

84 201



# Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA

La Importancia del contenido de la  
Asignatura Psicología Educativa  
(Clave: 637-06): una propuesta

TESIS PROFESIONAL  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A  
JOSE MANUEL MARTINEZ

Director: MTRO. JAVIER URBINA S.  
Asesor: LIC. JORGE MOLINA A.

TESIS CON  
PASA DE CEN

MEXICO, D. F., 1990



## **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 está 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.

## INTRODUCCION

La información en forma de textos, ensayos o reportes de investigación hasta ahora elaborada, a nivel mundial, sobre la educación o temas afines -tan vasta, antigua, novedosa y a veces contradictoria-, sería relativamente fácil reunirlos en los estantes de una sola biblioteca.

En nuestro país, la información actualizada, sólida y sistematizada es de difícil acceso: encontrando las más de las veces con una de carácter parcial, confusa o desarticulada, dependiendo de la persona o la institución que uno consulte.

Tal situación pareciera ser el reflejo de los diferentes enfoques disciplinarios, y dentro de estos, distintas orientaciones teóricas; pero también, uno se encuentra que los métodos de investigación (cuantitativos y cualitativos), o las supuestas aplicaciones, distan mucho de ser el resultado de un análisis y evaluación medianamente integrales: quizás, habrá de reconocer y aceptar que no podrá ser de otra forma, tratándose de un asunto eminentemente humano.

De manera curiosa y probablemente como parte del mismo problema, casi todos los sistemas educativos y las instituciones educativas en particular parecen cerrarse en sí mismos, puesto que no propician el intercambio de información confiable, la polémica, mucho menos la participación de los protagonistas y de la comunidad.

Adicionalmente, cabe mencionar que la educación no responde a las expectativas e intereses de la sociedad civil, cuando menos en nuestro país. Así, ya es un lugar común el afirmar que ha faltado previsión y calidad respecto a la solución de la demanda educativa; también el que ha faltado dar respuesta a las presiones de tipo económico-social y al uso social de lo que se aprende en la institución educativa. Esta situación

conlleva por lo menos dos opciones: se contribuye al cambio social permanente o se continúa intentando mantener estable el estado de cosas; dicho de otra manera, se educa para el tránsito hacia una nueva conciencia social, o se entrena para reproducir una memoria estratificada y acientífica: para el que esto escribe la opción consiste en intentar una innovación, sin importar su magnitud.

Por otro lado y de manera semejante, si la Psicología es una ciencia que dista mucho de ser ubicada como Natural, Social, una combinación de ambas, o como "ciencia puente" entre lo social y lo natural, y si además aquella tiene teorías, objetos de estudio, métodos de investigación, posiciones filosóficas subyacentes y aplicaciones diversas, entonces, se puede afirmar, es insensato formar psicólogos con una orientación técnica, "psicologizante", pseudoespecializada, unilateral, y que deja de lado los aspectos socio-económicos, culturales, políticos e inclusive geográficos. No obstante, si se evitan los reduccionismos, la intolerancia y se precisan medianamente los límites de cada enfoque previa confrontación con nuestra realidad nacional (y no en las situaciones artificiales de un "laboratorio"), los diferentes enfoques psicológicos pueden y deben incidir en la comprensión de la problemática educativa.

Tal perspectiva obliga a volver la mirada a los estudios clásicos que dan origen a cada enfoque psicológico para desbrozar la estructura conceptual; eliminar los espejismos que provoca lo aparentemente novedoso y; a valorar las nuevas aportaciones y reconceptualizar constantemente el quehacer psicológico.

El presente trabajo es una aproximación a la inquietud antes expresada, aproximación puesto que sólo se ofrece una propuesta de contenido sistematizada de forma, quizás inusual, para la asignatura Psicología Educativa -de carácter introductorio-, del Plan de Estudios vigente.

Así pues, el presente trabajo comprende cinco capítulos: en el primero se aborda el concepto de educación; en el segundo, el devenir histórico de la educación nacional; en el tercero, la posible relación entre la Psicología y la Educación; en el cuarto la enseñanza de la psicología en la UNAM; y en el quinto, la propuesta -ubicada en el "contexto" del SUAP (al final de cada capítulo se ubican las referencias bibliográficas).

En la propuesta que se pone a consideración subyacen dos "líneas" de pensamiento, disímiles e incluso contradictorias: una se refiere al trabajo de S. Freud y la otra a la de P. Freire.

Ambos autores, pertenecientes a diferentes campos del conocimiento humano, rescatan y enfatizan el valor de la palabra; toman en cuenta el Deseo y la necesidad (social) de los sujetos, respectivamente; y de alguna manera cuestionan la creencia de que el saber lo tiene uno -sea el psicoanalista o el educador-, y que lo transmitirá poco a poco, cuando ninguno de ellos detenta verdad alguna.

De esta manera, la propuesta se encamina a acrecentar: una mayor preparación cultural, una tolerancia hacia los otros, un hábito de búsqueda de información dependiendo de los intereses personales; desplaza la formación pseudo técnica, la actitud a psicologizar todo y el aprendizaje memorístico; recupera la búsqueda de los clásicos y el planteamiento de los cuestionamientos: en suma, intenta una Psicología que responda a necesidades sociales ubicadas en el "contexto" nacional.

Finalmente y de manera adicional, aquí el aprendizaje se conceptualiza como un proceso amplio, sujeto a múltiples determinantes, que comprende cambios discontinuos y de diversos tipos (tanto cuantitativos como cualitativos).

Sí el intento fue logrado o fallido, queda a juicio del lector.

José Manuel Martínez.

## CAPITULO I. LA EDUCACION

### I. A. LA NOCION DE LA EDUCACION.

Gran parte de la socialización que ocurre en los seres humanos es de carácter informal. No obstante, las sociedades complejas tienen como característica universal el poder disponer de un conjunto de instituciones que se encargan de socializar a sus miembros, el sistema educativo es un ejemplo de éstas. Según se sabe en el Egipto antiguo surge una de las primeras versiones de este tipo, donde los sacerdotes iniciaban a otras personas -de la misma casta- para el desempeño de ese rol: en los tiempos relativamente recientes y a partir, sobre todo, de la Revolución Industrial, las escuelas han venido formando parte de los recursos más organizados a fin de mantener las particularidades básicas de un determinado tipo de sociedad.

Al presente se reconoce que la institución educativa tiene una mayor relevancia que la que pudo tener hace algunos años, particularmente en lo que respecta a la forma en que aquélla afecta a la sociedad. Así, mientras que en un inicio el hombre educado era proyectado como un ser económicamente "improductivo", en la actualidad, se dice, la productividad económica de un país depende de ciertas habilidades o conocimientos "especializados" que son el resultado de una buena educación. Adicionalmente ha sido tal el crecimiento, tanto cuantitativo como cualitativo, de la institución educativa que la organización o reorganización de una simple escuela ha pasado a un segundo término, ahora, en cambio, la prioridad se centra sobre las metas, modalidades, niveles y recursos que debería de tener el sistema educativo en relación con los otros sectores sociales.

### I. A. 1. ORIGEN Y FINALIDADES.

Comúnmente la educación es conceptualizada como la simple transmisión de conocimientos y habilidades, lo que se efectúa en un espacio físico denominado "jardín de niños", "escuela", "instituto" o "centro universitario". De manera semejante, a la educación se le acepta como la acción y el efecto de educar, a su vez, educar tiene simplemente el significado de "desarrollar" o "perfeccionar" las facultades intelectuales, morales o físicas de un individuo (Dicc., Enciclopédico Salvat 4, 1969). Si bien esta caracterización no puede ser calificada como totalmente errónea o como alejada de la realidad, si se le puede valorar de otra manera y encontrar en ella algunas serias deficiencias que deberían de ser tomadas en cuenta en un estudio de cierta formalidad, de momento y en opinión personal parecieran ser tres: hay imprecisión por cuanto el sentido de la idea, así como los vocablos utilizados en ella, puede asumir muchos matices sin que necesariamente haya una evaluación previa de cada uno; es restrictiva, ya que asume que la educación solo se imparte en las escuelas y en un determinado rango de edad; es simplista, puesto que deja de lado otras consideraciones que inciden en la educación, tales como las políticas, económicas, culturales, psicológicas, etc.

Por otro lado, el vocablo educar surge de la palabra latina "educare" que tenía el significado de criar; aquélla se formó del verbo "educere" cuya equivalencia se aproxima a "sacar una cosa de otra":

"Originariamente tuvo el término 'educación' el significado de cuidar, criar, hacer crecer. Viejos autores latinos expresaban con él la acción de llevar a los animales al campo; después la idea de crianza de estos"

(Larroyo, 1980, p. 35).

Según Larroyo fue hasta la época de Marco Accio Plauto, 250-184 A. C., cuando el término educación designó la idea de crianza y conducción de los niños y sólo hasta medio siglo más tarde, con Marco Tulio Cicerón, se profundizó el sentido del término otorgándole una acepción específicamente humana, es decir, de asimilación y de creación.

Quizás la siguiente cita proporcione más claridad e instale al lector en el centro de la vieja polémica, que no ha perdido vigencia:

"Maurice Debesse recuerda que 'la palabra educación es relativamente reciente. Derivada del latín, presenta un doble origen: educare quiere decir criar, alimentar, y educere: sacar de, llevar a, en una palabra: amaestrar. Alimentar y amaestrar. Son las dos tendencias seculares y a menudo en conflicto de una educación preocupa unas veces más bien por alimentar al niño con conocimientos, y otras veces para hacerle rendir en todas las posibilidades'. La lengua contemporánea la utiliza con significados diferentes que, sin embargo, corresponden al mismo campo semántico".

(Mialaret, 1977, p. 11).

Así, se puede notar que el dotar de conocimientos o el explorar las posibilidades de un individuo -sin importar en este momento a la manera de quién-, son posiciones que surgen aproximadamente a finales del siglo XVII, con la aparición del humanismo y del utilitarismo.

Respecto a las finalidades, generalmente, se acepta que la educación tiene varias, entre otras, que permite:

a. La transmisión de cierto conjunto de ideas acerca del mundo. Se enfatiza que el hombre hereda culturalmente la capacidad

para aprender pautas de pensamiento y de acción, en tanto que existen características de la especie que lo predisponen a realizarlas. Pero no hay que dejar de reconocer que dichas pautas son explicadas, formadas y sancionadas, por la interestimulación con otros seres humanos que configuran una determinada sociedad: si dichas pautas no llegasen a ser asimiladas, éstas pueden transformarse y con ellas la sociedad en su conjunto.

b. La integración de los individuos. Es decir, es la institución potencialmente encargada de transformar una población heterogénea y desarticulada, en otra que queda limitada por normas de comportamiento culturalmente comunes, lo que facilita el surgimiento de un "sentimiento de identificación nacional" y proporciona las bases para que los individuos venidos de otras etnias, regiones o de otras organizaciones sociales, se adapten a la hechura de vida de la sociedad en cuestión.

c. Concebirla como una agencia de colocación y, en consecuencia, de selección. Se dice que según el nivel educativo que la persona haya obtenido, será la posibilidad de tener un rol y un estatus mejor en la pirámide social.

d. La producción e innovación tanto de la ciencia como de la tecnología. En un inicio, cuando la educación no tenía las características organizacionales de ahora, tales producciones e innovaciones resultaron "casuales" y esporádicas, pero en la actualidad se diseña para que sean menos espontáneas.

e. Propiciar el desarrollo personal. En este sentido, la educación formal -en mayor medida que la informal- se encarga de dotar a las personas de ciertas habilidades, valores y conocimientos, que por otros medios menos organizados (pero no menos influyentes) serían difíciles de alcanzar, de manera homogénea.

Junto con estas finalidades surgen en nuestro contexto nacional algunos problemas que cada día, y a mayor información, son motivo de debate por parte de la gente que tiene algo que ver con la educación y que se inquieta ante las posibles orientaciones que pueden surgir, entre otras y a manera de polarización: educación en oposición al mero adiestramiento; elitismo en oposición a la masificación; continuismo en oposición al cambio social; individualización en oposición a la personalización; repetición en oposición a la creación; dependencia en oposición a la independencia; etc. Estos temas serán abordados en mayor o menor medida en el desarrollo de este trabajo, pero antes se tratará de dilucidar, también de manera general, otras facetas de la noción de educación.

#### I. A. 2. DOS VERSIONES DE LA HISTORIA DE LA EDUCACION.

En general, la historia describe o explica las acciones e ideales -logrados o no- de un sector que detenta el poder o de aquellos que no lo tienen (lo cual es muy raro) en diversas épocas. Es decir, tal descripción puede justificar una posición acorde a los intereses del grupo dominante, o bien, puede ayudar a recuperar la posición del grupo dominado. Pero la comprensión del pasado no garantiza plenamente el manejo de la situación actual sino tan sólo permite dar cuenta de...: puesto que explica los orígenes del actual estado de cosas y proporciona una guía para actuar a favor o en contra del cambio social (en el amplio sentido del término).

En este sentido, existen cuando menos dos versiones acerca de la historia de la educación "occidental".

Una de ellas la proporciona Luzuriaga (1980), quien postula diez etapas históricas, a saber:

1. La educación primitiva. Se caracteriza por ser espontánea, dirigida de manera no intencional a grupos más que a pueblos o Estados.

2. Educación Oriental. Se da en civilizaciones generalmente de carácter autocrático, erudito o religioso (China, India, Israel, Egipto, Asiria, etc.): La división de castas da origen a la educación de tipo continuista.

3. Clásica. Aparece el "carácter humano y el aspecto cívico", surge la civilización conocida como "occidental" (Grecia-desarrollo del individuo; Esparta-formación guerrera; y Roma-formación del ciudadano).

