año 2000, pocas evaluaciones hacen referencia a la poca capacidad pedagógica de los ponentes, en dichas evaluaciones el problema pedagógico no existe; pero al tener conversaciones con asistentes y por

las quejas abiertas de algunos, habrá que mejorar este aspecto en los ponentes. Los cuestionamientos se centran en la forma deficiente de enseñar, el de no querer compartir información y la forma dictatorial de dirigirse de algunos ponentes, el porque en ocasiones no se manifiestan más abiertamente estas cuestiones es interesante. Entre las que encontramos están:

-No es nada nuevo esta situación, por lo tanto se esta ya acostumbrado a que el académico domine el tema y tenga deficiencias pedagógicas.

-Se tiene la creencia de que si calificamos mal al ponente, este tomó represalias a la hora de asignar calificaciones.

-El no querer perjudicar a la persona, ya que si obtiene una calificación baja correría peligro de ya no participar como ponente. Y relativamente es cierto, en ocasiones se ha tenido paciencia con ponentes con bajas calificaciones, con la intención de ver si mejoran para la próxima o por ser un académico reconocido y estimado en la facultad.

-Total sólo se viene a un curso y simplemete con no regresar a este centro, solucionado el problema.

-Y la que subyace en el interior de los asistentes, no conocer otra forma de enseñar.

Aquí la propuesta es que para evaluar un curso hay que hacer uso de varias herramientas y no sólo una, el cuestionario puede ser el principal instrumento de evaluación y ser complementado con la entrevista, entendida esta como un instrumento de evaluación y no que sea resultado de la casualidad. La propuesta es que por cada 10 asistentes se entreviste a una persona, la cual se escogerá aleatoriamente, para ello se debe de contar con el diseño de la entrevista. Habrá que someter a un análisis riguroso el diseño del cuestionario, en donde se definan los aspectos del proceso educativo que deseamos evaluar, en donde se permita y se propicie la colaboración colectiva; resulta engañoso diseñar

un cuestionario en donde se refleje el individualismo y el autoritarismo. Después de todo si realmente se quiere mejorar hay que tomar en cuenta la opinión de los diferentes actores.

Ahora veamos los principales motivos por los cuales las personas están dispuestas a participar como ponentes son:

-El principal es por representar un ingreso extra. Esta actividad es vista por los ponentes como parte complementaria a su actividad principal. Es muy difícil encontrar personas que sólo se dediquen a la impartición de cursos de actualización.

-Por ser una actividad profesional. Da cierto prestigio académico participar en este tipo de cursos como ponente.

-Como aporte a la Universidad que tanto quieren. Lo ven como retribución hacia la Universidad y hacia la sociedad participar.

-Querer participar en la formación de cuadros profesionales. También esta actividad permite a los ponentes tener contactos con posibles candidatos a los que se les puede prestar asesorías.

Bueno, dejemos a los ponentes y vayamos con la gente que asiste a esta educación, la mayoría provienen de diversas empresas tanto públicas como privadas; pero generalmente son egresados de la misma institución y esporádicamente de otras instituciones. La razón por la cual sean egresados los usuarios mayoritarios de esta educación, es porque se sienten identificados con la institución y por no poder pagar esta educación en otras instituciones. Otro motivo es que en este centro de Educación Continua existe una opción a titulación, la cual consiste en asistir a 160 horas de cursos, obtener una calificación mínima de 8 en cada módulo, tener una asistencia mínima del 80% en cada módulo y realizar un trabajo escrito en donde plasmen su actualización profesional combinada con su experiencia. Esta opción ha sido cuestionada, sobre todo al

inicio de su creación, por algunos académicos de la facultad, se menciona que los trabajos realizados no cumplen con los requisitos metodológicos que un universitario debe de manejar y comparación tesis; se ha insinuado que más bien los títulos "se están vendiendo". Para contrarrestar, estas observaciones, se tiene que trabajar en las exigencias de los Trabajos para titularse, es importante cuidar más los aspectos metodológicos, no quiero profundizar demasiado en esta cuestión; pero lo que sí quiero resaltar es la indudable preocupación por parte de las autoridades por aumentar el número de titulados, además por que el mercado laboral así lo esta exigiendo, sólo basta ver los ofrecimientos de empleo. Aquí la duda es ¿en qué medida nos garantiza el título que una persona desempeñe adecuadamente ciertas actividades?, más bien esto obedece a que grupos dominantes en la economía y la política han logrado llevar la problemática de la educación a los terrenos del tradicionalismo, la estandarización, la productividad, la mercantilización y como se ha dicho a las necesidades de la industria¹⁰⁷. Actualmente si una empresa quiere ser acreditada necesita que sus mandos estén certificados, esto con el fin de que sus productos o servicios puedan competir con ventajas en el mercado. Por eso son importantes los títulos, ya que son a través de estos que se pueden certificar las personas. Y próximamente los cursos de Educación Continua darán unidades de certificación, por lo cual va a tener mayor realce esta educación, a nuestro juicio acentuará más las diferencias entre quienes asisten a esta educación y quienes no asisten.

Pasemos a los motivos por los cuales asisten a esta educación los profesionistas, los cuales se dieron en el capítulo anterior; pero, quiero recuperar el que hace referencia a las razones económicas y profesionales. Dentro de las razones económicas encontramos:

¹⁰⁷ Apple, M., *op. cit.*, p.30.

-Que las personas para poder seguir conservando su nivel de empleo necesitan de conocimientos recientes o para su promoción requieren de esta educación, más si no están en posibilidades de asistir a maestrías, es importante seguir acrecentando el curriculum vitae.

