

109-134

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

"SOBRE LA FORMACION Y EL EJERCICIO DOCENTE EN LA CARRERA
DE PSICOLOGIA EN LA E.N.E.P.I."

001
31921
PI
1983-3

· R E P O R T E

Para obtener el título de :

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

PRESENTA

RAFAEL PALACIOS ABREU

México, D.F.

1 9 8 3 .

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

	PAGINA
INTRODUCCION	1
PARTE I <u>CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA EDUCACION</u>	
Sobre los modos de abordar el estudio educativo	6
El Desarrollismo en la Educación	12
Desarrollo no es Progreso	22
PARTE II <u>LA TRANSFORMACION DE LA UNAM EN LA ULTIMA DECADA</u>	
Lineamientos Generales para el estudio	29
La Universidad Tradicional (Universidad Comunidad)	30
Necesidad de cambio en la UNAM (La Universidad de masas)	36
La masificación en la UNAM	39
La modernización educativa en la UNAM	48
La Reforma Educativa	49
NUEVA UNIVERSIDAD (Lo que debieron ser las ENEP)	53
EFICIENTISMO ADMINISTRATIVO (Creación de las ENEP)	59
Hacia un Plan Nacional de Educación	65
El Proyecto Ideológico modernizador en las ENEP	72
El Gobierno en las ENEP	80
Burocracia Universitaria: El Poder de una Casta	82
La Universidad Dividida (Licenciaturas vs Maestrías)	91
PARTE III <u>SOBRE LA FORMACION Y EL EJERCICIO DOCENTE EN LA CARRERA DE</u> <u>PSICOLOGIA EN LA ENEPI. IZT. 1000348</u>	
Cambio Curricular: Proyecto Psicología Iztacala	100
El Ayudante que no ayuda	107
Experiencia en Formación de Psicólogos Educativos en el nivel Preescolar.	109
La intervención del Psicólogo en Educación Primaria	135
El Trabajo del Psicólogo en la Educación para Adultos	147
Reflexiones sobre una práctica teórica	178
FORMACION DOCENTE: Alcances y Limitaciones del trabajo colectivo	186
CONCLUSIONES	196

I N T R O D U C C I O N

①

└ Durante los últimos años ha cobrado singular importancia el análisis de la problemática acerca de la formación de profesores en el nivel de Educación Superior. Aunque la génesis del problema no puede situarse específicamente en la última década, es en ésta donde dicha problemática se ha agudizado. Las razones principales de esta preocupación por la docencia en el nivel superior pueden encontrarse si se atiende, por una parte, a la creciente demanda en este nivel, producto del proceso de expansión del Sistema Educativo Nacional. Por otra parte, a que hasta la actualidad no se ha desarrollado un programa general de profesores universitarios en toda la República que pueda absorber y encauzar a todo aquél que se interese y/o con vocación magisterial dispuesto a prepararse en este campo; esperando, obviamente, que con esta medida pudiera cubrirse satisfactoriamente las necesidades docentes de las instituciones de enseñanza superior.

└ Como un producto derivado de las condiciones en que se ha desarrollado la Educación Superior en México, pueden destacarse dos elementos que, en cierta medida, contribuyen a normar un juicio acerca de dicho proceso educativo: por un lado, una marcada falta de correspondencia entre el tipo de preparación escolar que en términos generales se brinda en la mayoría de las universidades y las necesidades -inmediatas- de técnicos y profesionales expresadas principalmente en el mercado de trabajo y -mediatas- que requiere el país para lograr un mayor desarrollo industrial. Por otra parte, y como consecuencia de lo anterior, se ha generado un creciente desempleo y subempleo de profesionistas, debido entre otras cosas, a la saturación que en algunas disciplinas existe, a la alta concentración de la mayoría de profesionistas en las grandes ciudades del país y a una falta de regulación del crecimiento de la matrícula de las u-

P A R T E : I

C O N S I D E R A C I O N E S

G E N E R A L E S

S O B R E L A

E D U C A C I O N

niversidades por parte de las autoridades gubernamentales en materia educativa.

La práctica de la enseñanza en el nivel educativo superior, se ha caracterizado en los últimos años, entre otras cosas, por una falta de coordinación entre las diversas instituciones, que impide una homogeneización en los niveles académicos de los profesores, propiciando en gran medida que en algunas universidades todavía se haga uso de sistemas de enseñanza tradicionalista, en los cuales, la actividad principal recae en el catedrático; mientras que en otras se haga uso indiscriminado de una gama de recursos didácticos enfocados a lograr el mayor aprovechamiento académico posible de los alumnos.

Otra característica de la enseñanza superior es aquella referida a la habilitación como profesores a una gran cantidad de egresados de las mismas instituciones con mínima o nula experiencia profesional y docente. Esto ha propiciado que en las universidades se hayan adoptado formas de contratación masiva, como un intento de respuesta al desmesurado incremento de la matrícula y, particularmente en la UNAM, al incorporar a una parte de sus propios egresados, ha resuelto transitoriamente el problema de la falta de profesores y, a la vez, iniciado a éstos en el campo de la docencia. Es necesario reconocer que las autoridades universitarias han tratado de que las limitaciones de los egresados habilitados como profesores sean superadas instrumentando algunas medidas como cursillos de actualización y superación docente, talleres, seminarios, adiestramiento en el uso de medios y aparatos como apoyo didáctico, etc. tendientes a hacer eficaz el proceso de transmisión de conocimientos.

De los resultados obtenidos con esa forma de proceder, no existen indicadores claros y precisos que permitan afirmar o no sobre la pertinencia de ese tipo de medidas. No obstante, puede deducirse que la falta de elementos pedagógicos ha conducido a dichos docentes a retomar las formas de transmisión

de conocimientos con que ellos mismos fueron preparados. Sin embargo, estas --- medidas, aún cuando pudieran contribuir en cierto grado a una mayor preparación para el desempeño académico de los profesores; no logran, ni con mucho, susti-- tuir la necesidad de construir un proyecto encaminado hacia la profesionaliza-- ción de la enseñanza en el nivel superior, tarea que no sólo compete a las au-- toridades universitarias y al Estado, sino que también y principalmente, a los docentes universitarios.

El propósito del presente trabajo pretende analizar la experiencia docente del autor en el área de Desarrollo y Educación de la carrera de Psicología en la ENEPI, mostrándola como un caso representativo de aquellos egresados habilitados como profesores, que han tenido la necesidad de irse formando en la misma práctica docente. Por otra parte, al analizar dicha experiencia se intenta ex-- plicar cuales han sido los principales problemas que ha enfrentado así como tam-- bien dar cuenta del proceso de rreeducación que exige el ejercicio docente.

Para llevar a cabo el análisis será necesaria la construcción de un marco - de referencia que considere las condiciones externas e internas de la institu-- ción en la cual ha prestado sus servicios y que condicionan en cierta medida su quehacer educativo, así como la problemática específica que supone la enseñanza de la Psicología.

Así, en la parte I se harán algunas consideraciones generales sobre la edu-- cación encaminadas a precisar la relación que ésta guarda con la sociedad en - que se halla inmersa; partiendo del reconocimiento de la determinación de la - sociedad sobre la educación, pero reconociendo a su vez, su grado de autonomía relativa y dinámica propia de ésta respecto a la sociedad. Para esto, se anali-- zarán en un primer momento los planteamientos de la concepción desarrollista - de la educación, cómo se ha expresado ésta en objetivos y programas educativos auspiciados por organismos públicos y privados, así como también de institucio

nes nacionales e internacionales. Esta concepción, así como los proyectos a que ha dado lugar, serán estudiados en un segundo momento, a la luz de los principios del materialismo histórico, destacando, como lo hace Ponce, A. (1976) el carácter clasista que ha asumido la educación y como se expresa este planteamiento en la sociedad contemporánea. A la vez, se intentará resaltar la función ideológica que cumple el sistema educativo y que se le asigna desde la visión dominante, como una forma concreta de mantenimiento de un orden social vigente. Finalmente, se plantearán las razones por las cuales se afirma que la educación es esencialmente un acto político, derivándose de esto que todo educador sustenta un punto de vista sobre el hombre, la sociedad y que se expresa en el tipo de trabajo educativo que realiza. De ahí que, tratando de ser consecuente con dicho planteamiento, el autor explicita su propio punto de vista sobre la educación.

Ahora bien, en la parte II se analizarán los cambios que se han operado en la UNAM, destacando el proceso de transformación de ser una institución elitista hasta llegar a ser lo que es: una universidad de masas. Para tener una mayor comprensión acerca de los condicionantes que determinaron dicho cambio se analizará la relación de la UNAM con el Estado durante las gestiones de Luis Echeverría Álvarez y José López Portillo. Por otro lado, se enfatizará la atención en las condiciones que hicieron posible el establecimiento de la cátedra como la principal forma de transmisión de conocimientos y cuales fueron las razones para que este sistema de enseñanza fuera desplazado por otros. También se abordará, de manera muy somera, cual ha sido el origen e incipiente desarrollo de las ENEP como la concreción de una alternativa de universidad a las prevalecientes, que se vislumbró inicialmente en el proyecto de nueva universidad formulado por Pablo González Casanova durante su gestión en la rectoría de la UNAM, pero que las características que ahora la definen deban atribuirse

buirse principalmente a Guillermo Soberón Acevedo y su manera de administrar a la UNAM.

En la parte III, se abordará propiamente la experiencia y problemática - que el autor ha enfrentado a lo largo de su estancia en la ENEPI como docente de la carrera de Psicología. El análisis enfatizará el proceso de formación - que implica la práctica de la enseñanza de la Psicología, destacando los cambios que han ocurrido -producto de su experiencia- tanto en la manera de concebir el quehacer educativo en este nivel así como la problemática derivada - del compromiso de formar psicólogos en el campo educativo. Para ello, se describirán las actividades específicas que ha desempeñado, principalmente, en - los cursos prácticos en las distintas instituciones educativas en las cuales - ha prestado sus servicios, orientando a estudiantes de la carrera de Psicología para que desarrollen su trabajo encaminado fundamentalmente a brindar un servicio social. Cabe señalar que el trabajo no pretende centrarse en las particularidades de las vivencias que el autor ha tenido durante su trabajo docente. Más bien intenta dar una explicación general de los cambios ocurridos en el desempeño de su labor. Dicho en otras palabras, intenta ser un análisis -- cualitativo de su experiencia que permita al lector derivar sus propias consideraciones acerca de la significación que pueda tener el presente trabajo.

Finalmente, se hará una breve recapitulación a manera de conclusión, de lo que se pretendió desarrollar a lo largo de este escrito, apuntando algunas alternativas que el área de Desarrollo y Educación pudiera implementar para - lograr una superación académica tanto de la planta docente como de la carrera en su conjunto.

Si con la lectura de este trabajo se contribuye a la comprensión de la - problemática que supone la formación y el ejercicio docente en el nivel superior, el autor considera que minimamente habra logrado su propósito.

"Una y la misma realidad puede ser encarada desde perspectivas muy diversas, dando lugar a que los distintos modos de contemplarla aparezcan no ya diferentes - sino contradictorios" (Medina, J.L. 1975).

Este planteamiento que a primera vista pareciera ser aplicable para abordar - cualquier aspecto de la realidad, resulta particularmente útil en el estudio de - la educación. Para nadie es desconocido que el esfuerzo dedicado para conocer este aspecto de lo real ha requerido un gran despliegue de recursos materiales y huma - nos y que a medida que transcurre la historia del hombre, su conocimiento es cada vez más imperioso.

Para tener una perspectiva mas amplia y objetiva de la educación, el autor - considera necesario abordarla -como cualquier otro elemento constituyente de la realidad social- analizando la relación que guarda con el todo social, en el en - tendimiento de que éste determina de manera general el sentido y orientación de - aquella, pero que a la vez mantiene cierto grado de autonomía relativa y dinámica propia respecto de la sociedad, cuya expresión concreta depende de las condicio - nes particulares en las que la educación tenga lugar. Así, el presente escrito no pretende replantear ó incorporar nuevos conceptos al estudio de la educación. Más - bien se pretende dar una contextualización histórica que permita una adecuada com - prensión del proceso educativo en que se halla inmerso el autor.

SOBRE LOS MODOS DE ABORDAR EL ESTUDIO EDUCATIVO

2 [Para dar una idea de la forma en que se aborda el estudio de la educación, se han escrito los siguientes modos que están para abordar el problema del estudio de la educación]

Ahora bien, el estudio de la educación puede llevarse a cabo de varias formas.

Por un lado, a partir del papel que como "agente" se desempeña en el proceso. En - este sentido -retomando los planteamientos de Medina, J.L. (1975)- para el pedagogo serán de interés los aspectos relacionados con la formación del hombre necesario - para la sociedad. Para el sociólogo servirán los análisis sobre la función social -

ejercida por la educación en el mantenimiento ó transformación de la sociedad.

Así como para el economista, la consideración del hombre como recurso disponible y de la educación como mecanismo fundamental para la formación de la infraestructura social necesaria. Por otro lado, puede abordarse la cuestión destacando la relación que guarda con los diversos aspectos de la sociedad en su conjunto, es decir, la relación que establece con el aparato productivo, con las clases sociales, etc. Para tal efecto sería indispensable precisar el grado de relación que establecen las distintas disciplinas con la educación así como aquella entre ellas mismas dentro de la dinámica social esperando acciones coordinadas que permitan un mayor logro de la práctica educativa.

Así, cuando el economista se interesa por la educación, lo hace en términos de conocer en que medida la preparación escolar de aquellos hombres inmersos en el aparato productivo es la necesaria y suficiente para que éste alcance el nivel de productividad esperado. Lo mismo que cuando el sociólogo aborda la educación enfoca su interés sobre la manera en que la sociedad en su conjunto se reproduce específicamente en la escuela, además de estudiar la relación existente entre el nivel de escolaridad alcanzado y la posición socioeconómica acorde con tal escolaridad. Para el educador su énfasis versará en formar el tipo de hombre que su ideal pedagógico prescribe a través de la organización de una serie de diversas actividades conducentes a dicha formación.

Lo anterior pudiese conducirnos a deducir que la desorganización entre los diversos profesionales encargados de la educación, fácilmente sería solucionable si nos abocáramos a organizar y coordinar su trabajo y que entonces a pesar de abordar diferentes aspectos de la realidad educativa, la congruencia y sistematización sería una guía necesaria para el trabajo educativo. Sin embargo, conviene apuntar otros elementos respecto a la educación que ayuden a la comprensión de su significado. En primer lugar, partiendo de una concepción de la realidad como una unidad constituida por múltiples elementos relacionados entre sí, resulta indispensable

tener claro, en una primera aproximación, que cuando se estudia a cualquier sociedad, debe ubicarse históricamente para realizar el análisis concreto de la situación concreta. Así, cuando a educación se refiere debe considerarse como parte de la superestructura de cualquier sociedad, cuya tarea principal reside en generar la ideología que permita justificar el status quo de la sociedad a que correspondía. Por otro lado, la determinación de esta superestructura no reside en ella misma sino que la producción de ideas, sistemas filosóficos, etc. guardan una íntima relación con la manera en que se producen los bienes materiales de esa sociedad y las relaciones que establecen los hombres tanto en la distribución, producción y consumo de esos bienes materiales.

Ahora bien, considerando esa concepción de totalidad a la que antes se aludió, resulta imprescindible precisar la naturaleza social e histórica de la educación. Por una parte, cuando se dice que la educación es en primera instancia un proceso social, se quiere denotar que los hombres participantes en dicho proceso establecen una serie de relaciones encaminadas a alcanzar diversas finalidades especificadas de antemano para satisfacción de ciertas necesidades y a la vez se asigna un rol a desempeñar por cada uno de los participantes, esperando que con el cumplimiento de los objetivos especificados se aporte algún beneficio a la sociedad en su conjunto -sea de carácter productivo, científico, cultural, etc.-. Este carácter social de la educación antagoniza con aquél que la concibe como un proceso individual y voluntario sin mayor relación con la totalidad social y que la mayoría de las veces está sustentada en el idealismo religioso en el cual se determina de antemano el destino del hombre relativizando ó subordinando a cierto orden divino las acciones humanas. Además, esa naturaleza social de la educación implica la relación indisoluble con otros procesos más generales que en última instancia determinan el tipo y las características que adopta en un momento dado. Así, partiendo de un análisis socioeconómico, cualquier sociedad se define a partir del grado de desarrollo de las

fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción.

El planteamiento vertido arriba podría dar lugar a cierta interpretación determinista mecánica de la realidad, en la cual, los aspectos referidos a la superestructura están condenados y supeditados al proceso y desarrollo de la infraestructura sin poder desbordar sus límites en ninguna circunstancia. Sin embargo, adoptando esta posición resultaría incomprensible entender como es que el hombre en su devenir histórico ha desarrollado formas de organización y manifestaciones político-culturales que no sólo no se apoyan en dicha base objetiva -que es la formación económica, sino que pugna por la negación de la misma actuando para transformarla. Desde otra perspectiva, se parte de esa base de sustentación objetiva que es el modo de producción en íntima relación con los diversos aspectos de la sociedad, pero cuya relación, lejos de ser estática y lineal, es básicamente dinámica y contradictoria. Con esto se quiere decir que esa determinación estructural no limita necesariamente en forma rígida las expresiones de la superestructura y que esta mantiene un grado de autonomía relativa respecto de aquella, por lo que adoptan una dinámica propia y el grado de desarrollo que pueda alcanzar no torzosamente se tiene que circunscribir a aquello especificado por tal proceso productivo. Sólo de esta manera puede entenderse la lucha constante del hombre por lograr formas de vida que superen las ya existentes.

En este sentido, cuando se quiere destacar el carácter social de la educación se alude a su labor de socialización que requieren los individuos de una sociedad en términos de adoptar ciertas formas de comportamiento manifiesto, actitudes, normas morales, etc. que permitan su adaptación.

Por otra parte, al analizar el carácter histórico de la educación, conviene considerar, al igual que cuando se analiza al hombre ó a la sociedad, que ésta no permanece inmutable a lo largo de la historia de la humanidad, sino que se va transformando acorde con los cambios que se van produciendo tanto en el hombre como en la sociedad. Sin embargo, se puede considerar que esa labor de socialización que

lleva a cabo permanece invariable de manera general y se manifiesta hasta -
nuestros días obviamente, adoptando las características específicas de los -
distintos momentos históricos (conviene aclarar que esa labor de socialización
no ha sido de su exclusividad sino que se comparte con otras instituciones --
como son la familia, la iglesia, etc.).

Congruente con lo antes expuesto, Ponce, A. (1976) realizó una investiga-
ción sobre el devenir histórico de la educación en donde muestra la necesidad
de estudiarla en el contexto social específico en el que tiene lugar, precisan-
do el papel tan distinto que juega la educación tanto en una sociedad sin --
clases como en una sociedad clasista. De esta manera, plantea que ... "en una
comunidad primitiva la enseñanza era para la vida por medio de la vida..." los
niños se educaban participando en las funciones de la colectividad" (op. cit.)
Más adelante señala que ... "en una sociedad dividida en clases, el carácter -
de la educación adquiere las formas que el grupo en el poder determina, edu-
cando de manera diferente a las distintas clases componentes de la sociedad"
(ibidem). Ponce hace más explícito su planteamiento agregando que ... "en la -
comunidad primitiva como en una sociedad sin clases, los fines de la educación
derivan de la estructura homogénea del ambiente social, se identifican con los
intereses comunes del grupo y se realizan igualitariamente en todos sus miem-
bros, de manera espontánea e integral; espontánea en cuanto no existe ninguna
institución destinada a inculcarlos, integral en cuanto cada miembro incorpora
más o menos bien todo lo que en dicha comunidad es posible recibir y elaborar".
Sin embargo este concepto de la educación como una función espontánea de la --
sociedad dejó de serlo en cuanto la comunidad primitiva se fue transformando -
lentamente en la sociedad dividida en clases cuya característica permanece has-
ta la actualidad. Los rasgos que ha adoptado la educación a lo largo de la his-
toria expresan en mayor o menor grado dicha división de clases sirviendo siem-

pre a los intereses de los grupos hegemónicos. Empero, no basta el mero enunciamiento para comprender lo que significa esta diferenciación. Está claro - que cualquier sistema educacional no se agota en sí mismo en su aspecto esencialmente pedagógico. Es decir, en aquello que se refiere al proceso de enseñar y aprender conocimientos, actitudes, conductas, etc. sino que lleva implícito -incluso muchas veces oculto- una concepción del deber ser humano, de las sociedades, de las relaciones humanas, del quehacer científico, etc. que manifiesta una posición e interpretación de lo antes mencionado. Entonces es obvio que el educador inculca consciente ó inconscientemente la posición politicoideológica derivada de la explicación que dé a los diversos aspectos que constituyen la realidad.

Tratando de precisar en que sentido se habla de asumir una posición frente a la realidad en general y particularmente frente a la educación; pudiese pensarse que existen tantas posiciones como seres humanos componentes de una sociedad y que todas en algun sentido tendrían cierta validez. Sin embargo, habría que considerar que más allá de sus potencialidades biológicas, aquello que identifica y a la vez que ubica objetivamente a los hombres es la manera en que se relacionan para la producción así como el lugar que ocupan en la sociedad. De esta manera, resulta muy claro que en una sociedad dividida en clases, éstas en un sentido muy general pero sin tratar de ser reduccionista, pueden dividirse en dos grupos: una minoritaria que es la explotadora, dueña de los medios de producción y otra mayoritaria que es la explotada, que tiene la necesidad de alquilar su fuerza de trabajo -sea manual ó intelectual- para procurarse aquellos elementos indispensables para subsistir. Entonces, aparece bastante nítido que si a lo largo de la historia de la humanidad, las sociedades generadas por el hombre han sido divididas en clases, las posiciones que han asumido los individuos en distintos momentos han respondido a los intereses de las clases a las que han pertenecido (dado que el interés del trabajo no se centra

en este aspecto, la profundización en el mismo no se considera indispensable. -
Baste decir que han sido los intereses de la clase dominante los que han normado
y orientado el rumbo de las sociedades en sus distintos momentos históricos).

Considerando todo lo anterior, el papel que ha jugado la educación no se ha
mantenido al margen de tal confrontación. Así, la investigación que realiza Ponce
(1976) acerca del papel de la educación a través de la historia, demuestra el --
carácter clasista que ha tenido. En el recorrido histórico que lleva acabo, muestra
claramente cómo es que la educación siempre ha respondido a los intereses de la --
clase en el poder, tanto en lo que se refiere a sus contenidos manifiestos expresa
mente, como en el carácter político-ideológico inmerso en todo sistema educacional.
Visto de esta manera, es comprensible que en cada una de las diferentes etapas de -
la humanidad considerando el modo de producción dominante (sea esclavista, feudalis
ta, capitalista, etc.) la educación ha servido para preparar a aquellos que condu--
cirán a la sociedad y, por otra, desarrollando la función de convencimiento ideoló
gico principalmente a los individuos de los sectores sometidos para que no manifie
ten ninguna inconformidad por la situación de injusticia en que se encontrasen.

En este sentido, es obvio que cualquiera que se aboque al análisis de la educa
ción lleva implícitamente ó explícitamente una posición con respecto a la realidad
en general y frente a la sociedad en particular. De tal manera que solamente se -
puede concebir tanto el análisis como el trabajo educativo desde dos perspectivas:
Aquella que pone su trabajo al servicio de la clase dominante y por lo tanto su -
labor está orientada hacia el mantenimiento de las condiciones materiales de exis--
tencia así como de las relaciones sociales derivadas de éstas, y aquella perspecti
va que pretende ser un instrumento más en la lucha por la transformación total de --
la sociedad.]

Faltan páginas

N° 13 - 18

misiones compuestas por educadores y economistas con la finalidad de asesorarlos en el planteamiento integral de la educación, en su mayor parte en relación con metas previstas de desarrollo económico. Estas misiones estaban en su mayoría -- financiadas y dirigidas por grupos mixtos integrados por organismos internacionales y por fundaciones privadas.

Por otro lado, era indispensable que se mantuviese el libre acceso a la educación a toda la población que lo requiriese, pero, a la vez, esto traía consigo el problema inevitable de que no se podría absorber a todos los "recursos humanos capaces de incorporarse al mercado productivo". Esto es que si se reducía abruptamente el acceso escolar se podría convertir dicha limitación en un elemento que pudiese subvertir principalmente a los sectores medios y de allí generar conflictos mayores. Entonces, la organización del sistema educativo debía forzosamente tratar ese aspecto ya sea de manera directa ó indirecta que se expresaría de algún modo en la política educativa sustentada por el Estado.

LA EDUCACION COMO PALANCA DE DESARROLLO

Ahora bien, dada esta situación, los principios que fundamentaron la planeación educativa en ese momento histórico son los siguientes: (tomados de Medina, J.L. 1975).

LA EDUCACION COMO FACTOR DE DESARROLLO

Retomando el carácter de la asamblea general de la UNESCO en 1960, este planteamiento adquiere mayor especificidad si consideramos:

- i) La educación como "inversión". Es decir, realizar un análisis preciso de los costos de la educación para medir su relativa importancia con respecto a los recursos de que se puede disponer en un momento dado, por un lado y a su articulación de esta con la economía en general por otro. Además surge la imperiosa necesidad de estudiar con la mayor precisión posible, la eficacia con que

funciona un determinado sistema educativo.

ii) La educación ante la demanda de cuadros profesionales. Esto significa que los cuadros de especialistas son los que se presentan en forma de demanda que la sociedad presenta a la educación para que ésta la satisfaga en determinado plazo; entonces la educación va a ser el instrumento de oferta capaz de satisfacer la demanda.

LA EDUCACION COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMACION SOCIAL

Es decir, que no es sólo un factor para el progreso económico sino uno de los mecanismos operativos de transformación de la estructura social que acompaña a tal progreso. Esto obviamente trae como implicaciones las siguientes:

i) La educación como medio de selección y ascenso social. Mediante la escuela se filtran los talentos de que dispone una sociedad en un momento dado, para situarlos en aquellas posiciones en que pueden desplegar su máxima "efectividad y semejante selección sólo puede realizarse atendiendo a las capacidades intelectuales de los individuos ya se midan de modo escrito, por el coeficiente intelectual o se atiendan al todo de la personalidad. Al erigirse de hecho los sistemas educativos en instrumento de selección de los talentos, se convierten de modo inevitable en un mecanismo para el ascenso social.

ii) Como instrumento de progreso técnico. Esto es, que la educación debe promover las aptitudes inventivas, pero a la vez adaptar la tecnología ya existente. Pero también es necesario aplicar ese avance técnico en su propio seno.

Por otra parte, el hecho de que la educación juegue un papel como factor del desarrollo económico y de la transformación social, no significa -para los ideólogos de la clase en el poder que se convierta en una función de esas variables, puede ser un factor pero no por eso constituirse en servidor exclusivo de esa tarea. Por lo que la educación debe conservar su "autonomía tradicional", cumplir las tareas específicas para las que nació. Esa "autonomía" debe adaptar los seculares

ideales humanistas a las exigencias prácticas determinadas por las condiciones de nuestros días. Así, el esfuerzo pedagógico que acompaña paso a paso el desarrollo de la civilización, se ha traducido siempre en un cuerpo doctrinal que ha tenido y conserva como meta ..." la formación del hombre en cuanto personalidad autónoma y creadora ". Esas tradiciones doctrinales determinan necesidades de la educación que, en modo alguno, coinciden siempre con las necesidades dictadas por la estructura de la sociedad en su conjunto. Además, retomando un planteamiento de Fauré, - E. (1975) ..."la educación puede ejercer funciones tanto de reproducción como de renovación de la sociedad en general, pero lo que hasta ahora se observa es que - concurre objetivamente a consolidar las estructuras existentes, a formar individuos aptos para vivir en la sociedad tal como es. De aquí que se desprenda que la educación es conservadora por naturaleza" (subrayado del autor).

Hasta aquí, se han vertido algunos de los supuestos más significativos de la concepción desarrollista de la educación, abarcando -según los ideólogos de la burguesía- sus determinantes estructurales, las condiciones en que se lleva a cabo su función y los principios generales que orientan tanto su organización como su instrumentación. En seguida se hará un análisis crítico de tales supuestos.

DESARROLLO NO ES PROGRESO

Acerca de la caracterización de nuestra sociedad. Es de fundamental importancia analizar el hecho de que al triunfo de la Revolución mexicana, los intereses -- que orientaron tanto la organización como la conducción de la sociedad, fueron los de la naciente burguesía en oposición a los intereses de caciques y terratenientes obviamente, adecuando las demandas de las clases populares a dichos intereses. Eso fue posible, entre otras cosas, por la necesidad de ir desarrollando un proceso de industrialización basado esencialmente en los principios del "liberalismo". Además, a este proceso acompañó otro de modernización ideológica en donde se destacaban -- nuevos patrones de consumo, aumento de las aspiraciones de escolaridad, adopción -- de costumbres de países más avanzados, etc.

Como se mencionó anteriormente, dicho proceso no fue exclusivo de nuestro país sino que, dada la situación de colonización en que se encontraban hasta ese entonces la mayoría de las naciones latinoamericanas, se dió un proceso muy similar en todo el continente. Además, la organización del sistema capitalista a nivel mundial -- exigía la reorganización de las economías nacionales, en torno a él.

De esta manera, puede caracterizarse a nuestro país como capitalista dependien-te considerando dos momentos: de los cuales, el 1° puede ubicarse entre los años -- 30s y 50s que se caracterizó por un proceso de expansión de la sociedad en todos sus aspectos, principalmente de la economía que a su vez, fue configurando la estructura social, en donde los elemento de mayor significación fueron: el desarrollo de una -- clase obrera producto de dicho proceso de industrialización, la consolidación de una burguesía nacional, así como también el crecimiento de los sectores medios en corres-pondencia con la expansión y desarrollo de las urbes.

, Era el momento en que la ideología dominante, que era el nacionalismo-populista,

no sólo se difundía ampliamente e imponía a las clases subalternas sino que impedía de diversas maneras el desarrollo de una ideología con los intereses de los trabajadores. Además, los sectores medios en ese momento asumían como propia la ideología de la clase en el poder. Esto era comprensible si se toma en cuenta que las posibilidades de ascenso social, principalmente por medio de la educación, tenía una base objetiva. Aparecía lógico el mejoramiento de las condiciones de vida para toda la población a partir del proceso de industrialización.

Un elemento básico para la comprensión de la ideología dominante se refiere a la comprensión del concepto de desarrollo que tiene diversas implicaciones, entre la que destaca aquella que supone el reconocimiento de que el progreso adquiere calidades especiales al transformarse en desarrollo y que aquél sigue etapas determinadas y naturales que suponen un estado inicial -sociedad preindustrial- un estado de transición y un estado final ideal -sociedad capitalista-. Y a cada etapa corresponde un tipo de mentalidad. Precisando, el desarrollo consiste en alcanzar un cierto estado de sociedad industrial en la que se supone que la elevación del ingreso global ha de llevar sino a todos, si a la mayoría de la población a un estado de --bienestar aceptable. Pero resulta muy claro que al nivel de abstracción en que se colocan tales proposiciones, se deja de lado, la concreta problemática que suscita el desarrollo de un modo específico de producción desconociendo explícitamente el hecho de que las supuestas leyes del desarrollo son diferentes según se trate de un sistema capitalista ó socialista, ó afirmando una supuesta convergencia de todas -- las sociedades industriales cualquiera que sea el modo de producción sobre el que descansén. Aunado a lo anterior, se detecta un sustento científicista basado en un evolucionismo darwiniano en el cual se visualiza, al igual que en el desarrollo del hombre, "una continuidad natural" que se da en las organizaciones sociales creadas por los hombres y que permite a la ideología dominante darle a sus planteamientos - "una interpretación científica" acerca del modo en que se debe conducir esta sociedad.

Sin embargo, a mediados de los 50s el sistema entra en una gran crisis al no poder alcanzar lo que pretendía y a una reorganización del sistema capitalista a nivel mundial en su fase superior que es el imperialismo. Dado que no es interés del presente trabajo ahondar en los aspectos relacionados al conocimiento acerca de las determinaciones de las crisis socioeconómicas del capitalismo en América Latina, puede decirse que con lo apuntado anteriormente es suficiente para tener una perspectiva histórica del contexto en que se inscribe particularmente el proce educativo en México.

La reorganización del capitalismo, que corresponde al 2º momento, exigía la organización del sistema educativo acorde con las necesidades del capitalismo monoplítico. Por tanto, las funciones que llevaría a cabo la educación tendrían que coordinarse con aquellas que tradicionalmente ha desempeñado. Esto es, que su labor de socialización, de inculcación de valores, normas, ideales, etc. corresponderían a aquellos indispensables para la formación de individuos "pro-imperialistas" en el plano ideológico y en el terreno de la preparación profesional iría encaminada a dotarlos de elementos eminentemente técnicos necesarios para el buen funcionamiento del aparato productivo.

Habría que recordar que, considerando a la educación como un proceso social al que sólo es posible conocer a través de sus determinaciones históricas; desde la perspectiva burguesa, tal planteamiento es totalmente ignorado. Además subyace en ésta una visión mecanicista al considerar factible el hecho de que la educación deba responder únicamente a la formación de recursos humanos indispensables para el buen funcionamiento de la industria en desarrollo, independientemente de las condiciones en que el pproceso educativo tenga lugar y de los hombres inmersos en dicho proceso. Así, es comprensible que la problemática educativa, no sólo de México sino de toda América Latina, es colocada por la pedagogía funcionalista en una escala -- que posibilite cuantificar los elementos que la componen, disociando el proceso edu

cativo del todo social en el cual este proceso se inserta y lo fragmenta, transformando aspectos particulares en hechos aislados. El objeto es reconstituido mediante la suma de los fragmentos y se establecen relaciones parciales que se pierden como expresión de la totalidad. Por ejemplo, el problema de la capacitación de la fuerza de trabajo es presentado como una cuestión diferente a la de la reproducción de las relaciones sociales de producción.

En este sentido, el marxismo clásico se opone a la pedagogía idealista y positivista de su época ... "al descubrir el carácter enajenante de la educación dominante en las sociedades divididas en clases, la hegemonía burguesa en las instituciones educativas capitalistas y la disociación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, a través de los cuales la educación concurre a la reproducción del sistema social" (García, G. 1977). Empero, a diferencia del planteamiento funcionalista que, por una parte mecaniza la relación entre la educación y la sociedad y, por otra, sobredetermina y condena a la vez a supeditarse a las necesidades de la economía, el materialismo histórico afirma que ... "los procesos ideológicos y particularmente los procesos educativos revierten en dialéctico movimiento coadyuvando a la reproducción ó a la transformación de la sociedad" (Puiggrós, A. 1980). Además, en esa misma línea, la educación debe revincular la conciencia con la vida real y la ciencia de la educación debe analizar ... "las condiciones de vida concreta de los hombres, sus necesidades e intereses concretos así como sus contradicciones y luchas concretas" (García, G. 1977).

Otro elemento importante de la concepción desarrollista de la educación es aquel que la consagra como vehículo de ascenso social por excelencia y por ende de transformación social. Nada más falso, ya que como se mencionó anteriormente, la educación apunta precisamente hacia el mantenimiento de un orden social establecido, aunque es preciso reconocer ese grado relativo de autonomía de la educación con respecto de la sociedad y sólo de esta manera puede entenderse que a su inte -

rior se desarrollen ciertas luchas que se orientan hacia una dirección diferente a la prevista institucionalmente. Aunado a ese elemento, la concepción educacionista asigna a la educación escolar un papel social trascendental y se difunde esa actitud generalizada de quienes atribuyen propiedades casi mágicas a la educación y plantea que primero debe educarse y luego "atacar lo demás". En este planteamiento subyace una justificación desde la ideología dominante la cual, por un lado, considera que el atraso cultural en que se hallan las naciones latinas que legitima la intervención del imperialismo a través de asistencia técnica y financiera para logra erradicar ese atraso y, por otro lado, fomenta la idea, principalmente en los sectores medios, de que basta con la preparación escolar para el mejoramiento automático de las condiciones socioeconómicas; como si atrás de cada certificado de estudios existiese en espera un trabajo acorde con tal preparación.

Debe tomarse en cuenta que si bien durante ese primer momento de expansión de la sociedad, la capacidad de absorción del mercado de trabajo era la suficiente como para no generar algún conflicto social; de ese momento a la actualidad se ha perdido esa capacidad de absorción, lo que ha producido diversas consecuencias, entre ellas: el abaratamiento del trabajo intelectual, la reducción drástica de esa movilidad social, característica de ese primer momento, subocupación de amplias capas de personal calificado, etc. Esto, lógicamente puede entenderse por la necesidad de contar con "ejército de reserva" que es inherente al sistema capitalista que crea la demanda de preparar a más personas de las que potencialmente el aparato productivo puede absorber. Dicho en otras palabras, el desempleo y el subempleo deben convivir dentro del sistema capitalista y el Estado debe encontrar formas de canalizar sus consecuencias sociales e ideológicas.

Por otra parte, contra esa concepción educacionista que sostiene que la educación genera demanda de trabajo, Carnoy (1977) afirma que "... la educación no crea demanda para ciertas habilidades y que las causas del desempleo nada tienen

que ver con lo que el sistema educativo produce, sino que radican en el sistema socioeconómico". Así, es bastante comprensible que los planteamientos que hace -- Medina, J.L. sobre la educación, apuntan por una parte a ubicarla dentro del contexto mundial en donde adquiere fundamentalmente las características de una empresa moderna, debiéndose sujetar a las necesidades del imperialismo y, por otra, a justificar el desequilibrio entre escolaridad y capacidad económica, al afirmar - que no todos los recursos humanos generados por el sistema educativo podrán ser - absorbidos por el mercado de trabajo, puesto que sólo se seleccionara a los más - aptos según criterios especificados científicamente. Se trata de ocultar esa incapacidad siempre creciente que existe en todo sistema capitalista para absorber lo que la escuela ha generado. Además, difunde esta idea para que en un momento dado exista la justificación por parte de la clase en el poder para no ocupar a los que científicamente han demostrado ser ineptos y fundamentalmente tratar de prevenir que dicha situación sea fuente de algún conflicto social.

Ahora bien, habría que considerar, retomando un planteamiento de Vasconi, A. (1973) que la escuela latinoamericana tanto en su origen como en su desarrollo, - muestra una notable autonomía respecto a las condiciones histórico-concretas del funcionamiento del aparato productor; ella emerge ligada a las características políticas del desarrollo latinoamericano y sus fundamentos se hallan más que todo - vinculados a los requerimientos de dominación ideológica, por lo que se puede - considerar que asumió el carácter de "aparato ideológico de Estado".

Aunado a lo anterior, es imprescindible tomar en cuenta que la escuela burguesa ha sido organizada principalmente para los sectores medios. Entonces, la escuela es uno de los aparatos más importantes para permitir que éstos adquieran - y/o mantengan un lugar al lado de los explotadores. En este sentido, dichos sectores se convierten en intermediarios de la dominación burguesa sobre el proletariado, lo que ha posibilitado -entre otras cosas- el mantenimiento de las relaciones sociales de producción.

Puede plantearse a manera de conclusión, que han sido las condiciones externas a la educación -esbozadas con antelación- las que en última instancia - han impedido que los problemas específicamente educativos se puedan resolver -- satisfactoriamente y que sólo cambiando dichas condiciones podrán ser superados dichos problemas.

PARTE: II

LA TRANSFORMACION

DE LA UNAM EN

LA ULTIMA DECADA

LINEAMIENTOS GENERALES PARA EL ESTUDIO

Para desarrollar el análisis histórico sobre el devenir de la Educación Superior en general y de la UNAM en particular, sería necesaria una extensa labor de profundización y rigor crítico que rebasa los alcances del presente escrito. Dicho análisis requeriría una ardua tarea en términos de: una amplia documentación que se remitiese a aquellos tiempos de su fundación así como del papel desempeñado en los momentos más significativos de nuestra historia.

Por tales motivos, el autor considera de suma importancia la delimitación concreta del Presente Apartado: El proceso de transformación de la UNAM a partir de los años 60s, en donde todavía era dominante el modelo tradicional de universidad. De aquí, que precisarán de manera general los determinantes que generaron una serie de cambios cualitativos que la han transformado hasta llegar a ser lo que es: una universidad de masas. Para abordar el estudio es indispensable especificar los hilos conductores (tomados de Vasconi, A.T. 1979) que orientarán el análisis del proceso y estos son los siguientes:

1o. Es aquel referido a las funciones generales que con relación al sistema de dominación cumple la universidad. Es indispensable saber si éstas han permanecido desde su origen o si se han modificado acorde con las transformaciones de la sociedad.

2o. Por otro lado, es necesaria la precisión de los requerimientos funcionales específicos surgidos del funcionamiento y desarrollo del aparato productivo de nuestra sociedad. Es decir, el análisis de los cambios surgidos a raíz del proceso de complejización de la industria y de qué manera esto ha determinado el rumbo de la formación de profesionistas en la UNAM.

3o. Por otra parte, el estudio del papel que han jugado los protagonistas principales -estudiantes, profesores y autoridades- sus intereses, pugnas, posturas ideológicas que sustentan, permitirá explicar su proceder en los momentos mas significativos de la institución.

4o. Finalmente, se estudiarán las acciones de grupos externos sobre la institución, particularmente la relación UNAM-Estado durante los períodos presidenciales de Luis Echeverría Alvarez y José López Portillo para saber en que medida han afectado la orientación de la política universitaria. Por otra parte, la acción directa o indirecta de la iniciativa privada y de las clases subalternas que son grupos que de diversas formas han presionado y presionan a la universidad para que su actividad y productos vayan acordes a sus intereses, por lo que su inclusión en el estudio resulta de suma importancia.

Tomando en cuenta lo anterior, se considera que si bien este trabajo no tendrá características de un análisis profundo y exhaustivo que abarcase lo apuntado al inicio, adopta las características de un estudio totalizador que permite una amplia comprensión del proceso educativo en la UNAM.

LA UNIVERSIDAD TRADICIONAL

(UNIVERSIDAD-COMUNIDAD)

Bajo esta denominación se quiere aludir a aquel modelo de universidad vigente en nuestro país entre los 50s y 60s en donde su concepción pedagógica-organizativa y político-ideológica corresponde a lo que comunmente se conoce como universidad elitista. En primer lugar, si se considera el número de alumnos promedio que atendía durante ese período, era relativamente pequeño en comparación con la demanda educativa que existía en los otros niveles educativos. Las oportunidades que

existían para ingresar a la universidad eran bastante reducidas, tomando en cuenta que el promedio de escolaridad del país en ese momento - era muy bajo y la preocupación de las clases mayoritaria se enfocaba a satisfacer sus necesidades primarias más que a superarse educativamente. Considerando lo anterior, es obvio que la composición social del estudiantado era aquella perteneciente a los sectores más solventes de la sociedad; esto es, a la burguesía y pequeña burguesía, dado que disponían de los recursos para poder por completo dedicarse al aprendizaje de una profesión.