4. Medieval. Se desarrolla el cristianismo, del siglo V al XV, y con él el clero; se concibe a éste como el único estamento culto, por lo cual dirige la formación del hombre poniendo mucho énfasis en los aspectos religioso y espiritual.

5. Humanista. A partir del siglo XV surge el renacimiento y con él el retorno a la cultura clásica, pero "más enriquecida"; esto es, una forma de vida que tiene como base a la naturaleza, el arte y la ciencia. En esta etapa se buscaba la formación de tipo "integral": aparece el problema del laicismo en oposición a la religión.

6. Educación cristiana reformada. Aproximadamente en el siglo XVI, surge el protestantismo en Europa y se le traslada a América.

7. Educación realista. En el siglo XVII se originan los "métodos de la educación moderna" con base en la filosofía y en las ciencias nuevas, y aparecen en escena los pedagogos de la talla de Ratke y Comenio.

8. Racionalista y naturalista. Se solidifica el movimiento iniciado en el renacimiento, es decir, la ilustración. A principios del XVIII, aparecen los trabajos de Rousseau, en los que se buscaba desarrollar un hombre conforme al modelo de la naturaleza, y a final del siglo surge la pedagogía idealista de Pestalozzi.

9. Educación nacional. El movimiento se inicia a finales del siglo XVIII y alcanza su máximo esplendor en el siglo XIX. Aquí el Estado interviene fundamentalmente para establecer una conciencia nacional y patriótica, y se establece la escuela primaria, universal, gratuita y obligatoria. Asimismo, se propone una educación liberal, basada en las aptitudes naturales de cada individuo.

10. La democrática. Hace de la personalidad humana libre el eje de sus actividades (al margen de consideraciones económico sociales); se trata de dar más educación al mayor número posible de individuos. Lo vital consiste, además, en localizar los centros de interés del alumno y adecuar a él el sistema de enseñanza.

La otra versión de la historia de la educación la proporciona García Galló (1974), quien afirma que en las teorías educativas desarrolladas por la burguesía se distinguen dos etapas. Una en la que la pedagogía surge como lucha contra el orden feudal y, otra, en la que la burguesía toma el control. Cuando la burguesía no tenía el poder, las consignas eran "libertad y armonía con la naturaleza", ideas debidas de manera básica a Comenio y Rousseau; las cuales se oponían con aquellas propiciadas por el autoritarismo, la austeridad y las costumbres de la vida caballerescas, aunadas a las de la religión:

"Frente a la concepción aristocrática y religiosa proclamó (la burguesía) la necesidad de desarrollar las

llamadas 'propiedades innatas del espíritu humano'.  
 "En la fase en que la burguesía asume el poder ple  
no, o comparte el poder, conciliadoramente, con re  
 manentes feudales, mientras que en su seno se van  
 desarrollando el proletariado, los educadores de  
 la clase (burguesa) van substituyendo las divisas  
 de la pedagogía de la libertad por la del orden a  
 decuado a la naturaleza y la razón".

(García Galló, p. 15 y 16).

García Galló afirma que sucedió lo mismo que con las ideas  
 políticas: al luchar contra el feudalismo, la burguesía se apoyo  
 en las masas, posteriormente, al tener el poder, asumió los reza  
 gos del feudalismo y con ello oprimió a las masas.

Así pues, de esta situación surgieron dos elementos, una edu  
 cación para el "provecho", fundamentada en el utilitarismo, y u  
 na educación para el "prestigio" que buscaba los ideales eternos  
 de la perfección, elitista, fundamentada en el neohumanismo  
 (Ibid, pp. 19 a 21).

Según este mismo autor, en el sistema económico capitalista  
 hay tres corrientes a propósito de la educación. La primera es  
 la pedagogía liberal, la cual:

"...defiende el principio de que el desarrollo del  
 niño debe ser estimulado, y tenida en cuenta, primor  
 dialmente, su individualidad"

(Suchodolski, citado por García Galló,  
 p. 24).

Una segunda corriente la constituye la pedagogía que pretende  
 educar al individuo mediante la sociedad:

"...era la pedagogía que ponía de manifiesto los inte

reses y las necesidades de la sociedad capitalista y se esforzaba en convertir la enseñanza en miembro utilizable y sumiso a esa sociedad".

(Ibidem, p. 25).

Y por último:

"la pedagogía que opera con los conceptos de cultura, personalidad y formación", (la cual) "se convirtió, en el imperialismo, en la defensa de la vida interior frente a la invasión de la civilización urbanística-técnica, o de la construcción de nuevas formas de existencia supuestamente superiores de la sociedad y del idealismo espiritualista".

(Idem).

Es interesante observar cómo las versiones, antes reseñadas, difieren sustancialmente. Mientras la primera describe un movimiento histórico lineal, sin obstáculos, tendiente al "desarrollo de la humanidad", la segunda explica cómo las diferencias de clase son portadoras de un programa que refrenda las ideas del grupo dominante induciendo la certeza de que las cosas ocurren así en ausencia del azar.

También, es claro que en las sociedades primitivas la educación se manifestaba como una influencia directa, no intencional, del grupo sobre sus miembros, el individuo se educaba bajo un proceso de imitación natural:

"Vida familiar o vida de clan, trabajos o juegos, ritos, ceremonias, todo constituía, en el curso de los días, una ocasión para instruirse...".

(Faure, 1980, p. 51).

El tránsito de este estado de cosas, de un comunismo primitivo, al de la aparición de las clases sociales no es nítido, re

quiere de un periodo preliminar:

"La clase en sí con pura existencia económica, se define por el papel que desempeña en el proceso de la producción; la clase para sí, con existencia a la vez económica y psicológica se define como clase que ha adquirido, además, la conciencia del papel histórico que desempeña, es decir, que sabe lo que quiere y a lo que aspira"

(Ponce, 1976, p. 47).

De esta manera, ahora se reconoce que todo tipo de sociedad contemporánea o sus grupos dominantes tendrán una intención homogeneizadora para lo cual se servirán de la institucionalización de la educación, esto es, una influencia ideológica ejercida por "especialistas", en sitios y por medios físicos más o menos predeterminados y de manera dosificada. Pero no pasemos por alto que otro tipo de educación corre en paralelo, la "espontánea", que puede estar a veces desvinculada de la formal, compuesta por los factores idiosincráticos de una comunidad o etnia y por la calidad y cantidad de información vertida por los medios de comunicación masiva.

#### I. A.3. ¿UNA DEFINICION UNIVERSAL O UNA PARTICULAR?

Del siglo XVII a la fecha, de manera aproximada, se han propuesto varias definiciones e interpretaciones del quehacer educativo. A continuación se presentan algunas definiciones actuales, los aspectos que estas enfatizan y cuál de estas puede ofrecer, tentativamente, un horizonte más amplio para la comprensión del fenómeno educativo.

Se inicia este examen con Larroyo (Op. cit., p.42):

"Hay un carácter común en todo proceso educativo: ya sea espontáneo o reflexivo, la educación es un fenómeno

meno mediante el cual el individuo se apropia en más o menos la cultura (lengua, ritos religiosos o funcionarios, costumbres morales, sentimientos patrióticos, conocimientos) de la sociedad en que se desenvuelve adaptándose al estilo de vida en donde se desarrolla".

Vista así, la definición anterior se caracteriza por lo menos en tres aspectos: es una definición bastante imprecisa por lo cual al ser ubicada en un contexto social específico pierde toda significación posible; es estática porque supone la mera apropiación de lo dado; luego, no cuestiona si lo que ofrece la "sociedad" es lo mejor para el conjunto de sus miembros o tan sólo para unos cuantos.

En un sentido similar, para Luzuriaga (Op. cit., p. 11) la educación es:

"...la influencia intencional y sistemática sobre el ser juvenil con el propósito de formarlo o desarrollarlo. Pero también significa la acción general, difusa, de una sociedad sobre las generaciones jóvenes con el fin de conservar y transmitir su existencia colectiva. La educación es así una parte integrante, esencial, de la vida del hombre y de la sociedad, y ha existido desde que hay seres humanos sobre la tierra".

En esta última es claro que ya no se trata de una mera apropiación, como en la definición anterior, sino de la influencia intencional y sistemática. Es decir, se hace evidente que se trata de una práctica social; por otra parte, al centrar que dicha influencia es nada más sobre el "ser juvenil", se puede perder de vista de que en realidad la educación afecta desde edades muy tempranas hasta la vejez; pero habrá que aceptar una buena observación, se trata de la influencia no escolarizada la cual pocas veces es tomada en cuenta, aunque, nuevamente, en esta definición

no se cuestiona si vale la pena o no conservar y transmitir esa particular existencia colectiva.

A propósito, permítaseme aclarar que no se pone en tela de juicio si una sociedad ha de buscar su sobrevivencia, sino de que sí todos sus miembros reconocen y asumen el sistema socioeconomico en el que se desenvuelven, después de todo:

"...la educación debe ser considerada como un sector político, en el que la importancia de la acción política es particularmente decisiva"

(Faure, 1973, p.32).

En otra perspectiva, para Marc Belth la educación resulta ser la alternativa al "adoctrinamiento" ya que intenta impartir un conocimiento que permita alcanzar nuevas verdades y significados, en éste sentido el estudio de ella consiste en la búsqueda e investigación de los papeles que juegan los "modelos" para la adquisición del conocimiento, de sus resultados y de cómo se modifican y desarrollan nuevas formas:

"Educar consiste en transmitir los modelos por los cuales el mundo es explicable"

(Belth, 1971, p.44).

El modelo es la manera por la que el individuo observa el mundo y se relaciona con éste, es lo que le da sentido a la vida:

"El ser humano común, que crece y se desarrolla en su propia cultura, hereda todos los patrones que le son accesibles y no tiene otra alternativa que emplearlos. La cultura que ve y que estima, y que promueve, es la cultura inmersa en ellos. Cuando se convierte en un radical, en un revolucionario, en realidad está rechazando algunos o todos los modelos que ha heu

redado y conforme a los cuales viven los individuos que lo rodean. Los hombres extraordinarios son aquellos que, habiendo visto la inadecuación de tales esquemas (aunque no los adviertan necesariamente como tales), crean otros nuevos y persuaden a los demás de que el mundo visto a través de estas ventanas es mucho más significativo, deseable y predecible"

(Ibidem, p.45).

Si bien este punto de vista resulta interesante y novedoso, para el que esto escribe, no deja de tener sus elementos poco claros, por ejemplo, ¿cuáles son los conocimientos que permitirán encontrar nuevas verdades?; ¿según qué criterios han de utilizarse para considerarlas como nuevas verdades?; ¿los radicales son semejantes a los hombres extraordinarios?; ¿todos los encargados de educar estarán en posibilidades de transmitir modelos alternativos de explicación? Con estas preguntas, cuya solución esta fuera del alcance de este trabajo, sólo se quiere enfatizar que la comprensión de la educación está más allá de sí misma, que requiere de las consideraciones de otras disciplinas.

Ahora bien, desde la perspectiva de una disciplina, de la sociología de la educación, la educación es considerada como un proceso netamente social:

"cuyas finalidades, elementos, estructuras, procesos y resultados están determinados por y reflejan a la sociedad en la que se desarrollan -cultura, valores, ideal del hombre y de la sociedad, fuerzas y relaciones de producción, sistema de gobierno e historia- en la medida en que la sociedad patentiza una determinada estructura de clases y de poder"

(De Ibarrola, 1978, p.59).

Según De Ibarrola, las definiciones semejantes a las de Lauroy o Luzuriaga conceptualizan a la educación como un proceso de continuidad e integración.

Esta misma autora hace ciertas observaciones acerca de la educación, con base en estudios recientes efectuados por sociólogos, a saber que: 1) no se trata de una transmisión unilateral, ya que de alguna manera está implicada la reflexión, la crítica y el incremento de éstas dos por parte del que se está educando; 2) no es igual para todos los miembros de la sociedad; 3) aquella trasciende a las nuevas generaciones; 4) el bagaje cultural tiene implícito un modelo de lo que debe ser una persona y la sociedad; y 5) cierto sector o grupo de individuos definen e imponen tal modelo (Ibidem, pp. 60 a 61).

Se puede ver que todo trabajo realizado y por realizar en el ámbito educacional tiene necesariamente una concepción del hombre y de las posibilidades de éste, como género humano. Esto es así, ya que donde hay seres humanos existe una vinculación, parcial o total, de uno con otro. Pero, además, obsérvese que los Estados modernos intervienen cada vez más en la educación, dado que se considera a ésta como una inversión y como un instrumento necesario en la vida social. En un enfoque calificado, por García Medrano, como conceptual la educación es:

"...el medio de cohesión social por excelencia. En perspectiva histórica, permite conservar y enriquecer la cultura, vincula a las viejas generaciones con las nuevas, así, la permanencia de las sociedades en el tiempo. En perspectiva social, la educación incorpora a las diferentes clases y sectores de la población a las pautas culturales dominantes y, en esa medida, es factor determinante de integración. De allí que la educación pública en todas

sus modalidades y con todos sus medios deba considerarse por definición, como un instrumento privativo del Estado".

(García Medrano, 1979, p.5).

En suma, la educación no es sólo un factor para la continuidad del desarrollo de la humanidad, la cohesión social, sino que también para la adaptación del individuo y establece las relaciones de reproducción, tanto de las fuerzas de producción como de una determinada ideología.

La educación puede darse de una manera claramente organizada o de una manera difusa pero con cierto sentido; también es el terreno donde se manifiestan o surgen ciertas ideas críticas, y de igual manera, es el campo donde pueden complementarse o dar origen, de manera limitada, los cambios sociales. Finalmente, se puede notar que la educación ya no se puede limitar a una concepción tan estrecha, es algo mucho más complejo; en consecuencia, tampoco es válida una definición de la educación con carácter universal, ya que corresponde a un sistema social y económico particular: a ciertas formas de producción, a determinados intereses de algunos sectores o grupos, esto es, al tipo de sociedad que aspira cada uno de ellos.

