

EXPERIENCIAS DE EDUCACION CONTINUA EN INSTITUCIONES PUBLICAS DE EDUCACION SUPERIOR*

F. Javier Palencia**

Se me ha solicitado una colaboración sobre Experiencias en Instituciones Públicas de Educación Superior, en el marco de las actividades desarrolladas desde la Coordinación de Apoyo a la Extensión de la Cultura y los Servicios, conjuntamente con la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

Haré, primero, algunas aclaraciones y reconocimientos que puedan ayudar a ubicar el valor, el crédito y aún el sentido de lo que ahora expongo:

La primera es que este texto esta basado en la ponencia y presentación hecha el pasado 2 de junio, en el seno del seminario LA EDUCACION CONTINUA, convocado por la Secretaría General de la UNAM, a la que entonces extendí mi agradecimiento no sólo por invitarnos a exponer y habernos permitido seguir el proceso todo de dicho seminario (lo que enriqueció el encargo que por mandato de asamblea general de la ANUIES y del secretariado de la CONPES teníamos), sino por darnos espacios de encuentro y reflexión sobre los puntos de nuestro interés. En aquella ocasión incluso pude personalizar estos reconocimientos y así han quedado recogidos en la memoria del seminario.

La segunda aclaración es que, como queda consignado en la memoria, el texto de entonces, por la dinámica del mismo seminario, evolucionó de un planteamiento más puramente descriptivo a algunas interpretaciones y aún a juicios de valor.

La tercera es que lo que entonces y ahora se presenta son avances de un trabajo desarrollado en esas fechas como consecuencia de la aprobación, por parte de las universidades y de las autoridades educativas del país, del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), con ocasión de la XXII reunión ordinaria de la Asamblea General de ANUIES en Octubre de 1986. Del diagnóstico y la estrategia nacional entonces propuestos, se establecieron 24 proyectos. De ellos, el 7.2, a concluirse en junio de 1988, hacia precisamente a los Sistemas de Educación Continua.

En el enunciado del mismo, aprobado por los rectores reunidos en Manzanillo, se lee textualmente:

“La educación continua es una necesidad imperiosa que se plantea a las Instituciones de Educación Superior (IES) para la actualización de los profesionales ante la velocidad de cambios en el conocimiento y en la tecnología. Por ello, con este proyecto se pretende tanto evaluar los diversos intentos existentes a la fecha, como plantear opciones de nivel institucional, regional y nacional, vinculadas con las necesidades del sector productivo y de servicios, y en colaboración con los colegios profesionales.”

Ahí mismo se estableció que la coordinación del proyecto correspondiera al secretariado conjunto de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), lo que llevó a la configuración de un pequeño equipo, que tuvo como responsable operativo de la SEP al CD. Gilberto Ríos y por la ANUIES a la Antrop. Cecilia Madero. Equipo al que -también- hice un reconocimiento explícito, porque toda la información y buena parte de la interpretación que expongo está tomada de versiones preliminares del documento final (entregado un mes después de la celebración del seminario), y muchas de las ideas y aún de los juicios (de los que sí asumo la responsabilidad) surgieron o se decantaron en el diálogo y la revisión con ellos de esas versiones previas.

Dicho documento tiene como finalidad acercar a quienes están implicados en tomar decisiones que afecten a la Educación Continua en el plano nacional, regional o institucional, algunas sugerencias, algunos modelos que les puedan resultar de utilidad. Para la concepción y desarrollo del mismo, primero hubo que precisar que la idea de “evaluar los diversos intentos existentes a la fecha” no era para nosotros una evaluación

*Texto basado en la ponencia presentada en el seminario “La Educación Continua”, desarrollado del 30 de mayo al 2 de junio de 1988.

**Coordinador general de apoyo a la extensión de la cultura y los servicios, en la SGE de la ANUIES.

más o menos burocrática o tecnocrática contra propuestas, metas intermedias, objetivos formulados. . . ; sino más bien un intento de recuperar experiencias positivas y negativas que, sistematizadas de algún modo, nos permitieran cumplir con la encomienda de “plantear opciones”. Esto, es obvio, llevó necesariamente a levantar información documental y en campo, a procesarla mediante sucesivos esfuerzos y, al final, acercarnos a algunas proposiciones.