Se puede afirmar que las funciones generales que desempeñaba la universidad con estas características, estaban relacionadas con el mantenimiento de valores abstractos y universales alcanzados por la Humanidad y, por lo tanto, el dotar de una amplia formación cultural a los miembros de su comunidad se convertía en el Propósito principal.

En esos momentos, como hasta ahora, el manejo de la Autonomía Universitaria ha correspondido a la visión de ... "universo cerrado con sentido propio" (Leonardo, P. y Guevara, N. 1981). Con esto se quiere dar a entender que la autonomía era manejada por las autoridades universitarias como su espacio de libertad para decidir el rumbo que la institución debiese seguir. Sin embargo, el trasfondo del concepto rebasa el nivel arriba señalado. La autonomía universitaria ... "visualizada en su aspecto económico significa relaciones con el Aparato Productivo expresada en la formación de cuadros medios en los distintos niveles del proceso educativo. Esto, sin desligarlo de su aspecto político que deriva del tipo de Relaciones que contribuyen a la reproducción y mantenimiento del orden social establecido" (Olmedo, R. 1975). Simultáneamente, al amparo de esa interpretación de la autonomía, se ha permitido el desarrollo de cierto trabajo académico -y en ocasiones tam

bién político- por grupos independientes de profesores y alumnos que no coincide plenamente con aquel impulsado por las autoridades universitarias.

Analizando las condiciones externas de la institución, habría que considerar que el proceso de industrialización en ese momento era muy incipiente y en gran medida la tecnología extranjera marcaba la pauta a seguir en el desarrollo industrial. Esto se reflejaba en el tipo de formación profesional que impulsaba la UNAM. Así, por ejemplo, el tipo de profesionista que se preparaba en materia de ciencias sociales era aquel ...” con un saber sin alguna relación con la realidad nacional, imbuido de planteamientos extranjeros para justificar el orden social (...). En las ciencias exactas se formaba al técnico incapaz de pensar con profundidad en los fundamentos de su saber y por lo tanto incapaz de aplicar creativamente sus conocimientos para transformar la realidad nacional” (Cantú, A. 1981). Además, el predominio de las carreras humanistas sobre las técnicas resultaba completamente lógico si se tiene presente el grado de conexión con el Aparato Productivo. De lo anterior, se puede desprender la desvinculación entre el saber escolar y la realidad viva y actuante del país, de tal manera que, un rasgo esencial del modelo tradicional se expresa en que ...” el ideal académico fuese tan perfecto en lo metodológico como inútil en lo práctico” (Cantú, A. 1981). Esto, obviamente conducía a la enseñanza de las ciencias y humanidades sin ninguna aparente vinculación con el contexto económico, político y social, debido fundamentalmente al énfasis que se le daba al análisis de los contenidos por sí mismos. Entonces, aparecía la cátedra como la forma idónea para llevar a cabo este tipo de relación educativa.

Al interior de la Universidad -considerando la composición social

de su comunidad- se impulsaba un modelo de universidad que en lo organizativo se asemejaba en mucho a una Universidad del Medievo y los principios filosóficos que orientaron sus actividades eran retomados de una ideología liberalista en donde el pluralismo ideológico se postulaba como la esencia de la Universidad. Además y esto posibilitaba en gran medida que la institución adquiriese tales características, la concepción pedagógica principal y dominante que servía de base para la docencia, era la Cátedra. Esto obviamente se apoyaba en una forma de transmisión de conocimientos en la que uno, era quien poseía el saber y su trabajo consistía en que otros, alumnos, que no tenían el saber llegaran a él emulando al profesor. Esta concepción, caracterizada por Paulo Freire como "Educación Bancaria" propiciaba en la dinámica general de la Universidad, la tendencia principal a reproducir lo ya conocido sobre la realidad. Aunado a lo anterior, la organización de los programas de estudios evidenciaba su énfasis en los contenidos que permitía la posibilidad de cursar alguna carrera basada en la mera reflexión sobre cierta problemática particular pero que, sin embargo, durante el transcurso y al final de dicha carrera no se desarrollaban en los alumnos habilidades metodológicas y aplicadas para abordar satisfactoriamente dicha problemática.

Ahora bien, fueron diversos elementos los que se conjugaron para hacer posible y necesaria este tipo de enseñanza entre los que pueden considerarse los siguientes (tomados de Leonardo, P. y Guevara N. 1981). En primer lugar, habría que destacar que en este momento histórico de la UNAM predominaba en su planta de profesores, un grupo de profesionistas que en cada una de sus especialidades eran reconocidos como autoridades en su campo y que gozaban de cierto prestigio. Además, el hecho de impartir cátedra en la UNAM implicaba una garantía en cuanto a

una posición socioeconómica solvente; de allí que el interés por la remuneración económica no era una de las motivaciones principales que movían a estos docentes.

Por otra parte el número reducido de la matrícula permitía una relación constante y cercana entre el profesor y los alumnos, de tal manera que era factible el control del maestro sobre el aprendizaje de los alumnos. Así, por ejemplo, cuando algún estudiante dejaba de asistir a clases o había una baja sensible en su rendimiento escolar, el profesor disponía de algún tiempo para intervenir y procurar en la medida de sus posibilidades la solución del problema. El tipo de relación era -valga la analogía- muy parecida a una relación familiar. Además, otro elemento que contribuía al "buen funcionamiento" de la universidad, radicaba en la existencia de una infraestructura de servicios (biblioteca, laboratorios, instalaciones, etc.) que satisfacía las necesidades de la comunidad universitaria para desarrollar adecuadamente sus actividades. Ciudad Universitaria había sido construida, al momento de su inauguración en 1953, para atender a un máximo de 25,000 estudiantes, considerando que a su interior el alumno podría llevar a cabo una forma de preparación "integral" combinando sus actividades académicas con otras de tipo cultural, deportivo y recreativo, como complemento de su formación profesional. Además, y esto es de suma importancia, la motivación del estudiante para su continua superación académica radicaba, -por una parte, en la competencia por el mérito académico -ser el mejor de la clase- y, por otra, en su participación en debates, conferencias, mesas redondas, etc. frecuentes en las cafeterías de C.U. Puede afirmarse que existía una "atmósfera cultural" que favorecía tanto el desempeño individual de los estudiantes como la marcha en su conjunto de la universidad.

Un elemento mas a considerar en este contexto, era la relativa a la forma de gobierno universitario. Todo aquél que ocupaba un cargo - directivo en la UNAM se caracterizaba por su alta competencia académica y esta era requisito fundamental para ocupar algún puesto debido a que existía la necesidad de poner a la casa máxima de estudios en manos de los mas destacados intelectuales para posibilitar una superación académica constante. Esto de ninguna manera significa la ausencia de preparación de estos funcionarios en materia administrativa que permitiese un manejo de la UNAM. Y un ejemplo significativo de esta capacidad de combinación de ambos aspectos lo representa el Dr. Ignacio Chávez en su gestión al frente de la rectoría.

Por otro lado, las relaciones entre la UNAM y el Estado pueden - considerarse en este momento de lo mas cordial y su explicación se puede encontrar analizando, por una parte, el grado de desarrollo industrial del país y la incidencia de la UNAM en este y por otra, las funciones generales de la institución.

Resulta obvio que si dentro de las funciones y prácticas cotidianas de la UNAM quedaban marginadas aquellas referentes a la crítica de la sociedad en cuanto a su dirección y dinámica en general, ésta misma no verá afectado su desarrollo y permitirá que esa comunidad, parte de ella pero a la vez apartada, se desenvuelva en el sentido que ella misma decida. Además, si la incidencia en la producción social es nula hasta cierto grado, no se podrá considerar a este como un sector esencial de la sociedad; dicho en otras palabras, al no haber ingerencia recíproca por parte del Gobierno y de la UNAM que implique un cuestionamiento al papel que desempeñan, obviamente la relación se puede caracterizar como respetuosa y afable. Esto es posible sólo cuando el mundo de la docencia y de la investigación se desarrollan en forma separada en el

tiempo del mundo de la producción social.

Sin embargo, en la medida en que la sociedad alcanzaba un grado de desarrollo industrial más acelerado y el crecimiento de la misma giraba en torno a tal industrialización, ya no era factible ni deseable ese divorcio entre la Universidad y la sociedad. Esta industrialización y una creciente explosión demográfica (principalmente de sectores medios urbanos) inciden y cambian sustancialmente tanto el funcionamiento como el carácter de la Universidad vigente hasta ese momento.

NECESIDAD DE CAMBIO EN LA UNAM (LA UNIVERSIDAD DE MASAS)

¿Qué aspectos se consideran relevantes en la transformación de la Universidad?

La situación que se esbozó de manera muy general acerca de lo que era la UNAM hasta mediados de los 60s, se modificó sustancialmente debido a la conjugación de ciertos elementos que propiciaron un viraje hacia la universidad de masas. En primer lugar, como se indicó anteriormente, la necesidad de una creciente y cada vez más compleja industrialización y por ende una diversificación en el aparato productivo de mandó de la educación en general, profesionistas que se incorporasen a éste y a la vez fueran aportando ciertos elementos para la planeación y manejo de la producción social. Esto trajo consigo, obviamente, que se empezara a generar la necesidad de vincular la formación de los futuros profesionistas con dicho proceso productivo en sus diversas facetas; es decir, de aquellos que se ocuparían tanto de los aspectos esencialmente técnicos vinculados con la producción en sí misma como de aquellos aspectos relacionados con el proceso de comercialización y distribución de tal producción. Para que esto pudiera cristalizarse era

indispensable que se empezara a dar mayor impulso a carreras profesionales con un corte eminentemente tecnológico. Aquí cabe destacar que si bien es cierto que el I.P.N. había sido creado durante la gestación del presidente Lázaro Cárdenas con el objeto explícito de satisfacer las demandas surgidas del proceso productivo y a la vez ir marcando la pauta del desarrollo científico del país; la magnitud de la empresa rebasaba con mucho la capacidad de respuesta del Politécnico por lo que resulta completamente lógico que la UNAM se sumara a dicho esfuerzo.

Sin embargo, es necesario aclarar que con respecto al modelo de desarrollo que orientaba al país, éste seguía los lineamientos de un modelo de desarrollo capitalista, lo que implicaba el "hacer uso de la ayuda" que en materia tecnológica ofrecían los países más avanzados, que obviamente repercutía en la educación superior, en el sentido de orientar la preparación de científicos adecuándose a los lineamientos derivados de esa asistencia externa, lo que traducía a la enseñanza y a la formación científica en una mera práctica reproductora de un saber derivado de otras necesidades y bajo otras condiciones, que, obviamente, apuntalaba la dependencia de nuestro país con respecto a los más avanzados.

Este impulso a la modernización no contó desde el inicio con el apoyo de aquellos que concebían a la universidad como "el espacio depositario de valores universales acumulados a lo largo de la humanidad". Dicha oposición derivada, en última instancia, del inminente peligro de perder sus posiciones privilegiadas mantenidas hasta ese entonces. Aunado a lo anterior, se trataba de impulsar proyectos políticos tendientes a racionalizar el ingreso a la UNAM fundamentando este tipo de medidas con el argumento principal de que existía una gran probabilidad de abatir los niveles académicos de la institución debido a que no

contaban con todos los recursos para satisfacer dicha demanda. Para -
desilusión de estos sectores, dichos intentos fracasaron rotundamente-
dando lugar al ingreso de amplias capas sociales a la UNAM.

Ahora bien, analizando el papel directriz que ha desempeñado el -
Estado en materia educativa, conviene precisar que ... "en todos los go-
biernos postrevolucionarios ha existido una continuidad sobre su res-
ponsabilidad de la educación del país utilizándola en el mayor de los
casos como un instrumento -entre otros- que le ha permitido justificar
su legitimidad en el poder" (Fuentes, M.O. 1981). En este sentido, a
lo largo de los distintos regímenes presidenciales se han impulsado di-
versos programas educativos que se han caracterizado por una falta de
continuidad que posibilitara mejores resultados, y en cambio se han pro-
ducido, en algunos casos, a partir de cierta acción educativa por par-
te del gobierno, situaciones conflictivas que obligaron a replantear la
organización del sistema en su conjunto. De esta manera es posible com-
prender que durante el período de López Mateos con Jaime Torres Bodet-
al frente de la SEP a partir del gran impulso que se dió a la educación
en los niveles básico y medio a través del programa "Ampliación de la-
Escolarización"; los efectos de esta acción se iban a resentir en la -
educación superior a inicios de los 70s constituyendo uno de los deter-
minantes principales en el proceso de masificación de la UNAM.

Por otra parte, las armónicas relaciones que hasta ese entonces -
existían entre la universidad y el Estado fueron violentadas sobremane-
ra durante el período de Díaz Ordaz a partir de la crisis del 68 cuan-
do el movimiento estudiantil cuestionó la actitud del gobierno para -
atender satisfactoriamente sus demandas, teniendo que recurrir a la re-
presión como medida extrema para solucionar el conflicto. Estos aconte-
cimientos determinaron, en gran medida, la reorientación de la polí-



tica gubernamental hacia las universidades y puede considerarse como un aspecto fundamental en la transformación cualitativa de la educación superior.

IZT. 1000348

EN LA U.N.A.M.

detenidamente el crecimiento masivo de la matrícula de idencia, como lo muestra la tabla 1, que ... "el fenómeno que afectó al sistema educativo durante la década de la expansión de la matrícula en el nivel de la enseñanza su (Guevara, N. y Leonardo, P. 1982). Los datos proporcionados por indican que (*) en 1970 habían 271,275 estudiantes enscritos en centros de estudios de ese nivel y para 1981 la matrícula se elevó a 814,000, lo que significa un incremento global superior al 300%. Además de la población total, en 1970 la UNAM atendió a un total de 107,000 estudiantes lo cual significa que en ese centro de estudios se hallaba matriculado el 36.4% de ese nivel. Para 1980 estas proporciones se mantuvieron; de una población de 734,636, la universidad nacional tiene bajo su registro al 40%, es decir, aproximadamente a 295,000 alumnos. En las tablas 2 y 3 se puede observar la evolución de la matrícula en esta institución a lo largo de la década de los 70s.

Sin embargo, a pesar del hecho de haber crecido enormemente la Universidad Nacional, esto no significó la apertura de ella a las capas mas bajas de la sociedad como era pregonado en los discursos oficiales, esto es comprensible si consideramos que, desde sus orígenes, la UNAM acogió a los hijos de la pequeña burguesía.

(*) Datos tomados de Guevara, N. y Leonardo, L. (1982).

Hacia la mitad de la década de los 60s era claro que los estudiantes-- universitarios provenían mayoritariamente de los sectores medios urbanos. Para 1966, el 68.7% eran hijos de empleados, comerciantes y profesionistas; los hijos de obreros y campesinos sólo representaban el 17.5%, mientras que los hijos de propietarios industriales, funcionarios y empresarios representaban el 5.6% del total (ver tabla 4). Para 1980, cuando la matrícula de la UNAM casi se había cuadruplicado esta tendencia se mantuvo. El crecimiento no trajo consigo una transformación sustancial en la composición social del alumno. Las estadísticas muestran, por el contrario, que la UNAM continuó acogiendo a jóvenes --provenientes de los sectores medios de la sociedad. Observando la tabla 5 se tiene que, para 1978 el 67.4% de la población estudiantil lo representaban los hijos de profesionistas, empleados y comerciantes; -- los hijos de obreros, ejidatarios y jornaleros agrícolas, en total constituían el 13.8% y finalmente, los alumnos provenientes de la alta burguesía representaban el 5.9% de la población total. Este panorama estadístico muestra con claridad que la UNAM a través de su último ciclo de crecimiento conservó su composición social y que su expansión demográfica --tomando en cuenta que no ha habido una rigurosa política de --selección-- está asociada a la ampliación de la demanda representada --por los sectores medios de la sociedad.

Por otra parte, es necesario señalar que la situación financiera de la UNAM, sobretodo en la década de los 70s, fue bastante privilegiada y el trato preferencial que el Estado otorgó a esta institución refleja --tomando como un índice representativo los estratosféricos aumentos a su presupuesto (ver tabla 6)-- la tendencia a reforzar la centralización tanto de recursos económicos como de la importancia política de dicho centro de estudios en el nivel superior. Esta apreciación --

queda confirmada al observar la tabla 7, los datos referentes al subsidio gubernamental y a la cantidad de población atendida por parte de la UNAM en comparación con las demás universidades de provincia.

Ahora bien, todo este conjunto de determinaciones que operaron tanto en el interior como al exterior de la UNAM trajo consigo la transformación de la universidad tradicional en una universidad de masas, en el entendimiento de que dicha denominación alude fundamentalmente al aspecto cuantitativo del crecimiento de la matrícula y que aunque formalmente preserva inalterable los principios originales que le dieron autenticidad (autonomía, libertad de cátedra, pluralismo, etc), se revelan en su práctica real como una entidad radicalmente distinta, considerando las innovaciones académico-administrativas a que dió lugar el proceso de masificación, en ese sentido, conviene clarificar que el cambio en la UNAM no operó sólo en ese aspecto sino que es imprescindible tener en consideración una diversidad de elementos generados a partir de tal situación. Por ejemplo, a las funciones generales que tiene asignada la universidad de docencia investigación y difusión de la cultura; algunos sectores surgidos de este proceso de masificación, pugnan por el ejercicio de la crítica a la sociedad como una función primordial de la institución y dicho planteamiento es comprensible a partir del análisis sobre las determinaciones de las crisis socioeconómicas periódicas que ha padecido el país desde esos momentos a la fecha. Sin embargo, la crítica que estos sectores formulan a la orientación general de la dinámica de la sociedad no se limita a este aspecto, sino que también se empieza a cuestionar el carácter y dirección de la educación superior encaminando sus acciones hacia la construcción de una universidad que no conserve como rasgos dominantes los que hasta la actualidad preserva. Dicho en otras palabras, se pretende la construcción de una

universidad comprometida con los intereses de las clases subalternas - que responda verdaderamente a sus necesidades y por tanto que la educación se convierta en "un espacio de lucha capaz de transformarse a sí misma" mas que en el instrumento de alienación y reproductor del orden social vigente que ha sido hasta ahora.

Por otro lado, van surgiendo otros grupos que cuestionan fundamentalmente la forma de transmisión de conocimientos hegemónica en la UNAM, enarbolando la bandera de la modernización de la enseñanza como su principal demanda. Aquí cabría remarcar su interés exclusivo por la forma de transmisión de conocimientos que respondiesen adecuadamente a la masificación, considerando que la cátedra sólo era adecuada y cumplía adecuadamente su papel en la universidad elitista. Trataban de impulsar sistemas de enseñanza-aprendizaje que garantizaran la atención mas eficaz a la población, sin cuestionar la orientación y contenido en sí de la educación universitaria. Así, resulta evidente que ambos grupos coincidieran en la crítica a la universidad tradicional, y sus acciones -en términos generales- llevaron esa dirección. Empero, mas adelante se analizará a la luz de los acontecimientos mas significativos ocurridos a lo interno de la UNAM, las posiciones que adoptaron; - si es que ambos avanzaron de manera conjunta, o si sus intereses, después de ese primer momento fueron claramente diferenciados. Por el momento baste decir que siguieron caminos que los condujo a la confrontación, no sólo de formulaciones teóricas si no de intereses específicos que en la actualidad pugnan por la hegemonía en la UNAM.

Por otra parte, el proceso de masificación generó la necesidad de contar con una amplia planta docente que estuviera en condiciones de atender dicha demanda. El problema principal para poder llevar a cabo lo anterior era, que en ese momento se contaba con muy pocos profesionales dispuestos a incorporarse a labores de docencia. De aquí que las

autoridades tuvieron la necesidad de implementar la política de "habilitar a los egresados más sobresalientes como profesores" para satisfacer dicha demanda.

Además, esa necesidad de contar con un mayor número de profesores se debió también a la "huida" de una considerable cantidad de docentes del nivel de licenciatura a estudios de postgrado; en donde las condiciones de trabajo para la investigación y superación académica se presentaban mucho más accesibles que aquellas que se ofrecían en licenciatura; por lo que el éxodo de catedráticos e investigadores resultaba muy obvio. Esta distinción entre licenciatura y postgrado será analizada profundamente durante la gestión de González Casanova y Soberón - Acevedo lo cual dará una idea precisa sobre el porqué de esta fractura interna entre estos niveles durante dichas gestiones.

Finalmente, otro aspecto a considerar en la transformación de la UNAM, es el referente a las relaciones entre el Estado y los universitarios. Es entendible que, por una parte, a partir de la crisis del 68 y, por otra parte, los cambios suscitados en la dinámica de la sociedad -producto del intento de ajuste a las condiciones del imperialismo- el gobierno debía reconsiderar esas relaciones y tratar de lograr el consenso de los gobernados que permitiese la legitimidad de gobernar, que en esos momentos era cuestionada por amplias capas de la población. El análisis de la política gubernamental en materia educativa durante los períodos de L.E.A. y J.L.P., principalmente aquella destinada en la UNAM, será objeto de estudio de los siguientes apartados.

TABLA 1

MATRICULA ESCOLAR POR NIVEL EDUCATIVO						
NIVEL	1958	1964	1970	1976	1977	1978
TOTAL	5,184,122	7.744,050	11,538,871	16.608,876	17.330,958	18.294,900
Preesc.	198,695	313,874	400,138	627,880	659,023	738,300
Prim.	4.573,800	6.530,751	9.248,190	12.148,212	12.560,035	13.050,000
Terminal elemental	---	---	147,752	244,382	246,884	249,400
Med. Bás.	252,636	607,632	1.102,217	2.152,624	2.304,984	2.591,000
Med. Sup.	95,092	175,165	274,495	652,850	719,016	772,100
Normal	---	---	55,943	135,981	157,012	168,900
Superior	63,899	116,628	271,275	569,266	609,070	651,700

TABLA 2

POBLACION ESCOLAR DE LA UNAM 1961-1973				
AÑOS	FAC. y ESC.	ENP.	TOTAL	INCREMENTO
1962	46,407	24,139	71,587	
1963	47,332	26,731	75,092	4.89
1964	46,932	26,643	73,615	1.96
1965	48,468	25,383	74,900	1.74
1966	48,387	29,707	78,869	5.29
1967	50,958	35,832	87,226	10.59
1968	54,478	41,110	96,050	10.11
1969	59,558	40,114	99,672	3.72
1970	66,238	39,943	106,718	7.06
1971	79,142	59,059*	138,488	29.77
1973	110,961	113,507*	224,468	62.08

* incluidos los alumnos del CCH

FUENTES: S.E.P. Sistema Educativo Nacional, prontuario estadístico 1970-79
Anuarios estadísticos de la UNAM.

TABLA 3

EVOLUCION DE LA MATRICULA			
1970 -----	106,718	1976 -----	238,753
1971 -----	138,488	1977 -----	271,266
1972 -----	169,517	1978 -----	283,466
1973 -----	198,294	1979 -----	283,180
1974 -----	217,535	1980 -----	294,542
1975 -----	222,982		

TABLA 4

ACTIVIDAD DE LA PERSONA QUE SOSTIENE AL ALUMNO 1963 - 1966				
CONCEPTOS	Número de Alumnos		Porcentaje	
	1963	1966	1963	1966
Empleados	21,350	24,559	38.93 %	33.61%
Comercio.	10,485	12,947	19.12	19.30
Profesio.	8,522	10,572	15.54	15.76
Obreros	7,822	9,835	14.27	14.66
Campes.	1,927	1,909	3.51	2.85
Propiet.	890	1,705	1.62	2.54
Industrial	1,276	1,419	2.33	2.12
Agentes	1,098	1,403	2.00	2.09
Jubilados	---	1,095	---	1.93
Militares	881	962	1.61	1.44
Funcionarios	533	617	0.97	0.929
Empresarios	55	57	0.10	0.08

FUENTE : Anuarios estadísticos de la UNAM 1970 - 1978.

TABLA 5

ACTIVIDAD DE LA PERSONA QUE SOSTIENE AL ALUMNO, 1978		
CONCEPTO	Núm. de Alumnos	Porcentaje
Empleados	116,515	41.1
Negocio	20,676	7.2
Patrón	16,868	5.9
Obrero	32,875	11.5
Ejidatario	5,295	1.8
Cuenta Propia	54,183	19.1
Jornalero	1,629	0.5
No Respondió	35,422	12.4

FUENTE: Anuarios estadísticos de la UNAM 1970 - 1978

TABLA 6

PRESUPUESTO DE EGRESOS	
1970	666.775,024.35
1971	792.935,491.00
1972	1,071.260,812.00
1973	1,486,109,577.00
1974	1,920.913,853.00
1975	2,735.270,036.00
1976	3,779.116,805.00
1977	5,834.500,606.00
1978	7,850.900,000.00
1979	9,558.844,000.00
1980	11,336.000,000.00

FUENTE: Anuarios estadísticos de la UNAM 1970 - 1980

TABLA 7

SUBSIDIO Y POBLACION		P o b l a c i ó n	
S u b s i d i o		1979	1980
U.N.A.M.	9,059 millones 11,063 millones aumentó 22 %	303,175	330.128 aumentó 8.8 %
Universidades de provincia	5,603 millones 8,432 millones aumentó 33.5 %	698,139	795,880 aumentó 14.4 %

FUENTES :: Departamento de Estadística de la UNAM. Datos Básicos

Secretaría de Programación y Presupuesto.

Presupuesto de Egresos.

LA MODERNIZACION EDUCATIVA EN LA UNAM.

Para poder caracterizar el proceso de modernización de la educación superior en México, como lo indica Aguirre (1981), es necesario considerar que este fenómeno se inserta en una formación económica capitalista dependiente, en donde "se pretende refuncionalizar la educación con el propósito de adecuarla a las exigencias del desarrollo de una sociedad que aspira a su industrialización y, con ello, a su independencia económica planteada siempre en términos del sistema capitalista".

Entre las principales directrices que asume la modernización figurarán las siguientes (según Aguirre 1981):

1.- Vinculación de la educación media y superior con el aparato productivo.

2.- Flexibilización de los sistemas escolares en un intento de responder a las demandas regionales y a las características de la población destinataria.

3.- Expansión y diversificación del sistema de educación media superior y superior.

4.- Descentralización de las Instituciones de Enseñanza Superior.

5.- Superación del nivel de los estudios mediante la renovación constante de los modelos académicos y administrativos.

Estos planteamientos modernizantes se concretizaron en distintos momentos acorde con las condiciones prevalecientes en cada región pretendiendo, a través de diversos medios, la uniformización y homogeneización de la enseñanza en la UNAM. Es necesario hacer un análisis detenido de la secuencia de acontecimientos más significativos ocurridos durante la década pasada. Así, para tener una mayor comprensión del -

desarrollo de este proceso educativo, es conveniente abordar el proceso de modernización durante el período de Luis Echeverría Álvarez. -- (L.E.A.).

LA REFORMA EDUCATIVA

Al inicio de la gestión, LEA recibe un sistema económico debilitado y presionado por parte de las clases mayoritarias que en ese momento demandaba mejores condiciones de existencia y que resentía las periódicas crisis del sistema mundial capitalista. Estas evidenciaban claramente el agotamiento del modelo de desarrollo estabilizador seguido por el país desde 1940 que se caracterizó fundamentalmente por un crecimiento económico acelerado que "descuidó" el aspecto de distribución del ingreso con sus consabidos efectos de pobreza, marginación, etc. En este sentido, las crisis se pueden explicar si se atiende al hecho de que ... "el Estado subsidió el desarrollo de la industria en México, garantizó la recuperación de las inversiones privadas, posibilitó altas tasa de ganancias a empresarios, apoyó la producción de alimentos a bajo costo fijando precios de garantía que permitieron a la población urbana alimentos a bajo costo, estabilización de los bajos salarios y baratura de materias primas". (Mendoza, R. 1981).

Además, y como consecuencia del abandono del agro, se posibilitó un proceso creciente de concentración del capital en los grandes monopolios que estaban en condiciones de invertir a gran escala y tuvieron una importante participación en este crecimiento industrial, monopolizando algunas de las principales ramas de la industria, entre ellas la alimentaria, farmacéutica y petroquímica. Considerando lo anterior, LEA buscó hacer frente a esa situación incrementando su gasto público, tratando de modernizar al país a través de una "mayor justicia social",

entendida como la posibilidad de que el grueso de la población contara con los mínimos necesarios que le permitiese ser sujeto económico capaz de reactivar el proceso productivo. Así, se pasó del modelo de desarrollo estabilizador al modelo de desarrollo compartido.

Ahora bien, en el plano político cabe destacar por una parte, que como resultado de la situación socioeconómica general del país y, por otro, la represión del gobierno como respuesta al movimiento estudiantil del 68, se generó una falta de "credibilidad" en la población hacia sus gobernantes. Además, "la gran familia revolucionaria" tuvo una primera gran fractura al criticarse por parte de LEA el modelo de desarrollo adoptado por sus antecesores. Aunado a lo anterior, se evidencia que en esos momentos algunos elementos del discurso oficial estaban ya agotados y, por tanto, era necesario revitalizar el discurso con nuevos elementos y acciones que tendiesen principalmente a recuperar el consenso de los gobernados. De allí que la política de "Apertura Democrática", la mayor intervención del Estado en la economía, la ampliación de beneficios sociales y oportunidades educativas y la búsqueda de una "justa" redistribución del ingreso, caracterizaron a un Estado que buscaba realizar las "REFORMAS" necesarias para que el modelo capitalista de desarrollo eliminara sus "irrationalidades", lo cual implicaba una aplicación de reformas sociales entre las que destacaba la acción educativa.

En el terreno propiamente educativo, uno de los aspectos centrales que se desarrollaron durante la Reforma Educativa, fue el referente a la modernización de las Instituciones de Enseñanza Superior tendiente a su adecuación a las necesidades del desarrollo Industrial. Cabe señalar que este proceso de modernización no se inicia durante el sexenio de L.E.A., sino que sus antecedentes inmediatos pueden encon-

trarse en la década anterior. En nuestro país, ..." el surgimiento de la planeación no se presenta de manera aislada. Durante los años 60s- en toda América Latina comienzan a prevalecer algunos lineamientos generales sobre planeación, partiendo del área económica y extendiéndose a otros sectores sociales". (Mendoza, R. 1981).

En 1965 se crea la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación cuyo objeto era la planeación del sistema educativo nacional en todos sus niveles. Con respecto a la planeación de la educación superior la ANUIES, en representación de las universidades aceptó los postulados técnicos y metodológicos sobre el poder de la planeación. - En 1968 se creó el Centro de Planeación de Educación Superior en el seno mismo de la ANUIES que elaboró un diagnóstico de la educación superior en México que pretendió ser un primer estudio sistemático que diese a conocer la situación de "disparidad" y disfuncionalidad de la universidad. Desafortunadamente el trabajo nunca se realizó.

Conviene señalar que con la planeación se dió un proceso de transferencia tecnológica similar al de otros bienes y servicios, lo que tuvo claros efectos de "modernización refleja" y de dependencia tecnológica, debido principalmente a que las universidades que llegaron a incorporarse estas técnicas y procedimientos asumieron, por lo general, una actitud acrítica sin preocuparse por la necesaria adaptación de la tecnología importada.

Así, durante el régimen de Echeverría, se dan una serie de modificaciones tendientes al funcionamiento racional de las instituciones y el mejoramientos de su eficacia. La ANUIES jugó un papel fundamental tanto en la interpretación de la crisis educativa como en al implementación de acciones encaminadas a solucionarla. Entre las propuestas que hicieron al gobierno destacan para el nivel superior las siguien--

tes:

" a) el fortalecimiento a las universidades de provincia para que pudieran ampliar su cobertura tanto de estudiantes como de profesores.

b) la creación del Colegio de Bachilleres y de la UAM para frenar el crecimiento de la UNAM y el IPN" (Granados Chapa, 1981):

Para tener una idea mas precisa de la significación de la Reforma Educativa, conviene precisar algunos rasgos del discurso educativo del régimen (tomados de Fuentes, M. 1981).

1.- Insistencia constante en los efectos democratizantes de la -
Apertura del acceso a la escuela.

2.- Modernización científica y pedagógica como vía para lograr una cultura social mas racional y orientada hacia la eficiencia (sobretudo en su expresión en los libros de texto de primaria).

3.- Economismo pragmático porque se sostiene que desde la secunda
ria, la escuela debe capacitar para el trabajo y se culpa a la educa--
ción no productiva de la frustración de los jóvenes. Se impulsa la en--
señanza técnica con una concepción estrecha del adiestramiento.

4.- Respeto al pluralismo doctrinario y a la autonomía académica,
que se expresa en un continuo llamado al diálogo que el régimen entiene
de como un monólogo en coro. Se trata de reconquistar el consenso al--
interior de las universidades.

5.- Ciertos componentes complementarios que se ajustan a políti--
cas específicas del régimen como el tercermundismo, la solidaridad in--
ternacional, mayor presencia de imágenes populares en los textos, etc.

A partir de lo anteriormente expuesto se puede entender el hecho--
de que el Estado aplicáse una política de conciliación con los secto--
res universitarios que se tradujo en una política de prioridades y cono
cesiones para la educación superior. La reforma educativa se dejó en

manos de ellos mismos. En este sentido fue muy claro que algunos grupos políticos con cierta representatividad en la UNAM recibieron apoyo por parte del gobierno, pero otros grupos, que aún teniendo cierta trayectoria académica y que pugnaban por la "mera modernización educativa, no obtuvieron mayor apoyo. Además, es comprensible que la política del Estado haya respondido sobretodo a las necesidades coyunturales de consenso y esta improvisación se explica relacionándolo estrechamente con la ausencia de un plan nacional de educación capaz de dar coherencia a las acciones del gobierno en esta materia. Por eso, durante la gestión de González Casanova al frente de la UNAM y teniendo presente lo anterior, se aboca principalmente a impulsar una serie de acciones tendientes a la reestructuración y reorientación de la UNAM. De allí la necesidad de precisar con el mayor rigor la significación de la administración de González Casanova.

NUEVA UNIVERSIDAD

(LO QUE DEBIERON SER LAS ENEP)

Desde la perspectiva oficial, la crisis educativa se manifestaba por: una baja calidad de la enseñanza, como consecuencia de la masificación, falta de profesores adecuados en cantidad y calidad para hacer frente a la expansión de la matrícula; métodos didácticos tradicionales, estructura universitaria tradicional, servicio social poco eficiente, etc.

La gestión de González Casanova (G. C.) -como lo señala Fuentes M. 1981- "materializó una serie de lineamientos educativos de Echeverría dado que éste, al inicio no tenía proyectos concretos, sólo intenciones de establecer relaciones con las comunidades académicas". En este sentido G.C. llena un vacío histórico y su alternativa puede consi

derarse como "democrática y racionalista" que contó, al inicio, con el apoyo oficial para desarrollar su trabajo.

El proyecto de Nueva Universidad, que se planteaba como una estrategia de renovación académica que compitiera a largo plazo con la estructura tradicional (preparatoria vs CCH y facultades vs ENEP), estaba orientado por dos objetivos fundamentales: "a) Estructurar el sistema educativo general con el objeto de atender la creciente demanda de educación en todos sus grados y elevar al mismo tiempo el nivel científico y tecnológico del país en un proceso de cambio permanente y b) -- Vincular la Reforma de la educación superior al resto de la Reforma -- educativa y a la Reforma de otras estructuras nacionales, con el objeto de atender a grupos marginados y ofrecer mas oportunidades a la juventud" (seminario de las ENEP 1981).

Si se precisa con mayor detalle lo anterior, se evidencia la pretensión de estructurar un sistema nacional de enseñanza, con el fortalecimiento de la autonomía universitaria, impulsar la desescolarización, la creación de una nueva legislación educativa y la incorporación del sistema educativo al aparato productivo por medio del servicio social. El proyecto se desarrollaba en cuatro aspectos: la ciudad de la investigación, las casas de la cultura, la universidad abierta y la descentralización de C.U. La política propiamente académica estaba constituida por tres elementos fundamentales" Interdisciplinariedad, Integración teoría-práctica y Vinculación docencia-investigación.

En "la planeación de las instituciones de la UNAM." (julio 1973)- se encuentran los criterios en la selección del Esquema de Descentralización que consistía en dejar que C.U. continuara abarcando todos los subsistemas universitarios y se desarrollaran nuevos "campos" en diversos lugares cercanos al D.F.; cabe señalar que el Proyecto de Descen--

tralización no estaba plenamente configurado desde sus orígenes y dió lugar a la formulación de esquemas distintos de organización de los -prevalcientes en las escuelas centralizadas.

Para la ubicación de las nuevas unidades se consideró el nivel -de demanda estudiantil por un lado y el lugar de residencia de profesiona-les y docentes por otro. Se estimó que en el Norte-Noroeste y el Oriente del D.F., existía una amplia concentración humana en posi-bilidades de hacer uso de esas nuevas unidades. Además, con la crea-ción de estas, había oportunidad para introducir nuevas alternativas-educativas; entre las cuales destacaría aquella referida a la relación educación-trabajo que permitiese integrar una formación académica en-el aula con una serie de aprendizaje desarrollados dentro de los cen-tros de trabajo -mediante convenios entre escuelas y las instalacio-nes de la planta industrial. De ahí que, la organización de las ca-rreras tendiese a orientar prácticas profesionales diferentes a las -convencionales destinadas a satisfacer ciertas necesidades sociales y no las meramente económicas.

Ahora bien, la posibilidad de que las nuevas escuelas adquiriesen un carácter interdisciplinario representaba una gama de opciones para: la creación de salidas profesionales novedosas en las que diferentes-carreras se abocaran a resolver en forma conjunta problemas nacionales; la obtención de un nivel de calidad homogéneo para las distintas espe-cialidades; mejor uso de las instalaciones y una mayor y eficaz parti-cipación del personal docente; además de permitir la cooperación con otras escuelas.

En las innovaciones académico-administrativas para las nuevas uni-dades se diseñó una organización matricial que diferenciaba claramente el trabajo académico del administrativo se le daba a aquél una priori

dad absoluta de tal manera que siempre la organización administrativa debiese adecuarse a las necesidades y buen funcionamiento del trabajo docente.

Por otra parte, el proyecto contemplaba un cambio en la composición del profesorado. Esto es, que la planta docente debería contar con profesores de tiempo completo y con una buena cantidad de profesionales en ejercicio. Así, estos últimos debían aportar sus experiencias y dirigir actividades en los centros de trabajo; de tal manera que la práctica de la docencia contribuyese a precisar los problemas relevantes a enfrentar en la investigación. Además, se esperaba que el número de profesores e investigadores de tiempo completo incrementara anualmente hasta alcanzar la relación de uno por cada 60 alumnos. Resultaba evidente que se trataba de desplazar el modelo pedagógico hegemónico en las escuelas centralizadas y buscar alternativas acordes con el grado de desarrollo de las ciencias de la educación; de tal forma que el estudiante, por una parte, se convirtiese en sujeto del proceso y, por otra, su formación comprendiese tanto el desarrollo de habilidades necesarias para el ejercicio de una profesión determinada como una cultura común en ciencias y humanidades.

El proyecto proponía un cambio en la estructura de gobierno y la administración, enfatizando la mayor participación en la toma de decisiones sobre los planes de estudios, la designación de autoridades y la elaboración de presupuestos con la participación de profesores y alumnos a través de sus propias agrupaciones en los diferentes cuerpos colegiados y de autoridad. En este sentido, la reforma administrativa debía apoyar los proyectos académicos de mejor manera tratando de eliminar problemas burocráticos con una administración más ágil y eficaz.

Este proyecto se materializó en el nivel de la educación media su

perior con la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades que-- durante la gestión de G.C. dichos planteamientos -esbozados de manera muy general- adquirieron cierta forma que es de sobra conocida. Sin embargo, en el nivel superior el proyecto quedó truncado debido principalmente a la renuncia de G.C. Aunque esta, por sí misma no se considera un aspecto crucial de este trabajo, se hace indispensable el análisis de algunas condiciones tanto internas como externas a la UNAM que determinaron la renuncia, porque sólo puede entenderse y explicarse el desarrollo ulterior de la UNAM.

Primeramente, considerando los aspectos externos es necesario tomar en cuenta que, debido a la política gubernamental de búsqueda de consenso en las comunidades académicas universitarias contribuyó en alguna medida para la construcción de proyectos alternativos radicales -impulsados en algunas escuelas del interior -como el caso de Nuevo León, Sinaloa, Sonora y Guerrero- que provocó enfrentamientos con gobiernos locales, pero por otra parte también se dió un ambiente de trabajo participativo y de vinculación con los sectores desposeídos. Una concepción de universidad al servicio del pueblo adquiriría un sentido de autenticidad. Sin embargo, este desarrollo en las escuelas provincianas que cuestionaba el orden social vigente, propició en gran medida que la burguesía presionara al Estado para corregir el rumbo hacia él que se encaminaban las instituciones de educación superior y que restableciera el orden necesario para "una buena marcha educativa". De esta manera, la burguesía inició a través de sus medios de difusión una ofensiva para desacreditar el trabajo de las universidades, tratando de desorientar a la opinión pública para con esto presionar al Estado a intervenir en ellas. Además, como otro fundamento de la presión era relativo a la necesidad de recursos humanos para el apuntalamiento económico.--

Advertían los riesgos de obstaculización del desarrollo del país, en caso de no poner coto a dicha situación caótica.

Al interior de la UNAM, se dieron una serie de pugnas que en el mayor de los casos no apuntaban hacia una dirección única. Por una parte, existían ciertos sectores que "añorando el pasado", obstaculizaban cualquier intento de modernización. Otros la impulsaban no teniendo muy claro el tipo de innovaciones que pretendían pero arremetiendo contra el orden tradicional en todas las manifestaciones en que se expresara. Otros sectores se oponían al proceso de modernización por sus implicaciones político-ideológico y trabajaban en la línea de universidad comprometida con el pueblo.