Aún a riesgo de caer en contradicciones, en el presente trabajo, es esta la visión en que se contempla el concepto de educación.

#### I. B. LA AMPLITUD DE LA EDUCACIÓN.

No obstante lo anterior, quedan algunas cuestiones más que conviene citar para una mejor ubicación.

Por ejemplo, entre otras, Mialaret (Op. cit., pp. 11 a 13)

indica que la educación puede ser analizada en tres sentidos: como institución, como resultado de una acción o como el proceso que relaciona a dos o más personas en situación de intercambio de experiencias. La primera hace referencia al análisis de los sistemas educativos; por ejemplo, la educación norteamericana y la socialista, la educación moderna y la primitiva. En tanto que institución posee reglas y estructuras que aunque a veces implícitas su análisis permite visualizar sus elementos e interacciones, retomar valores ya olvidados, o bien estudiar su desarrollo para conocer su estado actual.

Como resultado de una acción se le utiliza para denotar el producto de una "buena" o "mala" educación, o para diferenciar los propósitos educativos. Aquí se evalúan los cambios en la persona como producto de esa acción, y sobre esta base suele evaluarse, también, a la institución.

La educación como proceso, se refiere al encuentro o reunión, planificado o no, de dos o más personas, en la que se supone habrá influencias recíprocas de carácter educativo. Este último sentido rebasa el escenario propio del aula (la escolarización o la institucionalización), el tipo de relación maestro-alumno, la edad de los participantes y las formas convencionales en las que se proporciona la educación.

Más adelante, el mismo autor señala que el concepto de educación ya no puede hacer referencia exclusivamente a los niños puesto que el concepto se ha "extendido": en cuanto a la edad de los individuos, desde la "educación temprana" hasta la "educación permanente o continua"; una segunda extensión se refiere a que la formación (educación) de un individuo no sólo es el resultado de la institución escolar, como ya se vio en párrafos anteriores; en un tercer sentido, hace referencia a que ahora existe una preocupación por formar personas íntegras; y final

mente, a la amplitud respecto a los procesos de educación. También menciona que las acciones educativas se pueden ejercer a niveles y organizaciones diferentes a las tradicionales.

En esta forma, es importante apreciar el marco dado por las definiciones, interpretaciones, sentidos y extensiones del concepto educación, en relación a la cantidad y calidad de factores que suelen entrar en juego en un momento determinado y hasta en la más simple relación entre dos personas, las cuales, por cierto, el psicólogo suele pasar por alto en su labor profesional. Hemos visto que hay factores propiamente educacionales y otros extraeducacionales que influyen en el proceso educativo de una o más personas, por ejemplo, la concepción del hombre; las metas educativas; la salud física del que aprende; su posición socioeconómica; en general, la organización y funcionamiento del sistema educativo; a veces, ciertos aspectos de arquitectura escolar; la selección y aplicación de diversos métodos de enseñanza, así como las técnicas pedagógicas utilizadas; el medio inmediato (calificado como rural, marginal urbano y el propiamente urbano) que rodea a la institución escolar o del que emerge el individuo, o bien, al intercambio educativo informal -el intercambio de experiencias fuera del aula-; las características, cantidad y calidad de los recursos materiales disponibles, hasta la formación, capacitación, actualización y competencia real de los encargados de la institución: todo lo anterior circunscrito por cuestiones sociales, económicas y políticas de la sociedad que a fin de cuentas es lo más significativo. Así, no debe olvidarse que, en toda situación educativa, están implicadas complejas interacciones y no acciones aisladas y/o unilaterales.

#### I. C. LAS CRITICAS A LA EDUCACION.

Además, a partir de los estudios parciales o totalizadores

y de los análisis efectuados por diversos autores, pertenecientes a diversas corrientes, se puede decir que existe una crisis en el sentido de que las formas usuales de concebir, impartir, y los resultados de, la educación ya no satisfacen a nadie (dirigentes o líderes sociales, operadores o usuarios), y también una "crisis teórica" que dificulta trabajar de manera coherente con el fenómeno tan complejo como lo es el educacional: por ejemplo, cierto tipo de estudios evidencian, cada día más, que la educación en lugar de contribuir al desarrollo socioeconómico del país y a una creciente participación política, actúa como un dispositivo que refuerza la desigualdad socioeconómica y reproduce el conformismo.

Es así que, de manera esquemática, la resolución a la crisis de la educación se manifiesta de muy diversas maneras: En primer lugar, existe aquella posición parcial que postula un ajuste aquí y otro allá, sin considerar todos los componentes del fenómeno educativo y sin que surja la necesidad de cuestionar tanto las finalidades como la organización de la institución escolar; en segundo lugar, estarían aquellas que intentan mejorar las acciones educativas a partir de cambios globales, innovando y contemplando alternativas básicas que inciden tanto en los conceptos como en las estructuras mismas de la institución, pero no en las político-socioeconómicas; y, finalmente, en tercer lugar, está aquella que propone explícita o implícitamente que la educación -y lo que ella acarrea- no podrá mejorar a menos que se cuestionen o cambien, previamente, las estructuras político-socioeconómicas.

Los esfuerzos que se realicen bajo la primera posición resultan vanos -ya hemos visto que "educar" no es una tarea fácil-; en cuanto a la segunda, pueden ser válidos y convenientes en la medida que permitan abrir brecha, pero tratando de no caer en la utopía; en cuanto a la tercera, es obvio que se requieren

ciertas condiciones particulares previas sin las cuales, qui  
zás, el único resultado consistirá en reafirmar las estructu  
ras anquilosadas.

Particularmente, para el presente trabajo, interesan las  
 dos últimas posiciones; las enunciadas en segundo y tercer lu  
 gar.

#### I.C.1. EN LOS LIMITES DE LA INSTITUCION EDUCATIVA.

En un ensayo, calificado de intento "de sistematización" por  
 José Teodulo Guzmán (1979, pp. 5 a 120), se presentan las prin  
 cipales innovaciones educativas -experimentadas o propuestas-  
 que han intentado cambiar las estructuras o eliminar los obstá  
 culos, para que todos los grupos sociales participen de los  
 bienes culturales, del sistema escolar: sin embargo, a juicio  
 del autor citado, resultaron ser sustancialmente un fracaso  
 por no estar vinculadas con cambios paralelos con el sistema  
 social. Pero, también aquel considera que algunos elementos de  
 esas propuestas pueden ser rescatables. Dichas innovaciones son  
 organizadas en ocho grandes rubros, a saber: a) Tendencias de  
 cambio en el "Rationale del Curriculum": Modelo "Romántico li  
 beral" y el "progresista"<sup>1</sup>; b) Modificaciones en el diseño y  
 el desarrollo del curriculum -nivel pre escolar, elemental y  
 medio-, en las que existen las siguientes perspectivas: evitar  
 la desigualdad, mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendi  
 zaje, cambiar lo factual descriptivo a lo conceptual estructu  
ral, introducción de programas compensatorios para los niveles  
 elemental y medio; c) Innovaciones en los métodos de enseñanza  
 y en la organización escolar: "aprender descubriendo", "apren

1. Más recientemente, a lo largo de los últimos diez años, han  
 surgido muchas concepciones sobre el concepto de currículum,  
 véase por ejemplo, la última parte de este trabajo.

der expresándose" y "aprender en la interacción social"; d) Tendencias de cambio en la relación educación y trabajo: Educación general versus técnica o vocacional, educación comprehensiva, y educación en el trabajo; e) Alternativas para la educación extraescolar e informal: Programas no formales de tipo compensatorio, y otros tendientes a distribuir mejor las oportunidades sociales; f) Modalidades de la tecnología educativa: Utilización de audiovisuales, uso de la instrucción programada, de la cibernética y por computadora<sup>2</sup>; g) Las tendencias desescolarizantes: La escuela como comunidad educativa; y h) Las modificaciones radicales al sistema escolar: los ya famosos trabajos de Illich y Reimer.

Esta división es tentativa y arbitraria ya que, como Teodoro Guzmán lo señala, "la introducción de innovaciones en un aspecto de la estructura escolar, implica necesariamente modificaciones en otras áreas" (Nota # 1, en la página 116).

2. Aún cuando el que esto escribe ya no simpatiza totalmente con la tecnología educativa, conviene en aclarar una aparente confusión de Guzmán. Chadwick y Rojas afirman que hay que distinguir entre definiciones o enfoques de aquella que hacen hincapié en el producto o en el proceso: "El primer caso es el de tomar la tecnología educativa como la aplicación y uso de los nuevos instrumentos de la tecnología, particularmente en telecomunicaciones... tecnología para la educación. El otro enfoque es de la tecnología en la educación; es decir, el énfasis está puesto en el proceso de tecnología... es el desarrollo y uso de un conjunto de técnicas sistémicas basadas en la ciencia, útil para diseñar, medir, operar y manejar situaciones instruccionales y educacionales". (Glosario de tecnología educativa. C. Chadwick y Alicia M. Rojas. Venezuela, O. E. A. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, 1978: pp. 23 y 24).

## I.C.2. MAS ALLA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA.

Respecto a la tercera posición tan sólo se hará referencia al trabajo de dos autores, los cuales basan sus argumentos a partir del rol que juegan las clases sociales, determinado por el lugar que ocupan dentro de la organización social. Ambos au tores parten de una organización social fundamentada en lo que se ha llamado "capitalismo dependiente".

Así, tenemos que para Martín Carnoy (1980) se ha mal inter pretado el papel de la educación puesto que:

"...lejos de obrar como liberadora, la educación for mal de occidente llegó a muchos países como parte de la dominación imperialista. Era consecuente con los fines del imperialismo: El control económico y políti co de la gente de un país por la clase dominante de otro" (p. 14).

¿Por qué se creía que la educación permitiría borrar las de sigualdades; que al pobre le ayudaría a triunfar, a ser promo vido socialmente, y que el rico se volvería benévolo? Carnoy nos dice que esto se debía a que se colonizaba el conocimiento, lo cual implicaba aceptar que la gente pertenece "naturalmente" a diferentes categorías, y esto lleva a la aceptación de rela ciones particulares entre éstas: por la escuela la gente sale de su ignorancia, aumenta su "valor de mercado". Así como se pasa de la ignorancia a la inteligencia, el trabajo humano pa sa de torpe a diestro, de feudal a racional y competitivo; de un ser potencialmente peligroso a otro ordenado: así pues, se puede crear gente sumisa no pensante.

De la contribución de la escuela al "desarrollo", nos dice el autor, que si bien es cierto en algunos casos que aumenta los ingresos y permite a uno manejarse mejor en la sociedad, también lo es que de esto sólo se benefician unos cuantos. Pe

ro, además, los aumentos de escolarización no conducen a tasas más elevadas de desarrollo, sino al reemplazo de mano de obra menos instruida con otra con mayor instrucción (y resulta que este es el conjunto humano cuantitativamente menor); aquella contribuye a mantener el statu quo, premiando a quienes son más deseables para la sociedad capitalista (si antes la herencia del estatus era vía familiar, ahora lo es por la vía del "mérito" y las "capacidades" aprendidas en la escuela, mas no en el lugar de trabajo). Se recurre a la enseñanza masiva como una manera de igualar las oportunidades, pero resulta que al incremento del nivel medio de instrucción de la población, sin alterar la distribución clasista de esa enseñanza, se mantiene la actual estructura de ingresos.

Finalmente:

"Otros efectos psicológicos de la educación escolar pueden también tener su importancia para determinar la contribución de la escuela a la sociedad...En un mundo donde saber leer y escribir es una 'buena cosa', la estimación que una persona se tenga puede ser mayor sencillamente por tener estos simples conocimientos" (Op. cit. p. 23).

Pero, por otra parte, puede ser negativa si se fracasa, lo cual es bastante usual en nuestro medio.

La escuela, entonces, hace encajar al niño en el papel social y económico de la estructura capitalista:

"La estructura de las escuelas, por venir de la metrópoli, se basaba en gran parte en las necesidades de los inversores, los tratantes y la cultura metropolitana" (Ibidem, p. 29).

Es claro que la instrucción formal sirve a alguna estructura

económica y social, real o deseada: esto, en opinión del autor antes citado constituye un aspecto colonizador (nótese, que lo que puede ir contra el sistema no se enseña en la escuela); descolonizarse implica la lucha personal y social para lograr la independencia psicológica y político económica.

El otro autor al que se hará referencia es Tomás Vasconi (1979), quien afirma que, tradicionalmente, la escuela se concibe como el instrumento de selección y de promoción social, sobre todo, esto último, lo que significa que los más capaces llegarán más alto en la escala social. Sin embargo, este no es el caso; incluso los que defienden este punto de vista concluyen que la escuela no cumple con el papel que la sociedad le ha asignado, y esto se debe según la crítica "sociologizante" a que existen obstáculos tanto externos (antecedentes de tipo familiar y cultural) como internos (los recursos materiales y el funcionamiento mismo) a la escuela, pero que, apenas sean removidos aquellos, la escuela está lista a cumplir su papel porque, al tener una "posición neutra", en relación a las clases sociales, los obstáculos no afectan su esencia. Pero, también, este no es el caso: no hay posibilidad de tránsito de un estrato social a otro, como no sea de "explotado" a "explotador".

En la actualidad los procesos educativos no son hechos universales sino que son el resultado de la creación histórica de la "burguesía" y cumplen funciones específicas, la de reproducción de la sociedad y de las modalidades de explotación:

"Esas 'funciones específicas' se desarrollan en dos dimensiones principales: La de la capacitación de mano de obra y el desarrollo de 'capacidades' y la de la imposición y difusión de las formas ideológicas y culturales dominantes".

(Vasconi, 1979, p. 84).