En razones profesionales encontramos:

-Adquirir nuevos conocimientos o actualizar estos de acuerdo a su actividad profesional. Es importante seguir vigente para el mercado laboral.

-Como opción para titularse. Si se quiere competir es importante contar con documentos que avalen la capacidad.

-Superación profesional. Un mundo como el nuestro nos impone una dinámica, hay enfrentar los cambios vertiginosos si se quiere estar vigente en el mercado laboral.

-Influir más en su entorno laboral implementando cuestiones innovadoras.

Estos profesionistas rara vez tienen cuestionamientos hacia la Educación Continua, en general están de acuerdo con los conocimientos que se imparten, ya que están dirigidos a sus necesidades de actualización y están de acuerdo con el rol que desempeñan en su trabajo. Cuestiones de igualdad de oportunidades, curriculum oculto y educación selectiva, entre otros, no tienen importancia, ya que es una problemática que aparentemente no les afecta y no les interesa alterar el orden preestablecido o no perciben estos asuntos importantes. Los cuestionamientos y exigencias giran en torno a la puntualidad, cumplimiento de objetivos, temarios, didáctica, entrega de materiales, calificaciones, instalaciones, equipo audiovisual, mobiliario y servicio de café. Manifiestan que sólo los conocimientos que giran en torno a la productividad en la empresa son necesarios e indispensables. Así pues, la importancia de los conocimientos se mide de acuerdo a como se relacionan con el aparato productivo del país.

Entre las instituciones importantes de donde proceden los asistentes a esta educación se encuentran: PEMEX, Instituto Mexicano del Petróleo, la UNAM, C.F.E., Aseguradora Mexicana, Industrias Resistol, S.E.P., SARH, IMSS, Poliespuma S.A., Breecham Farmacéutica S.A., Gobierno del Distrito Federal (y antes como Departamento del Distrito Federal), Sistema de Transporte Colectivo (Metro), Wall Mart, Secretaría de Salud, Hospital Ángeles, Baxter, Instituto Nacional de Pediatría, Centro Médico Nacional Siglo XXI, Glaxo Wellcome México, Ciba-Especialidades, BDF de México, Dupont de México, Aga-Comex, Unilever de México, Procter and Gamble, Basf Mexicana, Bayer de México, etc. Calculamos que la mayoría de los asistentes ocupan puestos medios, es decir, jefes de departamento, jefes de secciones, coordinadores y otros similares. Son pocas las personas que ocupan puestos altos; gerentes, directores o puestos equivalentes, inclusive ser dueños de alguna empresa. Como se notará la mayoría de las empresas tienen que ver la elaboración de productos y comercialización de estos.

4.4 Cursos que se imparten.

Ya se ha mencionado que la Educación Continua se ofrece a través cursos, los cuales tiene una duración variada pero lo más común es de 15, 20, 25, 30 o 40 horas; se imparten de lunes a viernes, viernes y sábado o sábados solamente; los horarios de impartición pueden ser todo el día y en la mayoría de los de los casos son por la tarde. Aquí se maneja el adecuar la educación a las necesidades de los profesionales e inclusive la impartición de los cursos en las instalaciones de estos. No es un secreto que se busca facilitar la asistencia a los cursos de los profesionistas y se busca que el impacto de su ausencia sea de consecuencias mínimas para la empresa donde laboran. Esto implica que al estar asistiendo a estos cursos, los asistentes siguen ligados a su centro de trabajo.

Un término que ha alcanzado últimamente gran relevancia es el de "Diplomado", el cual se asigna a una serie de cursos, con una duración mínima de 120 a 160 horas y que buscan especializar a la persona en cierta área sin alcanzar aún el reconocimiento académico de una especialización y mucho menos algún número de créditos en alguna maestría; lo anterior dentro de la UNAM, porque sabemos que en otras universidades, como La Salle, sí se obtiene cierto número de créditos para alguna maestría. Con el fin de ejemplificar los tipos de cursos que ofrece la Facultad de Química, los cuales pretenden contribuir a las necesidades de producción y de servicios del país, a continuación enlistamos los diplomados con mayor demanda en el año 2000:

Nombre	Duración (horas)
Desarrollo Gerencial.	160
Tecnología de Pinturas.	240
Básico en usos y Aplicaciones de la Microcomputadora.	160
Acceso a la Información Científica y Tecnológica Mundial.	160
Medicina Transfusional.	160
Cosmetología.	180
Aseguramiento de la Calidad en el Laboratorio de Análisis Clínicos.	160
Actualización en Mercadotecnia Gerencial.	160
Sistemas de Gestión Ambiental ISO-14000.	160
La Calidad y el Éxito Industrial.	160
Materiales y Residuos Industriales Peligrosos.	200
Básico en Herramientas para la Administración Industrial.	160
Microbiología Aplicada.	160
Metrología.	160
Cultivo de Tejidos Vegetales.	160
Verificación Sanitaria en Sistemas de Calidad en Alimentos.	160
Control Estadístico de la Calidad.	160