Desde este punto de vista, el avance y la consolidación del sindicalismo universitario contribuyó en cierta medida para la reorientación de la UNAM. Aún cuando tuvo su origen tiempo atrás, en movimientos esporádicos que pretendieron organizar a los trabajadores universitarios, no fue sino hasta esta década en la que adquirió gran fuerza no sólo en la UNAM sino en varios estados de la República. Dos eran las demandas principales que orientaban su movimiento: El reconocimiento del trabajo en las universidades como un trabajo similar al desempeñado por cualquier tipo de trabajadores, que implicaba la regulación de las relaciones laborales a través de la ley Federal del Trabajo y, el respeto a las formas de organización de los trabajadores universitarios que más conviniese a sus intereses. En estas condiciones, desarrollaron un movimiento huelgístico a finales de 1973 que se prolongó durante cuatro meses y que al término de este lograron el reconocimiento de hecho de su organización, aunque en ese entonces, al no existir una legislación precisa sobre sus relaciones laborales con la institución dejaron abierto un gran espacio que permitió una diversidad de interpreta-

ciones sobre las mismas que posteriormente condujo a nuevos enfrentamientos entre las autoridades universitarias y sus trabajadores.

La imprevista renuncia de González Casanova que colocó al Estado en una situación comprometida con la burguesía que lo presionaba por lo que optó por "dejar en manos de los propios universitarios" la decisión de nombrar al sucesor. Tras la acostumbrada auscultación a la comunidad, se elige en 1974 a Guillermo Soberón Acevedo rector de la UNAM y con esta elección el rumbo que toma la máxima casa de estudios del país se reorienta adoptando nuevas características que a continuación se desglosan.

EFICIENTISMO ADMINISTRATIVO (CREACION DE LAS ENEP).

Con Soberón Acevedo al frente de la UNAM. se da un gran viraje en el propósito de la política educativa. De una modernización democrática nacionalista con pluralismo ideológico se llega a la necesidad de control político y al fortalecimiento del control de los programas institucionales con un corte eminentemente tecnocrático. Para lograr lo anterior, aplicó en la universidad una dirección pragmática encauzada fundamentalmente a: estabilizar políticamente al centro de estudios y obtener recursos del gobierno para ampliar la infraestructura de la institución (estos desligados de todo proyecto de reforma académica).

Un aspecto en el que se diferenció cualitativamente de la gestión de G.C. fue el referente a la política laboral. Si con este último había una aparente carencia de lineamientos a seguir para enfrentar el problema sindical, con Soberón esta carencia, se convierte en planteamientos y acciones antisindicalistas. De ahí que su gestión se caracterizó por agresiones constantes al sindicalismo acompañado por la crea

ción y mantenimiento de organizaciones "blancas" que enfrentó a la auténtica organización de los trabajadores cada vez que éstos luchaban por defender sus intereses.

Para poder llevar a cabo lo anterior, precisó de algún sector de la comunidad que fueron los grupos más reaccionarios tanto en el interior como fuera de la UNAM. La bandera que enarboló dicho sector fue el restablecimiento del orden universitario y el respeto a la autonomía, que en este caso significaba un intento para detener el avance de grupos izquierdistas. Así, tomando como pretexto la necesidad de detener el avance del sindicalismo universitario, Soberón pidió un mayor presupuesto al Estado que -como posteriormente se verá- fue utilizado en todo menos para impulsar una superación académica de la institución.

El proyecto de Nueva Universidad que prometía ser una seria innovación educativa que abriría nuevos horizontes a la enseñanza superior, en manos de Soberón adquirió un carácter distinto al original. De esta manera, aún cuando todavía no se especificaban tanto los modos de organización como de operación interna de las nuevas escuelas, el 10 de Febrero de 1974, en una reunión del Consejo Universitario se aprueba la creación de la ENEP Cuautitlán y en Abril del mismo año se inician las clases. Durante el siguiente ciclo escolar se abren las unidades restantes ubicadas de acuerdo a los criterios geográficos especificados anteriormente (Iztacala, Aragón, Acatlán y Zaragoza).

Las actividades académicas se iniciaron retomando fielmente los planes de estudios vigentes hasta esos momentos de las escuelas centralizadas, con la diferencia de que quienes implementaban estos programas en las nuevas unidades carecían de la experiencia profesional y docente de aquellos que los instrumentaban en C.U. Esto representaba una primera alteración al sentido que proponía el proyecto de G.C. con res

pecto a los planes de estudios, ya que estos deberían de plantearse en el sentido de especificar con la mayor precisión posible, las habilidades profesionales que al término de los estudios, los alumnos deberían dominar, evitando centrarse en los contenidos lo cual propiciaba una formación enciclopedista, característica común de los egresados en las escuelas centralizadas. Más bien se pretendía que los egresados de las nuevas escuelas contaran con los elementos conceptuales que les permitiera interpretar correctamente aquel aspecto de la realidad de la que se ocuparan y, a la vez, desarrollaran las habilidades metodológicas con que pudieran enfrentar los problemas específicos derivados de su campo profesional. Empero, si en el papel estas escuelas representaban un gran adelanto en materia educativa en el nivel superior; en la Práctica real se presentaban como "una reproducción defectuosa del modelo de la escuela tradicional". Cabe agregar que, en el transcurso de su desarrollo, este tipo de universidad ha sido adoptando características propias que las distingue ampliamente de C.U., pero se distanció sustancialmente del proyecto original.

Ahora bien, el hecho de que los estudiantes debiesen salir de la escuela a desarrollar actividades asistenciales y prácticas de campo, propició que se impulsara una política "academicista" que consistía básicamente en asistir única y exclusivamente a la escuela a estudiar, y que intentaba la liquidación de toda forma de convivencia colectiva. Es cierto que el proyecto de la Nueva Universidad contemplaba la combinación de actividades escolares en el aula con aquellas que se desarrollarían en los escenarios donde posteriormente el egresado intervendría profesionalmente. Pero además consideraba la formación integral como uno de los objetivos prioritarios del proyecto. Es decir, que se pensaba en que el egresado no debería ser "un experto únicamente en su área

de conocimientos", sino que debería también poseer una amplia cultura general y era en ese sentido que en las nuevas escuelas debían organizarse y planificar las actividades académicoculturales de tal forma que la atmósfera cultural prevaleciente en las escuelas centralizadas durante el período de hegemonía del modelo tradicional, fuese preservada y retomada en las ENEP de acuerdo a sus condiciones particulares.

Sin embargo, durante la gestión de Soberón esos aspectos -poco desarrollados en el proyecto- se concretizaron adoptando una forma diferente incluso antagónica al proyecto. Los programas académicos -al menos de la ENEPI- no contemplaban los espacios necesarios para que los estudiantes desarrollaran actividades deportivoculturales, traslapándose estas últimas con las clases planteándoseles la disyuntiva de elección de una en detrimento de la otra. Además, a juzgar por los eventos culturales que cotidianamente se llevan a cabo en estas escuelas, la formación integral difícilmente se conseguirá a través de la difusión de estos espectáculos, debido principalmente a que los responsables de conducir estas actividades contratan los servicios de artistas y compañías que en muchos casos inician su formación y poco pueden aportar a la cultura de los universitarios. Como contraparte, en las escuelas centralizadas la difusión cultural contó y cuenta con todos los recursos necesarios para ofrecer la máxima calidad y continuidad de espectáculos de primera línea para, de esa manera generar una buena imagen al exterior que justificase -en buena medida- el amplio subsidio gubernamental.

Estos aspectos que, a simple vista, parecieran ser poco relevantes para la explicación de la dinámica de las ENEP, cobran su significación en el modelo de universidad que Soberón iba configurando "sobre la marcha" y que en última instancia iba materializando el tipo de -

institución que respondiese fundamentalmente a los intereses del grupo dominante.

Otro problema con que se enfrentaron las autoridades universitarias al inicio de clases, fue el referente al reclutamiento de profesionales incorporados a labores de docencia acorde con el espíritu del proyecto, además de aquellos profesores adscritos en C.U. que tendrían que trasladarse a las nuevas unidades. De inicio, no se pudo concretizar este aspecto del proyecto por una serie de razones entre las cuales se pueden destacar: la relativa a la remuneración económica que ofrecía la UNAM a los profesionales resultaba poco atractiva en comparación con lo que percibían fuera de ella, el desconocimiento casi total de estas escuelas, así como de su membresía a la UNAM, además de que no representaba ningún prestigio académico impartir clases en estas escuelas, la poca disposición de los profesores adscritos en C.U. para cambiarse a las ENEP debido fundamentalmente a su lejanía de la metrópoli, etc.

Así pues, se tuvo que recurrir al principio a egresados y pasantes de C.U. en las distintas carreras para poder cubrir satisfactoriamente las necesidades docentes de las nuevas unidades y en este sentido, la problemática sobre la docencia, su formación y ejercicio, ha sido y continúa siendo hasta estos momentos un aspecto que ha acaparado la atención de diversos estudios y del presente, pero que en los siguientes apartados se analizará con profundidad. Por el momento baste decir que durante los primeros años de vida de las ENEP la práctica docente llevada a cabo fue muy semejante a aquella desarrollada en otras instituciones de educación superior, con la salvedad de que la gran mayoría de pasantes habilitados como profesores no tenían mayor experiencia ni en su campo profesional ni en la docencia misma. De allí, se pueden dedu

cir algunas consecuencias con respecto a la preparación y formación - del estudiantado de las ENEP.

Por otra parte, respecto a la forma de gobierno que se vislumbraba en el proyecto de G.C. en el cual la participación de la comunidad tanto en la toma de decisiones como en la gestión académicoadministrativa era fundamental para una paulatina pero firme democratización de la enseñanza. Con Soberón en la rectoría este aspecto queda totalmente anulado e impone a su vez en las ENEP una forma de gobierno verticalista y autoritaria en donde todo el poder de decisión se concentra en una sola persona" el Director, quedando las otras instancias -como el Consejo Técnico, jefes de división, etc,- supeditadas a los designios de la máxima autoridad local. Obviamente, las bases de profesores y -estudiantes quedaron convertidos bajo esta forma de gobierno en meros ejecutores de las decisiones del director su opinión acerca de alguna iniciativa de las autoridades. Este aspecto es de particular importancia debido a que, en esencia, el proyecto de descentralización contemplaba el control político de la institución y este hecho evidenciaba - que el interés de la burocracia universitaria, lejos de ser la constante superación académica, era el tratar de fortalecerse frente a una comunidad que todavía no termina de asimilar las experiencias del "68" y del "71" para reorganizarse y construir una universidad con una orientación opuesta a la prevaleciente.

Con respecto a la estructura matricial -característica común de - las ENEP- en el proyecto se contemplaba una clara subordinación de la organización administrativa a las necesidades de desarrollo académico de todas y cada una de las carreras. En un principio, considerando la precipitación con que se iniciaron las actividades en estas escuelas, - las distintas carreras tuvieron un desarrollo relativamente autónomo -

debido a la carencia de lineamientos precisos para operativizar los planteamientos del proyecto, además de la falta de experiencia sobre este aspecto de quienes asumían funciones directivas en ese momento. Conceptos generales como Interdisciplinariedad, relación docencia-investigación-extensión universitaria, relación teoría práctica, etc, se fueron concretizado en la práctica institucional misma y el significado expreso de dichos conceptos, quedaron al criterio de aquellos responsables de la toma de decisiones, muchas de las veces, sin ningún fundamento teórico, justificados únicamente por una concepción pragmatista de la realidad educativa.

Antes de continuar con el análisis del devenir de las ENEP es importante analizar las condiciones externas a la UNAM en ese momento, que afianzaron en gran medida el poder de la burocracia universitaria y que le permitieron seguir desarrollando su modelo de universidad. Un aspecto fundamental que determinó la marcha subsecuente de la UNAM fue el cambio de gobierno de 1977.

HACIA UN PLAN NACIONAL DE EDUCACION (J.L.P.)

Al término del período presidencial de LEA y tratando de hacer un balance sobre las iniciativas realizadas bajo su gobierno, conviene precisar las condiciones importantes en ese entonces. En el plano económico, que se caracterizó por una política expansionista y por un modelo de desarrollo compartido, la iniciativa privada respondió con una baja en las inversiones productivas porque, como lo señala Mendoza, R. 1981. ...” las fracciones mas reaccionarias de la burguesía -entre el grupo Monterrey- realizaron una amplia campaña de desprestigio y desestabilización del régimen al ver afectados sus intereses mas inmediatos-

por el Estado al tratar de implantar las medidas y reformas congruentes con su plan de gobierno". De esta manera, las iniciativas tendientes a alcanzar un desarrollo "equilibrado" quedaron sin concretizarse debido a la obstaculización que sufrieron tanto por parte del imperialismo vía el capital transnacional como por parte de la burguesía nacional.- Obviamente dicha situación se tradujo para la mayoría de la población: aumento en los índices de desempleo, subocupación. inflación creciente, carestía generalizada en todos los productos del mercado interno, etc. que condujo finalmente a una devaluación de la moneda nacional en 1976.

Así, al tomar posesión el nuevo gobierno, éste culpó al anterior de la crisis por su política expansionista argumentando que "la economía es el ámbito de acción para los empresarios privados y al Estado - le corresponde vigilar el buen funcionamiento de la sociedad en su conjunto" (Mendoza, R. 1981). En consecuencia, el Estado implementó una política restriccionista al gasto público para combatir la inflación y la recesión con el congelamiento de los salarios de los trabajadores y mediante la liberación de precios, medidas propuestas por el F.M.I. como mecanismos de recuperación económica. Con esto, se presenta un proceso creciente de monopolización y centralización del capital que redefine a las sociales y posibilita el fortalecimiento de la ideología - tecnocrática sustentada por el presente régimen. Ante tal situación, - los primeros años de gobierno se caracterizan principalmente por la incertidumbre y la ausencia de una dirección clara. Durante el bienio - 1977 - 1978 se plantea una reforma administrativa que haga frente a la crisis fiscal del Estado. Se optó por canalizar el máximo de recursos hacia las inversiones directamente productivas que tendiesen a reactivar la Economía, reduciendo la parte presupuestal del gasto público. -

De allí, la reducción de recursos destinados a la educación y un primer factor determinante de la política educativa del actual gobierno.

A partir de esta situación, como lo señala Fuentes, M. 1980 se visualiza una primera contradicción de la política estatal con respecto a la educación ...: Por un lado, se da una inevitable limitación de recursos, por otro, el Estado sustenta una ideología educativa exacerbada, cargada de nuevas promesas que ofrece a la escuela como vía del progreso de cada uno de los mexicanos:.

Por otra parte, y como un 2^o factor que explica la política educativa -siguiendo los planteamientos de Fuentes, M.O.- se considera a las fuerzas políticas que presionan tanto al interior como al exterior del sistema educativo. Como elemento de presión externa se pueden identificar a las organizaciones de la burguesía entre las cuales se pueden destacar" por un lado, a los sectores empresariales que han manifestado una línea pragmática, en cuanto exigen una adecuación a los requerimientos del empleo, elitista, en cuanto piden delimitar el acceso a los niveles alcanzados con criterios de crudo darwinismo repressiva, partidaria de una línea dura para liquidar el desorden en las universidades. Por otro lado, existe una corriente tradicionalista, que busca la supresión de las limitaciones a la enseñanza religiosa, una mayor legalidad para la escuela privada y la eliminación de aquellos contenidos que consideran ofensivos para su moral, en particular, la información sexual.

Ahora bien, como elementos de presión interna, como núcleos de un poder dividido cuya correlación influye sobre el carácter y la eficacia de las acciones educativas, se pueden distinguir"

1.- los mandos centrales de la SEP que respaldan una política modernizadora y reformista manejan para la educación una ideología com-

tran su razón de ser en el programa de gobierno de JLP. explicitado en el Plan Global de Desarrollo, que en términos generales pretendía "partir de una concepción globalizadora" de la realidad nacional y abarcar cada uno de los problemas surgidos de ésta.

Con respecto a la educación superior, en 1978 se aprueba el "PLAN NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR" que intenta abordar sistemáticamente la orientación y formación de profesionales necesarios para el desarrollo del país, como lo afirma Fuentes, O. (1980) "la raíz de la política del presente régimen hacia la educación superior se encuentra en su necesidad de regular y orientar el funcionamiento y el desarrollo de las instituciones, cuya dinámica interna le permite asumir direcciones propias que resultan disfuncionales para el sistema de dominación porque no cumple las funciones asignadas por el Estado y las clases dominantes". Esto, en última instancia, implicaría la intervención del Estado en la determinación del rumbo de las instituciones de educación superior, convirtiéndose en un dique para la toma de decisiones propias, de las universidades.

Pueden identificarse dos líneas que caracterizan a la actual política estatal.

1.- La promoción de un proceso de modernización eficientista, que establezca mayor funcionalidad entre las instituciones y las necesidades de la reproducción social (obviamente desde la ideología dominante).

2.- El desarrollo de mecanismos para prevenir la generación de movimientos de oposición política y para fijar los límites dentro de los cuales puedan manifestarse legítimamente.

Con respecto a la primera línea resulta obvio que la vinculación con el aparato productivo se pretende que sea enfocada a favorecer las

patible con los intereses de la clase dominante.

2.- Los cuadros altos e intermedios de la burocracia tradicional de origen magisterial que constituyen una mediación gremial para el control corporativo de las bases de los profesores, pero inversamente, eso le otorga una representación ante el Estado (CEN del SNTE).

3.- Sectores conservadores no magisteriales integrados a los mandos de la SEP ó con capacidad para influir en sus decisiones.

4.- Al margen de estos sectores los grupos que representan intereses de clase o posiciones ideológicas alternativas y que por su sola presencia, pero sobre todo en la medida en que se movilizan, son elementos determinantes de lo que sucede en la educación pública (la oposición, grupos independientes, estudiantes).

Así, a partir del anuncio del auge petrolero y teniendo claro que el gobierno pone énfasis en la educación como vía de ascenso social, en 1977 se vislumbraban una serie de medidas que permitirían una gran expansión y diversificación del sistema escolar que, retomando palabras de F. Solana ... " orientarían el ambicionado programa del gobierno federal" ... Estos objetivos son los siguientes:

1.- Ofrecer la educación básica a toda la población, particularmente a la que se halla en edad escolar.

2.- Vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios.

3.- Elevar la calidad de la educación.

4.- Mejorar la atmósfera cultural.

5.- Aumentar la eficiencia del sistema educativo, para lo cual es indispensable la descentralización de los servicios (Plan Nacional de Educación, 1978).

Es pertinente destacar que estos objetivos se articulan y encuen

necesidades e intereses del capital trasnacional, pese a que en un nivel aparential se presente una política educativa matizada con un recalcitrante nacionalismo. Lo anterior queda expresado en los objetivos derivados del Plan Nacional de Educación Superior: (tomados de F. Solana, 1978).

* Propiciar el desarrollo armónico de la educación superior en todo el país, racionalizando el uso de los recursos que se destinan a ella.

* Fomentar la educación profesional de nivel medio superior.

* Coordinar el desarrollo de profesionales que contribuyan al desarrollo agropecuario.

* Desarrollar la educación tecnológica industrial y de servicios en el nivel medio y superior.

* Ampliar la educación superior en ciencias y tecnologías del mar.

* Apoyar los programas gubernamentales de capacitación para y en el trabajo, en coordinación con las dependencias responsables.

Así, la preparación profesional en las diversas escuelas recibe una clara orientación por parte del gobierno para adecuarla directamente a los requerimientos del mercado de trabajo y se intenta por todos los medios impedir el desarrollo de alternativas distintas de la hegemónica.

Con respecto a la 2^a línea, en 1978 la ANUIES aprueba un documento llamado "la Planeación de la Educación Superior" que proponía 35 programas de operación para 1979 y 1980 de los cuales -y de acuerdo con Mendoza R. (1981) se pueden desprender las características de la política modernizadora en el país:

a) Reorientación de las instituciones de educación superior en relación a su función de formación de recursos humanos.

b) Reorientación en el crecimiento del sistema, como una necesidad para su funcionamiento eficiente a través de mecanismos directrices de primer ingreso que estén en función de la sociedad y de la capacidad del sistema.

c) Creación de unidades de planeación, con el objeto de que se desarrollen formas racionales de administración universitaria cuya tendencia es imponer un aparato técnico-burocrático a los órganos participativos del gobierno.

d) Tendencias modernizadoras de la actividad docente, haciéndose énfasis en los programas de formación docente que se orientan hacia el empleo de la tecnología educativa, con el propósito de hacer más eficiente el trabajo académico y lograr mejores resultados en el aprendizaje del alumno.

Para poder materializar los anteriores planteamientos, se aprobó La Ley de Coordinación de la Educación Superior destinada a normar la asignación de recursos de uso general y específico para las universidades. Esta medida constituye de hecho, una primera restricción de carácter legislativo al derecho, históricamente conquistado de los universitarios de conducir sus instituciones de acuerdo a sus propias decisiones. Así mismo, constituye un instrumento del Estado que le posibilita un amplio margen para orientar el desarrollo de la educación superior debido principalmente, por una parte, a que es él, en última instancia, quien determina conceptos abstractos como necesidades y prioridades nacionales y por otra, también es él quien determina cuáles programas se ajustan a dichos conceptos y por tanto aportar los recursos necesarios para su implementación, mientras que se reserva el derecho de apoyar o no programas de trabajo e investigación que se apeguen a los conceptos e intereses por él definidos.

Lo anterior condujo necesariamente a la adopción de una serie de medidas congruentes que viabilizaran tales proyectos. Pueden destacarse las siguientes que son retomadas de Fuentes, M. (1981).

1.- Constitución de la red nacional de Comités de planeación educativa, formados por 8 consejeros regionales y una Comisión Nacional de Planificación bipartita SEP-ANUIES.

2.- Impulso a un proceso de formación de cuadros medios de dirección de planeación a través de seminarios donde se busca uniformizar una metodología de planificación y armar equipos medios que deberán funcionar como Estado mayor de las administraciones universitarias.

De esta manera, a diferencia de la política adoptada por el régimen anterior caracterizada por destinar un amplio subsidio a las universidades distribuido sin ningún plan preconcebido; la administración gubernamental se ha caracterizado -entre otras cosas- por normar el apoyo estatal financiero. Esto repercutió y definió de manera fundamental la orientación propia que adoptaron las ENEP fortaleciendo de paso el mantenimiento de Soberón al frente de la UNAM.

EL PROYECTO IDEOLÓGICO MODERNIZADOR EN LAS ENEP

Con el cambio gubernamental se profundizó al interior de la universidad una política educativa sostenida por una minoría conservadora que apoyó de sobremanera al rector durante los momentos en que las autoridades enfrentaron a los trabajadores. Además, esa perspectiva modernizante que poco a poco va situándose en un lugar hegemónico visualiza el tratamiento de los problemas educativos mediante la aplicación de instrumentos que permitan corregir las deficiencias y obtener mayores rendimientos del proceso. Así, si se trata de la asignación-

de recursos económicos, quienes deben decidir la manera racional de usarlos son los técnicos en administración; los problemas académicos fundamentalmente a los tecnólogos educativos, las cuestiones relativas al crecimiento y desarrollo serán materia de los planificadores, etc. Sin embargo, a pesar de que a través del discurso se ponderan los aspectos operativos, esta concepción esconde su significación política, por lo que es conveniente precisar sus rasgos elementales del proyecto ideológico tecnocrático dominante: (tomados de Vasconi, 1979).

a) Formalismo: Al predominar las formas sobre los contenidos en los planes de estudios se intenta generar un modelo administrativo que pueda ser implantado en diferentes instituciones independientemente a los objetivos de éstas. Aunado a lo anterior, los planificadores deben llevar a cabo un cálculo preciso de cost-beneficio, tasas de rendimiento, etc. que garantice la eficacia del sistema.

b) Neutralidad: La ideología tecnocrática se presenta como neutra frente a los problemas de tipo ideológico y político. Se justifica presentando la tarea del especialista como una labor científica.

c) Cientificismo: Como característica básica de la ideología tecnocrática, sitúa a la ciencia por encima de los conflictos de la sociedad. En este sentido, la lógica empirista, juega un papel principal porque concibe a la realidad "natural o social: como objeto empírico que puede ser conocido con "precisión exacta" (entrecomillado del autor).

d) Ahistoricismo: Al no tomar en cuenta las condiciones sociales e ideológicas en las que surgen las producciones científicas y tecnológicas. La historia se concibe como un proceso lineal de acumulación. Entonces procede a utilizar medidas de planificación que han tenido éxito en universidades de otros países, ya que la historia no inter--

viene en el proceso de toma de decisiones.

e) Autoritarismo: Si las soluciones a los problemas son de carácter técnico, éstas deberán ser impuestas desde arriba, por los cuerpos especialistas, lo que lleva a posturas autoritarias.

Todos estos rasgos se concretizan en la práctica educativa de las ENEP, específicamente en sus planes de estudios vigentes cuya organización, se supone, debería rebasar los planteamientos didácticos en los que se basan los programas tradicionales. A partir de la delimitación de perfiles profesionales acordes con las necesidades existentes que el mercado demanda, se detalla cada una de las conductas especializadas que el futuro egresado deberá mostrar al final de su adiestramiento. De esta manera, en la práctica docente cotidiana de las ENEP, los objetivos profesionales se centran prioritariamente en el "hacer" del estudiante con la constante supervisión del profesor; lo que de inicio, evidencia la concepción empirista y pragmatista con que se aborda el trabajo educativo.

En los planes de estudios de las ENEP predomina la organización de tipo modular integrativa que implica, según Panzsa 1981 "propuestas alternativas al plan de estudios de una o varias carreras en las universidades existentes, "sin modificar la estructura de la institución en sí" (subrayado por el autor). Cabe señalar que para la conceptualización sobre la organización modular no se han adoptado criterios únicos y homogéneos, existiendo simultáneamente diversas concepciones, entre las cuales podemos destacar la del C.L.A.T.E.S. (1976)- que la considera "como una estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje, que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que permitan al estudiante desempeñar funciones profesionales; organizado

en módulos en tal forma que cada uno de estos es autosuficiente para el logro de una o mas funciones profesionales". También se puede considerar la concepción que ofrece el Departamento de Pedagogía de la - ENEPI (1978) que señala que ... "el planteamiento modular implica las siguientes orientaciones: búsqueda de la unidad teoría-práctica, reflexión sobre la problemática de la realidad, desarrollo del proceso de aprendizaje a partir del trabajo del estudiante sobre el objeto de estudio, interrelación profunda de los contenidos y experiencias del módulo con las demás unidades del curriculum".)

Aún cuando en general cualquier sistema modular implica cuidar - la coherencia horizontal y vertical entre las distintas unidades didácticas (cursos, seminarios, módulos, etc.) que integran el curriculum debido fundamentalmente a que eso posibilita en gran medida que se logre la continuidad, secuencia e integración de las diversas acciones como la instrumentación, el diseño y la evaluación curricular; se pueden distinguir dos tipos de programas modulares como los mas comunes que corresponden a la organización por materias y por áreas de conocimiento.

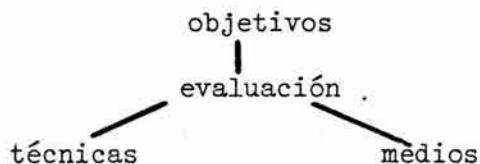
Los diseños curriculares de las ENEP ... " se caracterizan por establecer un tronco común para la formación en una área amplia dentro de la cual el alumno escoge posteriormente una subespecialización enfocada a su formación en una profesión específica" (Panzsa 1981). Aunado a lo anterior, en las ENEP, coexiste la concepción psicologista de los curricula modulares que poco a poco va ganando terreno y se centra básicamente en el respeto individual y en la libertad del alumno para que avance a su propio ritmo de aprendizaje. Cabe añadir que esta concepción tiene su precursor en Keller y se puede afirmar que esta responde y conserva las características de la escuela tradicional, es de-

cir: " la separación entre la escuela y la sociedad, consideración de la ciencia como actividad neutral, consideración de la escuela como - institución apolítica, concepción del acto educativo desde una sola - perspectiva" (tomados de Panzsa 1981).

Esta concepción psicologista se ha apoyado en una noción tecnológica de la educación que prioriza los aspectos instrumentales del proceso educativo. De aquí que se deriven como líneas de acción para el trabajo docente: la elaboración de material para cursos que pone más-énfasis en la forma de la enseñanza que en el fundamento de la misma; la especificación de los objetivos conductuales susceptibles de cuantificación y medición, el papel del profesor como dispensador de contin--gencias que probabilicen en mayor medida la emisión de la conducta esperada, diseño de formas evaluativas tendientes al conocimiento de los resultados obtenidos y su comparación con aquellos previstos, etc.)

(Se toma a la tecnología educativa de base conductista como la metodología idónea para resolver los problemas de la educación conci---biendo a ésta según Skinner "como un medio de adaptación a la sociedad y de aceptación y cumplimiento por parte de cada uno de los ciudada--nos" (citado por Mendoza, R. 1981),) Acorde con lo anterior, todo trabajo educacional desde la psicología educativa ..." tiene la finalidad de aplicar conceptos y principios psicológicos con el propósito de mejorar la práctica educativa" (anderson 1976). Es obvio que la educación -desde esta visión- queda como espacio aplicativo de principios- y conceptos donados por la psicología. (De esta manera, la tecnología educativa definida por Olalde T. " como el conjunto de estrategias, - procedimientos y medios emanados de los conocimientos científicos que aborda el proceso enseñanza-aprendizaje en forma sistemática y organizada", ofrece al maestro una variedad de técnicas e instrumentos para

moldear la conducta del alumno.) El maestro opera sobre los datos de la conducta inicial observable para conducir al cambio final que se espera expresado en un objetivo. Una vez constituido éste, se deben especificar las destrezas y conocimiento que necesita el alumno para alcanzar los propósitos (esto en una secuencia de conductas que va de lo simple a lo complejo). Posteriormente, se selecciona o construye -según sea el caso- el diseño de técnicas de instrucción para enseñar los conceptos junto con formas de evaluación que permitan determinar si es que el estudiante ha alcanzado cada objetivo. Gráficamente se puede representar el esquema de la tecnología educativa de la siguiente manera: (tomado de Fernández M.P. 1981)



Las críticas que se han generado oponiéndose a dicha concepción parten tanto desde diversas perspectivas contrarias a ésta como desde distintos niveles de análisis (filosófico, epistemológico, pedagógico, político-ideológico). Entre esas destacan las de Fernández 1981 que indica que ... "bajo esa concepción el fenómeno educativo se descontextualiza de un campo más amplio -que afecta a lo social en su conjunto- y queda reducido a nivel de tratamiento de microanálisis a algo que sucede en espacio y tiempo controlable: el nivel del aula. Por otra parte, -continúa el autor- la tecnología educativa ofrece su carácter eminentemente instrumental asumiendo la neutralidad valorativa al recoger por medio de la observación de referente empírico, la esencia del objeto (la verdad) y otorgando a un método el carácter de la única

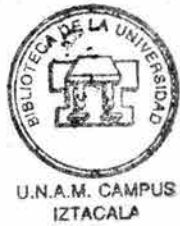
ca forma de intervención". (subrayados del autor). Con este ropaje de cientificidad positiva, la tecnología educativa aparece ofreciendo ga rantías en:

- a) elección y delimitación de hechos de la realidad empírica.
- b) un conjunto de instrumentos que permiten operar sobre tales he chos.
- c) un lenguaje concreto y específico.

Por otra parte, Guevara, N. 1980, señala que "la tecnología educativa que aspiraba a desplazar a la didáctica tradicional, se ha cen trado en la mistificación metodológica que encierra, desvincula y des virtúa el conocimiento ..." en su afan de inculcar conductas especia- lizadas", parcela y destruye la lógica de los contenidos educativos - convirtiendolos en pequeños átomos de información desarticulados, acor- des a patrones fijos de conducta que tergiversan el desarrollo normal de las capacidades humanas". (subrayado del autor).

Ahora bien, la expresión de esta perspectiva en el trabajo docen te en las ENEP se concretiza de diversas formas. En primer lugar, - acorde con los planteamientos de la modernización educativa, la forma ción de los profesores bajo esta concepción ha ido imponiéndose a tra vés de cursos de actualización y de superación académica impartidos - por el C.L.A.T.E.S. y por el C.I.S.E. Además, la inexperiencia de la mayoría de los profesores en las ENEP contribuyó en gran medida a adop tar dicha concepción sobretodo, al obtener resultados positivos inme diatos y debido a que no le exigía un esfuerzo adicional para desempe ñar eficientemente su trabajo. Por otro lado, la modernización educa tiva, supone la homogeneización de los programas de estudios en térmi no de buscar la uniformización de contenidos y procedimientos didácti cos. Esto obviamente implica la adopción de una forma única de trans

misión de conocimientos con una sola clase de contenidos a fin de que lo dispuesto por los planificadores se operativice eficazmente. De esta manera, los principios tradicionales de la universidad, como el pluralismo ideológico y la libertad de cátedra, en la práctica cotidiana de las ENEP van siendo sustituidos por aquellos emanados de la ideología tecnocrática. **IZT. 1000348**



Lo anterior no significa de manera alguna que esta visión modernizante fuese aceptada acríticamente por el conjunto de Profesores. Si bien es cierto que, en un principio una buena parte de éstos adquirieron su formación bajo este tipo de pensamiento, los problemas que se presentaron en el transcurso del trabajo condujo a buscar elementos y alternativas distintas a la conductista. Por otra parte, las condiciones bajo las cuales desarrollaban su labor, -que dicho sea de paso no se aproximan a aquellas previstas en los manuales para "el buen profesor"- constituían un elemento adicional para buscar nuevos horizontes que reorientasen su trabajo. Cabe añadir que, de manera paulatina pero constante, sectores progresistas han ido desarrollando -aún con falta de apoyo institucional- una visión educativa que parte de los principios tradicionales de la universidad pero reinterpretados a la luz de las condiciones prevalecientes. De esta manera, por ejemplo, el pluralismo ideológico no ha sido defendido en pos de un eclecticismo acrítico sino como una condición necesaria para la confrontación seria y respetuosa entre las distintas concepciones sobre la realidad, el hombre, la sociedad, etc. Sin embargo, el desarrollo de esta posición ha sido incipiente y en muchos casos ha quedado como una denuncia de la hegemonía del conductismo en la educación superior lo que ha impedido el avance hacia esa dirección y ha posibilitado, en cierta medida, el mantenimiento de la postura hegemónica. Conviene

precisar que dicha hegemonía ha sido impuesta desde la cúpula del poder y no desde la base de la comunidad ya que ésta de acuerdo a la estructura de poder actual, permanece al margen de la toma de decisiones. No obstante, visualizado el proceso educativo en su carácter dinámico y dialéctico, el papel desempeñado por los protagonistas no puede ser encajonado en los límites formales que la institución propositivamente les asigna. Más bien, dependerá de las condiciones que los mismos generen en la determinación del proceso de enseñanza-aprendizaje que permitan buscar formas y contenidos educativos acordes con los propósitos que los propios universitarios decidan. Por el momento baste indicar que las ENEP, en su corta existencia, han recogido y expresado las contradicciones y problemas que la sociedad en su conjunto ha generado, "siendo el del autoritarismo uno de los mas representativos que se refleja claramente en las estructuras organizativas de las nuevas unidades y el que ha permitido el fortalecimiento de una fracción minoritaria, que de ninguna manera representa los genuinos intereses de la comunidad universitaria". (Bellinghausen, H. 1981).

EL GOBIERNO EN LAS ENEP

Uno de los elementos de la lógica tecnocrática que es indispensable para materializar la modernización educativa en la universidad, es el referente a la concepción de los problemas educativos como desajustes susceptibles de corrección independientemente de las condiciones externas que actúan sobre el proceso. Esto, obviamente conduce a la microplaneación de la enseñanza y a la imposición de las decisiones para solucionar problemas.

En las ENEP, aún cuando el proyecto original contemplaba y exi--

gía para su buen desarrollo la participación de todos los sectores en la toma de decisiones, en su práctica concreta el poder descansa en - unas cuantas manos ignorando el espíritu con que fueron concebidas las nuevas unidades. Para demostrar lo anterior es importante analizar el organigrama de la ENEPI 1982 como ejemplo ilustrativo de la estructura de poder en estas escuelas (ver anexo).

La forma en que se muestra gráficamente la organización indica - que el Consejo Técnico y el Director formalmente tienen un poder de - decisión de la misma magnitud. Sin embargo, en la práctica éste último, al tener derecho de veto y presidir las sesiones del C.T. -como algunas de sus funciones mas relevantes- concentra la mayoría del poder en sus manos. La elección de éste, y los mecanismos de auscultación- ejemplifican una de las prácticas antidemocráticas de la Burocracia - universitaria que no toman en cuenta la participación de los sectores mayoritarios de la UNAM en la toma de decisiones importantes y designan a aquellos que recogen y expresan sus intereses. De ahí que re-- sulte bastante remota la posibilidad de que dicha autoridad recoja los intereses de la comunidad y los exprese como planes a desarrollar en su programa de trabajo. Además, se ha evidenciado que, una vez instalado en el poder; el Director desarrolla las líneas académicas emanadas de las autoridades centrales que responden generalmente a la problemática derivada de esas escuelas que en gran medida no expresa la- realidad de las escuelas periféricas.

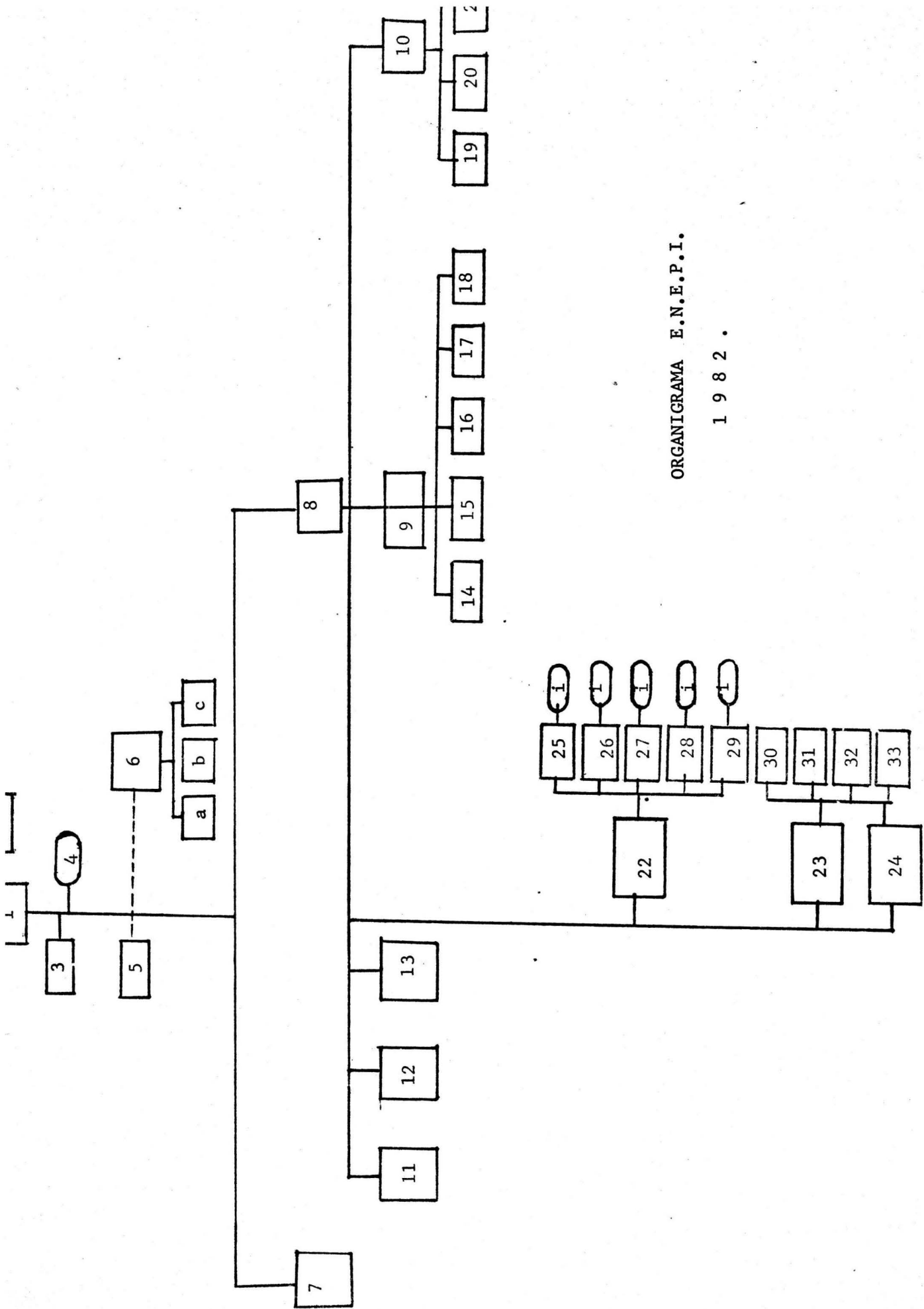
Otro aspecto a considerar es el relativo a la elección y composición del C.T. En las ENEP existe un sólo C.T. que regula la vida académica de todas las carreras que ahí se imparten. Aún cuando todas - las carreras y todos los sectores están representados en esa instancia, resulta evidente que en el momento de decidir, por ejemplo, sobre la- implantación de un nuevo programa de estudios de alguna carrera, los-

representantes de las restantes carreras que ahí se imparten carecen de los elementos necesarios y suficientes para pronunciarse en algún sentido y en el mayor de los casos dejan en manos del Director la última decisión sobre el tópico correspondiente.

Esto representa a todas luces un retroceso en cuanto a la organización académica en la educación superior puesto que en las facultades y escuelas centralizadas existe un C.T. por carrera que, obviamente al estar constituido por miembros de la misma disciplina, garantiza en mayor medida la compenetración con la problemática vigente de dicha carrera y elimina las dificultades que por esta situación ocurre constantemente en las ENEP. Además, el número de miembros por carrera y sector en el C.T. no es ni con mucho equivalente a aquél perteneciente a las autoridades. De allí que en cualquier controversia, los sectores mayoritarios de la comunidad, bajo esta organización, paradójicamente siempre serán minoría en relación a las autoridades de la institución.

Avanzando en el análisis del organigrama, el Director -en otras de sus funciones- nombra a todo aquél funcionario que tiene alguna cuota de poder y en los puestos estrictamente académicos -como es el caso - de los Coordinadores de Carrera- él mismo organiza un simulacro de - auscultación para finalmente nombrar a sus colaboradores. Los Coordinadores, a su vez, nombran a su equipo de trabajo independientemente de la opinión de la comunidad de la carrera, no obstante la existencia de profesores con méritos académicos y aptitudes, en muchos casos mayores que los elegidos, para desempeñar adecuadamente el cargo. Hay que recordar que en la universidad tradicional el poder reposaba en - quienes poseían el saber. Hoy en día el poder político se ha disociado de la posesión del saber, ensanchándose cada vez mas el abismo entre la academia y la administración. Finalmente, aún cuando los sec-

tores mayoritarios tienen presencia política y cierta cuota de poder, aparece claramente en el organigrama que el autoritarismo y la verticalidad son los elementos fundamentales dentro de las estructuras de gobierno en las ENEP y los deja -de hecho y por derecho- al margen de las decisiones acerca del rumbo que adoptan las nuevas unidades.