La estructura del texto final, concretado en poco más de 80 cuartillas, se parece mucho a la del seminario que entonces se celebraba: un capítulo de antecedentes, desarrollo y conceptualización de la educación continua, lo que inevitablemente exige recoger algunos conceptos y experiencias externas al país; un inventario cronologizado y sistematizado de las experiencias mexicanas; una caracterización de estos sistemas en las instituciones de educación superior y en otros agentes que realizan educación continua; y, por último, las proposiciones y sugerencias generales, que se pretendió relacionar a modelos referenciales. Se incluyen con el mismo varios anexos, siendo los más sobresalientes el correspondiente a la caracterización individual (antecedentes, concepto institucional, características, programas específicos y resultados obtenidos) de veintiuna de las instituciones visitadas y el directorio.

He de precisar que en el esfuerzo por acceder a modelos referenciales -tanto cuando por ‘modelo’ nos referimos a una idealización a posteriori, resultado de la abstracción de la realidad; como cuando nos referimos a priori concepciones, ideas o postulados- el grupo se encontró con la dificultad de que los modelos de educación continua responden a muy diversas lógicas: Hay modelos que responderían a lógicas de la necesidad académica de formación y actualización de profesionales. Los hay, como lo señalaba en su intervención el Dr. José Narro, que responden más a los intereses o capacidades de los oferentes. Hay, también, casos en que se trasladan modelos o actividades de otros campos no claramente contradistinguidos como difusión, divulgación, extensión o docencia, transfiriendo sin adecuar -incluso con sus vicios y limitaciones- prácticas de aquellos campos; sea en el plano de los procedimientos didácticos o de los recursos, de la actitud primariamente pedagógica o política de los protagonistas (esto es, asumiéndose el profesor o disertante primariamente como compañero o como competidor) o aún de la obligatoriedad. En más de un caso, parecería que ciertas actividades llamadas de educación continua se realizan -o se realizan con ese nombre- por cuanto es éste uno de los pocos rubros en el que el cobro por el servicio no suele causar escándalo ni conflicto. Creo muy importante destacar la existencia de sistemas enteros de educación continua, que no responden a otra cosa que a la urgente necesidad de acopiar recursos y esta lógica también constituye sus modelos referenciales y establece la necesidad de sugerencias.

Habrá que insistir -como se ha hecho ya en repetidas ocasiones, incluso en el seminario- en que el problema de fondo está en la múltiple confusión entre instituciones de educación superior e institutos de enseñanza superior o simplemente escuelas, o entre educación y escolarización, educación y enseñanza, actividades y funciones, funciones y estructuras. . .

En su intervención, el Dr. Schram -quien de manera natural hizo referencia a los círculos bíblicos, la enseñanza por correspondencia, etcétera- se refirió a la educación continua como una ‘moda de la época’. Efectivamente, como podrá apreciarse en la referencia cronológica que presentaré, el desarrollo de actividades y -sobre todo- de estructuras organizativas, oficinas, centros, dependencias y subdependencias cobijadas con este título, tiene una gran expansión a medida que nos acercamos a los momentos actuales; y creo que, en muchos de los casos, responde más al hecho de que esta ‘moda’ ha permitido el manejo de un rubro comercializable por el que las instituciones de educación -públicas y privadas- pueden cobrar sin escándalo (pues en su concepción primigenia aparece orientado a la atención de sectores productivos y de servicios y destinado a adultos insertos en la economía de mercado), que a la auténtica intención de responder a necesidades de continua formación.

Dentro de esta lógica es que aparecen, por ejemplo, en la División de Educación Continua de alguna institución pública los cursos -pagados- de traducción de idiomas para sus propios pasantes. Más que una crítica y cuidada observación de las necesidades sociales y del papel real de la educación, esta misma lógica crematística y la rutinaria a que me referí acerca del traslado sin adecuación de prácticas escolares viciadas, explicarían también, quizá, que los más de los cursos ofrecidos en las instituciones públicas parecen orientados a actualizar información, sin que se enfoque el problema de que tanto los sujetos de esos cursos están más bien necesitados

de otro tipo de elementos remediales -en lo que hace a hábitos, métodos, actitudes que les permitan su flexible adecuación a medios cambiantes.

Pasemos, ahora si, a alguna información sobre la experiencia de las instituciones públicas, donde sigo -en varios momentos, palabra por palabra- las versiones preliminares del documento a que me he referido.