Los diplomados están principalmente enfocados a las necesidades de la industria y del sector de servicios, se deja de lado todos los conocimientos que no tienen ninguna relación con producción, eficiencia, control de calidad, etc. Por otro lado es interesante enunciar que cuando se planea la programación de cursos, es que aparte de estar enfocados a las demandas empresariales, en ocasiones el ambiente político nacional determina la línea a seguir; la característica de flexibilidad se le quiere complementar con la de oportuna, aunque muchas veces sea más bien oportunista, se pretende que los cursos estén relacionados con el pulso político y económico del país; si estamos en crisis, se implementan cursos donde se traten asuntos como la de "Creación de empresas", "Oportunidades y retos en época de crisis" y frecuentemente tiene que ver con implementación de normas de calidad en época de crisis y dar soluciones a los problemas ambientales que hoy en día han alcanzado importancia. Muy poco

se programan cursos que no tengan que ver con una actividad industrial, aparentemente, por ejemplo los cursos de redacción, de perfeccionamiento de algún idioma y relacionados con una problemática social o política. Por un lado se encuentran las autoridades que piensan que no le corresponde a este centro de Educación Continua ofrecer este tipo de cursos y por el otro los asistentes no se muestran interesados en asistir a estos, por considerarlos de poca trascendencia para su actividad y es que al hablar de la problemática educacional y sus objetivos, se hace alusión a que la educación debe cubrir las necesidades de la empresa o industria. Aquí se recalca la visión de que en la medida que se cumpla con este objetivo a la educación se le califica de excelente o de calidad para hablar en términos del grupo hegemónico. Si esta educación no se esfuerza por cumplir este objetivo enfrenta el riesgo de ser marginada dentro del ámbito de la actualización profesional. Esta educación al estar centrada en torno a una definición particular de lo práctico, agrava la conexión entre la actividad diaria y la comprensión crítica de lo que es necesario en cualquier educación que aspira ser digna; la formación de un individuo, la cual debe ser integral, y no parcial, como se maneja actualmente en la Educación Continua. Estamos seguros que en la medida que los programas de Educación Continua sean enriquecidos con conocimientos para la vida, contribuirá al enriquecimiento del profesionista, de lo contrario se esta condenado a hacer una Educación que acentúe mas las desigualdades. Es más se propone que los cursos sean enriquecidos con una parte donde se traten análisis políticos, económicos, problemática social y otros temas que aparentemente sean inimaginables, como cine, vida cotidiana, música, etc.

En cuanto a las instalaciones, geográficamente se quiere estar cerca de las zonas industriales o de servicios en el área metropolitana, para lo cual se cuenta con dos Departamentos de

Educación Continua, uno se encuentra localizado en el edificio "D" de la Facultad en Ciudad Universitaria y otro en la Fundación Roberto Medellín; localizada en Mar del Norte no. 5, Col. San Alvaro, Del. Azcapotzalco. En Ciudad Universitaria se tiene la capacidad de ofrecer cuatro cursos simultaneamente, pero en ocasiones se ha llegado a ofrecer seis o hasta siete al mismo tiempo y en la Fundación Roberto Medellín se tiene la capacidad de ofrecer hasta 10 cursos al mismo tiempo. A diferencia de la Educación formal en donde se tienen espacios físicos muy bien determinados, en la Educación Continua se pretende llevar hasta el centro de trabajo y se ha hecho, lo anterior con el fin de que la personas tengan la menos distracción posible del centro laboral de trabajo. Aunque se tenga que pagar más.

Por otro lado hay que tomar conciencia de la relación entre avance tecnológico y espacio educativo, puesto que tenemos que reconocer que los salones sufren de un desfase con respecto a los aparatos audiovisuales utilizados para la impartición de cursos, cuando se construyeron no se pensó o incluso ni se imagino, que en los salones se ocuparían aparatos como:

- Proyector de filminas o de acetatos.
- Videocasetera.
- Televisión.
- Microcomputadoras.
- Proyector para computadora o video.
- Conexión para red o internet.

Cuando no se hacen las adecuaciones necesarias para la utilización de los instrumentos de apoyo en un salón, se puede perjudicar la enseñanza, puesto que resulta peligroso los cables de conexión en el paso o pasillo, los aparatos resultan ser estorbosos cuando se colocan en un extremo o al centro del salón, ya que al ponerlos en mesas o estantes puede no

permitir la visibilidad a la pantalla. Lo extremo ha llegado ser cuando se utilizan varios aparatos durante una clase, resulta incomodo e inoperante para el ponente tantos aparatos sobre una mesa y se proyecta una imagen de un desorden. Resulta necesario que los salones sean adecuados a las nuevas necesidades de operación de aparatos audiovisuales e incluso se propone auxiliarse de la ergonomía. Es urgente dar un paso cualitativo en este sentido.

4.5 La administración.

Al hablar de la situación administrativa indiscutiblemente pensamos que este centro de Educación Continua debe reflejar los valores y los mismos patrones de conducta que predominan en la Universidad, y efectivamente así es, y siendo más específicos, decimos que en este tipo de educación se acentúa más la visión del capital humano. La visión de la Educación de los grupos dominantes en la política y la economía han logrado que la Educación Continua se preocupe por satisfacer la economía de mercado y esto se ve favorecido porque las autoridades y demás miembros comparten esta visión. Lo anterior se ve complementado con el tipo de relación entre las dos entidades y de la forma de modelo de operar del centro de Educación Continua; por ejemplo el Dr. Matthias Sachse¹⁰⁸ propone los siguientes modelos:

- **Dependencia.** Aquí se depende del 100% de las normas de la institución, siempre y cuando ya exista. Se es un simple operador del programa.

¹⁰⁸ Sachse, M., "Modelos de Educación Continua en México" en Educación Continua en la Ciudad de México. AMEC., 1998, p. 4-8.