ORGANIGRAMA E.N.E.P.I.

1 9 8 2 .

- 1.- Dirección
- 2.- Consejo Técnico
- 3.- Sría. de la Dirección
- 4.- Sría. particular
- 5.- Asesor Jurídico
- 6.- Unidad de Planeación
 - a) planeación académica
 - b) informática
 - c) sistemas y proyectos
- 7.- Sría. Administrativa
- 8.- Sría. General
- 9.- División de Ciencias Sociales y Clínicas
- 10.- División de Ciencias Básicas
- 11.- Unidad de Documentación Científica
- 12.- Unidad de la Administración Escolar
- 13.- Unidad de Extensión Universitaria y Académica
- 14.- Departamento de Ciencias Sociales y de la Conducta
- 15.- Departamento de Clínicas Odontológicas
- 16.- Departamento de Clínicas y Prácticas interdisciplinarias
- 17.- Departamento de Enseñanza Clínica
- 18.- Departamento de Pedagogía
- 19.- Departamento de Metodología Experimental
- 20.- Departamento de Biología Experimental
- 21.- Departamento de Ciencias Biomédicas
- 22.- Coordinación General de Estudios Profesionales
- 23.- Coordinación de Estudios de Postgrado
- 24.- Coordinación de Investigación

- 25.- Coordinación de la Carrera de Medicina
- 26.- Coordinación de la Carrera de Odontología
- 27.- Coordinación de la Carrera de Enfermería
- 28.- Coordinación de la Carrera de Biología
- 29.- Coordinación de la Carrera de Psicología
- i .- Secretaría Técnica
- 30.- Maestría en Metodología de Teoría e Investigación Conductual
- 31.- Maestría en Investigación Servicios de Salud
- 32.- Maestría en Farmacología Conductual
- 33.- Maestría en Modificación de Conducta

BUROCRACIA UNIVERSITARIA : EL PODER DE UNA CASTA

Uno de los efectos mas notables producidos a partir de la creación de las ENEP fue el desarrollo y crecimiento de una burocracia, en especial de una casta de profesores con tareas administrativas separada de la vida escolar de base, que visualiza el ejercicio de la administración como una finalidad en sí misma. Esta burocracia que a la fecha domina la Universidad Nacional, basa sus motivos para dedicarse exclusivamente a la administración no sólo en mejores y mas altos sueldos sino que son puestos políticos relevantes, trampolin idóneo para arribar a posiciones de mayor envergadura política.

La revalorización de las funciones administrativas ha creado una nueva forma de hacer política que, como lo indica Guevara N. y De Leonardo, P. (1981) "se asienta en las reglas de juego burocrático y no en el consenso de las bases universitarias". Por otra parte, reconociendo el carácter conservador de la burocracia, su dominación produce la afirmación de las estructuras tradicionales de la universidad y bloquea sistemáticamente los proyectos de innovación que siempre acarrearán alteraciones en el cuadro administrativo. Así, se puede explicar que el interés de la dirigencia universitaria se desplazó de la eficiencia académica hacia la eficiencia administrativa; el interés por los medios -materiales y humanos- desplazó al interés por los fines y resultados de la actividad académica. De ahí que ciertos problemas académicos derivados de la explosión demográfica de la universidad, hayan tenido poca atención hasta la fecha.

Además, a pesar de que el modelo de organización académica de las ENEP prescribe que la necesidad de que las funciones y trabajo administrativo queden supeditados al desarrollo académico de las nuevas uni-

dades, tal como se muestra en la estructura matricial (ver anexo); en su devenir, se ha generado un gran distanciamiento entre las dos grandes instancias que conforman el modelo básico de las ENEP: Coordinaciones y Departamentos. En la definición de funciones y objetivos que a cada uno de ellos les corresponde idealmente, las coordinaciones son las encargadas de diseñar, controlar y evaluar los programas académicos y a los Departamentos corresponde proporcionar a éstos los recursos necesarios para operativizarlo. En la realidad cotidiana de estas escuelas sucede exactamente lo contrario, es decir, lo administrativo supedita a lo académico al recaer la toma de decisiones en mayor medida en este sector minoritario distribuyendo los recursos de acuerdo a su lógica eficientista sin tomar en consideración las verdaderas necesidades de las bases universitarias y deciden la imagen de universidad que les conviene proyectar hacia el exterior.

Esta organización matricial representa una innovación que refuerza el control del personal académico y del estudiantado que fortalece la estructura piramidal de control burocrático existente en la UNAM.- Por otro lado, como se observa en la figura, la estructura matricial consta de otros órganos y componentes, entre ellos:

Comités de Carrera: cuya función consistiría en facilitar el trabajo de organización y constituir el punto de contacto entre coordinaciones y departamentos.

Divisiones y Departamentos Académicos: que agrupan al personal académico de la escuela y organizan su trabajo.

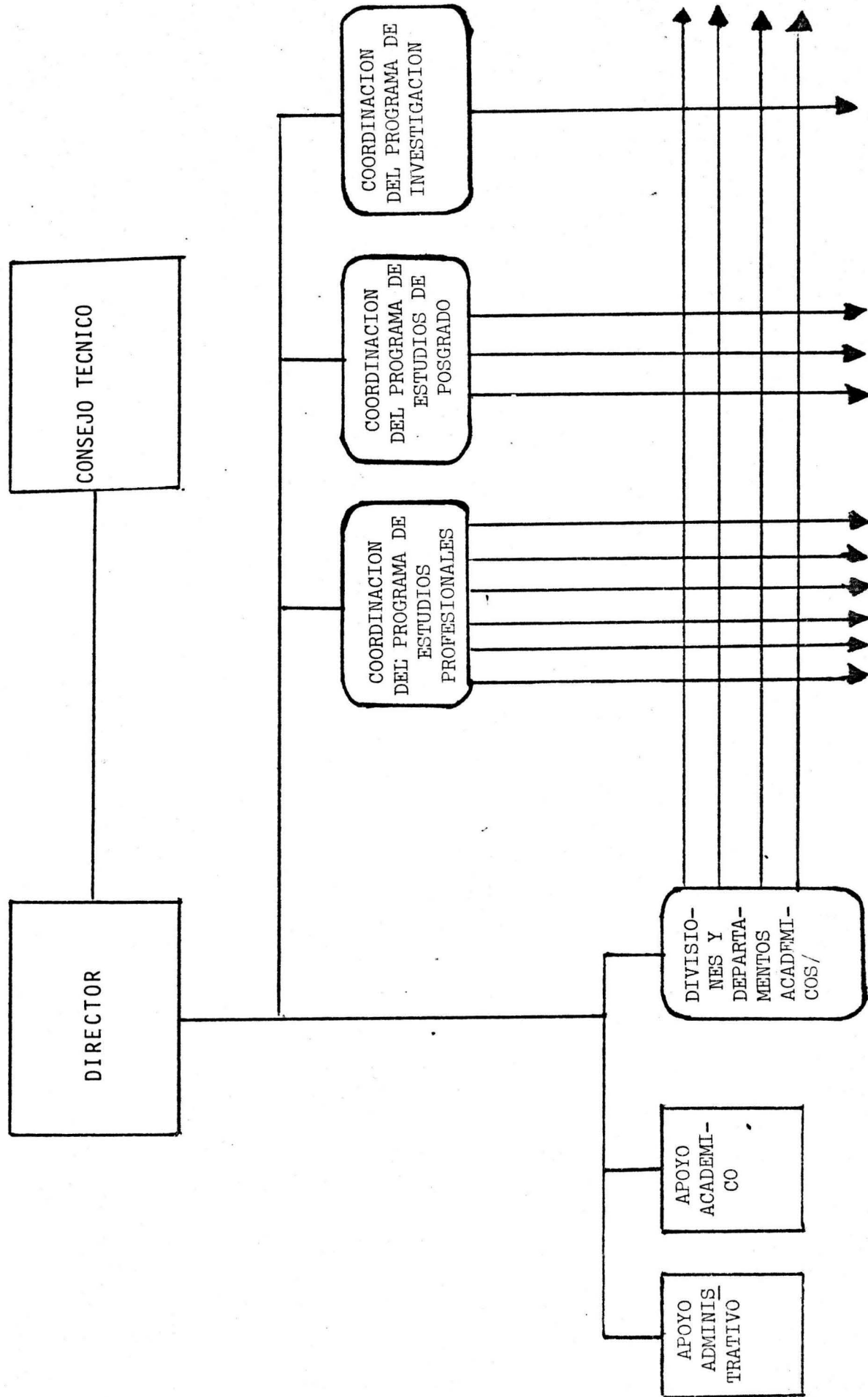
Unidades de Apoyo Académico: constituida por la infraestructura de recursos materiales como laboratorios, bibliotecas, servicios administrativos para estudiantes, etc.

Unidad Administrativa: integrada por secciones o departamentos de

presupuesto, personal y mantenimiento. (tomado del Manual de Funciones de la ENEPI, 1981).

Al tener mayor importancia el ejercicio de la administración se deja de lado las innovaciones académicas y se pone demasiado énfasis en los costos y distribución de los recursos destinados a implementar los tres programas básicos de la estructura académica de las ENEP: el de estudios profesionales, el de estudios de postgrado y el de investigación. Sin embargo, como se mostró anteriormente, a la fecha existe una total dominación de las estructuras administrativas sobre las académicas lo que ha generado, indirectamente, entre otras cosas un decremento en el nivel académico de la licenciatura y una ruptura entre esta y los estudios de postgrado, separación que a continuación se analiza.

MODELO DE ORGANIZACION ACADEMICA DE LAS E.N.E.P.



LA UNIVERSIDAD DIVIDIDA (Licenciaturas Vs Maestrías)

A partir del proceso de masificación en la educación superior que condujo hacia un cambio tanto en la concepción educativa como en el quehacer docente, particularmente en la UNAM se observó en la década de los 70s un creciente distanciamiento entre los estudios de licenciatura y los de especialización, separación comprensible -aunque no justificable- por las siguientes razones: En primer lugar, hay que considerar que dada la necesidad de cubrir las actividades de docencia con un número mayor de alumnos y grupos significó aumentar la carga de trabajo para los profesores acostumbrados a impartir cátedra acorde con la didáctica tradicional en las condiciones imperantes en la época de la universidad tradicional. Esta situación produjo -junto con otros factores- que dicha forma de transmisión de conocimientos resultase inapropiada debido a que se eliminaban las condiciones necesarias para el buen funcionamiento de la cátedra. Además, el desplazamiento de los programas de estudios centrados en los contenidos por aquellos basados en objetivos de aprendizaje, condujo progresivamente a la eliminación de la cátedra como la forma de transmisión dominante.

Por otra parte, el amplio apoyo financiero que recibió la investigación durante esa década propició en gran medida y conjuntamente -con lo anterior que un gran número de investigadores y profesores de tiempo completo prefiriesen desarrollar sus actividades tanto en este campo en docencia en postgrado. Lo anterior produjo que por una parte, la intelectualidad universitaria huyese de la Licenciatura y por otra, que la docencia en este nivel recayese en mayor medida sobre los profesores de asignatura y "en sus ayudantes".

Si en la década de los 60s sólo existían algunos cuantos estudios

de postgrado, en la década siguiente se dió un gran impulso a estos - estudios debido a una serie de factores, entre los cuales destacan: - las presiones que al interior de la universidad ejerció el sector aca démico de mayor peso -profesores de tiempo completo e investigadores-; la necesidad de impulsar la investigación desde la perspectiva moder n i z a n t e como una actividad necesaria y complementaria del ejercicio - docente y por el amplio subsidio que otorgó el gobierno federal en bus ca de una reconciliación con los sectores universitarios.

La investigación que debiese construir el conocimiento indispen- sable para la solución de los problemas nacionales adoptó una sola vi si ón teórico-metodológica impregnada de una cientificidad positivista que pretende la formación de investigadores dedicados a la reproduc-- ción del orden social vigente a través de constructos conceptuales que legitiman el sistema de dominación y pugnan por su mantenimiento. Sin embargo, cabe aclarar que algunos sectores minoritarios, opositores a esta visión- desarrollan su trabajo de investigación acorde con el pa p e l crítico que atribuyen a la universidad y, en este sentido, el cues tion a m i e n t o al sistema de dominación es un principio fundamental de di cha función.

El desarrollo incipiente que ha tenido la investigación y los es t u d i o s de postgrado en las ENEP confirman lo anterior. Aunque propo- sitivamente todas las actividades académicas guardan una relación en- tre sí a través de los tres programas básicos, difícilmente en su im- plementación han logrado la retroalimentación deseada entre ellos que traería como consecuencia cierto grado de superación académica. El - trabajo de investigación y los estudios de postgrado en las ENEP evi- dencian una ruptura institucional en términos de una falta de inte gra ci ón, coordinación y retroalimentación de los tres programas básicos-

anteriormente señalados, lo que obliga a reflexionar profundamente - acerca de la capacidad académica y la eficiencia administrativa de las autoridades de las ENEP.

Por otra parte, los estudios de postgrado han adoptado algunas - características que pudiesen considerarse propedéuticas, en el sentido de corregir las deficiencias que se presentan en las licenciatura- que cada vez más adquieren un carácter de estudios generales a juzgar por el nivel de preparación profesional de los egresados. De esta ma- nera, aquella parte del personal docente -privilegiada- encargada de esas tareas en el postgrado organiza su actividad en torno a las defi- ciencias de los aspirantes que aparecen nitidamente a la luz de éxame nes de reconocimiento que se les practica al ingresar.

Aunque las condiciones de trabajo y estudio que ofrece el post- grado ayuda en gran medida para la realización de un buen trabajo edu- cativo, eso no significa de ninguna manera que no se presenten proble- mas similares a los de otros niveles. Así, en la implementación del- postgrado en la UNAM, coincidiendo con Semo, E. (1981) ..." los pro- blemas mas comunes que se presentan son los siguientes:

a) falta de infraestructura: carencia de laboratorios y bibliote- cas bien equipadas, grupos numerosos que dificultan al docente conocer con precisión el grado de aprovechamiento de los alumnos, etc.

b) falta de becas con recursos suficientes para que los estudian- tes se dediquen íntegramente a sus estudios.

c) tendencia a separar el postgrado del resto de la universidad- y a ligarlo intelectualmente al Colegio de México, la Universidad del Tercer Mundo, etc. ignorando la problemática de la propia UNAM.

El auge y desarrollo del postgrado en México se explica, por un - lado, por el grado de industrialización del país que demanda la supe-

ración constante en conocimientos referidos al proceso productivo en todos sus aspectos y por otro, por el creciente rebajamiento académico de la licenciatura lo que produce, entre otras cosas, la sobrevaloración del postgrado, todo esto propiciado principalmente por la política de las autoridades universitarias adoptada durante los últimos diez años.

Ahora bien, una parte de los alumnos de maestrías la constituye el mismo personal docente de licenciatura y esto fundamentalmente por el deseo de las autoridades y en muchos casos de los propios profesores de lograr una "superación académica constante". El hecho de que los docentes se sientan atraídos por cursar alguna maestría obedece a dos razones principales intimamente relacionados entre sí: una. de carácter ideológica, que se refiere al tipo de aspiraciones y expectativas que se ha formado el docente. Estima que los estudios de licenciatura representan el preámbulo para todo intelectual y que solamente cursando alguna maestría logrará ingresar al medio científicocultural propio de la crema y nata de la intelectualidad universitaria.

Una deducción general que se puede apuntar de lo anteriormente expuesto es la relativa al descenso académico de la licenciatura, a partir de la cual se pueden formular las siguientes preguntas: ¿existe realmente un bajo nivel académico en la licenciatura de la UNAM y específicamente en las ENEP? en caso afirmativo ¿cuáles serían los indicadores precisos que permitirían afirmarlo? ¿puede responsabilizarse a alguien o algunos por esta situación? ¿esta problemática obedece a la carencia de una planta docente debidamente preparada? ¿la falta de recursos materiales y humanos han provocado esta situación?.

Para responder a tales interrogantes sería necesaria una investigación que tuviese como tema central el referente al nivel académico-

de los estudios de licenciatura y obviamente los propósitos del presente no lo contempla como tal. Sin embargo, es necesario aventurar algunas consideraciones que apuntan hacia su clarificación. En primera instancia, la política adoptada por los altos mandos de la SEP de promover al mayor número de alumnos en Primaria y Secundaria, lejos de apoyar un mayor aprovechamiento académico en este nivel, se preocupa principalmente de prestigiar al sistema educativo nacional, exaltando los alcances "cuantitativos" y las bondades del sistema por su amplia cobertura. Por otra parte, al ingresar a ciclos superiores estas deficiencias en la formación académica de los estudiantes representan un obstáculo inicial en el trabajo educativo correspondiente. De allí que cuando el alumno cursa los estudios de licenciatura, aparezca claramente sus limitaciones respecto a la falta de una amplia cultura general desarrollada en los ciclos previos. En este sentido, el docente universitario al desempeñar su actividad, consciente de lo anterior en muchas ocasiones destina parte del tiempo del curso a tratar de subsanar dichas carencias aún con las limitaciones propias de su quehacer. Sin embargo, esto definitivamente no constituye una alternativa que supere las deficiencias que el sistema educativo genera en la preparación de los estudiantes.

El hecho de que en este nivel resulte más evidente las fallas del sistema educativo en su conjunto, es comprensible fundamentalmente por que al incorporarse los egresados de este nivel al proceso productivo evidencian, por un lado, una serie de carencias que generalmente en la misma práctica profesional van siendo superadas y por otro, que la preparación universitaria no expresa una correspondencia lineal entre las necesidades del mercado de trabajo y los programas de estudio.

Ahora bien, respecto a la formación deficiente del profesor en -

las licenciaturas, particularmente en las ENEP, habría que recordar - que el proceso de masificación de las universidades eliminó los tradicionales procedimientos de selección de profesores dando lugar a formas masivas de contratación de egresados de la misma institución. Esta forma de proceder, resolvió transitoriamente el problema de la demanda de docentes, pero a la vez obligó a replantear el problema de la Formacion de profesores de la UNAM.

La tendencia a contratar a los alumnos mas destacados presenta dos dimensiones, una laboral y otra académica. La 1^a tiene repercusiones directas sobre la forma en que se distribuye el presupuesto. Si en el proyecto original se contemplaba la constitución de una planta docente formada en su mayor parte por profesores de tiempo completo y profesionales en ejercicio contratados por medio tiempo, desde un inicio en las ENEP se hizo uso de una gran cantidad de pasantes para cubrir labores de docencia. Adoptando esta línea, las autoridades universitarias suponían que una serie de problemas mediatos e inmediatos podrían ser resueltos satisfactoriamente, destacando entre ellos la relativa a la formación de una planta docente. La menor erogación por concepto de salarios a docentes contratados como ayudantes de profesor cubriendo horas de profesor de asignatura, representaba la posibilidad de cubrir la demanda educativa de ese nivel sin recurrir a compromisos mayores con los docentes favoreciendo su posición de autoridad patrón. Esto es que, al no existir estabilidad en el trabajo del docente universitario esto se convertía en un instrumento de control-político de las autoridades sobre los profesores en el sentido de que si algún profesor o grupo de éstos impulsaba un trabajo con una orientación diferente a la de las autoridades o si emprendía algunas acciones destinadas a la defensa de sus intereses, al término de su contra

tación podía notificársele la imposibilidad de recontractación arguyen do razones de diversa índole, quedando indefenso laboralmente por su calidad de trabajador interino. De este modo, la política eficientista de la Burocracia Universitaria ha evidenciado, con la contratación masiva de sus propios egresados habilitados como Profesores, que la modernización educativa se traduce en la operación de los programas académicos cubriendo solamente las mínimas necesidades presupuestales. A la vez, a juzgar por la magnitud y costo económico de las construcciones destinadas a la difusión y de la cultura, no han escatimado re cursos destinados a crear una imagen positiva de las autoridades. Lo anterior obliga a la reflexión y abre la discusión en torno a la prio ridad que éstas le dan a cada una de las funciones sustantivas de la UNAM.

Otro aspecto de esta dimensión se refiere a la capacidad de absorción por parte de la institución de sus propios egresados que para ser comprensible debe enmarcarse en el contexto general de la educación superior. Es evidente a todas luces que en una sociedad como es ta jamás existirá una correspondencia lineal entre el número de profe sionales en condiciones de ejercer y entre el número de puestos que ofrece el mercado de trabajo. Partiendo de este supuesto es posible entender que ante la cada vez mayor desocupación de personal califica do, el gobierno conjuntamente con las instituciones busquen aminorar el problema a fin de que este no se convierta un conflicto social. De esta manera, las instituciones al tener la necesidad de contar con ma yor personal para cumplir con sus funciones optan por contratar los servicios de sus egresados aduciendo -desde el discurso oficial- una serie de razones entre las que destacan: retener a los egresados cuya trayectoria académica ha sido brillante, compenetración con la proble

mática de la disciplina y de la carrera particular, familiarización - con los sistemas educativos específicos de la carrera, etc. Cabe aclarar que esta política de contratación de egresados no es exclusiva de la universidad nacional sino que es seguida por la mayoría de las instituciones de educación superior.

Para la comprensión de la otra dimensión -académica- debe analizarse la habilitación de egresados considerando el contexto nacional - en donde se desarrolla el sistema educativo. Por un lado, es evidente que no existe, a la fecha, la profesión de docente universitario - que se aboque a las funciones propias. Esto ha conducido a las autoridades universitarias, en el mayor de los casos, a actuar improvisadamente para afrontar el problema y formar sobre la marcha a los profesores que la institución requiere.

De este modo se comprende -junto con otras razones el surgimiento de las ENEP ..."como una intersección de dos procesos necesarios: la desconcentración de los estudios superiores y la modernización de la estructura académica" (Fernández, V. y Furlán, A. 1982).

La problemática anteriormente mencionada es una de las preocupaciones centrales tanto de las autoridades universitarias como del gobierno federal, por lo que particularmente en las ENEP esa tarea de - formación docente ha ocupado una mayor atención y a la vez mayor destinación de recursos. En el caso específico de la ENEP Iztacala esta tarea se llevó a cabo partiendo de las características del grupo inicial (tomadas de Fernández, V. y Furlán, A. 1982):

- a) extrema juventud (promedio de 26 años).
- b) niveles de formación previa muy heterogénea.
- c) falta de experiencia docente en el nivel superior.
- d) ausencia de experiencia en investigación.

e) experiencia profesional mínima.

f) movilidad de los maestros en las materias.

El grupo docente tenía y tiene la doble tarea de "garantizar el funcionamiento académico y de autoformarse para elevar el nivel de su trabajo" (Fernández, V. y Furlán, A. subrayado del autor). El grado de avance que han tenido tales propósitos a la fecha requieren por un lado, de la especificación de criterios claros y precisos que permitan o no afirmar tal avance y, por otro, analizar críticamente los productos derivados de la actividad docente para de allí deducir lo respectivo. Por el momento baste decir que en la práctica cotidiana de las ENEP se han reproducido y en algunos casos profundizado las características del sistema de dominación y en ningún modo se ha avanzado en la superación de las deficiencias del sistema educativo en el nivel superior.

En el siguiente capítulo se intentará analizar críticamente el proceso educativo en que se halla inmerso el autor, tomando como determinantes de orden general los planteamientos arriba desarrollados; pero a la vez asumiendo una postura autocrítica que permita reflexionar sobre la orientación que ha adoptado su praxis educativa.

PARTE: III

SOBRE LA FORMACION
Y EL EJERCICIO DOCENTE
EN LA CARRERA DE
PSICOLOGIA EN LA
E.N.E.P.I.

CAMBIO CURRICULAR: PROYECTO PSICOLOGIA IZTACALA

Para tener una amplia comprensión acerca del proceso de formación docente - vivido por el autor, es necesario tener presente, además de los condicionantes - de orden externo a la UNAM, la problemática que ha enfrentado en nuestro país -- la práctica de la enseñanza de la Psicología.

De manera general puede decirse que, hasta los últimos 10 años, la enseñanza y formación de psicólogos ha quedado a cargo de profesionales de la misma disciplina, hecho que constituye un avance significativo para el desarrollo de la -- misma. En sus inicios en México, como lo señala Ribes, I.E. (1976) ..." los estudios de Psicología se fundaron como una especialidad de la carrera de Filosofía en 1928. La orientación de dichos estudios era meramente especulativa y se cen-- traba en problemas de metafísica, por lo que carecía de perspectiva profesional- alguna". Esto significaba el reconocimiento de la Psicología como una disciplina complementaria, lo que explicaba -parcialmente- el hecho de que aquellos que la estudiaban, en el mayor de los casos, lo hacían con el propósito de complementar su formación profesional. Aunado a lo anterior, quienes se dedicaban a la ense-- ñanza de la Psicología orientaban su trabajo acorde con las necesidades propias de su especialidad. El personal docente que impartía esos estudios estaba cons-- tituido por médicos, abogados, ingenieros, filósofos, psiquiatras y otros.

En 1973, la carrera de Psicología es incluida en la Ley General de Profesio-- nes adquiriendo el grado de Licenciatura con el consiguiente otorgamiento de -- título profesional. Esta situación permitió que se trabajara en la elaboración - de un plan de estudios propio y específico para la disciplina en donde se indi-- cara claramente la formación profesional del psicólogo. Sin embargo, debido a - una serie de condicionantes -que no viene al caso citar- la definición profesio-- nal de la Psicología se mantuvo supeditada a las necesidades de otras discipli-- nas, como la Biología, Medicina, Sociología, etc., lo cual expresa nitidamente -

en la organización del plan de estudios vigente en la Facultad de C.U. En términos generales ..."el plan contempla un currículo que se desarrolla en 9 semestres, con un total de 310 créditos y la realización de una tesis y un examen -- profesional correspondiente. Existe un nivel básico constituido por los primeros 6 semestres y la posibilidad de elegir entre áreas optativas en los últimos 3 - semestres ..." (fundamentación del Proyecto Psicología Iztacala 1976).

Cabe destacar que las características pedagógicas del plan enfatizan la enseñanza verbalista basada en la cátedra, destinando un mayor número de horas-clases frente al pizarrón mientras que el tiempo especificado para la realización de prácticas de campo son bastante reducidas. Además, queda de manifiesto en el programa, el interés por centrarse en los contenidos de los cursos propiciando con esto una formación enciclopédica en los alumnos, que en el mayor de los casos no orienta de una manera precisa como abordar cierto problema de la disciplina psicológica. Aún más, el hecho de que el grado de desarrollo alcanzado por la Psicología no establezca una definición única de su objeto de estudio, permite que un mismo problema sea interpretado de múltiples formas, lo cual produce que en situaciones de enseñanza se oriente a los estudiantes acorde con la interpretación que el profesor sustente.

Al inicio de sus actividades en Marzo de 1975, la carrera de Psicología en la E.N.E.P.I. adopta formalmente dicho plan de estudios introduciendo algunas modificaciones tanto en la designación genérica de los cursos como en los contenidos de los mismos. La Coordinación de la carrera al frente en ese momento y la planta docente considerando las limitaciones y el tipo de formación que se desprendían del curriculum de C.U. se abocaron a la tarea de elaboración de un nuevo programa de estudios cuyas características generales se describen a continuación. Como primer paso, se redefinieron los objetivos profesionales de la Psicología ..."analizando la problemática de la comunidad y canalizando nuestra meto-

dología a la solución de estos problemas, independientemente de su jerarquía - dentro de la demanda profesional presente. Para ello, es necesario identificar los diversos problemas de la comunidad y analizar en que medida el psicólogo - como especialista de la conducta humana puede intervenir para resolverlos y - prevenirlos ..." (op. cit. subrayado del autor). De esta manera, se trataba - de evitar la definición apriorística de la profesión, procedimiento común de - la planeación curricular en la enseñanza superior que tiene el grave inconve - niente de no tomar en consideración el contexto social en el que se desenvolve - ra el futuro egresado. En este sentido, ..."el Proyecto Psicología Iztacala" - contempla dos grandes compromisos .."la necesidad incuestionable de plasmar en un curriculum académico la identidad profesional y científica que, como proble - ma, venía sufriendo desde hace tiempo el psicólogo; por otro, construir un cu - rriculum propio de la disciplina teniendo como elementos, aquellos derivados - como consecuencia de dicha identidad ..." (Fernández, G.C. 1981).

Para su estructuración se tomaron en cuenta dos criterios ..." a) la defi - nición de las funciones que un profesional de la disciplina debería ejercer y b) la adopción de contenidos emanados directamente de la Psicología para la in - tegración del entrenamiento profesional. Estos dos criterios constituyeron la base de la derivación curricular y, a su vez, permitieron afirmar la concep - ción del psicólogo como profesional independiente ..." (ibid dem).

× Así, para definir el perfil profesional del psicólogo se efectuó un inven - tario de los problemas sociales del país referentes a salud, productividad, - educación e ingreso de la población mexicana. Con base a cifras oficiales se detectaron como problemas básicos: alta mortalidad y morbilidad por padecimien - tos gastrointestinales y respiratorios, bajo ingreso y productividad insufi - ciente en el sector primario de la economía (Plan Nacional de Salud Pública - 1975). Además, se ubicó al psicólogo como un profesional de apoyo con una - tecnología disponible para la educación informal en áreas de la salud y la -

productividad (Proyecto Psicología Iztacala 1976).

De este modo, el cambio en la estrategia general del planteamiento profesional condujo a modificar los sistemas y criterios tradicionales de entrenamiento. " La enseñanza no puede ser verbalista, ni restringida a aspectos puramente teóricos ó a aspectos prácticos desvinculados de una metodología rigurosa, sino que - ahora el adiestramiento tiene que realizarse a través de unidades profesionales - que constituyan situaciones vivas de enseñanza" (op. cit.). Esto significaba estructurar un sistema de enseñanza-aprendizaje donde "el psicólogo se adiestre inmerso en una problemática social que la comunidad plantea constantemente, pero no de una manera empírica ó intuitiva sino con base en una rigurosa y efectiva metodología derivada de la experimentación de laboratorio y de su implementación a -- situaciones naturales" (op. cit.,).

El módulo curricular debía permitir la integración de condiciones homogéneas de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de los curricula tradicionales que agrupan el proceso educativo en compartimientos segregados denominados cursos ó asignaturas, se eligió un sistema modular que proveyera de estructuras organizativas más amplias constituidas por situaciones de enseñanza que especificaran actividades - genéricas peculiares en cada módulo. El sistema consta de tres módulos que especifican situaciones de enseñanza-aprendizaje para cada uno de ellos. Estos son:

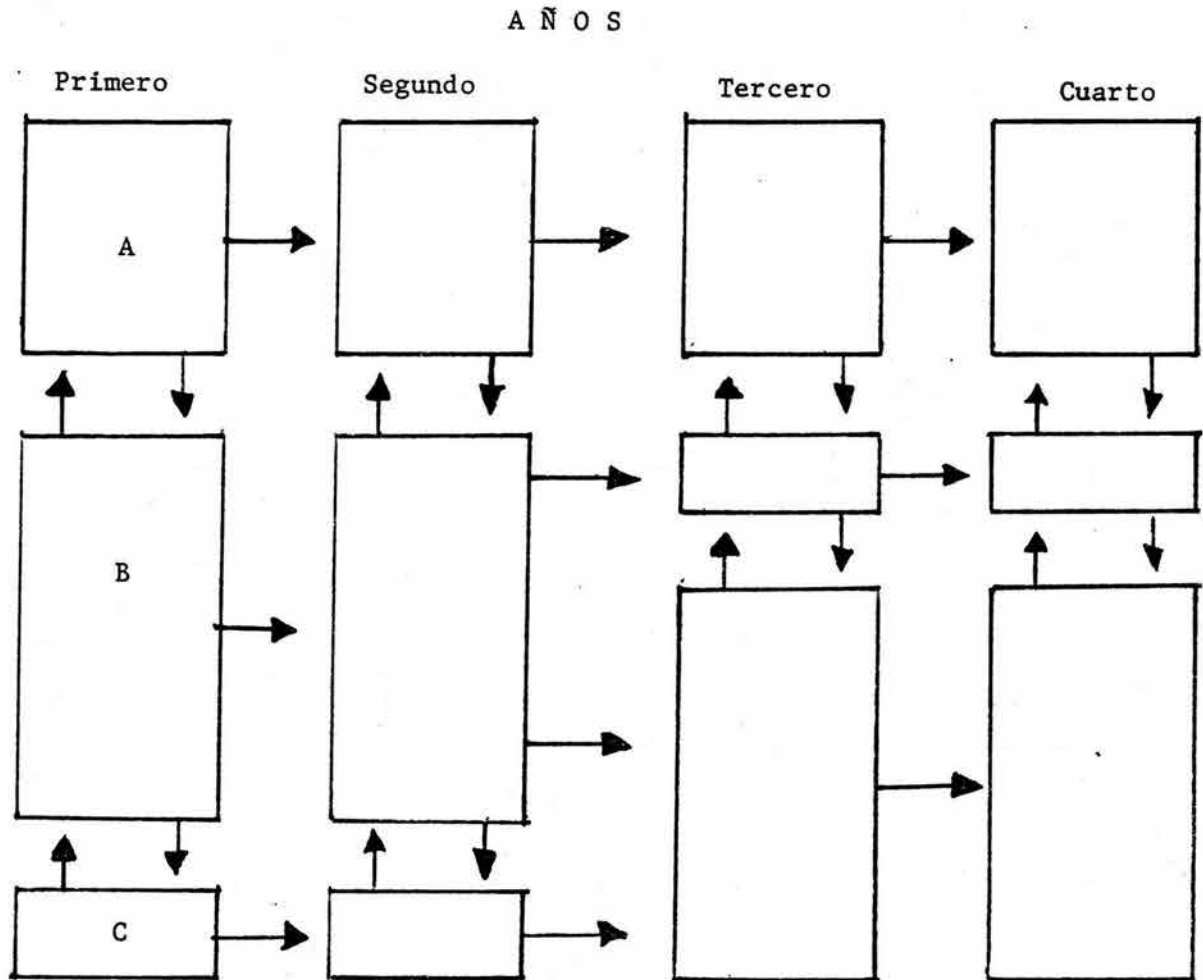
El módulo teórico: en el que el alumno adquiere repertorios verbales.

El módulo experimental: en el que el estudiante adquiere repertorios metodológicos.

El módulo aplicado: aquí el alumno adquiere repertorios tecnológicos y de solución de problemas.

La distribución de la carga de trabajo para los estudiantes a lo largo de la carrera se puede observar en la siguiente ilustración:

ORGANIZACION MODULAR DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA



- A) Módulo teórico
- B) Módulo experimental
- C) Módulo aplicado

La importancia que se le asigna a las actividades del módulo aplicado, en los dos últimos años de la carrera, evidencia el interés por formar profesionales de la Psicología capaces de enfrentar ya en la práctica profesional problemas propios de la disciplina. Por otra parte, las flechas indican el tipo de interacción necesaria para que el sistema modular funcione eficientemente. De esta manera, el módulo teórico debe proporcionar al estudiante toda la información requerida como apoyo a los otros módulos, por lo que su contenido está condicionado por el currículo de laboratorio y de actividades aplicadas. El módulo experimental incluye actividades en situaciones controladas que van desde la observación de conducta animal hasta el análisis cuantitativo de episodios sociales y verbales con humanos. Contempla, por otra parte, una secuencia de áreas eslabonadas paramétricamente con énfasis en las continuidades teóricas y metodológicas, de tal forma que esto permite ligar en forma bidireccional la teoría con el laboratorio, sin incompatibilidades conceptuales y/o metodológicas. Finalmente, por lo que toca al módulo aplicado sus objetivos generales radican en: la extensión de los principios teóricos y de las técnicas y procedimientos de laboratorio a las condiciones naturales de trabajo tratando, por un lado, de garantizar el adiestramiento práctico de los futuros profesionales y por otro, evaluar la pertinencia de los contenidos de los módulos restantes. Es necesario subrayar la importancia que tiene este planteamiento porque significa que el criterio de verdad acerca de la validez de cierto principio teórico ó hallazgo experimental no reside en sí mismo sino en el grado de explicación científica y por ende, de su expresión en la realidad de aquello que refiere. Dicho en otras palabras, es en la práctica donde una teoría demuestra su validez, interpretando correctamente aquel aspecto de la realidad a que se refiere.

Las actividades del módulo aplicado se llevarían a cabo en distintos centros donde se abordarían problemas de la conducta humana. Los centros planeados

fueron los siguientes:

- a) Centro de Desarrollo y Educación Preescolar
- b) Centro de Desarrollo y Educación Escolar
- c) Centro de Atención Clínica
- d) Centro de Educación Especial y Rehabilitación
- e) Centro de Asesoría Comunitaria.

Las actividades en estos centros se desarrollarían durante los dos últimos años de la carrera representando para los alumnos - además de la acreditación - de los cursos - el cumplimiento del servicio social, que en cualquier otra carrera universitaria se lleva a cabo una vez concluido el ciclo de estudios de licenciatura. Esto significaba un beneficio mayor para la comunidad a la que se prestaría dicho servicio ya que los alumnos tenían la obligación de trabajar -- durante dos años - aunque en diferentes escenarios para abordar diversos problemas psicológicos - y, simultáneamente, representaba un beneficio para el estudiante puesto que cubriendo dicho compromiso obligatorio recibía una formación profesional en distintas áreas de incidencia.

Hasta aquí, se han descrito a grosso modo las características generales del Proyecto Psicología Iztacala que en Noviembre de 1976 fue aprobado por el Consejo Universitario y puesto en práctica inmediatamente. Sólo resta decir que, como todo proyecto, en la implementación aparecieron una diversidad de problemas que en su planeación fueron ignorados ó que no se analizaron profundamente, lo que ha conducido, en algunos casos, a rectificar algunos planteamientos del proyecto y, en otros, a especificar con la mayor precisión posible aquellos planteamientos generales y ambiguos del mismo. Enseguida, se abordará la problemática relacionada con la formación y ejercicio docente, analizando crítica y autocriticamente la experiencia del autor y tomando como marco de referencia y determinación todo lo planteado anteriormente.

EL AYUDANTE QUE NO AYUDA

Como datos generales del autor pueden apuntarse los siguientes: su incorporación a la planta docente de la carrera data de Octubre de 1977 cuando aún cursaba el 7° semestre de los estudios de licenciatura en la misma escuela. -- Formó parte desde ese entonces ininterrumpidamente hasta la fecha del área de Desarrollo y Educación que despliega sus actividades en el módulo teórico durante los 4 últimos semestres de la carrera y en el módulo aplicado un semestre ya sea en el 5° ó 6° semestre. Un aspecto adicional a destacar, es su membresía a la 1° generación de la escuela de Psicología, indicando con esto que su formación estudiantil no estuvo basada totalmente en el Proyecto Psicología Iztacala sino que durante los cuatro semestres iniciales de la carrera llevó materias que formalmente se inscribían en el curriculum vigente en C.U. pero que sin embargo tampoco podían ubicarse dentro del plan de estudios de Iztacala y, durante los dos años ya cursó las materias correspondientes a dicho plan. Le tocó vivir el período de transición de un programa a otro, lo cual permitió desarrollar una formación diferente a la que se adquiere en la Facultad, -- pero a la vez, distinta de la que se esperaba lograr con el nuevo curriculum.

Su experiencia en trabajo docente era nula y se limitaba a aquella desarrollada como estudiante (debido a que el proyecto contemplaba como uno de sus aspectos fundamentales el adiestramiento en actividades de conducción de seminarios en cursos teóricos). Por otra parte, su experiencia en actividades del módulo aplicado se restringía a los cursos prácticos llevados a cabo en una escuela Primaria y en un centro de Educación Especial y Rehabilitación como parte del entrenamiento profesional prescrito en el proyecto.

Contratado por la institución con un nombramiento de Ayudante de Profesor inicialmente desarrolló sus actividades únicamente en el módulo aplicado. --

sus expectativas en ese momento giraban en torno al desarrollo de las habilidades propias del quehacer docente, que esperaba aprenderlas del profesor titular de la materia, quien tenía el deber de conducirlo por el camino del aprendizaje. Sin embargo, estas expectativas se vieron inmediatamente frustradas por las siguientes razones:

En primer lugar, no existía tal profesor titular experimentado en la materia sino que en su lugar aparecía un grupo de jóvenes entusiastas -algunos en su misma situación académica, otros en vías de titulación, que en el mayor de los casos carecían de experiencia profesional y docente. Esta situación resultaba una irregularidad conforme a lo estipulado en el proyecto, dado que se contemplaba la incorporación de los egresados a la planta docente, pero en combinación con profesionales en ejercicio que aportaran su experiencia para que enriqueciera el trabajo a desarrollar en las instituciones en que se brindaría un servicio social.

En segundo lugar, las funciones a cubrir por el Ayudante de Profesor especificadas en la Ley Orgánica de la UNAM y en el Estatuto del Personal Académico -son de tal ambigüedad que no representan una orientación precisa para normar las actividades del ayudante de profesor. Sólo aparecían claramente los requisitos para cubrir dicho puesto: haber cubierto el 75% o el 100% de los créditos de los estudios de licenciatura con promedio no menor de 8.5 y las limitaciones de su quehacer: no poder responsabilizarse de la totalidad de un curso ni evaluar el aprovechamiento académico de los alumnos.

EXPERIENCIA EN FORMACION DE PSICOLOGOS EDUCATIVOS EN EL NIVEL PREESCOLAR

CHALMA. En un inicio el trabajo se desarrolló en el nivel de Educación Preescolar en un centro de Educación infantil (DIF) ubicado en San Miguel Chalma Edo. de México, que en términos generales puede considerarse como una colonia popular y proletaria con bastantes asentamientos irregulares que tenía poco tiempo de haberse constituido como tal, evidenciándose esto por la falta de servicios públicos y por la falta de apoyo gubernamental para la construcción de la infraestructura de servicios necesarios para la población.

Los objetivos principales que orientaron el trabajo de la práctica, así como de cualquier práctica de la carrera de Psicología, son los siguientes:

- * Contribuir a la formación profesional del estudiante, específicamente en el campo de la educación.
- * Brindar un servicio social a la comunidad.

El proyecto contemplaba que, con la preparación del estudiante durante los dos primeros años se garantizaría su adecuada incorporación a situaciones naturales en donde se inserta su quehacer profesional, de tal modo que era posible la articulación de ambos objetivos y podían cubrirse a través de las actividades previstas en las prácticas de campo, en este caso, en una institución educativa.