En cuanto a 'instituciones públicas', el grupo de trabajo visitó y captó la experiencia de cinco dependencias de la UNAM, dos unidades de la UAM, el IPN, la Dirección General de Institutos Tecnológicos y algunos de sus planteles, y las universidades de Aguascalientes, Baja California, Colima, Chihuahua, Cd. Juárez, Hidalgo, Guadalajara, Estado de México, Nuevo León, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, el Tecnológico de Sonora (que es universidad pública en Cd. Obregón y Navojoa), Tabasco, Yucatán y Zacatecas. Se visitaron también siete instituciones privadas, alguna de ellas en dos de sus campus y siete entidades que no son propiamente instituciones de educación (como el IMP, la SSA y la CANACINTRA), pero que realizan actividades de educación continua.

Cronológicamente, el equipo de trabajo identifica, de 1947 a la fecha, treinta y dos hitos sobresalientes en el proceso de formación de unidades responsables de educación continua; que agrupa, de manera natural, en tres etapas:

De ellos, veinte corresponden a la educación superior pública: en el primer período, hasta 1970, consigna sólo un dato del sistema público: el surgimiento en 1965 de la coordinación de educación continuada de la Facultad de Enfermería de la UANL. El segundo período que se abre con la creación, en 1971, del Centro -hoy división- de Educación Continua de la Facultad de Ingeniería de la UNAM -que dicen los autores "es la primera instancia que se crea dentro de una institución de educación superior para dedicarse exclusivamente a la educación continua"-, recoge también la creación de entidades en la Facultad de Contaduría de la UNAM, en Yucatán y Aguascalientes, y se cierra con la creación del Centro de Educación Permanente del IPN, en 1979.

El tercer período, que para las instituciones públicas de educación superior se abre con los acuerdos de la rectoría general y la secretaría académica de la UAM, para normar las actividades de educación continua, culminó recientemente con la constitución del Centro de Educación Continua y Servicios Universitarios de la Universidad Autónoma de Chapingo, y con los programas de dos direcciones generales no académicas de la UNAM: la de Actividades Deportivas y Recreativas y la de Orientación Vocacional. Mientras que en los dos primeros períodos se encuentran doce fechas significativas, en los últimos siete años y medio se ubican veinte. De este último lapso nos dice: "en esta etapa se consolidan las primeras unidades que se habían creado, las cuales comienzan a ver el éxito económico de sus actividades, lo que trajo como consecuencia que se propusiera la creación de nuevas unidades como alternativa de obtención de financiamiento extraordinario, propagándose la idea y la creación de centros en toda la república... se difunde y se empieza a incluir la concepción de educación continua en los planes y programas de las instituciones de educación superior".

La primera experiencia pareciera ser que, en el sistema público, tan importante como la realización de la actividad lo es la constitución de una estructura específica y diferenciada que significa plaza, papel membretado, tarjetas de presentación, status... El grupo de trabajo considera, sin embargo, que en el campo de la educación continua han podido operar con mayor éxito los proyectos que lograron cierta independencia administrativa.

Geográficamente es claro cómo se ubica el avance cuantitativo y cualitativo de esta actividad en los polos más desarrollados, como México, Monterrey y Guadalajara, ciudades en las que se concentra y tiene una participación significativa prácticamente toda la actividad de educación continua de las instituciones educativas de carácter privado. Hay, sin embargo, casos como el de la Universidad de Baja California, con un intenso programa que penetra competitivamente y -así lo dicen allá- maquila cursos para empresas de California; o el del ITSON, en clara congruencia con su entorno regional.

La segunda experiencia -obvia pero que conviene resaltar- es que la sociedad determina a la institución educativa y no al contrario.

Desde el punto de vista de los sectores a que se presta atención, los autores establecen que los más atendidos son los de servicios, industrial y de salud, principalmente en los campos contables, administrativos, de computación e ingenierías en general, seguidos de los de educación médica, donde la tradición es mayor. Afirman que “las disciplinas administrativas, contables y económicas -que son las que mayor desarrollo han tenido en las últimas fechas, debido a las condiciones y políticas económicas del país en los últimos años, y por la poca o nula formulación complementaria y básica de muchos profesionales de esas áreas, que han sido atacadas con mayor consistencia y éxito por las instituciones privadas que cumplen con ello sus objetivos de vinculación con los aparatos productivo y gubernamental”. Sin embargo, hoy es también el ámbito de mayor desarrollo en las instituciones públicas, probablemente porque es un campo en el que la efimeridad de conocimientos y técnicas es cada vez más palpable, es área donde la creación individual o la propia adecuación al cambio es relativamente infrecuente, la competencia es feroz y el montaje de cursos aparece como más fácil y rentable que en otros campos, ya que no suele exigir otros recursos o insumos que algunos conferencistas informados. Condiciones semejantes han hecho proliferar con éxito los programas en derecho ante la continua modificación de las normas, las misceláneas legales anuales y los cambios de procedimientos.