- **Semiautonomía.** Se reconoce que hay un especialista al que se le delega la responsabilidad de manejar esos programas que provienen de áreas académicas, y adecuarlos a la realidad del mercado. El centro de Educación Continua idea sus propios programas, sus propios ponentes, se tiene cierta autonomía en la fijación de los salarios, horarios, tipo de publicidad. Normalmente se cuenta con su propio cuerpo de gente y se tiene un presupuesto propio.

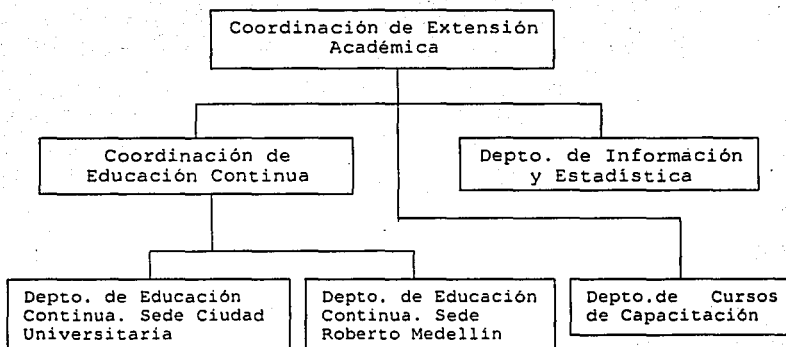
- **Autonomía.** Implica tener una empresa dentro de una empresa. Con toda responsabilidad en términos académicos y en términos financieros. Aquí entre el 20 y el 50% del total de maestros proviene de las filas académicas de licenciaturas u otras áreas y el resto del personal docente es contratado.

- **Supermercado.** Se ofrece lo que el mercado pida, en los niveles en que lo pida. Cursos largos o cortos, cursos a nivel doctorado o para niños.

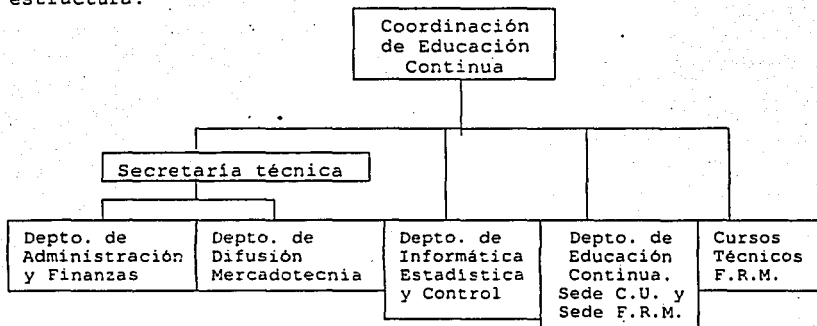
- **Supermercado competitivo.** La competencia no se da con otras instituciones, sino entre la misma institución.

En nuestro caso podemos hablar de un modelo de administración semiautónoma, se depende de la infraestructura de la Universidad y pagos al personal que labora en este centro, pero en cuanto a programas y ponentes se tiene libertad de elección y de contratación. Incluso si son profesores de la Facultad o de la Universidad reciben el pago correspondiente.

En cuanto a la organización administrativa es la siguiente:



Pero por cuestiones de operatividad se tiene la siguiente estructura:



El por qué de la diferencia entre la organización administrativa oficial y la organización funcional no oficial se debe principalmente a la búsqueda de cumplir los objetivos de la Educación Continua, darle mayor agilidad y capacidad de respuesta a las necesidades de actualización profesional. Este es un punto importante y delicado, ya que si los resultados son los planeados, lo más seguro es que no habrá problema, pero si no hay resultados favorables se enfrentarían desorientaciones y por lo tanto una crisis. En otras palabras, se deben tener claras las metas y los objetivos, debe haber una correspondencia con la organización administrativa.

Como toda organización se tienen deficiencias, obstáculos o mejor dicho problemas a resolver, los cuales tienen que ver para una mejor operatividad, por ejemplo:

- a) Trámites de pago tardados a ponentes. En el mejor de los casos se paga al ponente de tres a cuatro semanas después de solicitar el pago y en el peor de los casos hasta un mes y medio.
- b) En general se cuenta con los recursos materiales y humanos, pero sí, por algún motivo hay que desembolsar en ciertos rubros en aras de un feliz término del evento, la recuperación de gastos resultan ser muy engorrosos, y en ocasiones no todos los gastos son recuperables.
- c) La adquisición de bienes y materiales, presentan trámites con poca eficiencia.
- d) La gran mayoría de los ponentes son del área metropolitana, pero si se quiere contratar a personas del interior de la república, nos topamos con problemas administrativos por no contar un apoyo específico para gastos como los derivados del traslado de los ponentes; ya sea vía terrestre o área, hospedaje, viáticos y para su protección personal seguro de vida.

Y en distintos momentos se han presentado problemas que tienen que ver con:

1. Claridad en las metas u objetivos de la Educación Continua. ¿En dónde se esta? ¿A dónde se quiere ir? y el ¿Cómo llegar?, lo anterior ha provocado que algunos miembros promuevan la profesionalización de la Educación Continua, que no sea una simple actividad de relleno o de captación de recursos.

2. Derivado de la anterior, una organización con capacidad de respuesta ante los cambios vertiginosos de nuestra sociedad. No es posible que se hable la mejora continua o de la educación para la vida y se este solamente reaccionando a las demandas del mercado laboral.

3. Se necesita una simplificación administrativa interna, para lo cual es de suma importancia una adecuada comunicación entre los distintos personajes. Es contradictorio que se ofrezcan cursos de eficiencia, calidad, mercadotecnia y otros, y no se pongan en práctica, lo cual resulta ser una contradicción de esta Educación. Todo parece indicar que esta Educación tiene gran realce en las empresas y poca en otros lugares.