Ahora bien, la estrategia de intervención seleccionada para abordar el trabajo se orientaba teóricamente por los principios emanados del Conductismo. De esta aproximación conceptual se desprendía claramente su punto de vista sobre la educación concibiéndola como ... " un proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la cual se van a transmitir conocimientos, valores, actitudes tendientes a lograr la adaptación del individuo al sistema social establecido " (párrafis de Skinner). Por otra parte, dado que se concibe al psicólogo como especialista de conducta humana capaz de modificarla a través del control y

y manejo de contingencias, el papel a desempeñar en la educación estriba en la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la consideración de una normalidad o un deber ser del hombre, muchas veces no explícito, es el parámetro fundamental con el que se compara aquél o aquellos comportamientos caracterizados como anómalos, siempre en términos de excesos o déficits conductuales.

Específicamente se adoptó la estrategia propuesta por Anderson & Faust -- adecuándola a las condiciones prevalecientes en la comunidad y las razones de esta elección estribaron en que, por un lado, ya se tenía conocimiento de ella y se había aplicado con resultados satisfactorios en un trabajo previo y, por otro, porque se desconocía algunas otras variantes de estrategia derivado del Análisis Conductual Aplicado. La estrategia de intervención contemplaba los pasos siguientes:

Establecimiento de un Diagnóstico: Con esto, se detectaron los principales problemas que presentaba la institución y a la vez, se identificaron particularmente los problemas académicos y conductuales que presentaban los niños tanto en forma individual como en grupo. También se detectaron las deficiencias y limitaciones de las maestras para desempeñar su labor. Por otra parte, el interés y participación de los padres en la educación de sus hijos fue otro aspecto a considerar para llevar a cabo un eficaz trabajo educativo.

Los medios que se utilizaron para poder detectar los diversos problemas -- fueron principalmente: observaciones directas de las relaciones entre las maestras y los niños, de los niños entre sí en situaciones de trabajo en el salón de clases y en juegos de grupo; observaciones de las condiciones materiales -- con que contaba el centro, etc. y entrevistas que se llevaron a cabo con la Directora del plantel para saber cuales eran los principales problemas que ella visualizaba en los que incidirían los psicólogos; ahora bien, con las maestras --

para conocer sus condiciones laborales, su grado de preparación docente y sus expectativas derivadas de la asistencia social que brindarían los estudiantes de Psicología; con los padres de familia, para saber el tipo de problemas que se les presentaban en la educación de sus hijos.

Selección de Problemas: Una vez realizadas las observaciones y entrevistas pertinentes, se procedió a seleccionar los problemas que debían abordarse prioritariamente. Estos fueron clasificados en los siguientes rubros:

Problemas individuales: básicamente en esta categoría se incluyeron aquellos que presentaron algunos de los niños ya fueran de carácter académico - formación de conceptos básicos, establecimiento de relaciones espacio-temporales, deficiencias en la expresión del lenguaje - ó de naturaleza conductual, tales como agresividad, berrinches, falta de socialización, etc.

Problemas Grupales: en esta categoría se incluyeron los mismos problemas que se mencionaron anteriormente, con la diferencia de que si alguno (s) de ellos lo presentaban cuando menos un par de infantes, esto era motivo suficiente para abordarlo de manera conjunta.

Problemas de Enseñanza: como producto de las observaciones y entrevistas practicadas a las maestras, se pudo conocer su situación laboral así como el grado de formación magisterial. Por lo que respecta a la Primera, se evidenció la carencia de las prestaciones sociales mínimas con que debe contar cualquier trabajador de la educación; su remuneración económica era inferior a la que se establecía en el salario mínimo y su estabilidad en el trabajo era más bien inestable. Por lo que toca a su formación docente, fue muy claro - a través de las observaciones - su falta de preparación debido principalmente a que no cubrían el grado de estudios necesarios para desempeñar el cargo, habiendo alcanzado hasta ese momento un nivel máximo de estudios de Secundaria, indicando que su experiencia magisterial se remontaba exclusivamente a la obtenida duran

te su estancia en ese centro. Su preparación para fungir como maestras se limitaba al seguimiento literal del programa y a realizar actividades previstas dentro del programa. Tomando en cuenta lo anterior, los problemas principales que fueron la preocupación central del trabajo de los psicólogos, giraron en torno a que las maestras lograran establecer el control adecuado del grupo para realizar el trabajo académico, la eliminación del uso del castigo en el tratamiento de niños indisciplinados, brindarles algunos elementos pedagógicos que solucionaran el problema de la falta de variedad en la forma de trabajo que conducía hacia una actividad rutinaria, poco motivante para los niños.

Problemática con Padres: como resultado de las reuniones sostenidas con las madres de los niños, se determinó que existía preocupación e interés por parte de algunas de ellas para obtener información y orientación precisa acerca de la forma de educar a sus hijos sin hacer uso de amenazas y castigo físico. Por otra parte, se evidenciaron como problemas que afectan el desarrollo psicomotor de los niños, la carencia de normas básicas de higiene y nutrición que garantizara la prevención de enfermedades gastrointestinales y bucofaríngeas muy comunes en los niños de esa edad. Así mismo, se planteó la necesidad de formar una organización de padres de familia que se abocara a la obtención de recursos materiales y humanos necesarios para el buen funcionamiento de la escuela.

Problemas de Mobiliario y ambientales: las observaciones realizadas en torno a las condiciones ambientales y el mobiliario con que contaba la institución mostraba un panorama desolador y poco propicio para estimular el desarrollo integral de los niños. En primer lugar, cabe señalar que el centro daba atención a una población de 120 niños cuyas edades fluctuaban entre los 4 y 6 años. Se distribuían de acuerdo a un criterio meramente cronológico, en tres grupos (de 3-4, 4-5, y 5-6). Se contaba con dos aulas y el salón que servía como dirección de la escuela. Además, existía un corredor de 12 mts. x 2.50 mts. aprox. que servía --

como patio de juegos para la totalidad de los niños. El mobiliario estaba constituido básicamente por pupitres en mal estado que impedía desarrollar actividades en grupo. Los pizarrones se ubicaban a los lados de los salones forzando -- constantes movimientos de los niños que se sentaban al extremo opuesto de ellos cada vez que debían orientarse hacia dichas pizarras. La iluminación de las aulas era bastante deficiente debido a que, por su ubicación, no recibía ampliamente la luz natural. Aunado a lo anterior, existía un sólo sanitario para uso de todos los niños, el cual, el mayor tiempo no contaba con servicio de agua potable y se localizaba en el interior de una de las aulas propiciando con ello, la posibilidad de contraer alguna enfermedad debido a las condiciones insalubres en que se encontraba el inodoro.

Diseños de Intervención: Habiendo sido detectados los principales problemas, se procedió a abordar aquellos íntimamente relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, es decir la incidencia en las deficiencias que mostraban tanto los niños como las maestras que no permitían alcanzar un desarrollo integral en la formación de los niños.

Así, con las maestras se trabajó en dos niveles: entrenamiento en el manejo de contingencias para favorecer el desarrollo de conductas académicas necesarias y conductas socialmente aceptables. Para esto, algunos estudiantes a través de conferencias a las maestras trataron de mostrar los efectos negativos del uso de castigo para el desarrollo del niño y las ventajas de utilizar recompensas cada vez que emitiera una conducta adecuada. Se apoyaron en el modelamiento como un procedimiento complementario a las conferencias que orientara a las maestras de una forma clara y precisa acerca del tipo de comportamiento -- que deberían exhibir ante el grupo. Por otra parte, con ellas mismas se trabajó a nivel de Planeación, Implementación y Evaluación de la enseñanza y el aprendi-

zaje, a través de la elaboración de objetivos que especificaran criterios de ejecución, elaboración de secuencias instruccionales que incluyeran el uso de una diversidad de recursos didácticos, preparación de materiales indispensables para cubrir los objetivos, diseños de formas de evaluación de las actividades que permitieran asegurar si se habían cubierto ó no los objetivos previstos.

Por lo que respecta al tratamiento de los problemas individuales o de grupo con los niños, se procedió a abordarlos utilizando diseños simples A-B, en los que la intromisión de alguna variable tendiente a establecer la conducta esperada, fue el denominador común de estos diseños. Así, por ejemplo, para establecer discriminación de colores en los niños, el estudiante de Psicología que fungía como experimentador daba algunas indicaciones acerca del tipo de respuesta que esperaba del (los) niño (s) y premiaba cada vez que alguno de ellos se comportaba de la manera prevista. Como premios se utilizaron generalmente golosinas, dulces y mucha aprobación social. Otro procedimiento que se utilizó, sobretudo en situaciones grupales fue el de Economía de Fichas, en el que, organizando situaciones de cooperación en grupo y competencia entre grupos, se esperaba favorecer el desarrollo de habilidades motrices así como una mayor socialización de los niños. Por otra parte, para atender los casos individuales de agresividad, berrinches y autismo, se eligió el procedimiento de Reforzamiento Diferencial de Otras Respuestas, en el que el experimentador especificaba una serie de conductas que se aproximaban a la esperada reforzándola cada vez que alguna de estas se presentaba e ignorando al niño cada vez que éste se comportaba de manera indeseable.

Por otra parte, cabe añadir que ante la ausencia de iniciativa de las maestras para fomentar actividades con los niños durante la hora de recreo, los estudiantes de Psicología impulsaron una serie de juegos que favorecieran el desarrollo motriz así como su proceso de socialización a través de rondas infantiles, cantos, concursos, etc.

La forma de organización interna que desde el inicio de la práctica adoptó el grupo estuvo basada en la participación activa de todos y cada uno de los miembros y, en ese sentido, cada alumno eligió el área de trabajo preferente a fin de tener un desempeño más adecuado. Es importante subrayar lo anterior, puesto que el clima de trabajo que se generó fue bastante propicio -- para el desarrollo del mismo. De aquí que el trabajo de los dos ayudantes de profesor (no hubo titular), radicó fundamentalmente en apoyar teóricamente y con material bibliográfico a los alumnos. Además, se encargaron de supervisar que las actividades se llevaran a cabo de acuerdo con lo previsto y participaron en la implementación de algunos programas en forma conjunta con los alumnos.

En lo que se refiere al trabajo realizado con los padres, se llevaron a cabo conferencias relacionadas con los temas de interés propuestos por ellos mismos. Aspectos como la educación y convivencia con los niños, higiene y nutrición fueron abordados a través de la exposición de materiales ilustrativos y de apoyo elaborados por los propios estudiantes. El procedimiento que se utilizó para la implementación de estas pláticas constaba de las partes siguientes: al inicio se realizaban algunas preguntas a las madres asistentes relacionadas con el tema a tratar; posteriormente, los conductores de esa actividad se abocaban a realizar una amplia exposición del tema, ejemplificando algunas situaciones problemáticas y mostrando alguna forma de poder resolverlas satisfactoriamente. Finalmente, se hacían preguntas tendientes a comprobar el grado de comprensión que las personas habían tenido de la exposición, planteando algunas situaciones concretas a las que se enfrentaban cotidianamente.

Por lo que respecta a la organización de padres de familia que se encargara de la administración del centro, de manera conjunta con la Directora del plantel, no se pudo concretizar debido fundamentalmente a la falta de partici-

pación de los padres y a su temor por adquirir alguna responsabilidad de esa naturaleza. Proponían, en cambio que fueran los psicólogos quienes asumieran el cargo de la organización y entonces si, todos se mostrarían dispuestos a participar. Sin embargo, esto no era posible ni deseable desde la perspectiva del grupo. No era posible debido a que su estancia en el centro se limitaba a la duración del semestre en curso ya que posteriormente debían trasladarse a otro centro de prácticas en una área diferente a la de educación. Tampoco era deseable contribuir a la formación de organizaciones que giraran en torno a una o varias personas, porque con eso no se posibilitaba generar un trabajo de base que involucrara a toda la comunidad, que era lo deseable según la opinión del grupo. Por esas razones, se dejó en manos de los propios padres de familia la responsabilidad de procurar la obtención de los recursos necesarios para el buen funcionamiento de la institución.

Como resultados a destacar, producto del trabajo realizado, es necesario hacer un análisis cualitativo de éste que permita visualizar en su justa dimensión lo que se obtuvo de esta experiencia. Cabe destacar, en primera instancia, que el logro de los objetivos curriculares previamente establecidos sólo se lograron de manera parcial. Es decir que si bien es cierto que los estudiantes tuvieron la oportunidad de haber enfrentado algunos de los problemas que posteriormente abordarían en su práctica profesional y a la vez desarrollar una estrategia específica de intervención en el ámbito educativo brindando un servicio social a una población determinada; también es cierto que, en el transcurso del trabajo se evidenciaron algunos problemas que al inicio del mismo pasaron desapercibidos para los instructores. Entre los más relevantes pueden destacarse los siguientes:

Formación inicial del estudiante: Aún cuando el curriculum especifica que la preparación teórico-metodológica constituía la base para la incorporación al

trabajo de campo, dicha preparación desarrollada durante los cuatro semestres iniciales evidenció una orientación diferente a la que demandaba en este caso la práctica de educación en materia de tecnología educativa. El manejo de -- formas de registro u observación, formulación adecuada de objetivos expresa - dos en términos de comportamiento, diseño de secuencias instruccionales, ins- trumentos de evaluación, cuantificación de resultados, etc. tuvieron que irse aprendiendo en el desarrollo mismo de la práctica.

Formación académica de los instructores: Aún cuando los dos ayudantes -respon- bles de la práctica- ya habían tenido alguna experiencia en el trabajo educa- tivo, se evidenció que ésta no fue suficiente para orientar de mejor manera - las actividades de los estudiantes. No obstante, esta situación que ellos mis- mos hicieron del conocimiento de los alumnos, no impidió el desarrollo del -- trabajo sino que los obligó a documentarse más ampliamente y a involucrarse - junto con los estudiantes en todas las actividades, incluso en las que se es- pecificaban exclusivamente para aquellos.

Interpretación de la realidad educativa: La forma en que se concibe -desde el conductismo- la problemática humana así como la explicación de la misma, brin- da una visión muy elemental de este aspecto de la realidad. Desde esa aproxima- ción se plantea que los problemas educativos se presentan y solucionan a la -- vez en el microcosmos llamado salón de clases. Por tal motivo, el trabajo del psicólogo educativo conduce a centrarlo en este universo procurando optimizar la enseñanza y el aprendizaje. Es necesario reconocer que al inicio del traba- jo, éste fue orientado por dicha concepción y de esta forma puede explicarse - que todas las actividades así como los problemas que se enfrentaron no rebasa- ran el ámbito institucional en que se estaba inmerso. Sin embargo, la posibili- dad de aplicar eficazmente los procedimientos derivados del conductismo se re- ducía considerablemente si se atiende al entorno social en el que se daban los problemas educativos. Así, cuando se abordaron problemas de falta de socializa

ción, agresividad, falta de discriminación de colores, formas, etc., éstos en su gran mayoría no tenían su génesis únicamente en una falta de entrenamiento adecuado, sino que habría que analizar las condiciones adyacentes a la educación y la manera en que cobraban vida y se expresaban como tal. La marginación, desnutrición, falta de educación de los padres, etc., se conjugaban para ir creando al niño que sintetizaba y simultáneamente expresaba la realidad social en que se hallaba inmerso.

Esto significaba que la intervención del psicólogo debía atender a esos condicionantes para precisar los límites de su intervención y de esta forma -- brindar una mejor asistencia. A la vez, constituía el reconocimiento de que en algunos casos su sola intervención no iba a hacer posible la solución de los problemas presentados, sino que se requeriría la confluencia de distintos profesionales para abordar en forma global las situaciones problemáticas que vivenciaba la comunidad.

Todo lo anterior representa parte de las reflexiones que el grupo hizo -- hacia el fin de actividades, señalando la necesidad de replantear la forma de intervención con que se abordó la práctica. Se evidenció la necesidad de construir alternativas en las cuales interviniesen diversos profesionales para desarrollar trabajos interdisciplinarios en los que el servicio social se constituya en un elemento para el bienestar de la comunidad en donde se trabaje.

Por otra parte, la fundamentación que apoyaba la innovación curricular de la carrera de Psicología enfatizaba los beneficios que representaba para la sociedad -- particularmente para las clases marginadas -- que los alumnos prestaran sus servicios a distintas poblaciones durante cuatro semestres, a la vez que ir formándose profesionalmente. Sin embargo, en la implementación aparecían algunas dificultades que en la planeación no habían sido consideradas. Por ejemplo, la duración efectiva de un semestre escolar se reduce sensiblemente --

debido a una serie de factores entre los que destacan: períodos de inscripción iniciados los cursos, conmemoraciones cívicas y sociales, descansos extraoficiales, etc. Además, el tiempo para la incorporación a la práctica fue de diez días de trabajo, período en el cual se intentaron superar algunas limitaciones que los alumnos presentaron al inicio del trabajo.

En consecuencia y también como producto de las reflexiones finales, se evidenció la necesidad de considerar la prolongación del trabajo aplicado para poder cubrir más ampliamente los objetivos previstos.

FERROCARRILES

TALIA LA FUERZA DE LA VOLUNTAD

En el trabajo docente del área de Desarrollo y Educación, particularmente en las actividades aplicadas, la política adoptada por el colectivo de profesores en relación a la preparación de los ayudantes fue la de ubicarlos cada semestre en un centro de práctica diferente al que ya habían conocido. Esto con el propósito de que pudieran formarse de una manera diversa tanto con la problemática específica que se enfrenta en las diferentes instituciones -- así como con el intercambio de puntos de vista con los distintos profesores -- a quienes se debería auxiliar. De esta manera al inicio de cada semestre se llevaba a cabo una distribución de profesores y ayudantes conforme a las instituciones y comunidades que requerían los servicios del área, quedando el autor, en esa ocasión, asignado como auxiliar del profesor encargado del trabajo a desarrollar en un centro preescolar ubicado en una zona habitacional alejada a la ENEPI.

La composición social mayoritaria en esa comunidad correspondía a trabajadores ferrocarrileros quienes resultaron favorecidos con créditos habitacionales por parte del Estado. La situación socioeconómica de esta población va-

riaba de acuerdo al cargo que ocuparan dentro de la empresa FERRONALES y a su remuneración correspondiente, que en el mayor de los casos siempre rebasaba el nivel marcado como salario mínimo. Cabe señalar que en ese tiempo otro grupo de prácticas en el área de Psicología Social Aplicada desarrollaba paralelamente sus actividades a las que llevaba a cabo Desarrollo y Educación, sin embargo, en ningún momento el trabajo de ambas áreas se articuló ni tampoco hubo interés por conocer que actividades se realizaban en cada una para poder integrarlas y brindar así un mejor servicio social. Es importante hacer este señalamiento porque en el transcurso de la implementación del nuevo curriculum, la organización del mismo -prevaliente hasta la actualidad- lejos de basarse en el sistema modular previsto, se ha consolidado una organización por áreas lo que en cierta medida ha producido que cada una de éstas especifique las necesidades académicas a cubrir por los alumnos y docentes de una manera relativamente independiente de las otras áreas y ha generado diferencias en la formación que reciben los estudiantes, las más de las veces en forma desarticulada e incluso contradictoria. En este caso específico el tipo de trabajo que se desarrolló en la práctica de Social Aplicada se asemejaba bastante al trabajo de educativa, lo cual provocaba inconformidades en los estudiantes por no llevar a cabo un aprendizaje de nuevas habilidades necesarias para la futura práctica profesional.

Antes de iniciar la descripción propiamente dicha del trabajo realizado en este centro preescolar, conviene aportar algunos elementos que contribuya al entendimiento acerca del origen del jardín de niños así como del tipo de trabajo que se pudo realizar en dicha institución.

Uno de los servicios indispensables con que no contaba la unidad habitacional de los ferrocarrileros al inicio de su funcionamiento, era el relativo a instituciones educativas para el servicio de los hijos de los trabajadores

Por ese tiempo, una educadora, de forma voluntaria, se abocó al trabajo educativo en el nivel preescolar. Desarrollaba sus actividades con un reducido grupo de niños cuyos padres habían decidido enviarlos con ella a pesar de no contar con instalaciones propias, de manera que el trabajo lo desarrollaba en plena calle sin más mobiliario que las sillas que los mismos niños llevaban así como una mesa que hacía las veces de escritorio y sostén de un pequeño pizarrón.

Esta situación se prolongó por varios meses y debido a la intervención directa de un funcionario de la administración de Ferronales, se decidió destinar un terreno federal para la construcción de un jardín de niños para la comunidad. Además se apoyó con materiales para la construcción de las obras necesarias así como la mano de obra correspondiente. Así, inicialmente se -- construyeron tres cuartos que sirvieron como aulas y bodega de materiales, pero la instalación de los servicios quedaron interrumpidas por tiempo indefinido.

Las razones específicas por las cuales esta obra quedó truncada pueden comprenderse si se atiende a la problemática derivada de la lucha por el control político y administrativo tanto de la unidad habitacional como una sección del sindicato de ferrocarrileros. Durante ese tiempo se aproximaba el momento de cambiar a los miembros de la junta directiva que administraba la unidad así como a la delegación de dicha sección. Para tal efecto, se formaron dos grupos organizados en planillas para obtener dicha representación a través de las elecciones. Ambos grupos, por separado, buscaron el apoyo de la educadora (nombrada ya entonces Directora de la escuela) sabedores de la respetabilidad que con su proceder se había ganado entre la comunidad, prometiéndole un mayor apoyo material y financiero en caso de resultar victoriosos. Sin embargo, la decisión de no apoyar a ninguno de los dos grupos produjo conse --

cuencias negativas para la construcción del centro puesto que se retiró el apoyo que inicialmente se había dado. Además, los miembros de un grupo, molestos por la falta de apoyo de la Directora, se abocaron a la tarea de desacreditarla ante la comunidad, acusándola de malos manejos de los recursos del centro, falta de capacidad académica, proselitismo a sus creencias religiosas etc. Obviamente, tales acusaciones, carentes de fundamento, no encontraron eco en la comunidad, pero suscitaron opiniones divididas de los padres que enviaban a sus niños a la escuela respecto de la personalidad de la Directora.

Otro dato que es necesario considerar es el referente a la relación que anteriormente se había establecido entre la Directora y algunos profesores del área educativa. Dicha relación se llevó a cabo en un DIF donde prestaba sus servicios docentes. Los antecedentes mencionados anteriormente se hicieron del conocimiento del grupo de psicólogos que iba a desempeñar sus labores educativas.

En un inicio el trabajo con el grupo se abocó principalmente al establecimiento de las habilidades teóricas y metodológicas que requerían los estudiantes para la incorporación a la práctica. Además de lo anterior, fue necesario realizar algunas visitas al centro para hacer las observaciones correspondientes y entrevistar a quienes formaban parte de la escuela (Directora, maestras, padres y niños). El profesor titular dió información acerca del trabajo efectuado previamente así como de los problemas -según su opinión- que requerían atención prioritaria.

La estrategia de intervención que se siguió para el desarrollo del trabajo, así como la fundamentación teórica en que descansaba el mismo, fue bastante similar a la descrita en el caso de Chalma. Las observaciones realizadas sobre el trabajo de los niños detectaban problemas a nivel individual de carácter académico y conductual así como problemas de grupo que obstaculizaba

el desempeño adecuado de las actividades. En lo que se refiere a los problemas detectados con las maestras, como producto de las observaciones y entrevistas sostenidas con ellas, se puso de manifiesto su falta de preparación - debido principalmente a su inexperiencia y el grado máximo de estudios alcanzado por ellas no cubría siquiera el nivel básico. Una de las maestras era hija de la Directora que contaba con 15 años de edad, la otra tenía 19 años de edad y fundamentalmente eran voluntarias asistentes del centro. Las actividades que llevaban a cabo con los niños eran asignadas por la Directora, que, a su vez, era responsable de un grupo de niños. Ella era quien determinaba el tema y la actividad -apegada al programa que prescribía la SEP- mientras que la función de las maestras voluntarias radicaba en proporcionar a los niños el material para el desempeño de la actividad y mantener sentados-trabajando a los niños. En las entrevistas efectuadas por los estudiantes a las maestras, éstas manifestaban su deseo por abandonar las actividades magisteriales lo que se imposibilitaba debido a la falta de voluntarias que fuesen a sustituirlas. Además, no recibían remuneración alguna por su trabajo a excepción de cierta gratificación que la Directora les entregaba cuando la escuela contaba con recursos. La presencia de los psicólogos para ellas era de gran ayuda debido a que durante su estancia ellos se hacían responsables de los grupos lo que significaba descargar sus funciones en otros.

Por otro lado, las entrevistas con la Directora precisaron sus expectativas respecto de la asistencia que los psicólogos pudieran brindar. En primer lugar, el hecho de tener que desempeñar funciones administrativas y docentes a la vez, propiciaba una falta de atención adecuada a los niños, que en muchas ocasiones se quedaban trabajando sin ninguna atención por parte de la maestra, debido a la necesidad de cumplir con sus funciones de Directora. Esto se traducía, obviamente, en un relativo desconocimiento del grado de aprovechamiento que iban adquiriendo los niños. Por otro lado, el nombramiento de

Directora, lejos de colocarla en una situación privilegiada, representaba -- mayores responsabilidades que debía asumir. Como consecuencia de la lucha política por el poder, en la cual decidió mantenerse al margen, el centro no -- contó más con apoyo material y financiero por parte de Ferronales. Esto la -- condujo a buscar la manera de obtener los materiales indispensables para el funcionamiento de la escuela. Además, la falta de instalación de servicios -- (agua luz, sanitarios) así como la interrupción de los trabajos de construcción eran problemas que ella debía resolver, pero que debido a la falta de -- apoyo institucional alguno, dificultaba aún más la situación. Aunado a lo anterior, la Directora mostraba gran preocupación por la falta de interés de -- los padres de familia tanto en la educación de sus hijos como por el funcionamiento de la escuela que en última instancia era pertenencia de la comunidad. Esto se manifestaba de diversas formas: inasistencias a las reuniones -- convocadas por la Dirección, falta de cooperación con las cuotas mensuales -- para la compra de material didáctico, falta de involucración en tareas tendientes al mantenimiento del centro, etc.

Por otra parte, las pláticas llevadas a cabo con los padres de familia mostraron una diversidad de opiniones con respecto al trabajo de la Directora, de su propia participación en la educación de sus hijos, del tipo de ayuda que debían brindar los psicólogos, etc. Esta situación condujo a realizar un análisis muy cuidadoso sobre la pertinencia de impulsar algunas actividades que tratara de conciliar los diversos intereses expresados en las entrevistas.

Considerando la complejidad de la situación prevaleciente en el jardín de niños, el grupo decidió abordar la problemática de una manera global que permitiese enfrentar tanto los problemas relacionados específicamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje así como los relacionados con el funcionamiento adecuado de la escuela. Para tal efecto, se formaron tres grupos de --

trabajo para cada uno de los niveles académicos cuyas funciones y actividades fueron las siguientes:

Conducción de Grupo: A través de las observaciones se había evidenciado que las personas voluntarias habilitadas como maestras carecían de elementos para el manejo y orientación adecuado del grupo en la realización de las tareas educativas. Por lo anterior, uno de los integrantes asumió las funciones de la maestra con el objeto de ejemplificar el comportamiento deseable que posteriormente la maestra debería mostrar ante el grupo. Simultáneamente, otro de los integrantes observaba de forma conjunta con la profesora el proceder del sustituto explicándole las razones por las cuales lo hacía de esa forma y a la vez le preguntaba e instigaba para saber si verdaderamente comprendía las indicaciones que se le estaban dando.

Preparación de clase y material de apoyo: Aunado a lo anterior, otros miembros del grupo se dedicaron a la elaboración de material didáctico necesario para abordar un tema específico, brindaron asesoría a las maestras en el uso adecuado de materiales (cartulinas, plastilina, hojas de papel, materiales de desperdicio, colores tijeras, etc.) así como en las instrucciones que debían girar a los niños para la realización de sus trabajos. Una práctica cotidiana de estas profesoras, seguida por indicaciones de la Directora, era aquella de perfeccionar los trabajos individuales de los niños con el propósito de que llevaran un bonito trabajo a casa y evitar con ello disgustos de algunos padres por no haberlo realizado correctamente. Esto quiere decir que se le otorgaba mayor importancia a la reacción negativa de los padres que al favorecimiento del desarrollo psicomotor del niño. Desde la perspectiva del grupo no era conveniente seguir impulsando dicha práctica educativa, por lo que se optó por dejar que el niño por sí mismo realizara su trabajo, no importando en ese primer momento, el grado de acercamiento que se tuviera con el

módulo a seguir. Obviamente, se le daban indicaciones en forma verbal así como ejemplificación por parte de un estudiante acerca de la forma en que debía realizar su trabajo. Aunado a esto, había supervisión constante y apoyo por parte de algún psicólogo, en caso de que la tarea a realizar tuviera un grado de complejidad mayor que sus habilidades. Además, para tratar de evitar posibles problemas a la Directora con los padres de familia debido a la calidad de los trabajos hechos por los niños, los estudiantes de Psicología explicaban las razones por las cuales era preferible proceder de esa manera y eliminar esa práctica educativa que se orienta por el aparente cumplimiento de programas y que poco contribuye en la formación de la personalidad del niño.

Atención a problemas individuales: Una vez que la intervención del grupo se orientó de manera general, por lo antes expuesto, se evidenciaron los casos de aquellos niños que manifestaban algunas deficiencias a nivel académico, conductual y afectivo. Se presentaron algunos casos en que los niños no eran capaces de realizar la actividad asignada porque no contaban con las destrezas manuales principalmente- necesarias para desarrollarla, ó bien porque el manejo de algunos conceptos básicos, discriminaciones, relaciones espacio-temporales que eran precurrentes para el desarrollo de nuevas habilidades no estaban bien establecidas. La forma en que se abordaron dichos problemas consistió en la realización de un trabajo simultáneo a cargo de algún estudiante que atendía al niño (s) que presentaba (n) algún problema de los antes mencionados. Así, si se trataba de llevar a cabo cierta actividad en la que se requiriese el uso de algunas destrezas manuales, se le daban instrucciones acerca de la forma en que debería ejecutarla y a la vez se iban corrigiendo los errores que presentara en su ejecución. Se presentaron casos en que algunos niños, ubicados en la misma mesa de trabajo, desarrollaban fácilmente la tarea asignada, entonces se les indicaba que auxiliaran a su compañero mostrándole la manera en que de-

bían trabajar, tratando de evitar con esto la intervención directa del psicólogo. Además, para apoyar este tipo de trabajo, se recomendaba al padre del niño que presentaba el problema, la ejercitación de esas actividades en el hogar para reafirmar y, en su caso, desarrollar algunas más complejas. De igual manera se procedió con los problemas individuales a nivel conductual y afectivo. Sólo en el caso de que el problema del niño afectara el trabajo de los demás, éste era separado y se procedía a darle atención especial.

Actividades Complementarias y de Apoyo: Considerando las condiciones ambientales en que se hallaba la escuela en ese momento, para el grupo representaba una necesidad de continuar, por un lado, con los trabajos de construcción y, por otro, iniciar la tarea de creación de áreas verdes en el centro preescolar. Acorde con esos propósitos, durante los tiempos de recreación y esparcimiento para los niños, se impulsaron actividades de cantos, concursos y juegos colectivos que contribuyeran al proceso de socialización así como al favorecimiento del desarrollo psicomotor. Por otra parte, el grupo a través de representaciones de teatro guiñol, impulsaba la participación de los niños en tareas de mejoramiento del ambiente de su escuela. Es necesario subrayar que el trabajo se dirigía a tratar de conscientizar a los niños acerca de que la escuela no era un edificio ajeno a él, sino que era otra parte de su hogar y por tanto debía procurar mantenerlo en las mejores condiciones. Así, algunos días durante ese tiempo, los niños, orientados por el grupo, se dedicaban al acarreo de materiales de construcción para la instalación de sanitarios en la escuela. Otros se ocupaban en remover la tierra y sembrar pasto. Se delimitaron áreas para la constitución de un jardín con árboles, huerto y hortalizas, derivando de aquí los temas de trabajo en las aulas, que pudiesen ejemplificarse y/o complementarse con las de recreación y esparcimiento. Además, algunos miembros del grupo se abocaron a la labor de establecimiento de convenios mediante los cuales algunos organismos oficiales (DIF y Municipio de Tlalnepan -

ta) contribuyesen con algunos elementos para el desarrollo de las actividades del centro Preescolar de los ferrocarrileros.

Trabajo con Madres de Familia: Las opiniones divididas en torno a la capacidad de la Directora para la administración de la escuela, dificultó la planeación de una serie de actividades con ellas tendientes a lograr una mayor participación en la educación de sus hijos. Por un lado, existía el interés del grupo en contribuir a la formación de una organización de Padres de Familia que se hiciera cargo de la administración, mantenimiento y construcción de la infraestructura de servicios para el funcionamiento del centro. Por otra parte, dada la situación antes expuesta, la colaboración de los padres para reforzar el trabajo escolar, condujo a organizar una serie de conferencias relacionadas con la educación de sus pequeños. Cabe agregar que se contó con el auxilio de un grupo de estudiantes de Odontología que paralelamente desarrollaba sus actividades en la comunidad. Además, el trabajo individualizado con los padres cuyos hijos presentaban algún problema, fue una actividad en la que algunos miembros del grupo se involucraron, incluso destinando algún tiempo adicional a la práctica para abordar más ampliamente el problema en cuestión.

Como resultados del trabajo desplegado en esta escuela pueden destacarse las consideraciones siguientes:

* Las actividades tendientes a la preparación de las maestras contribuyeron mínimamente a la formación deseada. Esto significa que, al final del semestre, pudieron llevar a cabo en forma independiente las actividades previstas acerca del manejo adecuado del grupo así como de la elaboración del material didáctico y preparación de temas de trabajo. Sin embargo, es necesario destacar que, aunque ellas mismas reportaron que la experiencia les fue de bastante utilidad en su formación; se mantuvo su deseo de abandonar la escuela para dedicarse a otras actividades ajenas a la docencia (una contraería nupcias y se dedicaría integralmente a sus deberes conyugales, mientras que la otra continuaría sus

estudios de Secundaria).

* En lo que se refiere al trabajo realizado con los niños, puede considerarse que las actividades llevadas a cabo por los psicólogos, en lo general contribuyeron al proceso de desarrollo psicomotor en la mayoría de los infantes. Esto es comprensible si se atiende al hecho de que el trabajo con ellos enfatizaba la necesidad de ejercitar y establecer a la vez habilidades que, por una parte le permitiera realizar las actividades de manera independiente y, por otra, favorecer la socialización entre ellos mismos y con adultos teniendo -- que interactuar con ambos para llevar a cabo el trabajo correspondiente. Cabe señalar que en el salón de clases se subrayó la importancia del trabajo con -- habilidades motoras finas, desarrollo del lenguaje y pensamiento, solución de problemas utilizando situaciones de cooperación y competencia. Se siguieron -- los temas especificados en el programa de Educación Preescolar utilizando los materiales recomendados. Sin embargo, la forma de llevar a cabo el trabajo no se apegó fielmente a lo estipulado por el programa debido a que el grupo hizo un análisis de las implicaciones que derivaban para el desarrollo de los niños en caso de seguirse tal cual se especificaba y por tal motivo, en las actividades se enfatizaba lo descrito anteriormente (desafortunadamente no se cuenta con los reportes realizados por los alumnos para poder ilustrar objetivamente el trabajo que se realizó en el centro Preescolar).

* Aunado a lo anterior, un principio que orientó las actividades complementarias y de apoyo, fue el de "aprender jugando". Durante las sesiones de discusión que el grupo dedicó para determinar el tipo de trabajo a realizar, se manifestó un amplio rechazo por el tipo de educación que obliga a aprender algo que poco interés representa para él. En ese sentido, las actividades implementadas durante el tiempo de recreación, se dirigieron fundamentalmente a favorecer la socialización, expresión corporal, aprendizaje de juegos colectivos a través de rondas infantiles, cantos y juegos. Es necesario subrayar que la

aceptación que tuvieron estas actividades entre los niños fue de tal magnitud que se convirtieron en una situación gratificante para ellos a la cual tendrían acceso una vez realizado el trabajo de mesa. Hubieron algunas ocasiones en que algunos niños llegaron hasta la hora del recreo, pretextando los padres de familia diversos motivos, lo cual era -en cierta medida- un indicativo de lo atractivo que resultaba para aquellos dichos juegos.

Por otra parte, los trabajos encaminados a la forestación del centro y a la creación del huerto y la hortaliza no pudieron avanzarse mayormente. Las razones por las cuales este trabajo no avanzó se debieron principalmente a la falta de iniciativa y cooperación de los padres de familia para conseguir los insumos necesarios (semillas, palas, fertilizantes, etc.). Así, aún cuando el trabajo del grupo avanzó en la motivación de los niños para la colaboración en las tareas previstas, no se pudo contar con los materiales necesarios para canalizar esa voluntad de los niños.

* Con respecto al trabajo con las madres de familia, básicamente se llevaron a cabo dos actividades: un ciclo de conferencias sobre la educación de los hijos, hábitos de higiene personal y alimentación y un intento de formar una agrupación de padres que regulara y administrara los recursos de la escuela. Sobre las conferencias no se tienen indicativos que permitan afirmar que éstas fueron de alguna utilidad o por el contrario, que no produjeron mayor efecto en las mamás. Quizás el único elemento que se tenga para afirmar que si fueron de alguna utilidad o cuando menos representaron cierto interés fue la cantidad de personas asistentes (45 en promedio para las 5 conferencias). Por otra parte, el intento de organización fracasó rotundamente por las razones antes mencionadas, pero que es necesario puntualizar. La lucha por el control de la delegación sindical, por parte de los grupos antagónicos se agudizó días antes de celebrarse las elecciones correspondientes. Para ese momento, el grupo ya desarrollaba sus actividades y algunos padres intentaron utilizar a los estu -

diantes de Psicología como elementos de persuasión para que la Directora se pronunciara a favor de alguno de los grupos contendientes. Sin embargo, el grupo de psicólogos decidió mantenerse al margen de esa disputa remarcando el carácter asistencial de su trabajo. A la vez, una parte de los padres condicionaron su colaboración en las tareas del centro a la participación necesaria de los psicólogos, condición que, obviamente, éstos no aceptaron. Debido a la suspensión de los trabajos de construcción para la escuela y al rárquico presupuesto conque se contaba para el mantenimiento del centro, la Directora pidió a los psicólogos que convocaran a una reunión para tratar dicho problema y de ahí derivar las soluciones correspondientes. La Directora decidió no asistir para que los padres pudieran expresarse con toda libertad. Durante el transcurso de dicha reunión se plantearon una diversidad de opiniones, destacando aquellas que manifestaban el compromiso de trabajar los sábados por la mañana en las obras de construcción de la escuela. En cuanto a la falta de presupuesto, se decidió fijar una cuota semanal así como la responsabilidad de enviar a sus hijos con el material de trabajo.

Estas alternativas no pudieron cristalizarse, parcialmente, por la negligencia de algunos padres para el cumplimiento de dichos compromisos y por la falta de consecuencias negativas a esa negligencia. Esto quiere decir que, durante la reunión se había explicado la importancia de contar con el material didáctico, sin el cual no era posible la realización de actividades. Por tal motivo, se acordó que, cuando algún niño no llevara el material no entraría a la escuela, considerando que no existían casos en los que las limitaciones económicas impidieran cumplir con lo asignado. Para esto, inicialmente algunos psicólogos se encargaron de supervisar a la entrada de la escuela que los niños llevaran el material. Esto dió resultado únicamente por un tiempo debido a la interferencia de la Directora que admitía a los niños no obstante que sus padres, por irresponsabilidad, no los enviaban con dicho material, argu-

mentando que los niños no debían sufrir las consecuencias por el proceder de sus padres; no obstante que ella estuvo de acuerdo con que se procediera de esa forma. Finalmente, en cuanto a los trabajos de construcción no se continuaron debido a la falta de colaboración de los padres.

Ahora bien, las opiniones de los alumnos en cuanto a la experiencia obtenida en el trabajo de la práctica, pueden considerarse en general como positivas para su formación. Esto quiere decir que la problemática enfrentada en el centro preescolar propició el desarrollo de habilidades tanto de carácter teórico-metodológico como aquellas de carácter profesional, entendidas éstas como la seriedad y responsabilidad que implica la adopción de normas, actitudes y posturas político-ideológicas pertinentes para abordar cierto problema. Por otra parte, consideraron que la complejidad de los problemas que presentaba la escuela sirvió como base para enfrentar futuros compromisos profesionales y que difícilmente encontrarían otra institución con todos los problemas que en esta hallaron.

Sin embargo, enfatizaron que algunos obstáculos no permitieron obtener un mayor aprovechamiento de esta experiencia, entre los cuales destacan:

a) la formación durante los semestres iniciales que no constituye un verdadero apoyo ni mucho menos una base sobre la cual se pueda partir para una adecuada incorporación al trabajo de campo. Esto es comprobable si consideramos el hecho de que la lógica que sustenta la preparación de los estudiantes parte del entrenamiento de habilidades teórico-metodológicas y de investigación en situaciones controladas para extenderlas, posteriormente, a situaciones naturales. Aún cuando este planteamiento formalmente pudiera ser correcto, en la implementación se ha evidenciado, por un lado que, esto representa una forma simplista y distorsionada de abordar la problemática del hombre en sus múltiples relaciones que no proporciona muchos elementos para enfrentar los compromisos que derivan de brindar un servicio social y, por otro, que la falta de

articulación en el trabajo docente necesaria para el establecimiento de una --
continuidad en la preparación del alumno, propicia, en gran medida, que la for-
mación profesional se encamine hacia tantas direcciones como profesores y áreas
intervienen en ella, produciendo graves confusiones en el estudiante al no co-
nocer en forma precisa el rumbo de su preparación.

b) Otra situación, aunada a la anterior, que no favorece un mayor aprovechamien-
to de la práctica es la duración de la misma. El tiempo efectivo de intervención
directa en el centro de prácticas se reduce casi a la mitad de lo que debería --
durar un semestre escolar. En un inicio se destinaron dos semanas para la contex-
tualización de los alumnos así como al establecimiento de habilidades teórico-
metodológicas que requería el trabajo de práctica. Además, a lo largo del semes-
tre, las labores se interrumpieron algunos días por la conmemoración de diversas
festividades. Finalmente, el calendario escolar del Jardín de niños no correspon-
día al de la UNAM, de tal manera que antes de que concluyeran las actividades en
el centro preescolar el grupo concluyó sus actividades porque el semestre había
finalizado, con las consiguientes consecuencias para los niños, las maestras y
para los mismos alumnos de Psicología.