Las ciencias y la práctica de la computación han sido abordadas con éxito por múltiples instituciones. Los programas que miran a mantener la competencia profesional de los ingenieros insertos en los sectores de servicios e industrial siguen siendo cubiertos fundamentalmente por algunas instituciones públicas vinculadas con el gremio. Sobresale ahí significativamente, la actividad de la Facultad de Ingeniería de la UNAM.

En el campo médico, la participación de las instituciones de educación superior está condicionada por la coordinación general con el sector salud. En menor escala, se han desarrollado programas que atienden a sectores como el agropecuario y el de alimentación y los que miran a ecología, mar y pesca, minería o energéticos. En este campo, la participación de entidades productivas o vinculadas a la producción con PEMEX o el IMP es la más significativa. Hay poco también en las instituciones públicas en lo que hace a vivienda, asentamientos humanos, comunicaciones o transportes excepción hecha de las ingenierías.

En los campos de humanidades, ciencias naturales y ciencias humanas, poco hay diseñado con una clara concepción de educación continua y es mucho más lo manejado como actividades de extensión. La educación continua en áreas como la psicología es manejada más por otro tipo de agentes como son las sociedades profesionales, y en las instituciones públicas es interesante ver que con el nombre de educación continua suelen englobarse muchos programas de actualización de profesores (atando incluso en ocasiones la promoción a la participación en ellos) o algunos servicios remediales para sus alumnos.

Pareciera, pues, que en el terreno de las instituciones públicas va produciéndose un tránsito hacia el sentido de la oportunidad (al que peyorativamente damos el nombre de oportunismo). Rotas las torres de marfil, su acción no responde ya a tradiciones académicas, claras intenciones finalistas o proyectivas, o estricto rigor conceptual.

Sobre otro punto, los autores se expresan en frase lapidaria: “la normatividad en educación continua dentro de las instituciones públicas es escasa y caótica”.

En prácticamente todos los casos, la actividad de educación continua es no sólo autofinanciada, sino que aporta recursos a la institución. La queja de muchos responsables directos es en el sentido de la lentitud y la lejanía burocrática de entidades administrativas, que en su afán de centralizar y controlar los recursos, que se presumen o se obtienen de hecho por esta vía, entorpecen o interfieren en la programación, las políticas académicas, etcétera. En la experiencia de las universidades públicas, se dan estructuras y relaciones entre ellas de todo tipo, desde concepciones y prácticas más federalizadas como en la UNAM o en la UANL, hasta las fórmulas administrativas centrales y unitarias que suelen imperar en las instituciones privadas con eficiencia y sin conflicto. Tiende a generalizarse la práctica de establecer contratos de servicios para atender necesidades de capacitación o actualización específica de alguna empresa o grupo particular del sector productivo, y las instituciones públicas van perdiendo el rubor y asimilando la experiencia de manejarse en un mercado de competencia.

La estructuración de programas modulares y de diplomados, ampliamente explotada por las instituciones privadas, apenas se da hoy en las instituciones públicas, más estrictas en su manejo de los requisitos formales

de aprobación a planes académicos, que suelen ser objeto de ratificación por órganos colegiados de diversa complejidad estructural y política. La experiencia que se impone en este punto, es lo lento del sistema de escolarización (atado al de certificación) para adaptarse a un mundo menos estandarizado, y la necesidad -también por este tipo de razones- de acelerar la crítica a la escolarización uniforme y a la vinculación certificación-enseñanza. A temas como estos nos estamos acercando en proyectos como el de Educación Abierta.

En todos los casos, obvio es decirlo, la práctica más socorrida es la de cursos temporales (más o menos intensos), impartidos en las instalaciones y con las técnicas más típicas de la docencia universitaria mexicana en lo que todas nuestras instituciones tienen experiencia.

Tomo dos puntos más del documento que vengo comentando:

Después de establecer que -exceptuada la UNAM- las instituciones visitadas se han agrupado para su estudio en universidades públicas, universidades privadas, instituciones del subsistema tecnológico y otros agentes, manifiesta el equipo de trabajo: “las universidades públicas son las que más han desarrollado la conceptualización y operativización de modelos de educación continua. Las universidades privadas han desarrollado el esquema de extensión universitaria a partir de los diplomados y de cursos altamente estructurados en forma de programas modulares, mientras que el sistema tecnológico no ha tenido la rectoría en el área, que, por sus características de vinculación con los sectores productivos, pudiera tener”.