No quiero dejar pasar tres actividades de suma importancia que ha realizado la Educación Continua en la Facultad de Química y son:

1. En 1998 se elaboró en colaboración con la Secretaría de Salud y la Dirección de Educación Continua de la UNAM, una miniserie de cinco horas sobre Manejo Higiénico de los Alimentos, que se proyecta en las salas de espera de los consultorios de la Secretaría y se comercializará en hoteles, hospitales y restaurantes. Es importante la creación y la difusión de material como el anterior, se propicia una mayor socialización de los conocimientos, tiene la visión de hacer llegar la Educación Continua en donde se requiere. Por las ventajas que ofrece este tipo de material se requiere una mayor producción y debe de estar acompañada de una amplia

difusión. En cuanto al material escrito, que es valioso, son pocas las personas que tienen acceso para consultarlo, es necesario socializar este material creando una de sala de consulta de Educación Continua o ponerlo a disposición de la biblioteca de la Facultad, incluso se puede comercializar, con la observación de que se tiene que prestar atención a los derechos de autor.

2. Apoyo a la Titulación. Esta dirigida a personas que tienen más de tres años de haber egresado de Facultad con un mínimo de 90% de créditos y actualmente tener ya el 100% de créditos. Consiste en asistir a 160 horas de cursos de Educación Continua, tener una calificación de 8 como mínima en cada curso y un 80% de asistencia como mínimo en cada curso. Posteriormente o al mismo tiempo tendrán que hacer un trabajo escrito con un mínimo de 20 cuartillas, para lo anterior la persona cuenta con dos modalidades; la primera, consiste en que sea la misma persona quien elija el tema del trabajo, así como a su asesor, en la segunda, solicitar a la Coordinación de Extensión Académica la asignación del trabajo escrito, del asesor y del tema del examen profesional. Lo novedoso es que en la segunda modalidad, se tienen diez días para entregar el trabajo a partir de la fecha de asignación de los temas. Esto contribuye a facilitar a que egresados de la institución puedan titularse aprovechando su experiencia profesional y que por otra vía resultaría difícil titularse y con lo cual se contribuye a disminuir el número de egresados sin titularse, lo cual es un problema grave no solo en la Facultad sino en la misma Universidad. Con anterioridad se tocó el punto de por qué se presiona a los egresados para titularse y sólo quiero recalcar que se deben de cuidar más los aspectos metodológicos, y en sí el contenido, de los trabajos de cuarta opción, no se debe de caer en la simpleza de este programa justifique a la Educación Continua y mucho menos la labor de algún funcionario.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

3. Actualmente se colabora en el Consejo Nacional de la Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas, A.C. (CONAECQ). Lo que se persigue este Consejo es la acreditación de programas a nivel licenciatura, acreditación de los programas de especialización y de Educación Continua, en el área química. Se quiere cumplir con lo que señala el T.L.C. de América del Norte en cuestión de la competitividad profesional, se percibe que si se quiere competir a nivel internacional es imperativa la certificación de los profesionistas de la química. Lo anterior no llevará una reclasificación y lo que con lleva de legitimar la desigualdad entre los profesionistas. Ahora los profesionistas van a ser titulados o no titulados, con experiencia y sin experiencia y profesionistas con certificación y sin certificación. Se ha dicho que esto ayudará a que los profesionistas perciban mejores salarios; pero también puede ser usado por quienes contratan para pagar sueldos bajos, con la excusa de que un profesionista que no este certificado pueda percibir lo que se le paga al que está certificado.

Para finalizar este capítulo diremos que a principios de los noventas este centro de Educación Continua creció notablemente y se consolidó, ahora se encuentra en una etapa cualitativa, se pretende transformar en un centro de Educación Continua innovadora, mediante la implementación de cursos en línea, a distancia y video conferencia. De no lograr dar este paso lo antes posible se limitará el desarrollo. Otro rubro a impulsar es el relacionado a promover investigaciones que giren en torno a la Educación Continua, que tome en cuenta la vida cotidiana del individuo y no solamente la vida laboral.

CAPÍTULO 5.

C O N C L U S I O N E S

El dar a conocer una visión sociológica de la Educación Continua en la Facultad de Química de la U.N.A.M., partiendo de las diferentes posturas, implica un mayor conocimiento de esta educación y sirve de difusión de la investigación de la sociología, esta ciencia tiene mucho que aportar en cuanto al conocimiento y a la planificación de la actividad educativa. Es gracias al enfoque sociológico que podemos relacionar el devenir histórico de la sociedad y de la educación, comprender que estos no son hechos aislados o excluyentes nos ayuda a entender el presente; pero además nos permite planear a futuro sobre la base del conocimiento. No se entendería la Educación Continua en la Facultad de Química de la UNAM, sin un análisis con el entorno de la sociedad mexicana. En donde podemos concluir que la principal función de la Educación Continua es la de actualizar a profesionistas con el fin de que las empresas sean eficaces y eficientes; que en otros términos tiene ver con la competencia laboral. Se reafirma que la Educación Continua puede ser una Educación para la vida, en donde el individuo desarrollo todo su potencial humano.

Se contribuye a la formación de un lenguaje común entre los distintos actores que confluyen en la Educación Continua, lo cual evitará malas interpretaciones o confusiones y se reflejará en el mejor quehacer de la Educación Continua.