La experiencia obtenida en este trabajo representó para el autor, por un -
lado, la reflexión acerca del tipo de formación recibida durante sus estudios -
de licenciatura, la cual priorizaba el tratamiento de casos individuales y que,
si bien resolvía satisfactoriamente dichos casos, no consideraba en toda su mag-
nitud el carácter social de los problemas educativos. Al enfrentarse a los pro-
blemas externos a la escuela descubría cómo es que éstos determinaban en gran -
medida la dinámica de la misma. Así, el planteamiento de que "la sociedad deter-
mina la orientación de la escuela, reconociendo a la vez que conserva un grado
de autonomía relativa", se concretizaba en el centro preescolar de los ferroca-
rrileros.

Por otra parte, en la práctica misma constataba que las implicaciones ideológicas de las Aplicaciones tecnológicas derivadas del conductismo se enfocaban mayormente hacia la adaptación a un orden social vigente y esto era totalmente lo opuesto de acuerdo a la manera en que el autor concebía el trabajo y la significación del acto educativo. Esta situación generó la necesidad de profundizar en el estudio de la relación entre la educación y la sociedad desde una perspectiva diferente y a la vez más amplia que permitiera analizar el fenómeno educativo como un proceso social, que significaría un nivel cualitativamente distinto de análisis desde el cual se teorizaría el trabajo educativo.

Cabe añadir que lejos de apoyarse y aprender de la experiencia del profesor titular, el autor debió responsabilizarse del trabajo de la práctica, debido a las constantes inasistencias del profesor titular. Esto representó, en cierta medida, una desventaja para el trabajo del grupo, puesto que la aportación que debiera haber brindado el titular de la materia, obviamente hubiera enriquecido mayormente el trabajo desplegado. Pero, por otra parte, para el autor significó la oportunidad que supone asumir la responsabilidad en la formación de futuros profesionistas en el campo de la Psicología Educativa. En opinión generalizada de los alumnos dicho compromiso fue cubierto de manera satisfactoria.

LA INTERVENCION DEL PSICOLOGO EN EDUCACION PRIMARIA

Para tener una visión precisa acerca de la orientación que adoptaba la formación de psicólogos educativos en la ENEPI en ese entonces, conviene retomar los planteamientos expresados en una ponencia elaborada por un grupo de profesores -- del área de Desarrollo y Educación presentada en un Congreso del Centro Nacional para la Enseñanza e Investigación de la Psicología (CNEIP). Se parte de la explicitación de los objetivos profesionales del psicólogo escolar -- ausentes del -- plan de estudios- para normar el quehacer docente. Para cumplir con los objetivos del módulo aplicado, en cuanto a la enseñanza y al servicio social, se especificaron los objetivos siguientes: (tomados de la Ponencia "Análisis de una Experiencia en la Preparación de Psicólogos educativos", 1979).

- 1.- Analizar conceptualmente diferentes enfoques contemporáneos sobre la educación
- 2.- Detectar alteraciones y deficiencias de los sistemas de enseñanza que pudieran interferir con el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de diversas técnicas - de evaluación y servicio.
- 3.- Detectar y evaluar repertorios conductuales de una determinada población o parte de ella para diagnosticarla, clasificarla y/ó seleccionarla.
- 4.- Elaborar programas para el desarrollo y el adelanto académico, tanto en grupo como individualmente a través del profesor o algún paraprofesional.
- 5.- Elaborar programas correctivos para lograr los objetivos instruccionales.
- 6.- Participar en el diseño de ambientes instruccionales que optimicen los recursos materiales humanos existentes.
- 7.- Analizar la situación general de la comunidad a través de los padres de familia, los psicólogos sociales u otros profesionales o miembros de la comunidad, para orientar y planificar su actividad en la institución educativa.
- 8.- Desarrollar y mejorar la tecnología, esto es: métodos, procedimientos e instrumentos de medida, aplicables a las áreas de educación, desarrollo, producción

y ecología.

9.- Reportar sus experiencias profesionales siguiendo los lineamientos especificados por la comunidad científica, tales como simposia, congresos, etc.

De estos objetivos profesionales se derivaron los siguientes objetivos específicos de la práctica:

1.- Observación directa del funcionamiento de instituciones educativas considerando a la población, el ambiente físico, los materiales y los programas.

2.- La aplicación e interpretación de los datos a través de entrevistas, pruebas.

3.- La detección de las variables que están determinando el funcionamiento de la institución.

4.- La elaboración de programas para propiciar el desarrollo y corregir las deficiencias en el mismo en las diferentes áreas: sensoriomotriz, verbal, cognoscitiva y social a nivel individual como de grupo.

5.- El diseño de programas que optimicen el adelanto académico o que permitan alcanzar los objetivos instruccionales que no fueron alcanzados, ya sea a nivel individual o grupal en los siguientes aspectos: los repertorios básicos, las habilidades, el conocimiento, la formación de conceptos, la solución de problemas y la creatividad.

6.- La elaboración de programas de entrenamiento a profesores y paraprofesionales que los habilite en la aplicación y el manejo de contingencias, programas de desarrollo e instruccionales, o que permita cubrir sus deficiencias en relación a la observación y detección de problemas presentados dentro del contexto escolar.

7.- La utilización adecuada de los materiales didácticos que se requieren en una situación de enseñanza particular.

8.- La elaboración de un programa instruccional particular que incluya los pasos y tareas necesarias para una planificación adecuada.

9.- La aplicación de cuestionarios, entrevistas, encuestas, etc. al personal docente, administrativo y a los padres de familia para obtener datos generales de

la comunidad.

10.- La sistematización y análisis a través de los instrumentos adecuados de toda la información obtenida.

11.- Dada una situación en que la tecnología existente sea limitada para alcanzar los objetivos profesionales deseados, investigar y/o diseñar nuevas formas de: a) instrumentos de medida b) procedimientos de medida c) diseños experimentales d) procedimientos de modificación conductual e) métodos didácticos formales e informales y f) materiales didácticos.

Ahora bien, estos objetivos se expresan en la estrategia de intervención en las instituciones en las cuales se brinda un servicio, siguiendo los pasos recomendados por el Análisis Conductual Aplicado, y estos son:

- | | |
|----------------------|----------------------|
| a) el diagnóstico | e) la generalización |
| b) la programación | f) el mantenimiento |
| c) la implementación | g) el seguimiento |
| d) la evaluación | |

El trabajo desarrollado en una Escuela Primaria Pública ubicada en el centro de Tlalnepantla Edo. de Mex. se orientó por los lineamientos previamente descritos, tratando de adecuarlos a las condiciones particulares de la institución, entre las cuales pueden destacarse las siguientes: Población perteneciente en su mayoría a un estrato social medio que representa un ingreso promedio por familia superior al estipulado por el salario mínimo. La comunidad en que se inserta la escuela puede considerarse como urbana desarrollada atendiendo principalmente al hecho de contar con toda la infraestructura de servicios necesarios para el funcionamiento de dicha comunidad. Además, en la escuela se localizaba la zona de inspección escolar para todas las instituciones de nivel primario, lo que significaba que en ella se realizaban tanto gestiones administrativas como distintos eventos académicos (concursos de oratoria, ortografía, conocimientos generales, etc.), y festividades nacionales (día de la bandera, del

maestro, etc). Finalmente, cabe añadir que la escuela contaba con todos los servicios e instalaciones necesarias para su buen funcionamiento lo cual representaba una condición favorable para el desarrollo académico de los alumnos.

La intervención de los psicólogos en la escuela data desde el semestre inmediatamente anterior, período en el cual, algunos profesores del área de Desarrollo y Educación se abocaron al establecimiento de un convenio (sin carácter oficial) con la Directora del plantel en el cual se puntualizaba que la asistencia que brindarían los psicólogos era de carácter eminentemente académico. Durante ese semestre se llevaron a cabo observaciones sobre el desempeño de los profesores y alumnos, sobre las condiciones en que se encontraba el mobiliario, la iluminación y ventilación en los salones, etc. Además, se efectuaron entrevistas -- con los profesores y algunos padres de familia para conocer la problemática académica de los alumnos y también para saber cuales eran sus expectativas con respecto al trabajo de los psicólogos. Del resultado obtenido en las observaciones y entrevistas pueden destacarse las consideraciones siguientes: En lo que se refiere a los estudiantes se detectó un bajo nivel académico en comparación con -- aquel previsto en el programa oficial. Esto significa que, por ejemplo, en el -- área de matemáticas de 3° se espera que los alumnos inicien con un dominio de las operaciones básicas de adición y sustracción para poder desarrollar posteriormente las operaciones de multiplicación y división. Contrariamente a lo previsto, -- los alumnos mostraban deficiencias en el manejo de esas operaciones, lo que implicaba para el profesor, abocarse a subsanar dichas deficiencias y posteriormente cubrir los objetivos previstos. En lo que se refiere a problemas de carácter conductual, se evidenció claramente un desorden e indisciplina tanto al interior de los salones como en los pasillos de la escuela, principalmente en los grupos de 4° 5° y 6°. Las observaciones sobre el desempeño de los profesores arrojaron como resultado una amplia variedad en cuanto a su capacidad académica, habiendo niveles de excelencia en lo que se refiere a la forma de transmisión de conoci-

mientos, fomento de la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje, control y manejo adecuado del grupo en el salón de clases basado en la comprensión y respeto a los alumnos. Otros profesores se ubicaban en un nivel deficiente en cuanto a los aspectos antes mencionados, repercutiendo en el aprovechamiento académico de los alumnos. Aunado a lo anterior, era muy frecuente el abandono del aula por parte del profesor en ocasiones para reunirse a comentar con otros maestros diversos incidentes y en otras ocasiones para la preparación de alguna festividad, actividad común a lo largo de todo el año escolar.

Con respecto a los padres de familia, inicialmente mostraron un desconocimiento acerca de la actividad profesional del psicólogo encajonando su trabajo en la atención de trastornos psíquicos. Esto representó una desventaja puesto que no mostraban una disposición para colaborar con el trabajo de los psicólogos debido a que no consideraban necesaria su intervención con niños normales y sanos.

Esta información fue verificada por las observaciones que el autor y el grupo realizaron al inicio de la práctica. Fue evidente que el tipo de trabajo que las condiciones permitía realizar, se enfocaba principalmente a propiciar una optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la concepción educativa que asumió la profesora titular de la materia, así como también del quehacer del psicólogo, destacaba los aspectos meramente académicos, sin considerar en gran medida las determinaciones más generales que actúan sobre el acto educativo. Se favoreció el establecimiento de una relación educativa en la que la profesora decidía el tipo de trabajo a realizar y como debía ser la formación de los futuros psicólogos educativos. Esto fue posible, en parte, por la aceptación pasiva y acrítica de los estudiantes y su visión misma de la educación y del papel a desempeñar por el estudiante.

Un elemento adicional que es necesario tomar en cuenta para tener una perspectiva más amplia de las condiciones en que se desarrolló el trabajo de los psicólogos, se refiere a las características personales de la Directora y sus expectativas acerca de la intervención del grupo. En un inicio, cuando se formalizó el convenio de asistencia, ella manifestó su interés porque el grupo de psicólogos se abocaran a la atención de casos individuales, reportados por los profesores, además de contribuir con ella en campañas de higiene y mantenimiento de las instalaciones. Sin embargo, cuando se le planteó la posibilidad de trabajar con los profesores, tendiente a una superación académica y con los padres de familia para una mayor participación en la educación de sus hijos, se opuso de manera tajante porque eran funciones que competían exclusivamente a ella y no permitía que nadie interfiriera en su trabajo. Además, el tipo de relación que establecía con alumnos, maestros y padres de familia se caracterizaban por una verticalidad y autoritarismo, imponiéndose en cualquier tipo de decisiones.

Considerando las condiciones antes descritas en las que el grupo iba a desarrollar su trabajo, se optó por la elaboración e implementación de programas de intervención que cubrían las siguientes características: (tomadas de la ponencia citada anteriormente).

Programas instruccionales: son aquellos programas cuyo objetivo fundamental es el de mejorar las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje o bien suplir deficiencias de repertorios académicos.

Programas de modificación de repertorios conductuales: son aquellos programas cuyos objetivos fundamentales pueden incluirse dentro de las siguientes tres posibilidades:

- a) adquisición de un repertorio particular
- b) optimización o desarrollo de algún repertorio ya existente
- c) supresión parcial o total de algún repertorio inadecuado

Programas de entrenamiento a maestros: para la elaboración de dichos programas,

es necesario considerar que el área de trabajo del profesor, no es del dominio del psicólogo, y por lo tanto se tiene que adquirir información de dicha área - antes de poder hacer sugerencias. En consecuencia, una de las mejores formas de enfocar el trabajo con los profesores, es a través de la mutua colaboración, en donde las experiencias y conocimientos de ambos se enfoquen al logro de mejores condiciones educativas.

Programas conductuales para padres de familia: en el caso de los padres de familia, éstos pueden buscar ayuda del psicólogo por múltiples razones, sea porque necesitan orientación para tratar un problema conductual en el hogar, o bien, - porque solicitan información general sobre como educar a sus hijos.

A continuación, se ilustra la forma en que se elaboró e implementó un programa de tipo instruccional elaborado por dos estudiantes que cursaron esta -- práctica.

EJEMPLO DE UN PROGRAMA PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA LECTURA.

A la lectura se le puede considerar como una discriminación en la cual una respuesta vocal está bajo el control de un estímulo no auditivo (Skinner,1956). Es por eso que el objetivo de un programa para la adquisición de lectura, debe ser el facilitar la discriminación de esta adquisición (Corey, Shamow, 1972).

Una de las primeras personas que aplicó el principio del reforzador inmediato al aprendizaje humano en una situación de práctica fue Keller (en Avila,1970) Desde entonces, hay evidencias de que se han utilizado numerosas técnicas en el mejoramiento de la calidad de la lectura (Willis, 1973).

Glynn (1970) evaluó varias formas de administrar un sistema de fichas: administración aleatoria de fichas, administración determinada por el experimentador y por el sujeto mismo, este estudio demostró que la aplicabilidad de un sistema de fichas como de reforzamiento es de eficaces logros.

La finalidad del presente trabajo fue la de llevar a cabo un programa de - lectura en niños de cuarto grado, mediante un procedimiento de "Reforzamiento -

con fichas". Para obtener las fichas, se requirió que se decrementara el número de palabras mal leídas en 1 min. Se exigía la obtención de cinco fichas, en cinco oportunidades de lectura, y por lo tanto, no tener errores, para que estas fichas se les cambiaran por dulces o por tiempo de deportes. En la parte de Línea Base se registraron el número de palabras leídas en 2 min. en su libro de texto. Ya en el tratamiento se le reforzaba con fichas a cada uno, siempre y cuando tuvieran menos errores de los que habían obtenido en la fase anterior. Los que llegaron a las 5 fases se les reforzaba, ya sea con un juguete, cambiándole las fichas o por dulces.

Resultados: Los resultados obtenidos fueron efectivos, ya que se demostró que todos los niños decrementaron sus errores, (los que tenían pocos errores decrementaron hasta cero y los que tenían hasta 14 errores decrementaron variando hasta 5 y 3 errores en un minuto).

Pueden destacarse las consideraciones siguientes como resultado del trabajo de la práctica en esa institución.

* El entrenamiento de los estudiantes se enfocó hacia el establecimiento de habilidades que les permitiesen diseñar una estrategia de intervención para resolver un problema académico y/o conductual. De esta manera puede decirse que la mayoría de los programas que se implementaron tuvieron resultados satisfactorios. No obstante, es necesario señalar que no fue posible establecer una continuidad en el trabajo que mantuvieran los resultados alcanzados.

* Sólo tres profesores del plantel aceptaron la colaboración que los psicólogos brindaron. En opinión de ellos mismos, la asistencia contribuyó al mejoramiento de su trabajo docente tanto en la organización y planificación de la enseñanza - como en el manejo adecuado del grupo para la realización de tareas académicas.

* En lo que se refiere al trabajo con padres de familia, éste se limitó a una serie de pláticas sobre la importancia de los hábitos de estudio en los niños, - normas de higiene y nutrición en la preparación de los alimentos y atención de -

dos casos individuales de alumnos cuyo indisciplinado comportamiento ameritaba la expulsión, pero que gracias a la intervención de los psicólogos ésta no se llevó a cabo.

* El trabajo se vió afectado negativamente por los constantes intentos por parte de la Directora del plantel para orientar las actividades de los psicólogos, así como el tipo de relación que debían establecer con la comunidad. Además, -- los servicios que el grupo proporcionó a la institución, la Directora los canalizó para beneficiarse personalmente reportando este trabajo como una iniciativa personal, esperando con esto poder ascender algún escalón dentro de la burocracia magisterial. Aunado a lo anterior, en varias ocasiones interfirió directamente en el trabajo de los estudiantes, lo que propició discusiones y altercados con los instructores de la práctica.

Ahora bien, durante el desarrollo de la práctica se evidenciaron algunos - problemas muy semejantes a aquellos enfrentados en la práctica del nivel preescolar, pero que -no obstante el riesgo de ser reiterativo- conviene puntualizar los. Pueden distinguirse 4 tipos de problemas (tomados de la citada ponencia).

1.- Las precurrentes teóricas de los estudiantes: corresponden esencialmente a cuatro repertorios; en primer lugar las habilidades metodológicas del estudiante que consisten en el manejo de registros, diseños experimentales, elaboración de gráficas y tablas. El segundo aspecto lo cubren las habilidades de tecnología de la enseñanza como son la redacción de objetivos conductuales, los pasos para elaborar un programa, la implementación del mismo y la evaluación del repertorio inicial. En tercer lugar, se contemplan las habilidades curriculares, es decir, el estudiante debe conocer los antecedentes de trabajo en el centro, lo cual se realiza por medio de una entrevista que se lleva a cabo con los estudiantes que cursaron la práctica durante el semestre anterior. Por último, las habilidades sociales se refieren al manejo de repertorio verbal y no verbal que el estudiante debe emplear durante las situaciones en las que se encontrarán tanto individual

como en condiciones de grupo. Durante los primeros cuatro semestres anteriores a la práctica, los estudiantes desarrollan las habilidades antes mencionadas. Sin embargo, es necesario que los estudiantes integren esta información a las condiciones de la situación específica de servicio social y entrenamiento.

2.- La Evaluación: toca esencialmente dos aspectos; aquellos relacionados con la problemática del centro y aquellos que se refieren a la estimación que debe hacerse del repertorio del estudiante, tanto del que presenta al llegar, como del que debe exhibir al salir de la situación de práctica. En el primer aspecto, puede hablarse de la implementación de uno o varios instrumentos de diagnóstico institucional, aquí se enfrenta un problema fundamentalmente técnico, ya que se refiere específicamente a la detección de problemas y diseño de los instrumentos adecuados para hacerlo. En el segundo aspecto, una de las formas de evaluación seguidas dentro de los lineamientos de la práctica, ha sido el cumplimiento o incumplimiento de los objetivos de los diferentes programas implementados en la institución. Muchas veces, los factores que promueven o impiden el cumplimiento de los objetivos terminales, no están necesariamente ligados a las habilidades antes mencionadas.

3.- La entrada y permanencia en las instituciones: la carencia de autorización oficial en algunas instituciones, para la realización de las actividades dentro de ellas, lo cual trae como consecuencia que nuestra intervención quede supeditada en la mayoría de los casos a la buena disposición de las autoridades del plantel.

4.- La planificación de la intervención: existen factores administrativos, tanto de la propia institución, como de los estipulados por la SEP, que interfieren con el desarrollo óptimo de las actividades planeadas. De estos factores se pueden señalar los siguientes:

- a) Incompatibilidad de calendarios SEP-UNAM
- b) Realización de actividades de tipo cívico, cultural, social, etc., a lo largo

de todo el año escolar, que frecuentemente impiden la continuidad sistemática del trabajo.

c) La carencia de información específica acerca de las funciones del psicólogo, - por parte del profesorado de los centros educativos, impide el desarrollo de actividades en otros aspectos de la competencia del psicólogo escolar, limita la intervención a la atención de casos individuales y propicia problemas de interacción - entre el profesorado de la institución y los estudiantes que prestan sus servicios en la misma.

La experiencia que el autor obtuvo en el desarrollo de esta práctica, además del trabajo antecedente, hasta esos momentos, puede expresarse en las considera-- ciones siguientes:

* En lo que se refiere a la base teórica que sustentaba su trabajo en la forma-- ción de psicólogos educativos, ésta no le permitía dar una explicación correcta - de los distintos problemas psicológicos en el campo de la educación. Por otra parte, habría que señalar que a pesar de la formación y experiencia obtenida, ésta - no era suficiente como para realizar adecuadamente las aplicaciones tecnológicas derivadas de esa base de sustentación.

* Por lo que toca a las implicaciones político-ideológicas derivadas del trabajo educativo, al autor preocupaba -en ese momento- que la formación de los futuros profesionistas bajo su influencia derivara en una mera reproducción ideológica, sin aportar ningunos elementos que apuntaran en la dirección opuesta. No obstan-- te, es necesario reconocer que existía una falta de claridad en el autor que le dificultaba precisar y traducir dicha disertación en acciones concretas.

* Aunado a lo anterior, se evidenciaba la necesidad de especificar con el mayor rigor posible una opción educativa basada en la participación activa, seria y -- comprometida del estudiante de Psicología en la toma de decisiones acerca del tipo de formación profesional que conllevara un mayor aprovechamiento académico. - Para ello, debería partirse de establecer en el estudiante una postura crítica -

que superara la concepción pragmatista de la educación -cercana a la noción de adiestramiento-, pero que tampoco se orientara por n^ociones utópicas e idealistas sin ningun sustento en la realidad social.

* Como consecuencia de esas consideraciones, se evidenciaba la necesidad de -- explorar nuevos horizontes tanto en el campo de la disciplina psicológica como en el educativo a fin de superar las limitaciones antes mencionadas.

EL TRABAJO DEL PSICOLOGO EN LA EDUCACION PARA ADULTOS

ANTECEDENTES

Para comprender los motivos que condujeron al autor a desarrollar sus actividades docentes en el nivel de Educación para Adultos, habría que atender, además de las consideraciones previamente expuestas, a los aspectos siguientes: En primer lugar, la estimación propia del autor como un trabajador de la educación más que de un profesionista circunstancialmente dedicado a la docencia, lo había conducido a participar en la organización sindical de los trabajadores universitarios, como una necesidad de congruencia con los planteamientos político-ideológicos derivados de la concepción educativa basada en el materialismo histórico. En segundo lugar, la vinculación con los trabajadores administrativos de la dependencia permitió que a través de su conducto se canalizara la petición de los empleados de extender el servicio educativo al turno vespertino, dado -- que hasta esos momentos el área de Desarrollo y Educación atendía solamente a los trabajadores del turno diurno que asistían a los cursos que se impartían. En tercer lugar, esta situación permitiría al autor desarrollar algunos planteamientos teóricos con respecto a la necesidad de concretizar una alternativa educativa que se orientara por la conscientización de los trabajadores sobre el papel histórico que debían asumir en la transformación del orden social establecido. Por último, esta situación representaba la posibilidad de dirigir una práctica sin necesidad de poner a consideración de otros profesores sus propios planteamientos. Además, para el área significaba la apertura de un nuevo centro de atención, lo que se traducía en la ampliación de servicios que el área ofrecía.

Una vez que el autor realizó las gestiones correspondientes ante el jefe de área y ante la dirección de la escuela, procedió la autorización de los cursos para los trabajadores con las siguientes condiciones:

* las autoridades otorgaron a los empleados el permiso para asistir a los cursos sólo durante dos días de la semana por espacio de 45 min. (aquí cabe hacer la --

aclaración de que cada trabajador dispone, por contrato, de 30 mins. para consumir sus alimentos, a éstos las autoridades añadían únicamente 15 mins. dejando a los empleados en una situación disyuntiva de asistir a los cursos o dedicar ese tiempo a satisfacer dicha necesidad.

* Inicialmente hubo una inscripción de 75 personas para asistir a los cursos en los niveles de alfabetización, Primaria y Secundaria para los cuales se extendieron las autorizaciones correspondientes. Sin embargo, al momento de dar comienzo las clases sólo 35 empleados se presentaron desconociéndose las razones por las cuales desde un inicio hubo un gran ausentismo.

* Fue asignada la mitad de un grupo de estudiantes de Psicología del 6° semestre para realizar su práctica educativa.

* Los responsables de la práctica fueron dos ayudantes de profesor, quienes compartían las expectativas anteriormente citadas por el autor. Dada su inexperiencia en el trabajo docente en este nivel, fue necesario solicitar asesoría al profesor responsable de los cursos en el turno matutino, cuya experiencia y dominio del tipo de trabajo que pretendían desarrollar, sería de bastante utilidad para lograr sus propósitos. Sin embargo, la poca disposición del profesor para orientar a los ayudantes condujo a éstos a organizar su práctica de acuerdo a sus propios criterios.

De esta manera, el trabajo inicial con los estudiantes se abocó a ponerlos en conocimiento de la situación a la que se iban a enfrentar. En primer término, debe mencionarse que las actividades se encaminaron hacia el establecimiento de una organización interna del grupo que fuese capaz de satisfacer la demanda educativa de los trabajadores administrativos y, a la vez, determinar la orientación que iba a adoptar la formación de psicólogos educativos en este nivel. Para este momento, el autor, conjuntamente con el otro responsable de la práctica, coincidían en el planteamiento educativo acerca de la necesaria participación del estudiante en el proceso en el que se halle inmerso. Dicha participación no

se agotaría en una simple consulta de los profesores con el objeto de conocer -- sus expectativas, sino que significaría la responsabilidad compartida sobre el -- rumbo que debe tomar su propia formación profesional. Además, esto significaba -- que las decisiones no podían ni debían de ser adoptadas únicamente por los maes- -- tros sino que era necesario adoptar formas de gestión democrática que tuvieran -- congruencia con lo antes planteado. Sin embargo, habría que considerar que, si -- bien es cierto que se pugnaba por una democratización de la enseñanza, también -- se debían rechazar nociones igualitarias que hacen a un lado las diferencias in- -- dividuales entre los miembros de un grupo y que los sitúa como idénticos dentro -- del proceso educativo. Esto es necesario destacarlo porque aparece como una pri- -- mera contradicción entre el planteamiento y la realidad educativa. Precizando. -- Aún cuando cualquier docente renuncie al poder de autoridad que la institución -- le otorga, difícilmente se colocará en la misma situación académica de cualquier -- alumno, debido principalmente a que si esto ocurriera, no existiría la razón de -- ser designado como profesor. Dicho en otras palabras, el maestro sería un elemen- -- to que no aportaría mucho en la formación de aquellos cuya responsabilidad es la -- de orientarlos en algún sentido. Esta contradicción, lejos de ignorarse por los -- profesores fue asumida desde un inicio, responsabilizándose por las consecuencias -- que produjese el actuar de esa manera, y a la vez, los estudiantes respondieron -- de manera semejante.

Por otra parte, dado que no existía ningún trabajo antecedente con esta po- -- blación, se destinó algún tiempo para precisar la estrategia que el grupo segui- -- ría para cumplir con sus compromisos. Inicialmente se analizaron las caracterís- -- ticas y método de trabajo imperantes en el Sistema de Educación Abierta del pro- -- grama EDUCACION PARA TODOS auspiciado por el gobierno federal de la República, -- cuya orientación educativa la dictaba el Centro para el Estudio de Medios y Pro- -- cedimientos Avanzados para la Educación (CEMPAE). Los propósitos que persigue -- este programa son: (tomados de Solana, F. 1979).

"El programa de adultos se ha concebido en dos etapas: durante la primera se atendería el rezago educativo en un período de ocho años y se consolidaría un sistema eficiente. En la segunda etapa, se atendería permanentemente a quienes no se hubieran incorporado a la educación formal.

Dada la desproporción entre demanda y recursos, es indispensable partir de la capacidad del propio educando de aprender por sí mismo y de su interés por mejorar su calidad de vida.

La educación abierta es una respuesta viable a la demanda educativa con la ventaja de que concibe la educación como un proceso permanente. Desde el punto de vista del educando, los sistemas abiertos responden a las necesidades individuales de tiempo, lugar y nivel de estudios, ya que operan en toda la escala educativa; se pone así al alcance de todos el acceso a la educación.

La educación abierta responde al interés democrático del Estado mexicano por llevar a todos los ciudadanos, manifestado en la Ley Federal de Educación y en la Ley Nacional de Educación para Adultos". (subrayado del autor).

De estos planteamientos, se derivan los objetivos específicos para los programas del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), que a la letra dice: "DAR A LA POBLACION ADULTA LA OPORTUNIDAD DE RECIBIR LA EDUCACION BASICA (PRIMARIA O SECUNDARIA) O COMPLETARLA EN SU CASO."

META

Reducir para 1982 el analfabetismo en el país a 10% de la población adulta (en la actualidad es de aproximadamente 20%). Lograr que 3 millones de adultos con primaria incompleta y 2 millones con secundaria incompleta acrediten dichos ciclos, o estén incorporados a los servicios de educación para adultos.

- * Los 6 millones de personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir -además de los indígenas monolingües-, más los 13 millones que no pudieron terminar la educación primaria y los 7 que no concluyeron la secun

151

* El programa de educación para adultos se ha concebido en dos etapas: -- durante la primera se atenderá el rezago educativo en un período de 8 años y se consolidará un sistema eficiente. En la segunda etapa se atenderá permanentemente a quienes no se hubieran incorporado a la educación formal.

* Dada la desproporción entre demanda y recursos, es indispensable partir de la capacidad del propio educando de aprender por si mismo y de su interés por hacerlo". (Solana, F. 1979).

Analizando los objetivos propuestos, así como las características del método de enseñanza-aprendizaje diseñado por el CEMPAE, la discusión del grupo giró en torno a las consideraciones siguientes: En primer lugar, el requisito de edad (15 años) para poder inscribirse a los cursos, llamaba la atención sobre los criterios eminentemente cronológicos en los cuales se basa nuestra sociedad para asignar cierta caracterización. Paradójicamente, para el sistema educativo, una persona es adulta a la edad antes mencionada, mientras que para el sistema político, una persona es mayor de edad hasta los 18 años. En segundo lugar, se pretendía que a través de la constancia y la responsabilidad en el estudio, los usuarios se convirtieran en autodidactas. Sin embargo, dicho planteamiento, aún cuando su intencionalidad era incuestionable, se enfrentaba a una realidad de los usuarios que se caracterizaba principalmente por marginación económica, social, cultural, cuya concreción aparecía -según el sentir del grupo- como una mera utopía.

En lo que se refiere a las características relevantes del modelo pedagógico pueden destacarse las siguientes (tomados del manual para asesores 1979). Avance al propio ritmo: dado que el sistema de enseñanza abierta no especificaba límites temporales, deja en manos de los propios usuarios la responsabilidad de su propia educación. De esta manera, el tiempo que tarde en acreditar algún nivel

educativo dependerá principalmente de sus condiciones particulares para desarrollar sus estudios y su grado de motivación.

Círculo de estudios: El sistema recomienda formar grupos de estudio no menores de 5 miembros ni mayores de 10, con la finalidad de que intercambien vivencias que enriquezcan la experiencia educativa.

Asesores: A diferencia de los sistemas educativos formales, en éste se puede prescindir de los servicios del profesor, sustituyéndolo en el mejor de los casos por personas nombradas "asesores" que se encargan de solucionar las dudas que presentan los usuarios al resolver los ejercicios de los libros de texto. No es necesario que el asesor cuente con experiencia magisterial para desempeñar sus funciones, basta con que tenga un nivel educativo de educación media básica y domine correctamente los temas y contenidos del nivel y/o área de su responsabilidad.

Enseñanza Programada: la estructuración de los libros de texto en los niveles de Primaria y Secundaria pretende favorecer un manejo adecuado y fácil de la información a ser adquirida por el usuario. Para esto, los libros contemplan una secuenciación temática que expresa una complejidad creciente, de tal forma que el aprendizaje de una secuencia es requisito indispensable para el aprendizaje de secuencias más complejas. Además, cada secuencia temática, unidades y lecciones, componentes de cada uno de los libros, cuentan con ejercicios de autoevaluación que permiten al usuario conocer su grado de avance así como los errores que deben ser corregidos.

Inicialmente, el grupo decidió seguir los lineamientos antes descritos adecuándolos a las condiciones, pero a la vez intento orientarse por los planteamientos teóricos de Paulo Freire, lo que condujo a ciertas contradicciones que posteriormente serán analizadas. El primer contacto que se estableció con los trabajadores administrativos, sirvió para la formación de grupos y subgrupos en los distintos niveles, conocer su nivel académico inicial, saber las expectativas que los había conducido a inscribirse a los cursos, generar una relación entre traba-

ADORES administrativos y estudiantes que permitiera un clima de confianza propio para el trabajo educativo, etc.

En el plano estrictamente académico, las primeras asesorías sirvieron para formar subgrupos en el nivel de Primaria de acuerdo al manejo de la lectoescritura, así como de la comprensión de Lectura. Las razones que determinaron proceder de esa manera descansaban en el argumento de que no era posible organizar ninguna secuencia instruccional si los educandos no contaban con dicha habilidad necesaria para la comprensión de las instrucciones y para la realización de los ejercicios de comprobación de avance. De acuerdo con lo anterior, se formaron los - grupos siguientes:

- a) constituido por 7 personas cuyo manejo de la lectoescritura era deficiente en términos de una falta de discriminación de las letras del alfabeto, confusión sustitución y omisión de algunas sílabas en la lectura de algunos textos.
- b) formado por 6 personas quienes eran capaces de reproducir en forma oral y escrita cualquier conjunto de palabras que observaran en el pizarrón o impreso, pero que eran incapaces de expresar con sus propias palabras aquello que habían escrito o leído.
- c) formado por 4 personas quienes presentaban un manejo adecuado de la lectoescritura así como de la comprensión lo que permitía abordar el contenido de la primera parte de los libros de matemáticas y español.

En el nivel de alfabetización sólo dos personas fueron atendidas por un -- miembro del grupo que retomó los planteamientos de la Pedagogía Liberadora de Paulo Freire para realizar su trabajo en las asesorías. Por lo que toca al nivel de Secundaria, se formaron dos grupos de 6 educandos cada uno. Los miembros de ambos grupos decidieron, a sugerencia de los profesores, tomar clases en las áreas de español y matemáticas. Los responsables de la práctica fungieron cada uno como coordinador del trabajo de una de las áreas citadas en los niveles de Primaria y Secundaria. Cabe agregar que en este período se incorporó un profesor

a las actividades del grupo, contribuyendo con su experiencia al desarrollo del trabajo en este nivel educativo.

Ahora bien, las razones que dieron los educandos para inscribirse a los -- cursos, pueden sintetizarse de la manera siguiente: una gran mayoría de ellos - esperaba que con la obtención de un certificado de estudios a nivel Primaria o Secundaria estarían en condiciones de aspirar a cubrir un puesto con mayor remuneración económico. Otros educandos tenían la necesidad de auxiliar a sus hijos en la elaboración de tareas escolares y esperaban que con los conocimientos obtenidos en los cursos pudieran brindarles dicha asistencia. Algunos más, esperaban que el conocimiento que pudiesen adquirir en las asesorías sirviera para analizar sus relaciones laborales con la UNAM así como las causas por las cuales en nuestra sociedad existe tanta desigualdad e injusticia.

Por otra parte, en las asesorías se explicitaron las expectativas de los educandos sobre el tipo de enseñanza que -según ellos- debía normar las actividades de los cursos. Aún cuando desde un principio el grupo dió la información en forma detallada acerca del sistema de enseñanza abierta y las razones por -- las cuales se adoptaba dicho sistema, el sentir general de los educandos se orientaba por llevar a cabo un sistema de enseñanza tradicional. Esto significaba que atribuían al profesor (el que sabe) el poder de orientar, explicar, corregir a los alumnos (los que no saben) aquellos conocimientos necesarios para el avance académico. De esta forma, planteaban que el profesor debía dar la clase, resolver las dudas de los educandos, dejar tareas para reafirmar el aprendizaje obtenido en clase, practicar exámenes de reconocimiento, etc.

Obviamente, dicha situación condujo a modificar el planteamiento inicial - que basaba la intervención del grupo en la resolución de dudas que expusieran - los educandos. No debían ignorarse las expectativas de los educandos, pero a la vez y contradictoriamente, era necesario realizar un trabajo educativo que permitiera superar las limitaciones del modelo pedagógico tradicional. En este sen

tido, el trabajo de las asesorías en ese momento adoptó las características del modelo tradicional. Esto obligó a modificar la secuencia de los contenidos debido a que -según la apreciación del grupo- ésta no era correcta ni pertinente para exposición de clases. Cada asesor realizó un programa de trabajo que contemplara todos los temas contenidos en los libros de Español y Matemáticas primera parte en Primaria y secundaria. Se planteaba que esta forma de trabajo serviría como modelamiento para que posteriormente los educandos asumieran el rol del profesor y que, paulatinamente, se abandonaría ese modelo tradicional para adoptar un sistema basado en la participación activa del educando.

Aunado a lo anterior, algunos estudiantes sostenían -como resultado de las asesorías iniciales- que la falta de hábitos de estudio en los educandos dificultaba que obtuviesen un mayor aprovechamiento académico, de tal manera que el tiempo dedicado al estudio se reducía de manera considerable principalmente por un arreglo inadecuado de las condiciones ambientales en que se daba dicha actividad (aunque no se realizó una encuesta específica para obtener dicha información, todos los asesores coincidieron en esta apreciación). Por tal motivo, el grupo decidió impulsar en el trabajo de asesorías, un programa de hábitos de estudios, que básicamente se enfocó a detectar aquellas condiciones ambientales presentes en los hogares de los educandos que interfirieran en el estudio, con el propósito de adecuarlas para obtener el mayor rendimiento académico posible. Complementando el programa de hábitos de estudios, se fomentó la autoobservación del tiempo dedicado al estudio de los educandos a través de registros que servirían de retroalimentación al esfuerzo realizado por ellos, de tal manera que pudieran percatarse del tiempo destinado al estudio en correlación con el avance académico obtenido. Para facilitar lo anterior se les proporcionó hojas de registro así como las instrucciones precisas para realizar las autoobservaciones correspondientes.

Así, las asesorías se llevaron a cabo de lunes a jueves en los horarios -

correspondientes para cada grupo, utilizando el viernes para reuniones generales en donde se discutiría la problemática enfrentada en las asesorías y trazar la estrategia con que pudiera resolverse.

El trabajo siguió durante todo el semestre los lineamientos antes expuestos y los resultados que se obtuvieron pueden sintetizarse de la manera siguiente:

* La asistencia a los cursos por parte de los educandos se mantuvo constante durante todo el semestre, salvo en algunos casos en que se tomaba como pretexto la asistencia a los cursos para ausentarse del lugar de trabajo. No obstante, dicha situación no fue comunicada a las autoridades para evitar alguna sanción.

* Aún cuando la mayoría de los educandos no alcanzó a cubrir los objetivos previstos a nivel académico en el que se hallaban inscritos, se lograron avances -- considerables en el campo de la comprensión de la lectura -habilidad académica - precurrenente para lograr un mayor aprovechamiento educativo.

* En opinión de los educandos, el trabajo de los asesores fue bastante aceptable en términos del rol docente asignado. Esto significa que la tarea de transmisión de conocimientos, resolución de dudas de los educandos, evaluación del aprendizaje obtenido, etc., fue cubierto satisfactoriamente por los alumnos. Sin embargo, es necesario señalar que no se logró la transición deseada de un sistema convencional de enseñanza a uno de participación activa de los educandos. Es decir que los asesores fungieron únicamente como maestros y, por diversos motivos, no impulsaron actividades en las cuales los educandos asumieran el rol que el profesor desempeñaba.

* Para los estudiantes de Psicología la experiencia obtenida en esta práctica fue bastante enriquecedora para su formación, ya que les permitió conocer de cerca la problemática que cotidianamente enfrenta el profesor. Empero, algunos alumnos manifestaron su inconformidad con el trabajo realizado porque -a juicio de ellos no les había permitido precisar cual es el papel que en la educación desempeña - el psicólogo. Esto significa que el haber desempeñado en la práctica la función

de maestro no correspondía a las expectativas surgidas en torno a su formación - como psicólogos educativos.

* Para los ayudantes de profesor la experiencia de la práctica reafirmó las convicciones con las que habían orientado su trabajo educativo. En ese momento, la formación de psicólogos en una dirección diferente a la prevista por el conductismo no fue posible debido a la falta de elementos por parte de los docentes, - que permitiera una opción diferente. Sin embargo, el trabajo realizado evidenció una vez más, el carácter social de la educación derivándose de esto la necesidad de abordar la problemática desde esa perspectiva y abandonar la visión tecnológica con la cual el conductismo concibe cualquier fenómeno educativo.

Un comentario aparte merece la contradicción que se generó entre los principios educativos que formalmente orientaban la práctica y las actividades que se desarrollaron durante el semestre. Por un lado - el de los principios - se enfatizaba la necesidad de educar para conscientizar. Esto significaba - según el -- discurso de los profesores- que a través de la educación se pretendía construir una explicación científica de la realidad social en que los educandos y asesores se hallaban inmersos, que los condujera a asumir una actitud crítica y transformadora frente a dicha realidad. Sin embargo, por otro lado -el de las acciones- se llevaron a cabo actividades que de ninguna manera se acercaban a los principios planteados. Las actividades giraron en torno a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de elaboración de secuencias instruccionales, - enseñanza programada, hábitos de estudio, sistemas de registro del tiempo dedicado al estudio, etc. Considerando que en ese momento del trabajo, los docentes se contextualizaban con la problemática particular de este nivel educativo y, por - otro lado, que las actividades propuestas por los alumnos, derivadas del tipo de formación adquirida en los semestres iniciales; el desarrollo de la práctica evidenció, por parte de los profesores, un rechazo -en lo teórico- a la orientación y trabajo aplicado conductista, pero a la vez, en lo práctico, se usaron elemen-

tos tecnológicos y metodológicos basados en ella.