Por otra parte, es opinión del grupo que “el antecedente más cercano al concepto actual de educación continua en el ámbito profesional y el manejado en México con mayor frecuencia es el de la noción norteamericana de continuing education, y no la noción francesa de education continuelle o “educación permanente”. Cabe mencionar que este concepto estadounidense está vinculado directamente a las teorías del ‘capital humano’ y al análisis del costo beneficio, más que a cualquier teoría humanista de la educación. Pareciera privar factualmente la idea de educación continua como gasto necesario de mantenimiento o modernización del equipo más que como respuesta a la necesidad individual o social de desarrollo de las personas. Por lo demás, este tipo de planteamientos no se detiene en la pregunta por las responsabilidades que en el caso mexicano competen al sistema público de educación superior o a los sectores empresariales ante la obligación-necesidad de capacitación y la necesidad-responsabilidad de formación ciudadana. Cercana, por cierto, a esta triste concepción está la creciente referencia en nuestro medio a las personas como ‘recursos humanos’.

El documento entregado ofrece algunos modelos referenciales que encuadran posibles opciones y ofrecen sugerencias; y en el grupo de trabajo debimos asumir que podrá haber un modelo princeps de carácter ideal, basado en una amplia serie de consideraciones rigurosas, de experiencias y de pasión pedagógica y nacionalista; aunque exigencias de la realidad nos obliguen a reconocer la prevalencia de otros.

Este modelo de

ACTIVIDAD ACADEMICA ORGANIZADA,
DIRIGIDA A PROFESIONISTAS O A PERSONAS CON FORMACION
O PRACTICA PROFESIONAL, TECNICA O LABORAL ACUMULADA,
QUE INSERTOS EN EL MEDIO LABORAL
REQUIEREN NO SOLO DE CONOCIMIENTOS TEORICOS O PRACTICOS QUE OBSOLECEN:
SINO DE ACTITUDES. HABITOS Y APTITUDES PARA EL MEJOR
DESEMPEÑO DE SU TRABAJO
ES UNA OPCION EDUCATIVA FUERA DEL SISTEMA FORMAL,
CARACTERIZADA POR SU ALTA CALIDAD ACADEMICA,
INNOVADA Y RECREADA CONTINUAMENTE,
FLEXIBLE EN SUS PROGRAMAS, CONTENIDOS Y METODOS
QUE IMPLICA MENOS REQUISITOS BUROCRATICOS,
SE DA NORMALMENTE EN TIEMPOS INTENSIVOS,
Y QUE -INDEPENDIENTEMENTE DE SU ACREDITACION O NO-
ES MOTIVADA PRINCIPALMENTE POR LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

DE LOS PROFESIONISTAS POR PREPARARSE CONTINUAMENTE
PARA CONTRIBUIR A LA ATENCION DE LAS NECESIDADES NACIONALES.

Este modelo pudiera estar cercano al que concibió en su momento Ezequiel A. Chávez para la Escuela de Altos Estudios, flecha y eje de la universidad de la Nación, como “escuela libre de alumnos libres y maestros libres en cursos libres”; y que pudiera refundamentarse en postulados como los que en la primavera educativa de los primeros setentas dieron origen en este país a múltiples y generosos proyectos e instituciones promisorias, truncados o inhibidos un, o y otras por el cambio de personas, voluntades o coyunturas políticas o por la ambición inmediata de quienes quisieron recoger frutos de lo apenas sembrado, mientras le escatimaban los recursos para el riego, el abono, la poda o el control de plagas, si acaso no eran ellos mismos quienes infestaban los sembradíos.

Junto a este modelo referencial ideal o princeps, la experiencia recabada en las instituciones obliga a reconocer modelos referenciales analogados surgidos de la lógica de la competencia de status entre ellas y al interior de las mismas, de la posibilidad de ubicar temporalmente a grupos internos en conflicto y de premiar con la creación o entrega de estructuras a aliados políticos de coyuntura; o de la urgente necesidad de buscar desesperadamente la manera de hacerse de algunos centavos para los fines más nobles o los intereses más mezquinos. Para todo ello, la ‘moda’ y el feliz membrete de la ‘educación continua’ se han dado lugar en los últimos años en las instituciones públicas y privadas del país.

El delineamiento de uno y otros modelos y la defensa de uno u otros fue la tarea del equipo de trabajo SEP-ANUIES que llevó la responsabilidad del Proyecto Nacional 7.2- Sistemas de Educación Continua.