La potencialidad de la Educación Continua en conjunción con las distintas modalidades de impartir la educación a quedado de manifiesto, sobre todo lo que es la educación a distancia, falta implementar y aprovechar, tanto los recursos humanos como técnicos, con que cuenta la UNAM, para beneficio de las distintas centros de Educación Continua, en nuestro caso, que es la Facultad de Química, hace falta acciones encaminadas a relacionar la educación a distancia y la Educación Continua.

Por otro lado se menciona de las bondades y ventajas de la Educación Continua, como parte complementaria de la educación superior, que por no formar parte de la educación formal; es flexible e inmediata a las necesidades de actualización de los egresados de las universidades. Incluso se menciona como la educación con prospectivas de desarrollo, y no tanto por la transmisión de conocimientos que se da en ella, sino por representar una atractiva fuente de ingresos para las distintas universidades.

Ante lo anterior, qué alternativas o hacia donde va la Educación Continua, es algo que habrá que visualizar y proponer; porque al igual que la educación formal, colabora en la acumulación, complementa la producción de agentes para un mercado laboral jerárquico y un capital cultural de conocimiento técnico-administrativo. Por otra parte, al igual que otras instituciones educativas deben legitimar ideologías de igualdad y movilidad social, y hacer que las vean positivamente tantas clases y grupos sociales como sea posible. Por lo cual, vemos en estos espacios educativos intentos para solucionar los papeles contradictorios que deben cumplir.

Otro factor importante es la participación del Estado en las políticas de educación y que contemplan a la Educación Continua, lo cual nos hace caer en el terreno político y pueden convertirse en conflictos políticos, no solamente técnicos. Por lo cual nos da la oportunidad del debate, a la acción colectiva y a una mayor educación política. Asistir a cursos de actualización profesional no tiene que ser en forma pasiva, después de todo estamos hablando de profesionistas que tienen una basta experiencia profesional, con conocimientos de vanguardia o incluso con inconformidades que no han sabido canalizar o expresar, y este espacio educativo les da la oportunidad de entender qué es lo que anda mal de la empresa o centro de trabajo, lo que hay que mejorar, el por qué no se ha

podido insertar "adecuadamente al campo laboral" teniendo los conocimientos, tiene que ver con algo más amplio que su espacio laboral y que es la reproducción social. Debe saber entender la dinámica de la supervivencia de la sociedad, para poder participar políticamente.

Hay que abrir este espacio educativo a mayor gente, hace falta crear la necesidad de la Educación Continua, quienes asisten a esta educación son personas que tienen las posibilidades de pagar por esta educación, porque la empresa o institución donde laboran cubre el costo o por tener la necesidad de titularse a través de la Educación Continua. Deben buscarse fuentes de financiamiento o convenios por parte de los interesados en asistir a esta educación y de los centros de Educación Continua, aparte de la que reciben de la administración central y que perciben por impartición de cursos. Y las hay, en algunas dependencias se llevan a cabo convenios con organismos nacionales e internacionales, las cuales tienen partidas de capacitación, en estos casos se seleccionan los beneficiados; buscar convenios de intercambio de servicios entre las instituciones que requieren actualización profesional. Resulta paradójico que algunos centros de Educación Continua imparten cursos de mercadotecnia y ventas, y al comercializar sus cursos no sacan provecho de este potencial y lo notamos en que no se asesoran, no ponen en práctica las recomendaciones por no verlas viables o por falta de recursos humanos y económicos.

Se debe de buscar el punto de equilibrio entre hacer extensiva la Educación Continua y la necesidad de hacerse llegar de más recursos financieros. Se pretende llegar a ser verdaderamente una entidad autosuficiente.

Es importante que la Educación Continua, para realmente pueda trascender y no seguir siendo una educación de poca importancia, es estar relacionada con un objetivo general en donde no solamente se le enfoque con el campo laboral, sino

como parte de la educación para la vida, teniendo como pilares: la acelerada transformación de la vida cotidiana y la constante producción de conocimientos. Y esto se ve complementado si hay cuestionamientos, si hay resistencia para oponernos a las relaciones establecidas, habrá que trabajar y defender las formas antihegemónicas, lo cual nos debe llevar a concebir que hay otra forma de vivir o como lo diría Apple "... intento colectivo consciente para dominar el mundo de forma diferente". Por parte del asistente a nivel personal (sea hombre o sea mujer), en lucha constante por conservar el conocimiento, la humanidad y el orgullo, la acción sobre la enseñanza puede ser más importante. De lo contrario se seguirá teniendo un individualismo posesivo y el populismo autoritario, en vez de la justicia social. Y es que la educación esta ligada a la justicia social, en palabras de R. W. Connel¹⁶. En primer lugar, todo sistema educativo es, en si, un bien público importante. Como tal, es una de las "mayores industrias de cualquier economía moderna; es una de las mayores empresas públicas"... una de las cuestiones que debemos plantearnos es: "¿quién consigue la mayor parte de sus beneficios?" Es una cuestión compleja, pero, tanto en términos de acceso al mismo como de resultados, el sistema educativo distribuye los bienes materiales de manera bastante desigual.

En segundo lugar, es probable que el sistema educativo adquiera mayor importancia como bien público en el futuro, debido a que al hecho de que el saber organizado tiene cada vez mayor importancia como fuerza impulsora de la producción económica, para la expansión y el control de los mercados y para establecer y mantener los mercados de credenciales que apoyan las divisiones sociales, de género y raciales del trabajo.

¹⁶ Apple, M., "Política cultural y educación", ed., Morata, Madrid, 1996, p.127.