Para el semestre posterior, teniendo presente dicha contradicción, lejos de ignorarla, los profesores la asumieron tratando de construir un trabajo educativo en la dirección prevista. Durante el período inicial, que constituía el curso introductorio, el trabajo con los estudiantes se enfocó principalmente a brindarles la información necesaria respecto a la práctica, a través de pláticas, lectura de reportes elaborados por los alumnos que habían cursado la práctica en este nivel, entrevistas entre los propios estudiantes con el objeto de transmitir sus experiencias personales durante la práctica, así como dar algunas sugerencias que permitieran a los asesores en turno una pronta incorporación a las actividades de asesorías. Por otra parte, durante ese período se realizaron algunos seminarios encaminados a precisar el punto de vista de cada uno de los miembros del grupo sobre la educación y como se concebía su objetivación en la práctica. Sobre el resultado de estos seminarios puede destacarse que la mayoría de los estudiantes carecían de elementos teórico-metodológicos como habilidades de observación, redacción de objetivos, diseño de programas conductuales y sistemas de evaluación, etc.- lo cual dificultaba, en cierta medida, hacer críticas a esa orientación. Más aún, imposibilitaba partir de una visión diferente que guiara las actividades del grupo. Lo anterior condujo a dedicar dos semanas al establecimiento de dichos repertorios conductuales en los alumnos, además de analizar las implicaciones político-ideológicas derivadas del trabajo con dicha orientación. Por otra parte, también durante ese tiempo se analizó la concepción marxista de la educación, destacando el trabajo de Paulo Freire con su Pedagogía Liberadora.

Una vez que dicha actividad fue cubierta, el grupo en su conjunto se abocó a la organización interna para satisfacer la demanda educativa de los empleados de la escuela, tomando como base la población atendida en el semestre inmediato anterior. Para esto, se auxilió de los reportes elaborados por los alumnos y re

tomó los lineamientos arriba descritos que pretenden concretizar una opción de enseñanza democrática.

Ahora bien, el inicio de las asesorías se caracterizó, en esa ocasión, por un alto ausentismo por parte de los educandos (de un total de 35 solamente se presentaron 7) no obstante haberseles notificado con anticipación y personalmente acerca del día de inicio de los cursos. La explicación de dicho ausentismo pudo construirse -a juicio del autor- considerando los siguientes elementos: en primer lugar, el tiempo de que disponían los educandos para asistir a los cursos -por lo demás insuficiente- incluía el tiempo que destinaban a consumir sus alimentos. Además, algunas autoridades menores, haciendo caso omiso de la disposición del Director de -- brindar todas las facilidades a los trabajadores, interferían con las actividades de los cursos asignando trabajos a los educandos justamente en el horario de asesorías. Cabe aclarar que los profesores intervinieron directamente con dichas autoridades para evitar que se reprodujera tal situación. Sin embargo, este problema no se eliminó durante el semestre, aún con dicha intervención. En segundo lugar, la participación del autor en la vida sindical de la dependencia paulatinamente condujo a coincidir con algunos trabajadores en la línea política que debía orientar el trabajo de la delegación sindical, mientras que con otros se produjeron diferencias en la concepción política sobre la defensa de los derechos laborales. Esto fue manipulado por algunos trabajadores de una forma deshonesta atribuyendo a los cursos una significación diferente a la que realmente le había dado origen. Finalmente, en tercer lugar, es necesario agregar que como producto del trabajo realizado por el grupo anterior en las asesorías, se generó cierta dependencia de los educandos hacia los asesores a tal grado que algunos educandos manifestaron al final del semestre su deseo de no continuar sus estudios si cambiaban a "sus maestros". Aún cuando se les explicó, por parte de los profesores y de los estudiantes cual era la situación y a que obedecían los cambios de estudiantes semestre a semestre, algunos educandos decidieron no continuar sus estudios.

La conjugación de estos elementos conjuntamente con las condiciones particulares de cada uno de los educandos -a las cuales no se tuvo mayor acceso-, determinaron en gran medida el alto ausentismo por parte de los empleados. Esto condujo al grupo primeramente a localizarlos en sus lugares de trabajo para conocer -- las razones por las cuales no se habían presentado a los cursos. Sin embargo esta acción no rindió mayores frutos ya que la mayoría de los educandos respondió con evasivas y promesas de asistencia jamás cumplidas. Sólo un reducido grupo continuó asistiendo a los cursos y con ellos algunos alumnos iniciaron el trabajo de asesoría (4 educandos en Secundaria y 3 en Primaria).

La falta de educandos constituía un problema para los profesores y para los - alumnos puesto que aún cuando podían realizar diversas actividades que sustituyeran las actividades con los educandos, el curso práctico del curso ponía énfasis en -- los aspectos de formación profesional así como en el servicio. Después de analizar durante algunas reuniones la situación, el grupo decidió extender el servicio a la comunidad circundante a la ENEPI. Para ello se abocó a recibir a todas aquellas -- personas que asistieron a inscribirse a los cursos en el turno vespertino y que - llegaron a la escuela como resultado de la "campana de captación de educandos" que los profesores del turno diurno instrumentaron en la zona mencionada. De esta manera, el problema de la falta de educandos fue resuelto transitoriamente y todos - los estudiantes estuvieron al cargo de un grupo de asesorías en los niveles de alfabetización, primaria y secundaria.

El trabajo siguió los lineamientos establecidos previamente, tratando de vincular los conocimientos adquiridos durante las asesorías con situaciones de la vida cotidiana de los educandos, de tal manera que se pretendía evitar el natural a bismo entre la escuela y la comunidad. Además, se enfatizó la naturaleza "abierta" del sistema en donde la responsabilidad del avance recae principalmente en los pro pios educandos. Esta situación se prolongó por dos semestres más, período que se - caracterizó por una alta irregularidad en la asistencia de los educandos, habiendo

lapsos en que se contaba con una población hasta de 25 educandos mientras que en otros era hasta de ocho. Además, cabe señalar que la población nunca se mantuvo constante durante ese período. Los educandos asistían por algún tiempo indeterminado a las asesorías y posteriormente no regresaban, incorporándose a la vez nuevos educandos solicitantes del servicio que reproducían la situación anterior. - Esto, obviamente, imposibilitaba la organización estable y duradera del trabajo de las asesorías.

Por otro lado, dicha situación de inestabilidad, aunada a una falta de concreción de los planteamientos marxistas acerca de la educación que se objetivizaran en el trabajo de la práctica, provocó inconformidad en los estudiantes que cursaban la materia demandando de los profesores mayor claridad y especificidad en sus orientaciones. Además, hasta ese momento, no se había construido una explicación que diese cuenta de la deserción de los educandos; señalando hasta ese momento, que ésta tenía que ver con el desempeño de los asesores, las condiciones socioeconómicas de los educandos, etc. Lo anterior se desprendía de la experiencia directa que se había obtenido en las asesorías, pero de ninguna manera significaba un esfuerzo serio y organizado por tratar de construir alguna explicación de la realidad educativa en que se hallaban inmersos.

Dada esa situación, los profesores consideraron imprescindible la construcción de dicha conceptualización, antes de impulsar algún cambio en el trabajo de la práctica debido a que estos cambios sólo serían remedios inmediatos que no contribuirían en mucho a una solución mayor y definitiva. En ese sentido, en un reporte de las actividades llevadas a cabo en la práctica, los profesores plantearon una primera aproximación a la problemática de la educación para adultos en México. A continuación se reproduce la parte medular de dicho reporte:

..." En primer lugar, para nosotros ha resultado un problema lograr la continuidad en el trabajo. Para los estudiantes lo ha sido, periódicamente, la baja asistencia de personas a los cursos y, para estas últimas, el problema lo ha consti-

tuido, bien el desconocimiento del tiempo que les tomará acreditar los cursos o bien el reconocimiento del largo período que les ocupará lograrlo.

Si bien sabemos que existen otros problemas creemos que estos constituyen el punto nodal en el que confluyen toda una serie de condicionantes de orden general que tienen otras manifestaciones en el proceso.

Si hemos de encontrar algo en común en esta problemática, lo hallaríamos en la búsqueda de acreditación. Este es el móvil principal de las personas que asisten a los cursos. Buscan acreditar determinado nivel de escolaridad. Lo mismo ocurre con los estudiantes en general, antes que cualquier otra cosa, persiguen acreditar el curso. Y nosotros, por último, no podemos ignorar esas sus finalidades -- so riesgo de caer en un utopismo estéril.

De aquí que resulte imperioso preguntarse por la base objetiva de tales finalidades. Esta la podemos encontrar en el mercado de trabajo. Basta con revisar, -- aún someramente, los requisitos que se han venido estableciendo en las solicitudes de empleo, para que aparezca con toda nitidez el nivel de escolaridad como -- uno de los requerimientos principales.

Esto parecería indicar que la calificación para el trabajo se ha tornado indispensable en esta época, y eso es cierto parcialmente. Sin embargo, un análisis más detenido indica que el papel ideológico que está desempeñando este requisito es mucho mayor de lo que aparece a simple vista. Tratarémos de demostrarlo a continuación: En las sociedades capitalistas, y en México particularmente, la educación es pregonada como el canal de ascenso social por excelencia. El Estado mexicano se encarga de difundir a través de los discursos oficiales esta idea y la -- burguesía se encarga de confirmarlo elevando las exigencias de escolaridad en el mercado de trabajo. Tomando en cuenta las verdaderas necesidades de capacitación que el desarrollo de la producción demanda, queda un gran margen de exigencia injustificado que sólo puede hallar su explicación en el plano ideológico.

Si consideramos la relación entre la oferta de trabajo y su demanda, se hace

se hace evidente que hay un gran número de mexicanos que han sido y serán rechazados una y otra vez simplemente porque no hay empleo para todos. ¿Cómo se podría justificar este rechazo evitando así que se torne explosivo? Simplemente creando pseudorazones como la falta de escolaridad.

Claro está que esta política no deja de tener sus inconvenientes para el Estado. La convicción de que la educación es la vía de solución para los problemas económicos que aquejan a gran parte de nuestra población, ha ido aumentando cualitativamente a tal grado que la demanda educativa supera con mucho, actualmente, la capacidad del sistema educativo escolarizado para satisfacerla.

Aquí es donde aparecen los sistemas abiertos de enseñanza como posibilidad para el Estado, de aliviar la tremenda presión que ha logrado generar sobre las diversas instancias educativas tradicionales.

Creemos que este es el verdadero origen del Sistema Nacional de Educación para Adultos. Más allá de las intenciones pregonadas, se trata de que la mayoría de la población termine por aceptar a ésta como la vía para obtener un empleo o mejorar en el que tenga. Se pretende que asuma una responsabilidad (que no le corresponde) por las condiciones en que se encuentra. Se intenta lograr que se resigne a su situación, tanto si fracasa en la búsqueda de acreditación de un nivel de escolaridad (que no resuelve la falta de empleo) como si no busca obtener dicha certificación.

Si además consideramos las precarias condiciones en las que se encuentran las personas que potencialmente harían uso de este supuesto recurso tendremos una idea cabal de la magnitud de la función ideológica que desempeña este sistema.

Las características que tiene éste, nos permiten vislumbrar las razones por las cuales lo ha adoptado e impulsado el Estado: no requiere de instalaciones escolares para su funcionamiento, no emplea personal docente remunerado que se haga cargo directo de la atención de las personas que se inscriben en el sistema, requiere un mínimo control administrativo. Es decir, sus costos de operación son muy bajos en comparación con los sistemas escolares y su eficacia ideológica es

enorme.

Así pues, esa búsqueda constante de acreditación tiene una base objetiva en el mercado de trabajo. Sin embargo, ahora podemos decir que las finalidades de las personas con las que trabajamos parten de un supuesto falso..." (Reporte de práctica, Educación para Adultos t. vespertino Marzo de 1981).

Antes de iniciar las actividades del semestre siguiente, a la luz del análisis realizado, los profesores evaluaron la posibilidad de continuar ó no con los cursos, puesto que la cantidad de personas solicitantes del servicio no justificaba la amplitud de recursos que la institución destinaba para satisfacer dicha demanda; además de las escasas probabilidades de esas personas para acreditar un nivel de estudios, tomando en cuenta la experiencia directa obtenida así como la aproximación conceptual construida. Dada esa situación, se consideró pertinente notificar al jefe del área la decisión de dar por concluidas las actividades de la unidad promotora de servicios educativos a nivel de adultos, explicando ampliamente las razones por las cuales se había tomado dicha determinación. Sin embargo, esta decisión fue revocada debido principalmente a que, por una parte, existían posibilidades de trabajo con las madres de los pacientes que recibían atención por parte del área de Educación Especial y Rehabilitación de la Carrera de Psicología en la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI) y, por otra, también a la solicitud del servicio educativo que hicieron algunas personas de la comunidad circundante a la ENEPI, que eran atendidas por estudiantes de Psicología y Medicina contratados por el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA).

La posibilidad de trabajo en la CUSI, surgió a raíz de la inquietud de una profesora que labora en dicho lugar y que, observando diariamente a las madres de los pacientes en espera de ellos sin realizar alguna actividad recreativa ni educativa; dicha profesora planteó al autor la necesidad de que pudieran aprovechar el tiempo que necesariamente permanecen en la CUSI. En ese sentido, la pro

fesora planteó sus expectativas en términos de que el posible trabajo a realizar contribuyera en modo alguno al tratamiento que los pacientes estaban recibiendo de tal forma que simultáneamente recibiera educación orientada a reforzar el trabajo individualizado con sus hijos.

En cuanto al trabajo con las personas de la comunidad aledaña a la ENEPI, - la situación se presentó de la manera siguiente: como consecuencia de la amplia difusión y apoyo que el gobierno otorgó a los sistemas de educación abierta, a través del INEA, se promovieron la instalación de unidades promotoras en todas partes para tratar de cubrir a los 18 millones de no alfabetizados y alfabetizados funcionales que por diversos motivos no habían concluido sus estudios de Primaria. Así, aún cuando era sabido por el INEA que en la ENEPI existía una promotoría, paralelamente se impulsó un círculo de estudios después de haber realizado una campaña de captación en la comunidad de los Reyes Iztacala. Este círculo de estudios desarrolló sus actividades regularmente durante 10 meses en el mismo edificio en que la unidad promotora de la carrera de Psicología llevaba a cabo su trabajo. Sin embargo, el círculo de estudios formado no pudo continuar con sus actividades -según la información de los propios asesores- debido a los compromisos académicos de los estudiantes que les impedía permanecer el tiempo requerido para cumplir con las asesorías. El compromiso de los alumnos de la ENEPI con los educandos los obligó a buscar alguna alternativa que permitiera continuar con las actividades. De esta manera, establecieron comunicación con los profesores de la práctica (responsables de la unidad promotora) para plantearles la posibilidad de que atendieran a la población que requería el servicio y no dejar truncado el trabajo que se había realizado hasta ese momento.

Bajo estas condiciones, los coordinadores de la práctica reconsideraron su decisión de abandonar los cursos y comunicaron al jefe de área que las actividades de la unidad promotora se mantenían debido a la amplia demanda educativa que se presentó en ese entonces.

Desde la perspectiva de los profesores, el trabajo a desplegar durante la -- práctica debía cambiar cualitativamente, a fin de que se avanzara en el propósito de formar profesionales de la Psicología capaces de enfrentar cualquier problema e ducativo asumiendo a la vez una postura crítica frente a la realidad. Era imprescin dible retomar la experiencia acumulada en semestres anteriores a fin de no reprodu cir situaciones conflictivas con los alumnos ni errores en la conducción de las - asesorías. Para estos momentos, los coordinadores habían construido un incipiente marco conceptual que les permitía abordar el estudio del hombre basado en el mate rialismo histórico, recogiendo las observaciones críticas a que se hacía merecedor el conductismo en su pretendido afan de interpretar la conducta humana.

Durante el período precente a la iniciación del semestre, los profesores se abo- caron a la preparación de un curso introductorio a la práctica cuyo contenido se en focaba a explicitar una concepción del hombre y por otro, a iniciar la formación - de los estudiantes en el estudio del método dialéctico que permitiera abordar "con- ceptualmente" los problemas que iba a enfrentar en la práctica desde una perspecti- va distinta a la que ofrece la lógica formal. Las razones para proceder de esta ma- nera merecen la siguiente observación: afirmar que la naturaleza del hombre es so- cial así como también el carácter cambiante del hombre a través de la historia. La demonstración científica de lo anterior requiere de un amplio esfuerzo que sólo es - posible lograr satisfactoriamente si ese esfuerzo es orientado teóricamente por el materialismo histórico. Los intentos que se han realizado desde una perspectiva idea lista o mecanicista han mostrado o pretendido dar la imagen del hombre como un ser determinado, condenado a un destino jamás escogido por él. Plantear los fundamentos de dichas orientaciones en el curso intriductorio permitiría a los alumnos entender las implicaciones que trae consigo abocarse al estudio del hombre -desde esas pers- pectivas- si es que hasta ese momento no lo hubieran intentado. Acorde con lo ante- rior, no sería entender las acciones humanas en su justa dimensión si no se cuentan con formas de pensamiento capaces de analizar las múltiples contradicciones existen

tes tanto en la realidad humana como en la realidad social. Esas formas de pensamiento capaces de comprender el movimiento de las acciones sólo es posible construirlas a partir de un método dialéctico de investigación. Hasta ese momento, los profesores se habían concretado a trabajar con los estudiantes a partir de las críticas que se hacían a las aplicaciones tecnológicas e implicaciones ideológicas derivadas del conductismo, sin percatarse de que no era posible tener una visión dialéctica del hombre y de la realidad sin antes haberla desarrollado. Por tal motivo, en el curso introductorio se esperaba que los estudiantes con el apoyo de algunas lecturas y con la realización de algunas tareas, ejercitaran mínimamente formas de pensamiento basadas en la lógica dialéctica con las que podrían abordar el análisis de los problemas derivados de la práctica.

Así, una vez que el grupo correspondiente fue asignado a la práctica de educación para adultos, el curso introductorio constó de las siguientes etapas (la denominación de curso introductorio fue sustituida por la de incorporación al proceso debido a que ésta expresaba con mayor claridad aquello que se pretendía alcanzar con los estudiantes). En primer lugar, se llevaron a cabo una serie de pláticas en las que los profesores describieron y explicaron con todo detalle la experiencia que se había obtenido del trabajo en los semestres anteriores, destacando los propósitos que habían orientado las actividades, el carácter de las mismas, los errores cometidos en las asesorías, los problemas surgidos a lo largo del trabajo, etc. Además se hizo del conocimiento de los alumnos el reporte que elaboraron los profesores tratando de explicar el origen y auge de los sistemas de enseñanza abierta en México, las mínimas posibilidades que tienen los educandos para acreditar un nivel de estudios, y como consecuencia de dicho análisis además de la baja demanda del servicio, se decidió inicialmente suspender las actividades de los cursos, decisión que fue revocada por lo antes expuesto. --- Cabe agregar que esta labor de contextualización con la práctica fue facilitada por el trabajo del autor con el grupo en turno a cursarla, durante las activida

des de un curso teórico en el semestre inmediato anterior. Finalmente en estas pláticas los profesores enfatizaron la necesidad de impulsar una formación profesional en el sentido expresado anteriormente (aunque a decir de los estudiantes no se especificaba finamente el sentido de dicha orientación, por lo que consideraban -- muy abstracto el planteamiento).

En segundo lugar, acorde con ese propósito, se realizaron seminarios en donde se pretendía profundizar en aspectos tales como: el conocimiento humano, las finalidades, necesidades y praxis como categorías centrales para entender las acciones humanas, distinciones entre la lógica formal y lógica dialéctica. Para esto, se asignaron lecturas de autores marxistas como H. Lefebvre, Marcuse, K. Kosic y G. Novack, que pudieran ubicar a los estudiantes en la discusión teórica. Cabe añadir que para la comprensión de las diferencias entre la lógica formal y lógica dialéctica, más que centrarse en los principios que una y otra sustentaban, se realizaron algunos ejercicios en donde se evidenciaban las distintas formas de pensamiento que se pueden construir a partir de cada una de ellas. Durante estos seminarios los profesores explicitaron y pusieron a consideración de los alumnos la forma en que concebían al hombre y la manera en que se debe abordar su estudio. Esta concepción, de manera muy sucinta expresa lo siguiente:

El hombre, al igual que todo ser vivo, tiene una serie de necesidades que satisfacer para poder sobrevivir. De esa manera puede entenderse que al igual que -- otras especies lucha constantemente por alcanzar los satisfactores necesarios para su supervivencia. Sin embargo, el hombre, a diferencia de otras especies, es un -- ser social por naturaleza, lo cual para el caso significa que en la satisfacción -- de sus necesidades siempre media otro hombre. Ahora bien, la mera manifestación de la(s) necesidad(es) no conduce mecánica ni automáticamente (como en otras especies) a la búsqueda de su satisfacción; en el hombre (dada su naturaleza) da lugar a un proceso de conscientización y expresión abierta o encubierta a través de la formulación de esa necesidad como una finalidad. De esta manera, las finalidades en el

hombre tienen una base objetiva que son sus necesidades y aparecen como la expresión subjetiva de éstas. Además, en ellas se expresa el futuro como una de las dimensiones de la existencia del ser humano como ente histórico que es; de aquí que cualquier acto humano en el presente siempre tenga la mira puesta en el porvenir. Pero, para poder satisfacer cierta(s) necesidad(es) no basta con la formulación de una(s) finalidad(es), sino que es necesario el despliegue adecuado y necesario de acciones que conduzcan a la consecución de dicha(s) finalidad(es).- Así, sólo con la Praxis -entendida ésta como la actividad humana que comprende dos momentos: uno objetivo y otro subjetivo- el hombre a lo largo de su desarrollo histórico ha logrado alcanzar sus finalidades y a partir de esto creado nuevas, acorde con su momento histórico que expresan el carácter cambiante del proceso de su propia transformación. De este modo, cualquier estudio sobre el hombre que se precie de ser honesto y serio, deberá considerar todo lo anterior. Analizar la relación y contradicciones a que da lugar la interrelación de estas categorías; comprender que el hombre no es una mera acumulación de experiencias, -incapaz de incidir en ellas para construir su historia. Todo lo contrario, es necesario partir del reconocimiento del hombre como creación y resultado de lo que él mismo ha proyectado ser, pero que éste es, a la vez, la negación de lo que el hombre será en la concreción de una autoimagen en constante cambio.

En tercer lugar, como parte final del trabajo previo a las actividades de asesorías, el grupo se abocó a la organización interna y distribución de sus recursos para atender la demanda de los educandos que solicitaban el servicio. Para ello se retomaron -de manera general- los lineamientos que en semestres anteriores normaron dicha organización. En esta ocasión, los estudiantes debieron hacer varias elecciones. Una de ellas respecto al tipo de población que deseaban atender (aquella ubicada en la CUSI o aquella proveniente de la comunidad aledaña a la ENEPI). Otra, respecto del nivel educativo de preferencia para desarrollar el trabajo de asesorías (alfabetización, primaria, secundaria). Y finalmen-

te otra acerca de alguna de las 4 áreas básicas de conocimiento en primaria o secundaria. Los días y el horario de las asesorías permanecieron sin cambios, con la excepción de recorrer por 30 mins. el inicio de la práctica el inicio de la práctica, atendiendo a las condiciones de los alumnos que por compromisos de trabajo no les permitía asistir al horario asignado. Para no perder la comunicación y, a la vez, para conocer el desarrollo del trabajo en los dos lugares, se fijó el viernes como día de reunión general del grupo para tratar la problemática de la práctica. El autor, junto con otro de los profesores quedaron al cargo de las actividades con los educandos de la comunidad. Por esa razón, de aquí en adelante se analizará el trabajo realizado en dicho sitio, haciendo alusión, en caso de ser necesario a las actividades en la CUSI.

MAS VALE TARDE QUE NUNCA

El inicio del trabajo en este período, se caracterizó por el intento de construcción de algunas finalidades que consideraren las expectativas de asesores y educandos y fueran éstas quienes orientaran el proceso educativo. Para esto fue necesario que se investigara con los educandos, los motivos por los cuales se habían inscrito a los cursos. Como se mencionó anteriormente, esta era la primera ocasión en que se trabajaría con estas personas y, aunque se tenía información acerca del trabajo realizado, ésta no era suficiente como para precisar sus finalidades. Inicialmente, el servicio se organizó atendiendo a la población citada cuyas características generales eran: ser de edad avanzada (entre 40 y 55 años), ser del sexo femenino, amas de casa, no haber concluido sus estudios de primaria y en dos casos ni siquiera haberlos iniciado.

Durante las primeras sesiones de trabajo, acudieron algunas personas a inscribirse a los cursos, como producto de la campaña de captación de educandos que los profesores del turno diurno organizan semestre a semestre. Las características

relevantes de estos educandos eran: su extrema juventud (entre 16 y 19 años), - ser rechazados del sistema educativo formal por no ajustarse a la edad estipulada, haber concluido el nivel de primaria, por lo que su inscripción a los cursos se hizo en el nivel de secundaria.

Así, además de investigar las finalidades de asesores y educandos, durante este período se pretendió crear un clima de confianza que favoreciera la interrelación entre asesores y educandos. A la vez, estas sesiones sirvieron para identificar su situación académica, que serían el punto de partida para formar los subgrupos de trabajo. En ese momento, por la experiencia obtenida, se partió de la premisa de que las posibilidades que los educandos tienen para concluir un nivel de estudios -sea de primaria o secundaria- son mínimas considerando las desventajosas condiciones en que se desarrollan sus estudios y aun cuando en el trabajo de asesorías pudiese brindarseles todo el apoyo posible (como en semestres anteriores), esto por sí mismo, no es suficiente para lograr dicha acreditación. A partir de tal reconocimiento, se optó por abandonar como núcleo central de interés los libros de texto y se procedió a adecuar a las necesidades de los educandos, el contenido de los mismos. Esto significa que, debido a la estructuración y a la información que contienen los libros, éstos carecen de relevancia para los educandos (según su propia opinión), lo que contribuye en gran medida a la pérdida del interés por el estudio, además de lo antes expuesto. De esta manera, en cada círculo de estudios se abordaron temas de interés general de los educandos y, a la vez, se desarrollaron las actividades académicas respectivas al nivel. Mientras que un mismo tema -por ejemplo los servicios públicos- era tratado por todos los subgrupos; la forma y el contenido varió de acuerdo al nivel académico en que aquellos se encontraban. Para los de alfabetización, siguiendo los planteamientos de Paulo Freire, se trataron las palabras que tenían mayor significación en relación al tema por ellos elegido y de allí constituir el universo vocabular que permitiría

paulatinamente lograr la alfabetización deseada. Para los del nivel de primaria, - se analizaban los componentes de las construcciones gramaticales y se ejercitaba - cotidianamente la comprensión de lectura. Para el nivel de secundaria, no fue posi- ble actuar de esta manera principalmente por los temas obligatorios a cubrir. Sin embargo, los asesores buscaron siempre la manera de vincularlos con aspectos y pro- blemas de la vida cotidiana. La adopción de esta forma de trabajo obligó a los ase- sores a buscar material didáctico complementario y/ó sustitutivo de los libros de texto, participando en esta actividad también los educandos, motivados principal - mente por encontrar algunas alternativas a los problemas que vivencian diariamente.

Aunado a lo anterior, se fomentó la mayor participación posible de los educan- dos para superar la división formal entre maestro y alumno que conduce generalmente a asumir funciones que reproducen otro tipo de relaciones dominantes en la dinámi- ca de nuestra sociedad. Así, en las asesorías se favorecieron relaciones entre los educandos encaminadas a debilitar la dependencia respecto del asesor. Estas rela - ciones basadas en la cooperación implicaban la asistencia en un mismo grupo de los educandos más avanzados académicamente a aquellos que por diversos motivos quedaban rezagados, de tal forma que los asesores realizaron funciones de coordinación y a - la vez eran un miembro más del grupo que aportaba aquello derivado de su experien- cia.

Debido a la forma de organización adoptada por el grupo, las posibilidades de trabajo con todos los educandos eran mínimas (ya que existían las divisiones por grupo de asesorías), eso constituía un problema para lograr la integración de todos los educandos como un grupo de trabajo. Por otro lado, los educandos manifestaron a los asesores, el interés por abordar problemas que rebasaban el marco estipula- do por los libros de texto y que era muy difícil tratarlos en el transcurso de -- las asesorías. Además, existía la necesidad de los alumnos de enriquecerse con la experiencia de sus compañeros en el trabajo de la CUSI, ya que las reuniones gene- rales resultaban insuficientes para tener una idea precisa de las actividades y -

problemas que ahí se trataban.

Por tales motivos se decidió organizar quincenalmente actividades complementarias cuyos temas fueron seleccionados a sugerencia de los propios educandos entre los cuales destacan: problemas en la educación de los hijos, el papel de la mujer en la sociedad mexicana, relaciones maritales, información sobre la anatomía sexual humana.

Los medios a través de los cuales se abordaron estos temas fueron diversos con el objeto de que estas actividades no se rutinizaran y perdieran el interés inicial de los educandos. De esta manera algunos temas fueron tratados en mesas redondas en donde sólo una persona coordinaba la participación de todos los asistentes y que en caso de no existir iniciativa por parte de los educandos instigaba la discusión a través de preguntas abiertas.

Otros temas fueron abordados a través de la exposición de diapositivas que ilustraran aquello que es muy difícil describir verbalmente. Incluso, el grupo se preparó para montar una representación teatral en donde la participación de la audiencia era un componente esencial de la actividad y que lejos de que el grupo presentara las soluciones a los problemas que planteaban los educandos mostraba situaciones en las que se hallan cotidianamente y dejaba en sus propias manos aquello que debería hacerse. Además se organizaron convivios entre asesores y educandos cuya finalidad era contribuir a la integración del grupo en su conjunto.

Conforme se desarrollaban las actividades surgían problemas derivados del trabajo de las asesorías, así como de las expectativas de formación profesional que demandaban los alumnos. Aunque en un primer momento no se prestó mayor atención al avance académico de los educandos este ocupó la atención del grupo debido principalmente a que no se iban alcanzando los propósitos que inicialmente se habían planteado. Fue necesario el análisis del trabajo en las asesorías

para conocer que aspectos debían ser reformulados. Por otra parte, los asesores plantearon la necesidad de precisar la opción educativa basada en el materialismo histórico pero que a la vez delimitara la actividad específica de la Psicología en este campo. Esto paulatinamente los condujo a abordar teóricamente problemas derivados de la práctica que requerían una labor de investigación documental y de construcción explicativa, actividad propia de la formación profesional vislumbrada en el proyecto sustentado por los profesores.

El trabajo desplegado durante los siguientes tres semestres, se basaron en la organización y actividades antes descritas, realizando algunas modificaciones y ajustes de acuerdo al cambio de algunas situaciones, pero que en esencia no cambio cualitativamente la orientación que ha normado el trabajo en este nivel educativo. La asistencia de los educandos, en términos generales, se mantuvo constante dejando de asistir algunos e incorporandose otras personas.

Como producto de la experiencia obtenida durante estos últimos semestres, el autor plantea las consideraciones siguientes que no pretenden ser resultados susceptibles de cuantificación, sino más bien reflexiones derivadas de un análisis acerca del rumbo que han tomado los cursos y la responsabilidad que a él le toca en el devenir de este proceso.

a) En primer lugar, debe señalarse que durante todo este período del trabajo (cuatro semestres) la asistencia de los mismos educandos se ha mantenido constante (quince en promedio). Esta continuidad en la asistencia puede atribuirse mayormente al tipo de trabajo que se ha realizado, en el cual los educandos --según sus propias palabras-- han recibido un trato como personas y no como objetos. Como una consecuencia de lo anterior, puede afirmarse que si para los educandos en un inicio los cursos representaron una actividad accesoria para ellos puesto que no formaba parte de su rutina cotidiana, en las condiciones actuales, la asistencia a los cursos se ha constituido en una actividad tan im

portante como cualquier otra. Dicho en otras palabras, para los educandos la asistencia a los cursos se ha transformado en una necesidad que difícilmente puede encontrar satisfactores en otros ámbitos.

b) No obstante la regularidad en la asistencia de los educandos, el trabajo académico realizado hasta estos momentos no ha rendido los frutos deseados. Esto quiere decir que los educandos no han avanzado significativamente, en términos de lograr una alfabetización funcional con algunos, un dominio correcto de la comprensión de la lectura y de los conceptos gramaticales básicos con otros. Para entender que causas han influido en este bajo rendimiento académico deben considerarse, entre otros aspectos, los siguientes: no se ha logrado construir un método de trabajo preciso que norme las actividades de las asesorías, únicamente han sido los principios de la Pedagogía Liberadora y de la Educación Popular, interpretados y adecuados a las condiciones particulares de cada uno de los asesores, lo que ha servido como guía para la acción educativa. Cabe añadir que la comprensión de los principios así como la aplicación de ellos, por parte de los alumnos, no contó con el tiempo suficiente, ya que estos eran desconocidos para la mayoría de los alumnos, quienes por primera vez sabían de su existencia. Además, hay que tomar en cuenta que muchos de los educandos sólo disponen del tiempo correspondiente a las asesorías para dedicarse a estudiar debido que sus múltiples deberes de ama de casa le impiden contar con un mayor tiempo para ello. Por otra parte, los períodos vacacionales, interrupción de las actividades por paros, huelgas, puentes extraoficiales, y los cambios semestrales de asesores, han obstaculizado la continuidad en el trabajo. Sin embargo, a pesar de esas dificultades, algunos educandos han podido avanzar significativamente en el trabajo educativo y se vislumbra la posibilidad de que en un futuro no muy lejano concluyan el nivel de estudios correspondiente. Además, y esto es de suma importancia, para algunos educandos (sobre todo las de edad avanzada) ya no existe el interés inicial por acreditar un nivel de estudios, sino que el mismo hecho de asistir a los cursos se ha convertido en algo motivante para ellos.

c) En lo que se refiere a la problemática del entrenamiento profesional de -- los estudiantes de Psicología, se ha logrado precisar, aunque con bastante genera-- lidad, el papel que como profesional puede desempeñar en la educación. En opinión de algunos alumnos que han cursado la práctica, la experiencia obtenida les ha -- conducido paulatinamente a abandonar la idea de que el psicólogo es un profesio -- nal que actúa ajustándose estrictamente a ciertos manuales que prescriben el de -- ber ser del profesionista en la Psicología. En lugar de ello, poco a poco se afir -- ma la convicción de que es necesario asumir una actitud crítica frente a la reali -- dad, actitud que significa el intento constante por transformar aquello que impi -- de al hombre ser él mismo. Así, en la práctica se han abordado problemas que tra -- dicionalmente ha tratado la disciplina, como por ejemplo, el de la enseñanza y el de aprendizaje, pero no en lo abstracto, como un problema eminentemente teórico, -- sino a partir de la problemática que se enfrenta cotidianamente. Además, desde la perspectiva, antes descrita, que concibe al hombre como un ser social por natura -- leza, reconoce la especificidad de los problemas esencialmente educativos, pero a la vez, afirma su indisoluble relación con otros que vivencian los educandos par -- tiendo de la necesidad de abordar la problemática global del individuo en sus -- distintos aspectos, para tener una visión más precisa de aquel a quien se preten -- de brindar un servicio social.

d) Este tipo de trabajo ha requerido explorar horizontes que inicialmente no habían sido considerados. Horizontes en donde la articulación de la problemática educativa confluye con algunos campos que históricamente ha estudiado la discipli -- na psicológica. Por ejemplo, la dificultad que los educandos de edad avanzada tie -- nen para la retención de conocimientos adquiridos en las asesorías; la autodesva -- lORIZACIÓN de estas personas debido principalmente a su falta de escolaridad; la marginación culturo-educativa de los adolescentes y sus consecuencias en la forma -- ción de estos individuos, etc. Estos y otros temas han surgido como producto del trabajo realizado en la práctica. Empero, no ha sido posible tratar a profundidad

por los alumnos y profesores, en parte por la falta de tiempo y en parte por la falta de elementos teórico-metodológicos que requeriría dicho trabajo; quedando abierta la posibilidad de ser retomados en un futuro próximo como temas de investigación o tesis para los mismos estudiantes.

e) El trabajo en educación para adultos ha significado para el autor, la concreción de una serie de expectativas derivadas de su propio ejercicio docente y que empiezan a superar ese nivel abstracto en que por mucho tiempo se mantuvieron sus reflexiones acerca del deber docente y su inconformidad sobre el tipo de profesionista de la Psicología que se ha producido en la ENEPI (aún cuando no existen los elementos suficientes para poder caracterizar a esos egresados y por tanto emitir un juicio sobre su desempeño profesional). Sin embargo, el carácter incipiente del trabajo en este momento, lejos de constituirse en una opción educativa acabada, exige la precisión de algunas categorías que intentan explicar la actividad humana. Para ello, es indispensable una amplia investigación documental en aquellos temas y problemas que para el autor resultan ser relativamente desconocidos. Por otro lado, quedó confirmada para el autor, la convicción de que el trabajo colectivo produce cualitativamente mejores resultados que aquel basado en la enseñanza individualizada. De esta manera, la construcción de una alternativa educativa cimentada en la democracia, va adoptando forma, al menos al interior de la carrera de Psicología, lo cual no significa que en ninguna otra instancia se vaya avanzando en esa dirección.

REFLEXIONES SOBRE UNA PRACTICA TEORICA

Otra de las actividades primordiales en el quehacer docente cotidiano del autor, es la referida a la organización, preparación e impartición de cursos teóricos relacionados principalmente con la educación y el desarrollo humano.

Durante sus primeras experiencias en esta actividad, evidenció una falta de experiencia tanto profesional como magisterial; ya que, como se mencionó anteriormente, su pronta incorporación a la planta docente de la carrera no le permitió siquiera la confrontación de los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación con la problemática derivada del campo de trabajo. Es importante hacer este señalamiento porque evidencia una de las características de la mayor parte de los egresados que fueron incorporados a la docencia.

En estos cursos, por lo que toca al contenido de los mismos, se abordaron temas relacionados con el desarrollo infantil bajo la orientación del Análisis Experimental de la Conducta. Desde esa perspectiva se analizaba separadamente el desarrollo en sus distintas modalidades (sensorial, motriz, lingüístico, cognoscitivo y social) y a lo largo del curso se "demostraba", basándose en el paradigma de triple contingencia, que el grado de desarrollo alcanzado por un individuo en sus distintas modalidades, dependía principalmente del arreglo de condiciones ambientales a que estuviese expuesto y al tipo de experiencias reforzantes que optimizaran dicho desarrollo. En lo que se refiere al tema de educación, se analizaban los problemas derivados de la enseñanza y el aprendizaje, partiendo del supuesto de que el aprovechamiento académico o no del alumno era responsabilidad principal del maestro y/o de los padres de familia, nunca del alumno. En ese sentido, se analizaban trabajos teóricos y experimentales en donde se intentaba demostrar lo anterior; señalando a las deficiencias en el sistema de enseñanza y control -- del profesor, la falta de interés y participación de los padres en la educación -- de sus hijos, las condiciones inadecuadas en las cuales el alumno se desempeña --

académicamente, etc., todos estos como variables que obstaculizan en un momento dado que el estudiante alcance los objetivos académicos especificados.

Obviamente, todo el material bibliográfico era de orientación conductista, tomando principalmente los planteamientos de Bijou, S.W., Sheppard & Willoughby, Skinner, B.F., entre otros, para explicar el desarrollo humano y la educación. -- Una práctica bastante común en estos cursos, era la de realizar observaciones críticas a los planteamientos que hacían otras corrientes psicológicas acerca del desarrollo humano, basándose fundamentalmente en lo que los autores conductistas afirmaban en sus trabajos, concluyendo, en el mayor de los casos, que esas corrientes de la Psicología habían sido superadas por los principios que sustenta el Análisis Experimental de la Conducta, obviando la necesidad de recurrir a las fuentes directas de dichas aproximaciones. Así, por ejemplo, cuando se analizaba algún aspecto específico del desarrollo infantil, desde diferentes perspectivas psicológicas, se consultaba algún (os) trabajo (s) de un autor conductista, dando éste su interpretación de cómo había sido abordado dicho concepto por otras aproximaciones. Una razón que justificaba esta forma de proceder era la falta de tiempo para cubrir todos los objetivos del curso y, por ello, sólo se recomendaban lecturas complementarias en caso de que los alumnos se interesaran en profundizar en algún tópico específico.

El modelo pedagógico que orientó las actividades de los cursos, fue el mismo sistema bajo el cual tuvieron lugar sus estudios de licenciatura, una vez que hubo sido aprobado el nuevo plan de estudios. Este sistema se caracterizaba por la organización del curso teórico en unidades temáticas que se desarrollarían a lo largo del semestre. Cada unidad comprendía: al inicio una conferencia introductoria al tema por parte del profesor, cuya finalidad era contextualizar a los estudiantes con la problemática específica a tratar. Posteriormente hacía una reseña de la bibliografía obligatoria a cubrir e indicaba aquello que los estudiantes tendrían que hacer en el transcurso de la unidad. Una vez que esta actividad ha-

bía sido cubierta, iniciaba el trabajo de seminarios; en donde se analizaba la --- bibliografía básica previamente especificada. La dinámica de los seminarios era -- la siguiente: los alumnos se dividían en pequeños grupos, uno de los cuales asu- - mía funciones de conducción que planteaba preguntas de discusión, aclaraba dudas de los miembros de los otros subgrupos respecto del contenido del material biblio- gráfico, moderaba la discusión en los grupos restantes y al final de la clase, - se realizaba una sesión plenaria en donde se vertían las conclusiones a que ha -- bían llegado los distintos subgrupos. Estas funciones de conducción eran rotati - vas, de tal manera que se esperaba que a lo largo del curso los estudiantes las e jercitaran al menos en una ocasión. En esta situación, el trabajo del profesor se limitaba a supervisar el desarrollo de la discusión y auxiliar al grupo conductor en sus funciones. Al final de cada unidad, el maestro exponía, a manera de conclu sión, los planteamientos vertidos durante los seminarios, validando e invalidando según su propio criterio, las conclusiones de los alumnos. La forma de evaluación para establecer si los estudiantes habían cubierto los objetivos, consistía prin cipalmente en tomar en cuenta el número de veces en que el alumno había participa do verbalmente a lo largo del curso y el resultado de los trabajos escritos (glo- sas) que el estudiante debía presentar al final de cada unidad.

Esta forma de organizar e implementar los cursos teóricos que el área de De- sarrollo y Educación impartía del 5° al 8° semestre de la carrera se mantuvo, con algunas variantes (en la bibliografía y en la dinámica de los seminarios) que no modificaron sustancialmente dicha práctica educativa, durante dos años escolares y a partir de entonces, se evidenció la necesidad, por parte de los profesores - del área, de analizar la forma y el contenido de los cursos teóricos así como la relación que éstos guardaban con las actividades aplicadas en los centros educa- tivos. Esa necesidad de análisis derivó de las situaciones siguientes:

En primer lugar, la explicación que da el conductismo acerca del desarrollo humano era, para el autor y otros profesores del área, una forma muy elemental -

de entender y explicar las acciones humanas (forma que se aproximaba a una explicación de sentido común). Se cuestionaba en los seminarios el grado de explicación científica que ofrecía esta orientación; además, se descartaba cualquier otra forma de construcción de la ciencia que no fuese aquella utilizada por las Ciencias Naturales. Por otra parte, la manera tan limitada de concebir el proceso educativo daba lugar a plantear implicaciones político-ideológicas en las que se equiparaba esta visión con aquella sustentada por la ideología Hegemónica.