Para el logro de esto, el sistema educativo opera como una estructura diferenciada internamente y con funciones diferenciables según las clases a las que su acción dirige y debe contribuir a reproducir:

"Pero también la escuela, aparato conservador y transmisor de la 'cultura' muestra el verdadero significado de ésta en la sociedad burguesa: 'valor de cambio' -no valor de uso- instrumentado por la 'industria' cultural". (Ibidem, p. 95).

Hay pues, una descomposición de la escuela en cuanto a la actitud contradictoria que sustenta, como instrumento de explotación y como instrumento que intenta dar respuesta, no viable, a la presión social, dada su estructura actual y en donde se encuentra inmersa: cada vez, dice Vasconi, hay menos alternativas; es menester la destrucción de la escuela capitalista e instaurar nuevas normas de educación, y profundizar y concluir las reformas "democráticas-burguesas" y de "liberación nacional".

Entonces, como se puede apreciar la educación, como institución, resulta ser el escenario "natural" para imponer un determinado proyecto ideológico, económico y social, y no sólo un proyecto educativo puro y neutral.

### BIBLIOGRAFIA

- Belth, Marc. La educación como disciplina científica. Un estudio sobre la función de los modelos de pensamiento. Buenos Aires, El Ateneo, 1<sup>a</sup>, 1975.
- Carnoy, Martin. La educación como imperialismo cultural. México, Siglo XXI Editores, S.A., 3<sup>a</sup>, 1980.
- De Ibarrola de Solís, María. La sociología de la educación. Una visión general. En Psicología y Educación. B.E. Fernández y F. García C. (coords.). México, UNAM., 1<sup>a</sup>, 1978: pp. 55-80.
- Diccionario Enciclopédico Salvat 4. Tomo 2. Barcelona, Salvat Editores, S.A. 1969.
- Faure, Edgar y Cols. Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid, Alianza Universitaria-UNESCO, 7<sup>a</sup>, 1980.
- García Galló, G.L. La concepción marxista sobre la escuela y la educación. México, Grijalbo, S.A. (Colec. 70, #138), 1974.
- García Medrano, R. La educación en México. Revista El Economista Mexicano. Vol. XIII, No. 1, enero-febrero de 1979. México, Colegio Nacional de Economistas, A.C.: pp. 5-26.
- Guzmán, José Teodoro. Alternativa para la educación en México. México, Gernika, 1<sup>a</sup>, 1978.
- Larroyo, Francisco. La ciencia de la educación. México, Porrúa, S.A., 18<sup>ava</sup>, 1980.
- Luzuriaga, L. Historia de la educación y de la pedagogía. Buenos Aires, Losada, S.A., 14<sup>ava</sup>, 1980.
- Mialaret, Gastón. Ciencia de la educación. Barcelona, Cikos-Tau, S.A., 1<sup>a</sup>, 1977.
- Ponce, Anibal. Educación y lucha de clases. México, Editores Mexicanos Unidos, 1<sup>a</sup>, 1976.
- Vasconi, Tomás. Contra la escuela. En Educación y Sociedad en México. Cuadernos de Lectura No., 3, Especialización. 1979. México, Univ. Pedagógica Nacional: pp. 79-100.

## CAPITULO II. ALGUNAS NOTAS SOBRE LA HISTORIA DE LA EDUCACION EN MEXICO.

### II.A. PANORAMA GENERAL.

En el presente capítulo se pretende proporcionar al lector un mínimo de información histórica y socio-económica, a partir de la cual pueda concluir sobre la relevancia que tiene ésta para el desempeño profesional del psicólogo que aborda la problemática educativa de nuestro país.

Resulta verdaderamente complejo intentar tan sólo una breve descripción de lo que ha sido y es la educación en nuestro país, sin dejar de considerar la mayor parte de los factores o eventos paralelos que han influido, e influyen, en su dinámica. Evidentemente la tarea se complica por la ausencia de una metodología.

Tomando en cuenta lo anterior y con base en una rápida revisión, en el presente apartado se puntualizarán las acciones educativas más importantes, según el que esto escribe, en relación a los sucesos significativos que han impactado a nuestra sociedad, a saber: el de la Pre conquista, el Colonial, el Independiente y de Reforma, el de la Dictadura, el Revolucionario y el Post revolucionario.

#### II.A.1. LA PRE CONQUISTA.

La organización social mexicana antes de la conquista, in forma Carrasco (1976), se dividía en estamentos, uno dominante y otro que abarcaba al común del pueblo; ambos se subdividían en tres rangos cada uno. La división social del trabajo incluía tanto la "especialización" en actividades productivas de carác

ter parcial y "temporero", como la estratificación social referida al poder económico (sistema de pagos en especie o en trabajo) y político (asignación de deberes según el rango, y por otro lado, existía una descentralización política autoritaria).

La movilidad social, continúa Carrasco, era de mucha importancia: en el estamento superior, el paso de un rango a otro dependía de los lazos familiares y de los puestos obtenidos en la jerarquía política, mientras que en el inferior predominaba lo logrado en las hazañas militares, ceremoniales o comerciales. La familia era una unidad meramente económica, y en este marco, las niñas eran criadas bajo la autoridad materna no así los niños quienes eran enviados a las casas de solteros, por el temor a que se hicieran "afeminados".

Había dos tipos de escuelas: la casa de solteros (telpochteca) y la residencia sacerdotal (calmecac). La primera tenía como finalidad la de preparar a los jóvenes en las obras públicas y para las acciones guerreras, éstos eran destinados a esa institución desde los años previos a la pubertad hasta cerca de los veinte años de edad, la que se consideraba apropiada para casarse. Al parecer existían dos niveles educativos, uno en el que los niños realizaban labores serviles y otro en el que, ya jóvenes, funjían como escuderos de los grandes guerreros. A partir de entonces, el futuro del muchacho dependía de los éxitos militares, sobre todo, de la captura de enemigos de gran calidad; de los más sobresalientes se elegían los mayores de los equipos, y de estos a los mandones de la casa de los solteros:

"La masa de los plebeyos que no hubieran avanzado en la jerarquía se retiraría de hecho de la vida de guerrero, aunque seguía sujeto al servicio militar".

(Carrasco, 1976).

Por lo que respecta a la residencia sacerdotal, esta era una institución para los hijos de la nobleza, aunque algunos plebeyos podían ingresar cuando sus padres los destinaban para el sacerdocio. Aquí se les preparaba con ese propósito y se les enseñaba lo relativo a las artes, los conocimientos históricos y calendáricos propios de aquel rol; un sector o parte de él iba a la guerra. De manera semejante a la casa de solteros, existían grados escolares: los sacerdotillos o ayudantes, los jóvenes sacerdotes, los "dadores de fuego", y de estos últimos, se elegían a los sacerdotes supremos (Carrasco, 1976, p.p. 186-204).

## II. A. 2. LA COLONIA.

La Conquista destruyó los Estados Indígenas no sólo a través de hierro y fuego sino también de la educación: una vez que los españoles conquistadores vencieron la resistencia de los aztecas, los servicios educativos ya institucionalizados se centraron en las regiones y grupos de nativos de mayor importancia cultural (Robles, 1978, p. 18); y aunque el Estado Español, en ocasiones, dispuso algunas medidas en materia educativa -por ejemplo, la encomienda-, éstas no tuvieron gran importancia en la organización y control de tan vital función: la educación respondía más a los intereses de la Iglesia Católica que de la Corona Española (Bolaños, 1981, p. 13).

Durante la Colonia la cultura religiosa y escolástica se imponía con toda su fuerza en todas las instituciones a fin de mantener y promover el nuevo orden de cosas, los miembros de la iglesia -en primer lugar- educaron a los naturales, y más tarde a los mestizos, para convertirlos a la religión católica.

Robles describe ese momento histórico de la manera siguiente: un periodo en el que los españoles se manifiestan como explotadores; una educación dirigida principalmente a los blancos y criollos; a la educación superior se le consideraba como fecun

da, ya que en el siglo XVI se preparaba a la gente para el desempeño de las labores administrativas de organización y de control, surgidas de las actividades eclesiásticas y del virreinato mismo (a fines del XVII, la educación superior fue un eco de la Ilustración Europea); un tiempo en el que la participación femenina era inconcebible (a pesar de esto, al término del siglo XVII, Sor Juana Inés de la Cruz constituyó una notable excepción criolla). Robles piensa que las dos últimas décadas del siglo XVII fueron enriquecedoras por la labor de difusión de los avances científicos y literarios -los cuales acontecían tanto en la Nueva España como en el Viejo Mundo-, efectuadas por las clases media y altas de la población. Esto último, según Robles, favoreció la formación de una conciencia popular en pro del movimiento de Independencia (Robles, 1978, pp. 15 a 22).

## II. A.3. LA INDEPENDENCIA Y LA REFORMA.

La promoción de una instrucción liberal, accesible a todos los ciudadanos, fue uno de los objetivos básicos de los iniciadores de la Independencia: formados en la corriente de la Ilustración, su programa político intentó ser la llave maestra para incorporar a la gran población marginada a la cultura occidental. No se debe olvidar que el pensamiento moderno que se abrió paso, casi al finalizar el coloniaje, había iniciado una fuerte crítica de tipo racionalista contra la educación dogmática y limitativa. No obstante:

"Si bien la Independencia de México podría verse como la toma de conciencia política de los grupos de intelectuales y personas educadas, que participaron en la lucha, la idea de desarrollo económico social en México, surgió de las contradicciones sociales e ideológicas que dividían al país"

(Robles, Op. cit. p.25).

Pero la autonomía política respecto de España no bastó para que se resolvieran los problemas: de hecho, en el año de 1821 estalló una contrarrevolución que buscaba salvaguardar los intereses de los grupos acomodados del país, y así las contradicciones de la sociedad colonial se mantuvieron. En consecuencia, a favor y en contra, se desató la lucha por el poder entre los conservadores y los liberales; los principios de la educación liberal se niegan y afirman según los ideólogos en el poder.

Según Bolaños, el interés por la educación tiene su origen en la metrópoli y en los insurgentes radicados en la Nueva España. En la primera con la Constitución de Cadiz, en 1812, con la que se pretendía establecer nuevas condiciones en la instrucción tales como la inspección de la enseñanza, la uniformidad en los planes de estudio, la organización de estos a cargo de las cortes y la creación de "escuelas de primeras letras"; cabe mencionar que la aplicación de estas medidas sólo fue parcial. Los segundos, los insurgentes, se manifestaron a través de los miembros del Congreso de Chilpancingo, en la Constitución del mismo nombre proclamada en Apatzingan en el año de 1814. En dicha constitución dice Bolaños, existen tres artículos en clara referencia a la educación: el artículo 38, que proclamaba a la religión católica como la única posible, y donde se decía que no debería haber ninguna prohibición respecto a la cultura, la industria y el comercio; el 39, el más importante, revolucionario y visionario, se manifestaba una "instrucción para todos, favorecida por la sociedad con todo su poder"; y el artículo 40 que proclamaba la libertad de expresión por medio de la imprenta. Estos articulados jamás entraron en vigor.

Más adelante, el mismo autor señala que la educación concebida como una función del Estado se debió a José María Luis Mora, en 1824. Este último afirmaba que lo más importante para el Estado era la educación; en ésta descansan las instituciones so

ciales: al estar sujeta al Estado estaría protegida de los diversos grupos que trataban de tenerla bajo su control en provecho propio.

Después de casi un decenio, en 1832, habiendo sido elegido Antonio López de Santana como presidente, Valentín Gómez Farías fue el vicepresidente, lo cual fue determinante para que los liberales (entre otros, José María Luis Mora y Andrés Quintana Roo) propusieran una serie de medidas encaminadas a organizar las instituciones políticas de México, no sin constantes ajustes en lo concerniente a la educación; muchas de aquellas medidas fueron enviadas como proyectos de Ley al Congreso:

"En ésta Reforma preocupó tanto a los liberales la educación, que fue precisamente entonces cuando se fijaron las tesis fundamentales a las que aspiraba México en materia educativa. Se partía de un principio esencial para nuestra integración nacional; decía Gómez Farías: 'La instrucción del niño es la base de la ciudadanía y de la moral social'. Para hacer realidad este principio se legisló ampliamente y se establecieron rumbos definidos a la educación"

(Bolaños, Op. cit., p.20).

Los puntos principales a los que los liberales de México aspiraban en aquel momento, en 1833, en cuestión educativa fueron los siguientes: 1) el control del Estado sobre la educación, 2) la enseñanza libre de acuerdo a los criterios del gobierno nacional, 3) una enseñanza laica, 4) el fomento de la instrucción elemental no sólo dirigida a los niños sino también a los hombres y mujeres, y 5) la formación de un profesorado consciente y preparado para ese crucial momento. Otras medidas fueron tomadas en aquel año en relación a los

planes y programas, la disciplina escolar, así como lo relativo a las instituciones educativas; aquí cabe mencionar que la Universidad fue suprimida, entre otras causas, por ser elitista y reaccionaria.

Al año siguiente, en 1834, los grupos conservadores volvieron a golpear ese movimiento: sin embargo, los puntos antes señalados fueron la base que aún caracteriza a la educación mexicana (Ibidem, pp. 20 y 21).

A pesar de las frecuentes luchas, los liberales mexicanos promovieron en 1854 la Revolución de Ayutla y al triunfo de ésta impusieron cambios importantes como la Ley de Juárez, la Ley de Iglesias, la Ley La fragua, la Ley Lerdo:

"y finalmente la Constitución Política de 1857, por la que el Estado Mexicano adoptó la forma política de República Federal, popular y representativa. No obstante la promulgación de esta Constitución, el triunfo no fue definitivo, pues los conservadores desataron de nueva cuenta la guerra, en la que después de tres años fueron vencidos. Durante este conflicto, el bando liberal se fortaleció ideológicamente gracias a que Juárez expidió, en Veracruz (1859), las Leyes de Reforma". (Ibid, p. 15).