El tercer punto, para muchos la enseñanza es un "trabajo moral", la enseñanza y el aprendizaje implican siempre cuestiones sobre los propósitos y los criterios para la acción (se esté de acuerdo o no con esos propósitos), sobre la aplicación de los recursos (incluyendo la autoridad y el conocimiento) y sobre la responsabilidad y las consecuencias de la acción". Este auténtico carácter moral de la educación afecta directamente a la calidad moral de las instituciones que educan.

La Educación Continua Superior para ser verdaderamente una educación de alternativa tiene que contener una pedagogía donde se establezcan los vínculos educativos basados en la justicia, el respeto y la utilización creativa de las diferencias. Y tenga presente que las formas de organización del trabajo que exige un nuevo modelo de especialización del trabajador, en el que lo realmente importante es la capacidad de procesamiento de la información y la capacidad de generar conocimiento, nueva base material de la productividad y del crecimiento económico.

Se debe de tener una concepción crítica y comunicativa de la escuela, se concibe el aprendizaje como un proceso de interacción comunicativa y el papel del educador como facilitador del diálogo, en otras palabras, debe dejarse la comunicación unidireccional en el proceso educativo. En este sentido, se defiende un modelo de aprendizaje basado en un proceso de comunicativo a través del cual los sujetos elaboran sus propios significados y construyen colectivamente la realidad.¹²⁰

Hay que estar consciente de la integración económica en bloques mundiales. Se debe participar dentro de este marco de integración en las redes mundiales del conocimiento desde la cooperación académica en todos sus niveles, bajo esquemas de

¹²⁰ Brunet, I. y Mcrell, A., "Clases, educación y trabajo", Ed., Trotta, Madrid, 1996, p. 210

igualdad y equidad y no de subordinación. Hay que proclamar ser participe de la inteligencia, de la ciencia, y la tecnología, desde una perspectiva original y no como una copia mal diseñada.

No se podrá negar el impacto que ha tenido el desarrollo tecnológico, ya que la fuerza de trabajo calificada se ha incrementado de 54% en 1981 al 60% en 1991. Se calcula que para el año 2010, los trabajadores manufactureros en los países más industrializados sólo serán el 10 y el 15% del total de la fuerza de trabajo.¹¹¹ Aunado a lo anterior se calcula que en Estados Unidos se perderán 600,000 puestos de trabajo entre 1990 y 2005. "Los cambios tecnológicos y las presiones para aumentar la productividad, limitando el empleo y reduciendo los salarios, limitarán la expansión de los puestos de trabajo. La mayor parte de los nuevos puestos aparecerán en el sector servicios. Se prevé que el 95% de los nuevos puestos de trabajo de nueva creación entre 1990 y 2005 pertenecen a este sector".¹¹² Lo anterior en México no varía mucho y más si tomamos en cuenta que el sector de servicios es el que más a aumentado, no tomar en cuenta esta tendencia en Educación Continua significaría planificar en el vacío y estar fuera del contexto nacional e internacional. En otras palabras muy probablemente en un futuro ya cercano se van a crear más puestos de cajeros que científicos informáticos, lo cual nos puede llevar a la desprofesionalización de algunas actividades y por ende a salarios bajos.

Los nuevos trabajadores del conocimiento requieren de un nuevo tipo de aprendizaje, no ya del tradicional basado en la repetición y la memorización del salón de clase, sino en una que tenga como perspectiva la Educación Permanente y esta debe estar articulada, lo que implica la correlación de funciones

¹¹¹ Didriksson, A., "Escenario de articulación de la Educación Superior en un enfoque de Educación para toda la vida", en Educación Continua en la Ciudad de México. ANEC, México, 1996, p. 42.

¹¹² Apple, M., *op. cit.*, p.116.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

entre las instituciones, las empresas y la sociedad, los gobiernos y las agencias, los organismos gubernamentales, multilaterales y los no gubernamentales. La articulación entre el mundo de trabajo con el del aprendizaje, el del aprendizaje con el de trabajo, el de la participación política democrática con el de la formación de nuevos ciudadanos mediados por valores simbólicos de las redes de información y telecomunicaciones.

Mucho se habla del conocimiento a la hora de laborar y poco se ha prestado atención a este conocimiento desde la perspectiva del valor social que puede coadyuvar a resolver problemas nacionales y encaminar prioridades que impacten los niveles de pobreza, inequidad, miseria, hambre, ignorancia y en esto tiene que contribuir las universidades en su conjunto.

Si no hay articulación de factores, no habrá transferencia de conocimientos ni posibilidad de innovar la tecnología. Si no se permiten los traslapes entre disciplinas no habrá enriquecimientos de métodos y lenguajes, si no hay una organización que fertilice los proyectos no habrá interdisciplinaria. Aquí nos referimos tanto a la Educación Continua en su realización, como la organización misma del Centro de Educación Continua, nos referimos al hecho de que se tiene la idea de que un centro de Educación Continua debe estar conformado por profesionistas del área al cual pertenece el centro, es decir, si hablamos de la División de Educación Continua de la Facultad de Ingeniería en la UNAM, está conformada preferentemente por egresados de esa misma Facultad, en el caso de la Facultad de Química no es la excepción; es muy difícil y hasta contradictorio que no se propicie los grupos interdisciplinarios, no se cree que profesionistas de otras áreas conozcan la problemática de la actualización de los egresados de la química, y siendo que los egresados de la química no tienen una formación para comprender por completo el fenómeno social de la educación, se

deben de propiciar estos grupos, además tengo que decir que la más grata experiencia profesional la he tenido en este tipo de grupos. Hay que romper con la visión individualista, parcializada y elitista, para no seguir reproduciendo y creando más desigualdad, y coronándola con una legitimación ventajosa para el bloque hegemónico.