En segundo lugar, con este marco teórico se habían desarrollado las actividades del módulo aplicado en diferentes instituciones educativas y los resultados poco satisfactorios obtenidos hasta esos momentos, planteaban la necesidad de revisar tanto la estrategia de intervención en los centros educativos así como la base de sustentación de la cual partía dicha estrategia.

En tercer lugar, el modelo pedagógico fue cuestionado porque éste era utilizado de manera generalizada y brindaba pocas variantes que motivaran una participación mayor de los estudiantes. (habría que recordar que la falta de experiencia docente del autor implicaba, en este caso, el desconocimiento de una variedad de recursos pedagógicos y uso de elementos didácticos con los cuales pudiera enfrentar la práctica de la enseñanza). Además, los estudiantes en cada uno de los cursos señalaron - a solicitud del autor - las deficiencias y limitaciones pedagógicas que el maestro de la clase de Desarrollo y Educación presentaba en el desempeño de su trabajo (esto con la finalidad de ir conociendo la opinión de aquellos a quienes se dirigían sus esfuerzos para, en su caso, tratar de superar posteriormente las limitaciones señaladas).

Estas situaciones - que dicho sea de paso - no eran ni privativas del autor ni de su área de adscripción, condujeron a modificar la forma y el contenido de los cursos teóricos a impartir.

De esta manera, inicialmente se orientó la actividad teórica hacia la búsqueda de nuevos horizontes explicativos que dieran cuenta de la educación desde

en los temas de la materia, esto no significó que los problemas planteados con antelación fuesen superados de manera definitiva. Los alumnos conjuntamente con algunos profesores manifestaron que no existía una relación estrecha entre los cursos teóricos y los prácticos, que aquellos no constituían un verdadero soporte para las actividades del módulo aplicado y lejos de solucionar los problemas derivados de la práctica, éstos se mantenían, agudizándose en algunos casos. Por otro lado, si bien es cierto que la información sobre la educación y el desarrollo ya no se limitaba a la visión que de ambos daba el conductismo, lo cierto es que a los estudiantes y a algunos docentes no satisfacía solamente asumir una actitud crítica de la corriente de pensamiento hegemónica en la carrera, sino -- que manifestaban la necesidad de abordar dichos temas desde posiciones teóricas distintas al conductismo.

Por tales motivos, se produjeron algunas innovaciones en los programas de los cursos así como de la organización de los mismos. Los principios que orientaron la estructuración de los programas fueron los siguientes:

Finalidades que orientan los cursos teóricos: Además de pretender que la actividad teórica constituya un espacio de reflexión sobre la actividad práctica, en este momento -por las convicciones político-ideológicas que iba construyendo el autor- resultaba primordial que su trabajo docente se orientara hacia la formación de un punto de vista propio en los estudiantes sobre la educación y la Psicología que les permitiese definirse respecto a su práctica profesional, así como también -- frente a la realidad social de la cual formaban parte.

Vinculación teoría-práctica: Tomando como base los resultados obtenidos en las -- prácticas, se evidenció la importancia de que el curso teórico se adecuara a las necesidades derivadas en los centros de aplicada. Para tal efecto, se procedió a organizar programas generales que atendieran a la problemática específica de cada nivel en donde se estuviere interviniendo. Se introdujo la modalidad de implementar programas teóricos diferenciados para cada grupo atendiendo al criterio arriba

expuesto.

Pluralismo: Debido a la imperiosa necesidad de construir una opción alternativa - a la corriente psicológica hegemónica en la escuela, se incluyeron en los contenidos de los programas, los planteamientos que sobre la educación y el desarrollo - hacían algunos autores como Piaget, Wallon, Vygotsky, Freud y otros, de tal manera que los estudiantes conocieran -en forma general- sus respectivos planteamientos pudieran confrontarlos y finalmente pudieran asumir aquellos que consideraran correctos.

La experiencia que el autor ha desarrollado en esta actividad específica, le permite afirmar que dichas innovaciones han brindado resultados positivos, en términos de la consecución relativa a las finalidades de los cursos. No obstante, es necesario reconocer que si bien es cierto se ha materializado la tan anhelada vinculación teoría-práctica, en esta concreción se ha evidenciado la prevaencia - de un enfoque pragmatista, en donde la actividad teórica ha quedado supeditada a la obtención de buenos resultados en la práctica. Por otro lado, el impulso del pluralismo, desafortunadamente ha devenido en un eclecticismo difuso que, como consecuencia, lejos de producir en los estudiantes una sólida información sobre la aportación que distintos autores han hecho a la Psicología, ha creado una mayor confusión teórica en los alumnos que no les permite, en mayor medida, consolidar un punto de vista propio sobre la Psicología. Habría que señalar que, la falta de un dominio preciso sobre las distintas aproximaciones a la disciplina, por parte de un amplio sector de la planta docente de la carrera, ha contribuido a suscitar esta situación.

La práctica pedagógica del autor ha contribuido en alguna medida -y en opinión de los propios estudiantes- a concretizar los planteamientos genéricos de una opción de enseñanza democrática que pugna porque los participantes en el proceso educativo asuman su responsabilidad como sujetos, capaces de decidir acerca de su propia formación profesional y no dejarla al arbitrio de otros dicha decisión.

Además, han sido de gran importancia las observaciones críticas que el autor ha demandado de los estudiantes acerca de su trabajo, para ir modificando aquellos aspectos que a la luz de la constante autocrítica son necesarios cambiar para lograr un avance en la dirección deseada.

FORMACION DOCENTE ALCANCES Y LIMITACIONES DEL TRABAJO COLECTIVO

Otra de las actividades que desarrolla el autor -actividad común a todos los docentes de las ENEP- es aquella referida a garantizar su preparación y actualización académica. Esta se ha llevado a cabo en reuniones semanales de dos horas denominadas genéricamente como "seminarios de formación docente", en donde se aborda la problemática de la enseñanza. Estos seminarios han adoptado diferentes características en cada una de las áreas que constituyen la carrera de Psicología; de tal manera que si bien es cierto que dichos seminarios persiguen objetivos comunes es necesario precisar cual ha sido el devenir de éstos en el área de Desarrollo y Educación.

Considerando lo anterior, es imprescindible realizar un breve recorrido histórico que permita comprender la situación prevaleciente en el área, destacando algunos de sus momentos más significativos. En ese sentido, pueden distinguirse al menos tres momentos claramente diferenciables entre sí, pero que sin embargo forman parte del proceso desarrollado en la historia del área. Así, se distingue un momento inicial: de constitución del área, período en el cual la característica principal es de selección y reclutamiento del personal que formaría la planta docente del área. Pueden considerarse algunos rasgos comunes del grupo inicial entre los cuales destacan: la poca o nula experiencia docente y profesional en la mayoría de los miembros, ser egresados de C.U. y estudiantes de los últimos semestres de la propia escuela habilitados como ayudantes de profesor; formación teórica y metodológica basada fundamentalmente en el conductismo y, una amplia disposición para el trabajo colectivo. Cabe añadir que estas características cubrían los criterios o requisitos especificados en el plan de estudios tendientes a la formación de profesores necesarios para el buen desarrollo de dicho curriculum -- (para mayor información consultar el proyecto del plan de estudios).

Dada esta situación, en el área se impulsaron actividades teóricas y prácticas

orientadas por el Análisis Experimental de la Conducta y por el Análisis Conductual Aplicado, en donde la especificación de objetivos conductuales a cubrir -- tanto por parte de los alumnos como por parte de los maestros, marcaban la orientación de dicha práctica educativa. Es decir que siendo congruentes con esa posición teórica, se adoptaba un modelo de entrenamiento común para ambos. De -- este modo, la formación docente, en este primer momento, se caracterizó fundamentalmente por una tendencia que en forma genérica puede denominarse optimización de la enseñanza, cuya concreción se expresó en actividades tales como:

- Especificación de objetivos conductuales para todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- Elaboración de programas para cursos teóricos con la orientación citada.
- Diseño de estrategias de intervención en los centros de aplicada.
- Elaboración de formas de evaluación que permitiese conocer el grado de consecución de los objetivos planteados.
- Análisis y discusión de los materiales bibliográficos a impartir.
- Discusión de problemas relacionados con el trabajo del área (asuntos administrativos, problemas con estudiantes, situación política de la carrera, etc.).

Por otra parte, cabe señalar que la organización al interior del área, lejos de favorecer una vía impositiva y autoritaria en la orientación que adoptaba el trabajo del área, en la asignación de actividades para cada uno de los profesores, en la toma de decisiones, etc., paulatinamente ha ido constituyéndose una organización basada en la participación democrática de los profesores y, por ende, las decisiones respecto a diversos aspectos relacionados con el área se han tomado contando con la aprobación de la mayoría. Con esto se quiere subrayar que el devenir del trabajo no puede ser atribuido a ningún miembro del área en particular, sino que es producto de la responsabilidad compartida por el colectivo -- del área. De esta manera y a diferencia de la forma organizativa dominante en -- otra áreas, se ha enfrentado el compromiso de formar psicólogos educativos y la

propia formación apoyándose en el trabajo colectivo. No obstante, es necesario reconocer que lo anterior fue posibilitado, en cierta medida, por las características personales del Jefe del área en ese entonces y su convicción acerca de las ventajas del trabajo grupal.

Otro aspecto a considerar en este primer momento, es el referente a la asignación de actividades a cada uno de los integrantes del área. Aún cuando -- existían y existen a la fecha diferencias en el tipo de contratación de los -- profesores de donde se derivan funciones específicas acordes con el tipo de -- nombramiento, la política adoptada por el área fue la de posibilitar que todos sus miembros participasen en todas las actividades, en aras de una formación docente integral y una superación académica constante. Esto posibilitó que los ayudantes de profesor no fuesen ubicados exclusivamente en actividades aplicadas sino también en la impartición de cursos teóricos, incluso como responsable de grupo y en otras actividades propias del profesor de asignatura. De este modo y conjuntamente con lo anteriormente expuesto, se propició una atmósfera de compañerismo y disposición para el trabajo del área (o al menos así se percibía).

Sin embargo, esta situación no permaneció estática por mucho tiempo sino que diversos elementos relacionados entre sí fueron cambiando cualitativamente la situación imperante, configurando el segundo momento que puede caracterizarse por dos tendencias principales:

- a) intento de profundización en el conductismo para subsanar las deficiencias en el trabajo docente.
- b) búsqueda de explicaciones más amplias que permitiesen entender cabalmente el proceso educativo en el que se estaba inmerso.

Este cambio en el trabajo producido en el área puede atribuirse dominante mente a los resultados que se estaban obteniendo tanto en las prácticas de campo y a las observaciones críticas de los estudiantes a los temas y contenidos

de los cursos teóricos, así como también al cuestionamiento (generalizado a todas las áreas) acerca de la capacidad académica de los docentes. Era evidente, para algunos, que los elementos teórico-metodológicos con que se enfrentaba el compromiso de formar psicólogos educativos y el de brindar un servicio social a la comunidad eran insuficientes para comprender la realidad educativa y transformarla, por lo que el trabajo desarrollado en las prácticas, lejos de favorecer una definición profesional propia de la disciplina, en muchos casos no rebasaba un nivel asistencialista. Por otro lado, la discusión en los seminarios de los cursos de teoría, poco a poco iban generando el cuestionamiento a la concepción educativa derivada del conductismo así como también a las implicaciones político-ideológicas que subyacen a la formación profesional en esa línea de pensamiento. La afirmación de que la Psicología se encarga del estudio de la conducta y su ubicación en el ámbito de las Ciencias Naturales era puesta en tela de juicio por cada vez más alumnos y profesores (sobretudo de las áreas aplicadas), pero que sin embargo no planteaban alternativas distintas a la posición hegemónica. Aunado a lo anterior, la forma de impartición de clases prevaleciente en la carrera, si bien es cierto propiciaba en mayor medida la participación activa del alumnado, dada la escasez de variedad de recursos didácticos y la falta de experiencia de una gran parte de la planta docente produjo un círculo en el cual los profesores -en su mayoría- enseñaban de la misma manera en que habían sido enseñados. Esto, lejos de favorecer la motivación de los estudiantes para lograr un mayor aprovechamiento en esta situación de enseñanza colectiva se convirtió en una actividad obligatoria y rutinaria, poco atrayente y no formativa para los alumnos. Un problema adicional que aún subsiste, es el referente a las formas de evaluación que se adoptan y que en muchas ocasiones, dada su ambigüedad, suscita conflictos entre alumnos y maestros. Cabe aclarar que esto conjuntamente con lo expuesto previamente no es privativo del área sino que se manifiesta en mayor o menor medida en todas las áreas de la carrera.

Todo lo anterior condujo a los miembros del área a realizar un análisis crítico acerca de las condiciones prevalecientes y como producto de dicho análisis se expresaron en un documento interno del área las siguientes conclusiones:

- 1.- El problema de la educación institucionalizada está determinado por múltiples factores que condicionan la actividad profesional del psicólogo.
- 2.- La estrategia de intervención psicológica que enfatiza el tratamiento de casos individuales, académicos y conductuales, así como el manejo de contingencias para enfrentar los problemas grupales, resultó ser muy limitada además de favorecer una visión muy simplista de los problemas educativos.
- 3.- Aún cuando la mayor parte de los profesores del área contábamos con una formación en el Análisis Experimental de la Conducta, observamos que ésta no era suficiente como para comprender, explicar y proporcionar líneas de acción pertinentes para enfrentar los problemas del Desarrollo y la Educación en situaciones prácticas (Sept.-Oct. de 1980).

De aquí se derivaron actividades de formación docente tendientes a mejorar el funcionamiento del plan de estudios. Entre estas actividades pueden destacarse: ..."la definición clara y precisa de los objetivos del psicólogo educativo ausentes del curriculum; la reformulación de temas y contenidos de los cursos teóricos...intentando que se constituyeran en un verdadero soporte para orientar las actividades del módulo aplicado, a la vez que se enriquecían la visión del problema educativo mediante la introducción de diversas posiciones teóricas derivadas de la Pedagogía y la Sociología principalmente..." (op. cit.).

Es necesario destacar que estas modificaciones en el trabajo del área marcaron el inicio de una división entre sus miembros que paulatinamente condujo a una polarización principalmente teórica, que en el plano declarativo llegó a calificarse como una pugna entre "positivistas y marxistas", pero que sin embargo ésta no logró expresarse en una discusión que enriqueciera la formación de los

profesores. Así, mientras un grupo se inclinaba por "corregir los errores en la implementación del trabajo" (que era el ímplicito reconocimiento de asumir la rsponsabilidad "personal" puesto que la orientación teórico-metodológica - es correcta) tratando de sistematizar los resultados obtenidos en la práctica con el objeto de precisar el alcance y las limitaciones de las estrategias de intervención vigentes; el otro grupo..."enfaticaba la necesidad de buscar nuevas categorías de análisis que trascendieran a las del marco teórico predominante y permitieran enfocar nuestra problemática desde una perspectiva más amplia..." (op. cit.). De esta manera, este grupo se preocupó fundamentalmente en profundizar en el estudio de las condiciones de la educación así como en la relación que ésta guarda con otros aspectos de la realidad social, abandonando momentáneamente la problemática propia y específica de la disciplina.

Aún cuando en ese momento ya existían posiciones divididas acerca de la orientación que debían adoptar las actividades del área, la disposición para el trabajo colectivo se mantuvo en la mayoría de los miembros del área. Los cambios suscitados en los seminarios de formación docente radicaban fundamentalmente en el análisis y discusión de elementos teóricos e informativos de otras disciplinas que contribuyera a una formación más amplia de la plantilla de profesores. Además, y en atención a las opiniones de los alumnos, se trató de precisar con un mayor grado de especificidad los criterios para certificar el grado de aprovechamiento académico de los estudiantes en todas las actividades del área, particularmente para los cursos teóricos y para la elaboración de los ensayos correspondientes.

Sin embargo, estas modificaciones no contribuyeron en mayor medida para la solución de los problemas derivados de la práctica educativa. La inconformidad estudiantil por el tipo de adiestramiento recibido en este campo era cada vez mayor. Esta resultaba comprensible si se atiende al hecho de que en

el contexto general de la carrera no existía un punto de vista único -tal como originalmente lo prescribía el plan de estudios- respecto de la Psicología, su función profesional, su enseñanza, etc. Más aún cuando al interior de la misma área existían distintas posturas respecto a lo anterior, lo que propiciaba en cierta medida una confusión de los estudiantes dado que se cuestionaba la forma dominante de asumir lo psicológico pero no se ofrecía una visión alternativa. Es necesario subrayar que las críticas hacia la posición hegemónica, lejos de constituirse en elementos indispensables para la construcción de una alternativa que superara las limitaciones de aquella, en el mayor de los casos se agotaban en el señalamiento de sus carencias. Esto es comprensible en cierta medida, si se considera el hecho de que una gran mayoría de los docentes que constituían la planta de la carrera, contaban con una formación inicial de origen conductista y su conocimiento de otras corrientes psicológicas era bastante general sino es que deficiente, de ahí que, al no encontrar respuesta satisfactoria en el conductismo, los docentes -principalmente los de las áreas aplicadas- buscaron alguna alternativa a partir del estudio de las aproximaciones más importantes de la Psicología. Sin embargo, todavía una parte considerable de la planta de la carrera conservaba su "convicción de conductistas". De este modo, poco a poco se fueron polarizando en el contexto general de la carrera -ambas posiciones acerca de la Psicología, lo que constituía el aspecto aparente de una pugna esencialmente política en la que estaba en juego principalmente la orientación que debía seguir la carrera y la disputa por posiciones privilegiadas al interior de la burocracia universitaria local.

Esto determinó, en gran medida, que al interior del área los profesores -aún con disposición para el trabajo colectivo- rechazaran realizar los acostumbrados cambios a los programas efectuados en períodos de trabajo intersemestral, proponiendo en su lugar, llevar a cabo sesiones especiales para discutir

ampliamente la problemática que enfrentaba particularmente el área antes de realizar cualquier modificación a programas y estrategias de trabajo. Para llevar a cabo lo anterior, se efectuó un taller interno del área en Dic. de 1980 con la totalidad de los miembros del área y donde se discutió fundamentalmente sobre la construcción de un marco teórico-metodológico para el área que pudiera orientar todas sus actividades. Las sesiones de análisis y discusión se guiaron por dos premisas iniciales:

- * "Existe insuficiencia de elementos teóricos apropiados en la fundamentación curricular y en el discurso que acompañó a su implementación. Esto impide derivar lineamientos teóricos (tanto en lo que hace a la Psicología, como por lo que toca a la Pedagogía) que orienten de manera efectiva nuestra actividad. De esto se desprende la inutilidad de volver una vez más al estudio de los objetivos del curriculum en busca de orientación.
- * Es apremiante la necesidad de organizar un conjunto de tareas tendientes a elaborar, discutir y aprobar lineamientos teóricos psicopedagógicos que permitan sistematizar las actividades a realizar en el futuro, en un marco interpretativo globalizador. Sólo a partir de este trabajo teórico y enmarcándose en el proceso de su construcción tendría sentido la discusión de alternativas y soluciones concretas a los problemas inmediatos" (ibid dem.).

Como resultados a destacar, producto de este taller, se evidenciaron algunas limitaciones y diferencias en los intereses de los profesores que pueden sintetizarse de la manera siguiente: Las posibilidades de construcción de un marco teórico propio del área en esta etapa eran mínimas considerando que una buena parte de los docentes no contaban con los elementos conceptuales y metodológicos necesarios para el desarrollo de esa labor. Además, se evidenció que las tendencias imperantes al interior del área, lejos de conciliarse, derivarían en un enfrentamiento cada vez mayor, en donde las posibilidades de convergencia serían mínimas. Por lo tanto, se consideró imprescindible desarrollar un trabajo

diferenciado cuya orientación se guiase por las necesidades propias de los profesores cuyo resultado devenga, en un futuro inmediato, en el establecimiento de condiciones indispensables para la construcción teórica que en ese momento no fue posible realizar.

De esta manera, el trabajo de formación docente se encaminó a la supera--ción de las limitaciones evidenciadas en el transcurso del taller, principal--mente a través de lecturas de autores representativos de aproximaciones distintas al conductismo, cambios en los programas de los cursos teóricos, donde el principio de vinculación entre teoría y práctica, debería seguir orientando la estructuración de los mismos; establecimiento de programas diferenciados acorde con las necesidades de la práctica, reconsiderando el intento de "homogeneización" que guía todo trabajo educativo basado en principios de la tecnología educativa. Sin embargo, la disposición para el trabajo de grupo fue disminuyendo y esto se fue expresando de diversas maneras tales como: ausentismo cada --vez mayor a las reuniones de formación docente; intercambio de experiencias y puntos de vista con menor frecuencia; actitudes prejuiciadas hacia algunos profesores intentando descalificarlos académicamente, etc. Aunado a lo anterior,--durante los últimos años se han suscitado cambios en la planta de profesores --modificando sustancialmente al grupo que inicialmente constituyó el área, lo --que ha acarreado diversas consecuencias en la conformación actual del trabajo académico.

La problemática surgida en el contexto general de la carrera, producto de la lucha por el poder, tuvo su momento más álgido en la confrontación sosteni--da entre algunos jefes de área y la coordinación durante 1981. Dicha disputa --polarizó las posiciones no sólo entre las áreas de mayor influencia en la ca--rreira sino que al interior del área educativa tuvo una expresión significativa debido fundamentalmente a que en ésta, adiferencia de todas las demás, no existía posición única respecto a esa disputa. Estas diferencias terminaron con la

poca disposición para el trabajo colectivo, constituyéndose como un tercer momento caracterizado por la dispersión. En adelante, se procuró trabajar en base a la asignación de tareas en pequeños grupos formados "voluntariamente", se trataba de evitar las reuniones de carácter grupal que en este momento se caracterizaban por subrayar las diferencias entre los profesores más que por buscar aspectos de convergencia. En las sesiones de formación docente se abordaban principalmente aspectos meramente administrativos o relacionados con la definición del área respecto de la lucha por el poder entre los dos grupos -- principales en ese entonces. Los aspectos propiamente académicos del trabajo pasaron a un segundo plano. Esta situación, prolongada hasta la actualidad, -- produjo un desgaste y distanciamiento, al interior del área que acentuó la inasistencia en seminarios de formación docente, la falta de iniciativa para impulsar algunas actividades o al menos voluntad para involucrarse en ellas, -- falta de retroalimentación de manera colectiva sobre el trabajo, etc.

No obstante dicha situación, los intentos por desarrollar una labor de -- grupo no han faltado, quedándose en el mayor de los casos en exhortos para trabajar en grupo, no trascendiendo ese nivel declarativo, pero que, en cierta medida, han evitado una ruptura definitiva. Por otra parte, las presiones que -- han ejercido las autoridades de la escuela para garantizar el cumplimiento en el trabajo de los docentes han permitido mantener una postura hasta cierto punto unitaria para enfrentar dicha presión, que han impedido que las autoridades tengan una ingerencia mayor en el trabajo interno del área. Sin embargo, las -- diferencias anteriormente apuntadas y esa pérdida en la disposición para el -- trabajo conjunto, esbozan un panorama poco propicio para la superación de los problemas que plantea la práctica de la enseñanza superior.

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

A lo largo del presente trabajo se pretendió analizar el ejercicio docente vivenciado por el autor durante su estancia en el área de Desarrollo y Educación en el curriculum de la carrera de Psicología. El análisis de dicho proceso requirió desde un inicio la adopción explícita de un marco teórico que interpretara correctamente la experiencia obtenida por el autor, así como los condicionantes de orden interno y externo a la institución en la que presta sus servicios.

Para llevar a cabo dicha labor, en la parte I se plantearon algunas consideraciones generales sobre la educación, enfocadas a precisar la relación que existe entre la educación y la sociedad así como las implicaciones que derivan de la tarea de todo trabajo educativo. Partiendo de la crítica a la concepción desarrollista de la educación que ofrece una visión falsa y distorsionante de este aspecto de la realidad social y que trata de ocultar el papel principalmente ideológico que juega en nuestra sociedad; la concepción del autor sobre la educación reconoce aquellos determinantes que actúan sobre ella y le imprimen sus características esenciales, pero a la vez, sostiene que la educación constituye un espacio con cierto grado de autonomía relativa y que, si bien es cierto que predominantemente se orienta hacia la reproducción ideológica, también es innegable que puede constituirse en un elemento que contribuya a la transformación radical de esta sociedad. De allí, la libertad relativa que tienen los educadores para decidir respecto de la formación del hombre que prescribe su ideal educativo.

Consecuente con dicha orientación teórica, el análisis del trabajo docente del autor se ubicó de manera general en el marco histórico de la Educación Superior en México, particularmente en la UNAM. Para ello fue necesario tomar en consideración las circunstancias y condiciones que posibilitaron la transformación de la institución, enfatizando los cambios operados en el universo de la docencia -el sentido de ésta y sus implicaciones- así como las modificaciones -

en la estructura administrativa a que dió lugar. De aquí que resultara impres--
cindible el estudio del origen y desarrollo de las ENEP como una concreción de -
dichos cambios, así como también los propósitos y organización del quehacer do--
cente en estas escuelas.

Debido fundamentalmente al corto tiempo de existencia de las ENEP no ha po--
dido formarse una personalidad y tradición académica propia, lo que ha generado
un proceso de reproducción defectuosa de la actividad académica de otras institu--
ciones, siendo que la formación y el grado de preparación de sus egresados no su--
pera -como se esperaba con el proyecto de Nueva Universidad- aquella formación
que caracteriza a otras escuelas de la propia UNAM. Además, con la creación de -
las ENEP se evidenció una deficiencia que subsiste hasta la actualidad en el sis--
tema educativo superior que se refiere a la falta de un proyecto general encami--
nado a la preparación de profesores para el nivel superior que garantice una ade--
cuada transmisión de conocimientos y una formación profesional de los egresados
con cierto grado de competencia. Puede decirse ^{en el caso de la carrera de Ψ} ~~en el caso de las ENEP~~ que no -
basta con que existan algunos propósitos generales y proyectos que no precisan -
las características del quehacer educativo para que una institución cumpla con -
las funciones que tiene encomendada, y que aún cuando se cuente con una infraes--
tructura de servicios que posibilite su funcionamiento, esto por sí mismo, no --
será suficiente para el buen desarrollo de la institución. En el caso, por ejem--
plo, de la ENEP Iztacala, algunos principios que orientan las actividades acadé--
micas -como interdisciplinariedad, vinculación teoría-práctica-investigación, etc
se han ido definiendo y/^o constituyendo en el trabajo mismo.

Así, en las ENEP se mantiene aquella tradición de habilitar como docente a
todo aquél que sea diestro y brillante en su disciplina, aún cuando no cuente -
con ninguna experiencia de tipo magisterial. Esta forma de proceder se sustenta
en el planteamiento de que quien sabe algo "automáticamente" puede transmitirlo
adecuadamente. Sin embargo, puede señalarse que existen evidencias, producto de

investigaciones y de experiencias vivenciadas por estudiantes profesionales que sostienen que, aún cuando algún profesor domine el área de conocimientos relacionada con su profesión, si él carece de los más elementales principios pedagógicos su labor no se realizará de manera acertada. En ese sentido, la experiencia obtenida por el autor ^{no sólo como estudiante} trata de ilustrar una situación prevaleciente hasta estos momentos y que avala lo arriba señalado.

Esta situación generalizada en las ENEP ^{esta escuela} provocó que durante sus primeros -- años de existencia, al no contar con profesores universitarios suficientes en -- cantidad y con un mínimo de calidad académica, se tuviera que recurrir a la contratación de sus propios egresados y que, sin mayor preparación en la docencia, se les "habilitara" como profesores con la responsabilidad que implica la formación de técnicos y profesionales que requiere el desarrollo científico-cultural del país. Hay que señalar que las autoridades universitarias, conscientes de dicho problema, se han abocado a darle solución instrumentando cursillos de formación y actualización docente que intentan subsanar las deficiencias de los profesores incluso en aquellos aspectos que debían haber sido cubiertas en los estudios de licenciatura. ^{con los resultados obtenidos a través de este trabajo se observan} No obstante, parece ser que esos esfuerzos no han producido mayores resultados positivos, quedándose dichas medidas como meros ^{propositos} paliativos a un problema que se ubica en una dimensión mayor. En el caso del área de Desarrollo y Educación de la carrera de la Psicología de la ENEPI algunos de sus profesores han asistido a algunos cursos que ofrecen el CEUTES y el CISE, reportando que -- poco han contribuido a su superación académica debido principalmente a que dichos cursos no abordan problemas que cotidianamente enfrentan en su trabajo docente. Resumiendo, el problema de la formación de profesores en el nivel superior se presenta en la mayoría de las universidades del país y hasta la fecha ni autoridades locales ni autoridades gubernamentales parece ser que no han tomado plena consciencia de la importancia en abordar verdaderamente el problema.

realizado en este trabajo

El análisis de la experiencia del autor -más que ahondar en las particularidades de sus vivencias- trató de mostrarse como un caso representativo e ilustrativos de una gran cantidad de egresados de las ENEP, que inicialmente, sin mayor vocación magisterial, exploraron dicho campo y que paulatinamente, con el enfrentamiento de los problemas derivados de su práctica educativa, adquirieron -- esa vocación tratando de superarse cotidianamente para cumplir de mejor manera - el compromiso de formar profesionistas con cierto grado de competencia.]

Visto desde esa perspectiva, la responsabilidad que se les atribuye sobre el abatimiento de los niveles académicos, principalmente en los estudios de licenciatura, pudiera indicarse como carente de fundamento por los argumentos vertidos, fundamentalmente en la parte II. [En todo caso, la responsabilidad mayor - *ya al Consejo Técnico* corresponde a las autoridades universitarias quienes, lejos de abordar profundamente el problema, impulsa dicha política que soluciona transitoriamente la situación, pero que a largo plazo produce mayores desventajas que las ventajas que visualizaron inicialmente. Es decir que si bien es cierto que muchos pasantes y egresados han ido formándose en el campo de la docencia e investigación; también lo es el hecho de que la preparación que se ha brindado en las ENEP, no se diferencia cualitativamente de aquella que se da en otras instituciones, mucho menos se han construido nuevas salidas profesionales que contribuyan a la solución de los principales problemas que enfrenta esta sociedad.]

Con respecto a la experiencia particular del autor en la carrera de Psicología, puede afirmarse que [el problema de la calidad académica de la planta docente de la misma y de la cual él forma parte, se agudiza por las siguientes razones: Cabe señalar que debido a la lógica con la que fue organizado el programa de estudios vigente en la carrera, la formación que recibieron los egresados -- cuando menos de las primeras generaciones- que se incorporaron a la planta docente de la escuela, no proveyó suficientes elementos teórico-metodológicos ni - pedagógicos que permitiera una adecuada incorporación al trabajo educativo y a -

la vez contribuyera a una sólida formación profesional de los estudiantes a su -- cargo. Por otra parte, la falta de manejo de información referente al desarrollo histórico de la disciplina, así como las diversas formas en que se han abordado -- los problemas psicológicos, propició que éstos se trataran bajo una sola perspectiva: el conductismo. El trabajo desarrollado hasta el momento ha cubierto de manera general lo especificado en el curriculum, en términos de preparar a los estudiantes con la orientación teórico-metodológica prevista, con las variantes y ajustes que las mismas condiciones han demandado. Sin embargo, como se trató de explicar en la parte III, los resultados obtenidos en todas las prácticas aplicadas así como la interpretación que se daba a los problemas enfrentados en ellas, evidenciaron las limitaciones de dicha orientación y condujo a algunos docentes --entre ellos al autor-- a buscar otras formas de explicar y abordar la problemática propia de la disciplina (este planteamiento se apoya en la experiencia obtenida en el área de Desarrollo y Educación y quedó expresada en un documento interno -- del área en Octubre de 1980). Esta búsqueda, de ningún modo fue instrumentada de manera organizada y colectiva, sino más bien se caracterizó por centrarse específicamente en el campo en que desplegaba su tarea educativa. Además, [no se generaron mecanismos que permitieran el análisis y la discusión colectiva de dicha búsqueda así como de las modificaciones que resultaran pertinentes. Cada área constituyente de la carrera se encerró en sí misma y produjo el trabajo que consideró -- más adecuado, sin tomar en cuenta lo que otras áreas plantearan.]

De los resultados ^{obtenidos} ~~producidos~~ por estos cambios, puede señalarse que dado que no existen criterios claramente especificados acerca de la calidad académica del trabajo docente, no puede afirmarse que el personal de la carrera ha posibilitado una superación o abatimiento del nivel académico de la misma. No obstante, el -- autor tiene algunas sospechas --no fundamentadas-- ^{consideramos} de que el nivel de formación del profesorado no es, ni con mucho, la deseada para contribuir a una mayor y mejor --

preparación de los alumnos. Por ello es necesario que a la brevedad posible, la carrera en su conjunto se aboque a la tarea de investigar cual es el estado actual de la misma, con el objeto de precisar o, en su caso, redefinir la orientación de la enseñanza de la Psicología. Para ello sería indispensable especificar qué tipo de formación y cuales los elementos pedagógicos con que deben contar - los profesores para desempeñar satisfactoriamente su labor. [La opinión seria y honesta del alumnado respecto al trabajo de sus profesores debe ser un elemento imprescindible a considerar y, en caso de identificar serias deficiencias en el trabajo de algun(os) maestro(s), brindarle(s) la capacitación necesaria para -- cumplir con sus funciones.]

Puesto que el área de Desarrollo y Educación, dentro de sus actividades cotidianas contempla el tratamiento de situaciones de enseñanza-aprendizaje en diferentes niveles educativos y debido a que conoce la problemática de la carrera -obviamente por formar parte de ella- habría que analizar la posibilidad de que asumiera la responsabilidad de abordar dicho problema específico. Para ello sería necesario que elaborase con la mayor precisión posible algunos lineamientos orientados a normar la actividad docente de la carrera. Obviamente, debe partir de la experiencia obtenida durante todos los años de existencia de la escuela -realizando consultas periódicas y permanentes con los profesores de otras áreas de tal manera que dichos lineamientos expresen las opiniones de todos los docentes. Además, habría que considerar la participación de los estudiantes debido a que es a ellos a quien se dirige el trabajo del profesor y son ellos, en última instancia, los mayormente facultados para certificar el desempeño adecuado de los docentes. Esos lineamientos pudieran concretizarse a través de la respuesta que tanto alumnos como maestros diesen a las preguntas siguientes: ¿Qué tipo de profesor requiere la carrera que posibilite una superación académica permanente? ¿Con qué clase de habilidades teórico-metodológicas y pedagógicas debe contar - para enfrentarse a diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué tipo -

de profesional de la Psicología se desea formar?

Por último, la experiencia magisterial del autor le ha permitido definir un punto de vista propio -expresado a lo largo del presente trabajo- sobre la educación, construir junto con otros profesores, una forma específica de trabajo educativo que trata de ser congruente con ese punto de vista y que además refleja -la manera propia de asumir y concretizar lo que genéricamente se denomina como -una opción de enseñanza democrática. Los cambios ocurridos tanto en la forma de interpretar la realidad -principalmente la humana- así como aquellos aspectos ligados a la formación de psicólogos específicamente en el campo de la educación, -pretenden ilustrar algunos aspectos de la problemática que han enfrentado aquellos egresados incorporados precipitadamente a la docencia que muestra el proceso de transformación y reeducación a que se han visto sujetos a lo largo de su práctica educativa.

Esta experiencia ha representado para el autor, la reafirmación de aquellos principios arriba mencionados que norman su práctica docente. A la vez, ha significado una constante superación individual obligada por la necesidad de cumplir con los compromisos que suponen la formación de profesionales capaces de asumir el reto que significa el intento de transformación ideológica en el nivel en -- que se tenga ingerencia. El papel que han desempeñado tanto los estudiantes de Psicología como los educandos de los distintos niveles de práctica con los que tuvo oportunidad de trabajar, ha sido muy importante en la formación del autor, validando el planteamiento pedagógico de Paulo Freire de que "nadie educa a nadie, sino que educador y educando aprenden juntos". Por otra parte, el intercambio de ideas así como las prolongadas discusiones con algunos compañeros docentes, constituyeron un elemento fundamental para la construcción del trabajo así como también para la propia preparación del autor, elementos sin los cuales no hubiera sido posible dicha construcción.

Toca al lector, despues de realizar un estudio cuidadoso del trabajo, la -
estimación de la pertinencia, calidad académica, alcances y limitaciones del -
mismo así como la responsabilidad de suscitar la discusión en torno a la problema-
mática de la enseñanza superior y el planteamiento de las posibles alternativas
a la misma.

R E F E R E N C I A S B I B L I O G R A F I C A S

- ✓ Aguirre, L.M. "Consideraciones Sobre la formación Docente" México, 1981 revista FORO UNIVERSITARIO # 2 Epoca II pps. 43-49.
- ✓ Aguirre, L.M. "Modernización de la Educación Superior" El caso de México. México 1981. revista FORO UNIVERSITARIO #6 Epoca II pps. 55-57.
- Anderson, R. & Faust, G. "Psicología Educativa: la ciencia de la Enseñanza y el Aprendizaje". México 1979. ed. Trillas pps. 15-25.
- Bellinghausen, H. "El gobierno en la Universidad Nacional Autónoma de México" - México, 1980. revista FORO UNIVERSITARIO #1 Epoca II pps 31-32
- Cantú, A. "La Universidad Mexicana y el Desarrollo Nacional" México 1980 revista FORO UNIVERSITARIO #1 Epoca II pps 15-16.
- Carnoy, M. "La Educación como Imperialismo Cultural" México, 1977. ed. Siglo XXI pps 322-349.
- Contreras, E. y Ogalde, T. "Principios de Tecnología Educativa" México, 1980 - ed. Era col. cuadernos pedagógicos pps. 7-45.
- Fauré, E. "Aprender a Ser" México, 1974. ed. Alianza
- ✓ Fernández, G.C. "Psicología Iztacala como Modelo Educativo. Introducción". en Ribes, I.E. y otros "Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología". (un modelo integral) México, 1980 ed. Trillas pps 13-15.
- Fernández, P. "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico" notas críticas para análisis. México 1981. rev. FORO UNIVERSITARIO #2 Epoca II pps 35-42.
- ✓ Fernández, V.H. y Furlán, A. "La formación del Personal Docente en La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala UNAM". México, 1982. revista Perfiles Educativos #6 CISE-UNAM pps 22-29.
- Fuentes, M.O. "Educación Pública y Sociedad". en Gonzalez, C.P. y otros "México

Hoy". México, 1979 ed. S. XXI pp 230-265.

- Fuentes, M.O. "Los instrumentos oficiales de Planeación en la educación superior" México, 1980. rev. FORO UNIVERSITARIO #1 Epoca II pp 42-44.
- Fuentes, M.O. "Las ENEP: Proyecto y Práctica". México, 1981. Primer Foro Académico-Laboral INTERENEP.
- Furlán, A. y Remedi, E. "Notas sobre la práctica docente. La reflexión pedagógica y las propuestas normativas". México, 1981. rev. FORO UNIVERSITARIO #10 Epoca II pp 42-46.
- García, G.G. "La concepción marxista sobre la escuela y la educación". México -- 1977. ed. Grijalbo caps. I y II.
- Gonzalez, C.P. "Proyecto de Nueva Universidad" citado en "Acerca de la Problemática de las ENEP". México, 1981. rev. FORO UNIVERSITARIO #6 Epoca II pp 27-33.
- Granados, CH.M. "Así nacieron las ENEP". México, 1981. Primer Foro Académico-Laboral INTERENEP.
- Guevara, N. y Leonardo, P. de "Las antinomias del desarrollo en la UNAM". México - 1981. rev..FORO UNIVERSITARIO #3-4 Epoca II pp 37-48 y 9-17.
- Guzmán, T. "Alternativas para la Educación en México". México, 1979. ed. Gernika pp 152-174.
- Medina, J.L. "Filosofía Educación y Desarrollo". México, 1975. ed. S. XXI caps.-- 2 y 3.
- Mendoza, R.J. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)". México, 1981. rev. Perfiles Educativos -- #12 CISE-UNAM. pp 3-21.
- Olmedo, R. "La Universidad y el Estado: Afirmaciones y contradicciones de la producción de Ideología". México, 1978. rev. Foro Universitario #11 Epoca I pp 13-20.

- ✓ Panza, M. "Enseñanza Modular". México, 1981. rev. Perfiles Educativos # 12 ---
CISE-UNAM pp 30-49.
- Ponce, A. "Educación y Lucha de clases". México, 1976. ed. Mexicanos Unidos S.A.
- Puiggrós, A. "Imperialismo y Educación en América Latina". México, 1980. ed. Nueva Imagen pp 16-19, 91-116, 117-139.
- Quiroz, A.A. "Análisis de una experiencia en la formación de Psicólogos Educativos". México, 1979. Ponencia presentada por un grupo de profesores del área de Desarrollo y Educación de la carrera de Psicología de la ENEPI en el Congreso Nacional para la Enseñanza e Investigación de la Psicología (CNEIP).
- ✓ Ribes, I.E. "El diseño curricular en la Enseñanza Superior desde una perspectiva conductual. Historia de un caso". en Ribes, I.E. y otros "Enseñanza, Ejercicio e investigación de la Psicología (un modelo integral) México, 1980. ed. trillas pp. 79-99.
- Semo, E. "La nueva significación del postgrado en la UNAM". México, 1980. rev. Foro Universitario #1 Epoca II pp 30-31.
- Skinner, B.F. "Tecnología de la Enseñanza". Barcelona, 1972. ed. Nueva Colección Labor. pp 73-101.
- Solana, F. "La política Educativa de México". Discurso del exSrio. de Educación Pública en la Reunión de la República, Acapulco (GRO.) el 5 de Febrero de 1979.
- Vasconi, A.T. "Aportes para una Teoría en Educación". en Labarca, G. y otros - "La Educación Burguesa" México, 1979. en. Nueva Imagen pp 301-316.
- Vasconi, A.T. "Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana" (op. cit).
- "Sobre los problemas del trabajo docente en el Area de Desarrollo y Educación". ENEPI Psicología Area de Desarrollo y Educación. Documento interno Sept. 1980.