Cabe recordar que la polémica en el Constituyente de 1857, trató tres temas capitales: la tenencia de la tierra, la libertad de cultos y la libertad de enseñanza, se pretendía pues, establecer un Estado democrático y una descolonización.

Mención aparte merece la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios del 2 de Diciembre de 1867, la cual fue amparada por Juárez que se propuso conver

tir la educación en función pública. En la comisión encargada de analizar el problema educativo figuró de manera sobresaliente el positivista Gabino Barreda, el cual afirmó que la educación debería formar al hombre con fundamento en la razón y la ciencia (incursionaba entonces el naturalismo y el experimentalismo): el fundamento de la educación sería el orden presente en la naturaleza; su fin el progreso social. La citada Ley pretendía la unificación de la institución primaria, a la vez que la consideraba como obligatoria y gratuita; contenía, además, el plan de estudios del nivel secundario, el ordenamiento de creación de la Escuela Secundaria para Señoritas, y la creación de la Escuela Nacional Preparatoria.

Posteriormente, se expidió otra ley de Instrucción Pública aplicable, al igual que la anterior, al Distrito Federal y Territorios Federales: en esta Ley se suprimió la enseñanza de la religión por lo que la instrucción elemental se convirtió en obligatoria, gratuita y laica; se promulgó la creación de escuelas para satisfacer los requerimientos de la población infantil; se dispuso que se crearan dos escuelas para adultos; en suma, se tomaron en cuenta todos los aspectos educativos (Bolaños, Op. cit., pp. 30 a 33).

Adicionalmente se afirma que:

"El resultado histórico de las Leyes de Reforma generó una concentración latifundista de la propiedad agraria en contradicción con los objetivos liberales tendientes a crear una nueva clase de pequeños productores. En el aspecto educativo, el resultado se mostró igualmente antagónica. (Los grupos favorecidos) antes que representar intereses populares, orientaron al sistema educativo hacia fines lucrativos y, en la mayoría de los casos, canalizando la enseñanza hacia contenidos capaces

de ser absorbidos por los servicios y demandas emanadas de las clases media y altas"

(Robles, Op. cit., p. 48).

#### II. A. 4. LA DICTADURA.

A pesar de que paulatinamente se extiende la obligatoriedad de la enseñanza elemental a los Estados de la República y de que se desarrolla la educación normal, la estructura económica social de la dictadura beneficia sólo a los sectores urbanos minoritarios, y, dentro de este marco, el positivismo se convertiría en la Filosofía que justificaba a la nueva clase en el poder: de esta forma, se decía, que el mexicano podía pensar libremente, pero, sin ponerse por encima del orden e interés de la sociedad; el positivismo era la doctrina del orden. Así, si en un inicio el positivismo era la doctrina política del Partido Liberal, pronto fue la plataforma política de la dictadura, el orden social era el Estado, el mandatario de éste el gobierno, y del gobierno, el dictador. (Alvarez, 1981).

El porfiriato:

"arrastraba la herencia de la educación intelectualista, de carácter universal, dentro de una sociedad de selección, cuyas raíces se encontraban en el régimen colonial...

"La verdad es que la acción del gobierno se ejercía exclusivamente en los grandes centros urbanos".

(Gómez, 1981, p. 126).

Además dice Gómez, dos terceras partes de la población estaba desintegrada, un 78.5% eran analfabetos, según el censo de 1910, en el que se indica que de 15 166 369 habitantes, 11 343 268 no sabían leer ni escribir: de estos, 7 065 456 eran mayores de 12 años; 2 168 980 eran niños en edad escolar, de seis años; y 2 608 832 eran niños de uno a cinco años de edad. De

tal manera, concluye Gómez, más que un problema escolar era uno de tipo extraescolar, socioeconómico, localizado en el medio rural.

Ambas cuestiones, las ideas científicistas y la estructura socio-económica, producirían nuevos efectos: una brecha entre los que seguían la doctrina oficial y los antiguos y nuevos liberales, y una insostenible injusticia social.

Al respecto, dice Alvarez, muy al inicio del siglo XX, Li mantour (Ministro de Hacienda) tenía un gran poder, incluso como posible candidato a la sucesión, y gracias a sus hábiles maniobras financieras proporcionaba una apariencia de progreso a costa del sufrimiento del pueblo. Los capitales extranjeros invertían en la industria extractiva, en la explotación de los recursos naturales; la esperanza y el progreso se ponían en manos del capital industrial:

"El imperialismo yanqui aprovechó esta coyuntura para ofrecer sus servicios y ocupar posiciones en el país antes que Inglaterra incluyera a México en su zona de influencia. (Los Estados Unidos) no incurrieron en el error del intervencionismo europeo enérgicamente rechazado por el pueblo mexicano, sino que tomaron el camino de la infiltración económica".

(Alvarez, Op. cit., p.87).

A cambio de los recursos naturales, Díaz obtuvo el apoyo y los medios para consolidar su poderío; ésto alentó también el poder y dinero de los terratenientes y mercaderes así como los brotes de una actividad fabril novedosa y modernista. El porfiriato fue un régimen de hacendados:

"señores de la tierra, de explotadores de una po

blación campesina, sujeta a servidumbre feudal. (No era un feudalismo típico)... lo fundamental del feudalismo, señorío y servidumbre, estaba dramáticamente presente".

(Ibidem, pp. 108 y 109).

Previo al año de 1900, dos pensadores hicieron de sus ac ciones algo relevante para el ámbito educacional: Ignacio Ra mírez y Joaquín Baranda.

Ignacio Ramírez, quien funjió como Ministro de Justicia e Instrucción Pública y quien defendió la idea del derecho a la libertad de pensamiento y de enseñanza (en 1856 y 1867), fue ratificado por Porfirio Díaz, aproximadamente, en 1876. La preocupación primordial de Ramírez fue:

"atender la compleja cuestión educativa del país: la instrucción primaria, la instrucción de los in dígenas, el papel de la mujer en la enseñanza y la educación superior. En Ramírez se conjugaba la doctrina liberal y la Filosofía Positivista, ya que sin menoscabo de sus ideales, se manifestaba práctico y científico".

(Moreno, 1981, p.86).

Por el año de 1882, informa Moreno, Joaquín Baranda fue nom brado Ministro de Justicia e Instrucción Pública por el presi dente González; en el año de 1884 fue, también, ratificado por Díaz; en dicho cargo estuvo 18 años y siete meses -al final de los cuales fue removido por oponerse al grupo de los científi cos, encabezados por José Ives Limantour. Por iniciativa de Bar randa se realizaron los Congresos Nacionales de Instrucción Pú blica (1889-1890 y 1890-1891), en los que hubo una real parti cipación; se incrementaron las escuelas; la educación normal

alcanzó niveles sin precedentes; se dictaron leyes encaminadas a vigilar el avance educativo- y toda una generación de educadores mexicanos aportó una rica experiencia que formaría una teoría pedagógica. Baranda contó con la colaboración de hombres de la talla de Enrique Rébsamen, Manuel Flores, Justo Sierra y Carlos A. Carrillo, entre otros. Así, como producto de esta colaboración, por ejemplo:

"En Orizaba se fundó en 1883 la primera escuela modelo de México, que fue denominada Escuela Modelo; en ella se pusieron en práctica los principios de la enseñanza objetiva que desde tiempo atrás había difundido Manuel Flores"

(Moreno, Op. cit., p.55).

Después de 1900, Justino Fernández es colocado por Díaz en la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Para Díaz este nombramiento era importante, dice Alvarez, ya que Justino no era objetado por los viejos liberales y era aceptado por los científicos. Recién nombrado creó la Subsecretaría de Instrucción Pública en la que, a su vez, colocó a Justo Sierra -amigo y colaborador de Baranda- quien se alejó del positivismo barrediano y renovó el trabajo de Baranda.

Dos hombres más contribuyeron al movimiento pedagógico de aquel momento: el viejo militante Rébsamen, el cual se hizo cargo de la enseñanza normal; y Miguel F. Martínez, como director general de Instrucción Primaria. De esta manera, continúa Alvarez, el contenido político y técnico de Justino Fernández, su puestamente incoloro, es positivo:

"ya que constituye, potencialmente, la continuación orgánica y personal de la reforma educativa iniciada en los congresos de Baranda"

(Alvarez, Op. cit., p.91).

Justino Fernández estableció el Consejo Superior de Educación Pública cuyas finalidades, señaladas en la Ley del 12 de Octubre de 1901, consistían en sostener la coordinación de los establecimientos educativos y señalar los medios para hacer de la educación nacional una tarea realizable y práctica. Sin embargo, dicho consejo no rebasó las ideas obtenidas en los congresos de 1889-1890 y 1890-1891; asentó el proyecto de una Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes; en 1904, se fundaron oficialmente los dos primeros Jardines de Niños, en la Cd. de México. A partir de esto se consolidó el sistema.

Por el año de 1905 se estableció la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, a Sierra le correspondió:

"...imprimir a la educación pública del país un profundo sentido de servicio popular..."

(Ibidem, p. 94).

Sierra tenía un plan en el que la educación estuviese al servicio del pueblo, aunque el pueblo que él avizoró no pasó de ser la clase media, urbana y semiurbana: Los criterios pedagógicos utilizados eran fruto del Consejo Superior (1901).

Sierra también trata de rescatar las inquietudes de los viejos liberales, sobre todo lo que aún sobrevivía de la Constitución de 1857; De aquí surge un nuevo liberalismo educativo, vía la enseñanza de la historia y la formación de un civismo constitucionalista; se trató de incorporar a los mexicanos en un propósito de unidad nacional:

"La instrumentación de un nacionalismo liberal educativo viene a ser la línea política de Justo Sierra en la Secretaría a su cargo. Nadie como él, refleja de un modo tan completo las largas etapas de la Historia de México, que van desde el liberalismo a la

Revolución Mexicana, con su intermedio el porfirismo".

(Ibidem, p. 97).

Con base en el apoyo otorgado al ejecutivo para legislar en cuestión educativa, concedida el 5 de Diciembre de 1903 y vigente en 1908, Sierra puso en manos del Consejo un proyecto de Ley de Educación Primaria para el D.F. y Territorios. En dicho proyecto se pronunció por el concepto de educación integral (física, intelectual y moral) en contraposición al de instrucción. Más tarde, se le agregó lo de educación estética y nacional -referente a la historia, geografía, civismo y lengua nacionales. Prácticamente, el desarrollo de la educación primaria sólo alcanzó la capital de la República y a las localidades más importantes, beneficiando a la clase media; se le dio mayor importancia a la educación superior; y el porfirismo, en su último intento por acercarse al pueblo inventó la escuela rudimentaria -la cual no tuvo relación con la rural:

"El laicismo escolar se explicó en las discusiones y en la Ley como una escuela que no profesa ni combate religión alguna...; como una escuela neutral en materia religiosa... Don Justo se esmera por tranquilizar a la Iglesia, sobre todo a la católica, respecto al laicismo de las escuelas oficiales".

(Ibid, p. 99).

La obligatoriedad de la escuela fue un asunto difícil, no por su planteamiento, sino por las limitaciones de su aplicación (falta de escuelas, la pobreza de los habitantes, etc.).

En Marzo de 1908, tuvo lugar la famosa entrevista Díaz-Creelman, en la que el dictador dijo que no se reelegiría y permitiría la oposición política. Estas declaraciones producen excep

ticismo en Madero. En 1909 hay una crisis económica y surgen las primeras manifestaciones; en 1910, se celebran las fiestas del Centenario de Independencia y junto con ellas el culto a los héroes, en las que inicialmente el pueblo se niega a participar.

## II. A. 5. LA REVOLUCION.

Dos meses después estalló la Revolución, y en seis más la dictadura se desplomó:

"Los grandes sectores populares de campesinos, obreros y artesanos buscaban a través de la Revolución, mejores condiciones de vida, algunos derechos que se les negaban y una verdadera justicia social".

(Gómez, Op.cit., p.117).

Durante los años del movimiento armado, la educación sufrió desequilibrios, sin embargo, hubo instrucción escolar.

Si la Revolución tenía rasgos de nacionalismo, un sentido popular y una definida proyección social, entonces, manifiesta Gómez, la educación debería coincidir con aquellos rasgos: al servicio de la mayoría, como instrumento de lucha contra el estancamiento económico, político, social y cultural y como ayuda para despertar la conciencia del hombre para liberarlo.

De acuerdo con Gómez, la concepción de la escuela popular tiene dos claros antecedentes, el Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1890 y el Programa y Manifiesto del Partido Liberal Mexicano (1° de Julio de 1906). En el primero, algunos miembros del congreso se percataron de la injusticia social, de la mala distribución de la riqueza y de que la enseñanza estaba reservada para unos cuantos; así, una de las comisiones, la de Enseñanza Elemental y Obligatoria, formada por Rébsamen, Martí

nez y Zayas, proponían manejar el término de "popular" en lugar de elemental ya que aquél no determinaba un grado específico de enseñanza y sí, en cambio, se refería a la cultura general, lo cual se consideraba como el mínimo indispensable para el pueblo.

Dichas ideas no cristalizaron dadas las condiciones impuestas por el gobierno de Díaz:

"Por consiguiente, el problema de difundir la escuela pública en todos los sectores sociales, especialmente entre los grupos débiles: obreros, campesinos, artesanos, etc., tuvo que esperar a que otros ideólogos produjeran nuevos planteamientos; entre ellos destaca el programa y manifiesto del Partido Liberal Mexicano, del 1° de Julio de 1906"

(Ibidem, p. 120).

Dicho documento describe las condiciones existentes para los desheredados. En lo referente a la enseñanza, dice Gómez -citando a Zea-, el documento debe considerarse como el inicio de lo que debía ser la reforma educativa de aquel entonces con el fin de cambiar las mentes de los mexicanos por la vía de las ideas liberales y así dar fin con la tiranía y el oscurantismo.