Habrà que poner en marcha un cambio institucional que permita la transferencia de conocimientos y tecnologías del mundo hacia la sociedad y la economía, representa un salto de calidad en la organización de trabajos de investigación y del papel que juega la Educación Superior en este escenario. Lo que implicaría un cambio en las Instituciones de Educación Superior pasarán de ser difusoras del conocimiento a ser productoras del mismo, creando canales y vínculos directos para transferirlos a la sociedad en su conjunto.

La alternativa a construir está representada por una concepción social y organizativa sostenida en el desarrollo, en la cooperación, en la articulación de los elementos existentes y no en su confrontación.

Una Educación que pueda aprovechar la enorme difusión informativa para emitir juicios y fortalecer la participación y la comunicación y no que la fragmente y la enajene, una Educación que provea conocimientos útiles de alto valor social bajo nuevas formas y estructuras para todos, en el sentido que el nuevo periodo histórico lo está imponiendo. Los programas educativos deben basarse en políticas que persigan: "la equidad, la participación, seguridad, libertad y atención y asistencia a las personas."¹¹³

Una sociedad basada en el conocimiento representa una muy importante oportunidad para que la Educación se exprese en todas sus posibilidades humanas, pero esto no representa la misma condición para todos. Esto es lo que en el futuro

¹¹³ Apple, M., *op. cit.*, p.124.

debemos evitar a como dé lugar, creer que todos tienen la misma condición.

BIBLIOGRAFÍA.

Mialaret, G., "El concepto de la educación y disciplina afines" en ciencias de la Educación, ed. OIKOS TAU, 1976.

Salomón, M., "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en Revista Perfiles Educativos No. 8. abril junio, 1980.

Ibarrola, María de, "Enfoques Sociológicos para el estudio de la Educación" en Sociología de la Educación, C.E.E., México, 1980.

De Leonardo, P., La Nueva Sociología de la Educación, SEP, ed. Caballito, México, 1987.

Giroux, Henry, "Teoría y resistencia en educación", Ed. Siglo XXI, México, 1992.

Durkheim, Emilio, "Educación y Sociología", ed. Shapire, Buenos Aires, 1974.

Mannheim, Karl, "Introducción a la sociología de la Educación", en Revista del Derecho Privado, Madrid, 1966.

Touraine, Alain, "Introducción a la Sociología", Ed. Ariel

Bordieu, Pierre, "La Reproducción", ed. Laia

Trilla, Jaume, "La Educación fuera de la escuela", Ed. Ariel, Barcelona, 1996.

Toffler, Alvin, "El shock del futuro", Ed. P&J, Barcelona, 1994.

Touraine, Alain, "¿Podremos vivir juntos?", Ed. F.C.E., Buenos Aires, 1997.

Memorias del seminario "La Educación Continua", U.N.A.M. (S.U.A.), México, 1988.

Manual del II Congreso anual de la A.M.E.C.,

Manual del III Congreso anual de la A.M.E.C., "La educación continua ante la globalización", A.M.E.C., México, 1993.

Manual del IV Congreso anual de la A.M.E.C., "Retos y perspectivas de la Educación Continua hacia el siglo XXI", A.M.E.C., México, 1994.

Cadena, F., "Educación informal y no formal". Documentos base, congreso nacional de investigación educativa. Vol. 1, 136-140 y 356-362.

La Belle, T., "Educación no formal y cambio social en América Latina". Ed. Nueva Imagen, México, 1987.

Turner, R., "Medios de promoción social a través de la educación, movilidad patrocinada y de competencia", Bendix y Seymour, clase, status, poder. II, Euramérica.

Schultz, "Teoría económica de la educación" Ed. UTEHA, México, 1987.

La Barca, G., "Economía, política de la educación" Ed. Nueva Imagen, México, 1980.

Lemin, H., "Educación y democracia organizativa" Rev. Educación, No. 10, abril-junio, 1982, CNTE-SEP.

Pacheco, T., "La interpretación social de la problemática educativa en México". Perfiles educativos, No. 14, octubre-diciembre, 3-18, CISE-UNAM.

Gilardi, G., "La redefinición del modelo de desarrollo económico, el tratado de libre comercio y sus repercusiones en la educación" Acta Sociológica, IV, F.C.P.S.-UNAM., México, 1992, pp. 119-134.

Guevara, G., "La educación y la cultura ante el tratado de libre comercio." Ed. Nexos-Nueva Imagen, México, 1992.

Bausart, A., "Educación Continua (de la filosofía de la educación permanente a un sistema de educación continua)". Cuadernos de educación, No. 82, febrero de 1981. pp. 1-109.

Overman, D., "Experiencias sobre la educación continua en instituciones públicas de educación superior". Revista de Educación Continua Superior. XVIII (I), 1989, pp. 17-47.

Monclus, A., y Sabón, C., "La escuela global" Ed. UNESCO.-FCE., México, 1997.

Bonal, X., "Sociología de la educación (una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas)", Ed. Paidós. 1998.

Puiggros, A., "Imaginación y crisis en la educación Latinoamericana", Ed. Aique. 1994.

Brunet, I. y Morell, A., "Clases, educación y trabajo", Ed. Trotta. 1998.

Appel, M.W., "Educación y poder", Ed. Mec. 1987.

Appel, M.W., "Política cultural y educación", Ed. Morata, 1996.