En un, todavía más, apretado resumen, los puntos del programa educativo del Partido Liberal eran los siguientes: a) multiplicación de escuelas primarias conforme se iban supliendo las que el clero controlaba y para las que se exigía su clausura; b) obligación de impartir absolutamente la enseñanza laica, en escuelas privadas o estatales; c) obligatoriedad de la instrucción hasta la edad de los 14 años, protegiendo a los pobres de la forma que fuese posible; d) retribución adecuada a los

maestros; y e) obligar a la enseñanza elemental de artes y oficios y la instrucción militar con un mayor énfasis en lo cívico. Pero lo más importante de tal documento, refiere Gómez, es que ahí se encuentra un esbozo claro de los artículos 3°, 123, 130 y 27 que nos rigen en la actualidad.

Ya en 1911, con la renuncia de Díaz, Francisco León de la Barra era el presidente, el cual tenía un Congreso formado por una gran mayoría de integrantes del gobierno anterior, una fuerza militar al mando de profiristas y una prensa que atacaba a los revolucionarios.

Madero no se percató de que el tratado de Cd. Juárez mantendría todo a semejanza de antes, y ante la Convención del Partido Constitucional Progresista, Agosto de 1911, fijó su posición: el respeto por la pequeña propiedad.

Su gabinete también estaba integrado por los partidarios del antiguo régimen lo cual fue aprovechado para exigirle la renuncia incondicional de Zapata. Este por su parte exigía una Ley Agraria, y veía en Madero una actitud favorable hacia los de la clase acomodada, y con base en lo anterior se elaboró el Plan de Ayala el cual tiene tres aspectos importantes: a) da precisión a las tendencias agraristas; b) elabora de manera gradual una doctrina agraria a través de ciertas normas; y c) alienta la creación de la escuela mexicana, la rural. Este tipo de escuela se concebía como aquella que se preocuparía de solucionar las necesidades de alimentación, vestido, vivienda y de otros incentivos (Idem., p. 132-134).

Después de la Decena Trágica, la legislatura de Coahuila desconoció al nuevo Dictador, Victoriano Huerta, y autorizó al gobernador Venustiano Carranza a restaurar la legalidad por la vía armada. El 27 de Marzo de 1913, se publicó el Plan de Guau

dalupe, y con él se reconoció a Carranza como el comandante su premo, quien debería convocar a las elecciones. Así las cosas, el 15 de Julio de 1914, Huerta abandonó el poder y las fuerzas revolucionarias unidas se dividieron en dos grupos: Carrancistas y Villistas. El primer grupo ofreció una doctrina de rei vindicaciones económico sociales, y el 12 de Diciembre del mismo año reformó el Plan de Guadalupe en el que se señalaba lo siguiente: que el jefe de la Revolución expediría leyes, reglamentos y otras medidas encaminadas a satisfacer las necesida des económicas, sociales y políticas; que garantizaría la igualdad entre los mexicanos; que se harían desaparecer los la tifundios y que se restituirían las tierras a los pueblos, y se favorecería la pequeña propiedad; y una legislación a favor del obrero, minero y en general a las clases desfavorecidas. Esto fue un antecedente del constitucionalismo que repercutió en la Asamblea Constituyentes de 1916-1917.

El 1° de Diciembre de 1916, en la Cd. de Querétaro, Carranza propuso -a iniciativa de su grupo- reformas a la Constitu ción de 1857. Entre las limitadas innovaciones, dice Gómez, se encuentra la idea del Municipio Libre como base de la estructu ra política (lo que suprimiría a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, sin discusión previa, el 31 de Enero de 1917), y la que faculta al Congreso de la Unión a expedir leyes sobre comercio, instituciones de crédito y de trabajo.

Por otra parte, la instrucción pública se regulaba en va rios preceptos del proyecto, el más importante era el artículo 3° : se promulga la plena libertad de enseñanza, pero laica la que se dé en establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, superior y elemental, que se impar ta en los mismos establecimientos. El precepto contenía tres principios: 1) Plena libertad de enseñanza; 2) Laicidad sólo para los establecimientos oficiales; 3) Gratuidad para la ense

ñanza primaria pública (Gómez, Op. cit., p. 141). La primera comisión encargada de revisar el proyecto, en la que se encontraban Francisco J. Múgica, Alberto Román, Enrique Recio, Enrique Colunga, acordaron que fuera laica para los establecimientos primarios, oficiales y privados, porque permitiría unificar un sistema en toda la República y que se prohibiera la participación del clero, y que si ésta participación se efectuaba, que lo fuera bajo la vigilancia oficial.

"Los otros principios que reguló la comisión fueron: la obligatoriedad de la enseñanza primaria para todos los mexicanos y la gratuidad para toda la educación que impartiera en establecimientos oficiales".

(Ibidem., p. 142).

El precepto fue discutido ampliamente los días 13 y 14 de Diciembre; y en él, el meollo del asunto era la intervención del clero. Posteriormente los conservadores, Palavicini en especial, convencieron a Múgica para que se hiciera un nuevo análisis del dictamen. El día 16 se presentó el artículo, donde se puede observar dos supresiones, la prohibición dirigida a los miembros de la Iglesia y la Obligatoriedad de la enseñanza primaria:

"Por eso, y a pesar de lo que se ha dicho en materia de educación, la Constitución Política de 1917 no instituyó un nuevo derecho, como se produjo en materia agraria y laboral, sino que mantuvo el ejercicio abusivo de los derechos individuales; las normas de derecho social pretendían establecer las instituciones y controles para la transformación de las contradicciones de intereses de las clases sociales; por consiguiente, el ramo educativo, a través del artículo 3º, se mantiene en los principios individualistas del liberalismo"

(Ibid., p. 147 y 148).

Pronto se vio la incapacidad municipal para administrar la educación básica, las razones, incapacidad científica, pedagogía artesanal y una incapacidad presupuestaria:

"...sólo en el Distrito Federal la instrucción primaria disminuyó en una proporción cercana al 75%, hecho que demostró que el presidente Carranza había cometido un error al entregar la instrucción pública a los ayuntamientos..."

(Idem., p. 152).

En el interior de la República el estado de cosas era peor ya que con frecuencia los recursos económicos eran el botín de los encargados de gobierno: la incapacidad de los municipios, obligó a Carranza (según él mismo) a solicitar la colaboración de la iniciativa privada, pero el artículo tercero vigente lo impedía, de ahí que se estableciera la plena libertad de enseñanza en la nueva iniciativa de Ley, la cual decía:

"Es libre el ejercicio de la enseñanza; pero se rá laica en los establecimientos oficiales de educación y laica y gratuita la primaria superior y elemental que se imparta en los mismos. Los planteles particulares de educación estarán sujetos a los programas e inspección oficiales... La iniciativa de Ley mantiene íntegramente los principios expuestos por Venustiano Carranza en su antiguo proyecto de Constitución ..."

(Gómez, Op. cit., p.154 y 155).

Se retrocedía en el tiempo, dice Gómez, se volvía a 1857: la actitud de Carranza no seguía la trayectoria iniciada por el Partido Liberal Mexicano en 1906; tal iniciativa se olvidaba del campesino, no daba unidad a la educación ni establecía la escuela unificada.

Fue pospuesta la discusión de tal iniciativa porque las cámaras dieron mayor importancia a la Ley del Trabajo para el Distrito y Territorios Federales y a otras cuestiones relacionadas con el artículo 27. Llegó el mes de Abril de 1920, fecha en que se lanzó el Plan de Agua Prieta y como presidente interino quedó Adolfo de la Huerta; cayó Carranza y después se formó una nueva legislatura, la obregonista, la que dejó en el olvido tal iniciativa.

## II. A. 6. LA POST REVOLUCION.

"A partir de 1920, México confrontaba la difícil tarea de integrar un modelo de gobierno capaz de homogeneizar las políticas del desarrollo nacional para satisfacer las demandas de una población restringida por su alto grado de desigualdad cultural, económica y social. Asimismo, el Estado Mexicano se encontraba limitado para determinar un ideario o programa revolucionario, por la presión constante y agresiva de los intereses locales y extranjeros"

(Robles, Op. cit., pp.88 -89).

Según Robles, la industria petrolera fue la única que sobrevivió mientras que el resto de la producción nacional había quedado por debajo de los niveles de productividad de 1910.

Para García Medrano (Op. cit), en el periodo posrevolucionario el sistema educativo había operado con retraso respecto a los cambios realizados en la sociedad o había sido exclusivamente influido por la actitud ideológica. Esto es:

"...que la autoridad educativa no siempre ha tenido clara conciencia del significado y alcance de sus

decisiones" (p. 10).

Dicho autor pasa a ejemplificar a cada una de las administraciones públicas, desde Carranza hasta el principio del sexenio de López Portillo. Este periodo es dividido, por García Medrano, en tres etapas: la educación precardenista; la cardenista; y la pos cardenista.

#### Educación Precardenista.

a. Venustiano Carranza. Entre las principales acciones es tán, en términos generales, aquellas que describió Gómez: como aspectos criticables se cita que no se valoró el papel de la educación en el desarrollo de la sociedad y que se tenía una visión estrecha de la capacidad de transformación social; deberá recordarse que fue durante el carranzismo que se redactó la Constitución.

b. Alvaro Obregón. Durante esta administración se establece la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.), quedando al frente de ésta José Vasconcelos; aquélla se constituyó en tres departamentos, a saber, el Escolar, Bellas Artes y el de Bibliotecas. Más tarde se instituyó el de Educación y Cultura Indígena a propuesta de los grupos liberales; también se utilizaron "misioneros" para llevar la educación al pueblo; se fundaron misiones culturales ambulantes -constituidas por equipos multidisciplinarios que instrúan en técnicas de la educación y en la práctica de pequeñas industrias y de la agricultura; y se dio participación a la mujer. Sin embargo, dice García, ni la Ley de Organización de la S.E.P. ni la exposición de motivos de ésta se ocuparon de reglamentar la operación de las escuelas privadas; persistía de igual manera la libertad de enseñanza.

c. Plutarco Elías Calles. Para éste, el mejoramiento de los grandes sectores de la población estaba en la liberación económica y en el desarrollo educacional. Se pretendía extender la escuela rural: Puig Casauranc, ministro de educación, le dio un gran impulso. Así, se crearon las escuelas rurales indígenas donde el programa educativo establecía actividades propias del campo y el maestro desarrollaba una labor social; se crearon, también, comités de educación donde el programa educativo quedaba en manos de la comunidad; se continuó con las Normales rurales; en 1925, surge la secundaria que anteriormente estaba incluida en la preparatoria.

No obstante, el primer reglamento de la S.E.P. no correspondía al ideario del Congreso Constituyente, el que proponía un laicismo combativo; desvió la atención de los problemas estructurales que explicaban el atraso de las grandes masas populares.

d. Pascual Ortíz Rubio. Con Narciso Bassols a cargo de la S.E.P. se inicia la enseñanza técnica; se pide a las escuelas particulares el estricto cumplimiento al artículo tercero, expidiéndose el segundo reglamento de la S.E.P.; se pensó en la conveniencia de dar educación sexual a lo que el clero reaccionó violentamente; a los Estados se les retiró la facultad de reglamentar sobre el artículo 123; las escuelas rurales fueron puestas bajo la jurisdicción del gobierno federal; se fomentaron formas de enseñanza sobre métodos de producción para el pueblo; se crearon las Escuelas Regionales Campesinas (una fusión de la Escuela Central Agraria, la Normal Rural y la Misión Cultural); y se reorganizó la educación indígena en función de la comunidad.

La política educativa trasladó el centro de sus objetivos de la esfera social a la económica, es decir, se trató de satisfacer las necesidades económicas:

"La diferencia de enfoques y criterios en la política educativa precardenistas cuyos polos más sobresalientes se encuentran en las obras de Vasconcelos y Bassols, obedeció en esencia a la inmadurez propia de un sistema que apenas empezaba a establecer la estructura institucional de su desarrollo a largo plazo"

(Ibidem. p. 15).

Las características de la Revolución estaban definidas no así las de la clase triunfante; aún dentro del grupo en el poder persistían diferencias ideológicas y políticas.

#### Educación Cardenista.

e. Lazaro Cárdenas. Ante la incipiente consolidación del grupo en el poder y el surgimiento del Partido Nacional Revolucionario:

"...se reveló la insuficiencia del laicismo como columna vertebral de la acción educativa del Estado y se encontró que detrás de su aparente neutralidad se escondía una práctica educativa que ya había sido rebasada por los acontecimientos socio políticos y, peor aún, que amenazaba con obstruir el desarrollo del nuevo modelo social".

(Ibid).

En 1932 empezó a manejarse con fuerza la idea de reformar el artículo tercero; ésto polarizó las posiciones. La reforma al artículo 3º, el 10 de Octubre de 1934 y puesta en vigor el 1º de Diciembre, abandonó la neutralidad y el abstencionismo del laicismo y combatió todo fanatismo religioso. De igual manera, continúa García, abandonaba la libertad de enseñanza (instituida en 1857) por creer que esas medidas se apoyaban en dos supuestos ya insostenibles: la preeminencia del individuo

sobre la sociedad y la concepción del derecho a educar como un derecho natural, inherente a la persona y no como facultad del Estado.

La obra educativa, ejecutada por Ignacio García Tellez y más tarde por Gonzalo Vázquez Vela, sacude la inercia del pasado y se populariza la educación en todos los niveles y lugares, impulsando servicios de fomento económico y de bienestar social.

Entre otros, los principales logros de esa época se encuentran la federalización de la enseñanza; la prioridad a la reforma de los programas escolares de enseñanza primaria, a semejanza del modelo soviético (trabajo y sociedad); en 1937, se crea la Comisión Nacional de Educación Popular, delimitándose la República en nueve zonas para mejorar el servicio, donde participan de manera destacada los Ejércitos de la Cultura (adultos, jóvenes y niños); asimismo, se creó el departamento de Asuntos Indígenas; se dio prioridad a la enseñanza técnica y se redujo la importancia de las profesiones liberales.

De aquí nace otra contradicción, la de una educación superior para la burguesía y otra para los sectores populares (en la actualidad, anota García, esta tendencia está representada por las universidades públicas en contraposición a las privadas), el régimen trató de conciliar dejando hacer a las universidades y creando el Instituto Politécnico Nacional.

En suma, la obra educativa se distinguió por la movilización de grandes sectores de la población en una tarea educativa de "grandes perspectivas sociales"; en esta tarea tuvieron un gran papel los maestros rurales. Pese a todo, ha sido la experiencia más brillante de la educación desde la Revolución:

"Su brusca ruptura se explica sólo en parte por

el utopismo subyacente que lo limitaba"  
(Idem., p. 18).

Tampoco el Estado se apartó del marco general del desarrollo capitalista.

f. Manuel Avila Camacho. Se establece, en un marco general, una unidad nacional sin condiciones, combatiendo toda referencia a la lucha de clases; en lo económico se favorece la formación de un mercado cautivo para la industria nacional; en lo social se ofreció una expectativa de mejoramiento a través de la educación. Luego se rectificó el proyecto cardenista, se otorgaron licencias para abrir escuelas religiosas; se redactó la Ley Orgánica de Educación Reglamentaria y se reformó el artículo tercero; se elaboran programas para ser aplicados sin distinción tanto en los centros urbanos como en las zonas rurales, así pues, esta administración rectifica el proyecto cardenista, da énfasis al programa urbano en detrimento del rural, y proliferan las escuelas privadas.

g. Miguel Alemán V. El secretario del ramo, Manuel Gual Vidal, confrontó el problema de la unidad nacional, apoyándose en la industrialización y recuperación económica del país; crea la Escuela Unificada (una especie de facilitador para los siguientes niveles escolares, para el mayor número de personas; una escuela que se le concebía para el trabajo). De esta forma, la escuela "alemanista" fue conceptualizada como parte de un amplio andamiaje al servicio de la prosperidad económica general; se centraliza la educación; y la escuela rural se deterioró con el auge de la industrialización; por último, existió una insatisfacción educativa.

h. Adolfo Ruíz Cortínez. Dice García, dio un programa teórico, científico, culturalmente universal, pero sin referencia al medio nacional ni a la época en que se vivía.

### Educación Contemporánea.

i. Adolfo López Mateos. La política educativa se abocaba a reducir cuantitativamente el déficit educacional; a mejorar los métodos pedagógicos; y adecúa la acción educativa a las necesidades de la actividad económica. Jaime Torres Bodet establece el Plan Nacional de Once Años, 1959-1970, el cual buscaba aumentar las oportunidades de inscripción en el primer grado para niños que no habían asistido a la escuela; y crear sucesivamente los grados superiores que faltaban aún en la mayoría de las escuelas rurales de la República: sólo tuvo una vigencia de cinco años. Como consecuencia de ese plan hubo un aumento de la matrícula -dos millones y medio más que en 1958. Se crean centros de capacitación para el trabajo industrial y rural; en 1960 se reforman los planes y programas de educación proescolar, primaria, secundaria y normal, buscando más la formación que la información.

j. Gustavo Díaz O. Interrumpe el Plan Nacional de Once Años y anuncia otra "profunda" reforma educativa, quizás debido a la aparente calma política y por la incapacidad del modelo de desarrollo. Tal reforma no se hizo pública ni dejó sentir sus efectos. Díaz Ordaz, en su informe de 1968, concibió a la educación como utilitaria y no libresca y dijo que la crisis educativa era mundial. Al final del sexenio se anunció, dice García, que la reforma ya se había efectuado y que se estaba ejecutando. García, citando a Latapí, dice que no hubo cambios sustanciales debido a que los estudios no partieron de investigaciones serias (no se diagnosticó, no se analizaron las opiniones, ni se programaron los cambios); y que el costo político era muy grande (considerando la estructura de poder, la formación de los maestros y las innovaciones).

k. Luis Echeverría A. El secretario de educación da otra visión a la reforma educativa a través de la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación para Adultos. Las innovacio

nes de la primera, según A. Carranza (citado por García), fueron: considerar a la educación como servicio público; calificar de interés social las inversiones en materia educativa; ampliar el concepto educativo por medio de la modalidad extra escolar; considerar los estudios normalistas como de nivel superior; otorgar diplomas, títulos o grados académicos a nivel superior y medio; crear un registro nacional de educandos; negar reconocimiento a los particulares que realicen labores educativas sin el permiso correspondiente; obligar al cumplimiento del artículo 123, fracción II, apartado A; propiciar el autodidactismo y su certificación; y promover un sistema internacional recíproco de validez oficial.

1. José López Portillo. Según Solana (citado por García), en 1978 existían siete millones de analfabetos, trece no habían concluido la primaria, dos millones de niños carecían de escuelas y un millón no hablaba español. A partir de estos datos se determinó el rumbo y la intensidad del esfuerzo de esa administración que junto con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional:

"parece haber dado la más alta prioridad al Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados (educación para todos)"

(García M. Op. cit., p. 24).

Finalmente, dice García, el modelo de desarrollo después de la Revolución no escapó a la dependencia del capitalismo ni a las desigualdades sociales que esto acarrecó (protección a la inversión privada y preservación, a toda costa, de un ambiente de concordia nacional). En este marco se crearon expectativas de ascenso social para los sectores populares, sin llegar tan lejos como para que se afectara la concentración del ingreso.

Según Gascón, (1980) las acciones educativas de esa adminis

tracción, eran por lo menos para 1980, de la manera siguiente: a) asegurar la primaria, para el año 1982, para todos los niños de México, en edades comprendidas entre los 6 y los 14 años; b) castellanizar y dar la primaria a los niños indígenas del país; c) lograr en los adultos mayores de 15 años la educación básica o complementaria para aquellos que la hubieran interrumpido; d) dotar de educación preescolar a todos los niños; e) ofrecer la secundaria a todos los que terminaran la primaria; y f) reducir el analfabetismo para 1982, del 20% al 10%: ¿utopía, demagogía, o planes sin bases de sustentación?

De manera semejante, se creó el Colegio Nacional de Educación Técnica (CONALET hoy CONALEP) para incrementar la escolaridad a nivel subprofesional.

Es pertinente señalar que en 1977 se creó la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), a cargo del ejecutivo, y un año después el gobierno dio origen al Programa Nacional de Educación a grupos marginados con el propósito de cubrir los puntos a, b y c, que se mencionan en el párrafo anterior.

En lo referente al Programa de Primaria para Todos los niños, se puede afirmar de manera contundente junto con Cascón que de haberse logrado ese plan se habría cumplido con la Ley Orgánica de Instrucción de 1867 del Departamento del Distrito Federal, promulgada el siglo pasado por el Lic. Don Benito Juárez, donde se estableció que la educación fuera gratuita y obligatoria para todos los niños.

Respecto al programa de castellanización, se cita que contenía dos componentes, uno dirigido a la castellanización de los niños en edad preescolar y el otro para dar escuela primaria bilingüe preferentemente en albergues (para el periodo es

colar 78-79, el total de niños atendidos en ese ciclo fue de aproximadamente, 328 136); en cuanto al programa de educación para adultos, se llevó a cabo en centros de educación básica para adultos, dependientes de la S.E.P., así como en los centros de Educación Abierta. Esta labor la realizaban 12 467 instructores; además se firmaron convenios entre la S.E.P. y el Congreso del Trabajo, para que los obreros incluyeran en los Contratos Colectivos la obligatoriedad de que se les impartiera Educación Básica a través de la enseñanza directa o por sistemas abiertos para adultos.

En los inicios de la administración pública 1976-1982, se dio a conocer el Plan Nacional de Educación (1977), siendo Secretario de Educación Pública el Lic. Porfirio Muñoz L.. En la primera parte de ese documento, específicamente el segundo capítulo, se da una visión global y real del Sistema Educativo Nacional

Por la importancia que representó en su momento a continuación se presenta un breve resumen del mismo.

De acuerdo a este documento, la característica sobre saliente era la dimensión y complejidad de los servicios. Se describe que el gobierno federal destinaba el 41% del gasto corriente a la educación y que tenía dos tercios de las plazas dedicadas a este tipo de servicios. Por su parte los gobiernos estatales destinaban el 40% de sus erogaciones totales, en promedio tenían el 39% de sus plazas en el sector educativo: el ritmo de expansión había determinado la superposición de estructuras no integradas a un plan coordinado y, por otro lado, el presupuesto había sido invertido en la edificación de escuelas y en el pago al personal docente:

"sin un correlato suficiente en el mejoramiento permanente del maestro, en auxiliar didáctico,

en la administración escolar y en la programación educativa"

(Plan Nacional de Educación, 1977, p. 22).

En referencia a los problemas externos al sistema pero no desligados a éste, se cita: a) la desfavorable vinculación del sector educativo con el resto de la administración y de la sociedad; esto es, recibían muchos requerimientos pero escasos apoyos:

"Los sectores de la administración, así como las fuerzas productivas quisieran que la educación respondiera de modo más preciso a sus necesidades y programas. No obstante, la carencia de planes nacionales y regionales que contemplen previsiones específicas en materia de recursos humanos, hace que el sistema educativo tenga que suplir -con sus propias concepciones- semejante deficiencia... a erigir servicios e instalaciones que podrían serle proporcionados por el medio y a ensanchar, paradójicamente la distancia entre la escuela y la producción"

(Op. cit., p. 23).

b) otro problema era la insuficiencia para abatir el rezago histórico y absorber la gran demanda de un país en el que más de la mitad de su población era menor de 18 años. Se decía que existía un millón de niños al margen de los servicios escolares y una necesidad de ampliar la secundaria, de manera semejante que existían requerimientos extrascolares de 16 millones de mexicanos mayores de 14 años que no habían concluido la primaria; c) otro problema externo, que se señala en el documento es la contradicción derivada de las atribuciones del Estado y la Federación en cuestión educativa:

"Contra los valores que la educación nacional suscita -en acatamiento al Artículo 3º- actúan frecuentemente conductas sociales que se contradicen.

La solidaridad humana, la integración nacional y los supuestos del régimen democrático, difícilmente podrían enraizar la conciencia del mexicano si la nación confinara en la escuela el ámbito de sus proclamas y no estuviera dispuesta a ordenar la vida comunitaria conforme a los principios que inculca a las nuevas generaciones.

(Ibidem. pp. 35 y 36).

Al interior del sistema, según el Plan Nacional de Educación, los problemas no son menos agudos: a) uno lo constituye la baja retención del sistema escolar, lo que no sólo acarrea efectos negativos sobre el individuo sino que también se le considera como una pérdida en la inversión educativa; b) otro es la deserción y reprobación que afectan básicamente a los estratos de menores ingresos, sobre todo en las zonas rurales. Como prerequisite para el desarrollo se proponía retener a los educandos hasta la secundaria a fin de mejorar sus capacidades hasta la edad en la que aquellos pudiesen legalmente trabajar, pero esto requiere -según el mismo documento- atender otros problemas tales como: la mala nutrición de los primeros años, la pobreza cultural del medio, y la marginación extrema; c) otro problema lo constituye la concentración geográfica de los servicios educativos los cuales se incrementan en las zonas urbanas, lo cual estimula la emigración; d) un problema más se refiere a la formación del personal docente que no corresponde a las exigencias de la diversidad social y, adicionalmente, no son adecuadamente estimulados. Así, los más capacitados se concentran en zonas urbanas:

"Por diversas razones, la educación normal no ha recibido de la federación semejante impulso y atención que otras modalidades de nivel medio superior y superior".

(Ibid., p. 29).

La matrícula relativa a este punto en particular se conformaba de la siguiente manera: el 40% era atendida por particulares, el 31% por los gobiernos estatales y el 29% por el federal.

Según el mismo documento antes citado, la investigación educativa tampoco había tenido un papel significativo en la evolución del sistema; el desempeño de aquélla había sido marginal y desvinculada de las instancias decisorias.

En cuanto a los programas de estudio, la búsqueda de un equilibrio entre la formación general y el contenido práctico de la enseñanza se había realizado a partir de criterios empíricos o analógicos.

En lo concerniente a la educación superior, el plan describía un crecimiento excepcional que, sin embargo, no mostraba de manera paralela una mejora en los niveles académicos, y sí hace más evidentes las deficiencias históricas: en particular, el desajuste con las necesidades de producción y de empleo. Resultaba un desafío incorporar al mayor número de mexicanos en actividades más productivas, pero las oportunidades de trabajo no dependían del Sistema Educativo sino de la organización socio económica.

En esa parte del documento en cuestión, también se hacía referencia que los recursos se habían priorizado al sistema escolarizado sin que se hubieran analizado los costos y beneficios de los sistemas abiertos y de las formas no convencionales de educación extraescolar<sup>1</sup>. De manera semejante, que no

1. Véase al final de este trabajo una brevísima descripción de los "Sistemas Abiertos".

se había establecido una política coherente que vinculara a las dependencias del poder público y a las unidades productivas en las tareas de capacitación y en el tendido de puentes entre la formación incompleta del aula y las variadas necesidades de la economía.

Finalmente:

"Una política educativa de contenido democrático debiera procurar un mínimo de bienes culturales a toda la población, a fin de establecer un lenguaje común en la pluralidad, y las bases de una participación social equitativa.

"Sin embargo, un enfoque restrictivo de la responsabilidad del Estado en la promoción de la cultura ha impedido que esta tarea adquiriera correcto sentido y dimensión suficiente"

(Idem., p. 33).

En opinión de García, anteriormente citado, la acción educativa del Estado en la historia reciente, ha jugado un gran papel. Desde el punto de vista de los sectores gubernamentales y de los grupos dominantes en la estructura social, la educación ha sido presentada a las masas como una alternativa de cambio y como un mecanismo de ascenso social. Por otra parte, a primera vista los esfuerzos de política educativa, parecen no corresponder a un proyecto único de educación nacional ni estar insertos en una estrategia explícita de desarrollo social: resaltan los intentos efímeros cuyas concepciones y soluciones al problema educativo son muy diferentes; no obstante, dice aquél, la ausencia de una estrategia constituye en sí misma otra estrategia cuyas consecuencias políticas pueden ser claramente identificadas, entre otras, la más notoria es la contracción relativa al campo de las decisiones y de acción del Estado en el proceso educativo global como dentro del propio aparato de

educación formal. De lo anterior surgen dos fenómenos: por un lado, la educación confesional y la que se imparte en las grandes instituciones privadas laicas escapa a los criterios rectores de la autoridad de manera subrepticia, lo que colateralmente desemboca en negocios fraudulentos; por otro lado, aunque no necesariamente censurable, lo constituye el establecimiento de escuelas semiexperimentales en las que se buscan soluciones intraescolares a los problemas sociales lo que no es válido ni confiable.

García describe que el replegamiento iniciado en el sexenio de Avila Camacho ha sido desestimado bajo el argumento de que ciertos grupos compartan la carga financiera de la educación; no obstante, ese argumento:

"incurrir en el grave error de asociar el financiamiento de una tarea gubernamental a la renuncia del Estado, por parcial que sea, a sus facultades y responsabilidades".

(García Op. cit. p. 9).

Manifiesta la exigencia de un replanteamiento de los criterios de política educativa del Estado, diciendo que estos dependen menos de las técnicas y características pedagógicas que de un proceso más amplio de transformación que involucre al modelo social y económico de desarrollo. Así pues,

"se deberá cerrar a los intereses económicos o políticos de los pequeños grupos privados toda posibilidad de contravenir la política educativa nacional, ya sea dentro del aparato formal o del no formal de educación ... se debe abandonar la educación para el escalamiento social, para un ascenso individual en un sistema que cambió la lucha por la espera, por un 'hacer cola' para poder disfrutar de las ventajas del desarrollo"

(Ibidem, p. 26).



expansión y la renovación en todos los niveles y se preocupó por atacar campos tradicionalmente olvidados, el materno infantil y la educación de adultos, y por otra parte, se le presentó en el peor momento económico y si bien no se renunció oficialmente a este plan sí se le dejó en el discreto olvido a finales de 1977.

Para el autor antes citado, Fernando Solana -segundo Secretario de Educación Pública en esa administración- intentó reducir las expectativas en relación a una extensa acción estatal, para insistir más en la eficiencia. Sin embargo, pronto reaparecería el tono optimista a partir de los hallazgos del petróleo. La política educativa resulta determinada en ese momento por lo que trajera menos costos sociales y riesgos de conflicto político, así como por el peso relativo de los diferentes grupos que presionan tanto de fuera como desde dentro del sistema educativo.

De esta manera, Fuentes Molinar, encuentra la explicación del carácter incierto de la política oficial a partir de la crisis fiscal, la intensidad de la ideología, la multiplicidad de las fuerzas discrepantes, factores todos ellos que interactúan entre sí:

"Evidentemente, ni las fuerzas externas ni los núcleos internos de poder (los cuales son descritos en su ensayo) se relacionan de manera uniforme para el conjunto del aparato escolar. En cada nivel y en sectores diferenciados de ellos, a veces en ciertas regiones o incluso en instituciones, las fuerzas presentes forman ecuaciones diferentes, que influyen en la dirección de las acciones educativas. En periodos así, toda generalización sobre un sistema no homogéneo es una sobresimplificación"

Para Solana (1981), desde que fue creada la S.E.P., se han obtenido cuatro logros cualitativos: la consolidación de la función educativa del Estado a partir de lo enunciado en el artículo tercero constitucional, la institucionalización de la educación a la que se destinan muchos recursos, el avance persistente hacia la suficiencia educacional con el fin de lograr la igualdad de oportunidades y la justicia social, y la profesionalización del magisterio.

Respecto al futuro de la educación, él advierte que a media no plazo, para el año 2000, habrán de realizarse cambios radicales. Se calcula que si la tasa de crecimiento demográfico se reduce al 1%, el sistema educativo tendrá tan sólo cerca de 31 millones de alumnos, no obstante:

"el cambio en la estructura de la matrícula del sistema escolar en el año 2000 no dependerá tan to de la evolución del crecimiento de la población, sino de los coeficientes de atención de la demanda y de la eficiencia"

(Solana, 1981, p. 4).

Además, con base en las políticas educativas actuales y de acuerdo a las proyecciones elaboradas por la S.E.P., las características genéricas a observar en cada uno de los niveles educativos serán las siguientes:

a. Preescolar. En este se triplicará la matrícula, incorporando a partir de 1990 a todos los niños de cinco años y poco después, al establecerse dos grados, a todos los de cuatro.

b. Primaria. La matrícula decrecerá a partir de 1983, por efecto del menor crecimiento demográfico. Las plazas docentes del sistema escolar se reducirán del 70% actual, al 37%.

c. Secundaria. En este nivel la matrícula se duplicará, como consecuencia del desarrollo físico de los niños, de tres a seis millones. En relación a las plazas docentes, éstas se incrementarán de 15% al 20%.

d. Nivel medio superior. La matrícula en este caso también se incrementará de 1.1 millones a cerca de seis millones. La composición interna será como sigue: 2.3 millones cursarán el bachillerato y 3.5 la educación de tipo profesional. Por otra parte, en la enseñanza normal básica se reducirán los índices en la medida en que existan menos niños en preescolar y primaria, de tal suerte que la relación maestro alumno, que ahora es de 45 a 1, se convertirá a 32 a 1.

e. Licenciatura. Aquí se cuadruplicará la matrícula, de 800 000 a 3.5 millones. Si en la actualidad representa el 4% de las plazas, para el año 2000 representará más del 10%; el posgrado crecerá de 25, 000 a 350,000:

"Estos cambios darán por resultado una configuración distinta al sistema escolar: la actual pirámide de la educación básica se modificará gradualmente, teniendo una estructura rectangular; la diferenciación entre la educación terminal y la propedéutica en el nivel medio superior se hará más definida, y la educación superior alcanzará una considerable expansión y robustecimiento. Del país de cuarto grado de primaria que somos ahora, habremos pasado a ser -en 19 años- un país de octavo o noveno grado".

(Ibidem, p. 6).

Solana también dice que lograr esa transformación implica un condicionamiento a diversos factores: por un lado, la sujeción de las actuales circunstancias sociales y económicas

que han hecho selectivo el acceso, la permanencia y el rendimiento escolar; se refiere en particular a la distribución del ingreso y el mejoramiento de los niveles nutricionales; por otro lado, en el interior del sistema educativo, será necesario mejorar la calidad del personal docente y los factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje; adicionalmente se requerirán políticas definidas para compensar deficiencias de los alumnos más necesitados.

Pero lo más importante, continúa Solana, serán las transformaciones en la educación no formal, y de manera parecida a lo que sucede en los países "avanzados", esta se dirigirá a dos grupos de población, a los niños de cero a cuatro años y a los adultos. Los factores que contribuirán a estas acciones están dados, por un lado, por la creciente importancia de la educación temprana que redundará en un mejor desarrollo intelectual y afectivo; por la intención de prevenir y compensar las desigualdades sociales; y por la creciente participación de la mujer en las actividades productivas. Por otro lado, en relación a la educación de adultos, los factores estarían relacionados con las aspiraciones de un país moderno, en lo económico, lo social y lo político. Así, en opinión de Solana, la educación requerirá políticas claras con normas nacionales y estrategias que permitan una correcta aplicación a la población rural y urbana, en diferentes regiones, así como una desconcentración administrativa, además de mejorar la eficiencia.

## II. A. 7. CONSIDERACIONES ADICIONALES.

Resulta bastante obvio que esta breve reseña deja de lado muchos aspectos que algunos autores, de los antes revisados, contemplan en sus trabajos de manera amplia. De igual forma resulta que tales aspectos por sí solos bastarían para desarrollar un trabajo extenso; sin embargo, para tratar tales temas se requiere de una metodología propia para hacer el análisis

histórico, aspecto que está fuera del alcance del que esto escribe y, adicionalmente, el presente trabajo sólo intenta hacer un llamado de atención sobre la importancia de esta temática.

De manera genérica y a partir de los pocos datos aquí presentados, uno puede percatarse de que muchas acciones no se han realizado, de que otras no se han intentado y, finalmente, que en otras ocasiones se han realizado con un éxito parcial. Este estado de cosas puede deberse a que no se han contemplado todos los aspectos que inciden en y se generan por, el fenómeno educativo; sea porque sí se les contempló en su momento pero que también se evitó el lesionar ciertos intereses, los cuales no necesariamente serían los de una gran mayoría de ciudadanos, o bien porque tales acciones se han practicado a la luz de otros patrones económicos, sociales, políticos y culturales, sin que haya mediado una seria investigación sobre las limitaciones, necesidades o posibilidades de esta nación.

Con este simple marco de referencia y considerando que las fechas son tan sólo un referente, se expondrá a continuación una serie de observaciones que, a título personal, se pueden derivar de los trabajos citados a lo largo de este apartado.

Poco antes de la conquista española, existía una organización social altamente diferenciada y dentro de ésta un sistema educativo bastante organizado el cual tenía, en lo fundamental, dos tipos de escuelas -con sus correspondientes grados- dirigidas a estamentos sociales con características determinadas. Una de estas escuelas era para la nobleza donde, cabe suponer, se impartía una educación que involucraba cierto tipo de razonamiento más allá de lo cotidiano o, por lo menos, cierto tipo de tratamiento de hechos, circunstancias, relaciones, costumbres y valores que permitirían realizar un adecuado desempeño en el papel del sacerdocio; por otro lado, en el telpochcalli,

la educación implicaría un mayor énfasis en las actividades prácticas (en el lenguaje actual, se diría un cierto tipo de adiestramiento) en lugar de la conducta de tipo cognoscitiva más elaborada, lo que reflejaría que la toma de decisiones serían efectuadas por el estamento superior, correspondiendo a los alumnos de este segundo tipo de escuelas, entonces, un papel de "seguidor y servidor".

Se puede afirmar que la sociedad mexicana prehispánica era un país fácil presa de los conquistadores ya que si bien era relativamente civilizado no era lo suficientemente avanzado en relación a la técnica militar (estrategia y armamento) y, además, tampoco lo era en relación a la organización política, en cuanto a su unidad.

En tales circunstancias, es de suponerse que si los servicios educativos iniciales de los conquistadores sentaron sus reales en las regiones, grupos e individuos de mayor importancia lo fue porque resultaba provechoso retomar una serie de instituciones que permitirían aculturizar de manera rápida y eficaz (recuérdese que debajo de cada iglesia de importancia existen vestigios de un centro ceremonial o en su defecto de un adoratorio).

Es importante recordar otro aspecto que a menudo se pasa por alto, el cual se relaciona con el hecho de que fue la religión católica la que marcó la forma y contenidos a enseñar y no la corona española; más que lograr súbditos de la corona se requerían adeptos o seguidores de la religión: intentar primero entender el lenguaje local y después castellanizar a los nativos era el medio para hacer comprensible la religión. Así, la educación tuvo como finalidad básica la de formar contingentes que ayudaran a la causa eclesiástica y, en segundo lugar, formar cuadros que permitiesen un adecuado manejo admi\_

nistrativo y de control del virreinato.

Por último, cabe agregar que siendo la escolástica un producto de la edad media todo tipo de actividades estaban subordinadas a la iglesia, por lo que es posible aventurar que la enseñanza comprendería un aprendizaje de tipo memorístico -que al parecer, persiste hasta nuestros días. Sin embargo, como se ha visto, a fines del siglo XVII, en México se promovió la Ilustración Europea la que, a su vez, trataba de fundamentar sus ideas en la ciencia y la razón.

El desarrollo de la educación pública, es un proceso que se inicia con la Independencia. La educación aparece con el liberalismo (que en lo general, era la doctrina que postulaba los derechos del hombre y la soberanía del pueblo) y, en concreto, con las leyes expedidas por Valentín Gómez Farías.

Varias cuestiones sobresalen en esta época. En primer lugar, la independencia política no significó total independencia económica, social ni cultural, y quizás como consecuencia hubo continuas y largas luchas entre dos grupos escolarizados, los liberales y los conservadores, cada uno con diversas opiniones en materia de educación<sup>2</sup>.

Al inicio de este período histórico surgen, tanto el interés por la educación como la función del Estado en relación a la educación.

Se deben resaltar las proposiciones de Valentín Gómez F. (el control del Estado sobre la educación, los conceptos de enseñanza libre y de enseñanza laica, el fomento de la instrucción elemental y la necesidad de formar personal docente) algunas de las cuales, no han sido logradas en toda su plenitud

<sup>2</sup>Véase, Panorama de la Educación Superior.

hasta la fecha. De igual manera hay que hacer notar el enorme efecto que tuvieron para la educación mexicana la Constitución Política de 1857 y las dos Leyes Orgánicas de Instrucción Pública para el D.F. y Territorios.

La Constitución de 1857, por el significado que le imprimió al concepto de libertad de enseñanza; y las dos leyes orgánicas porque, en la primera se introducen los principios del positivismo<sup>3</sup> (debido a G. Barreda) y con esto la unificación de la enseñanza elemental, la gratuidad y obligatoriedad de la misma, la creación de la Escuela Nacional Preparatoria; con la segunda ley, porque se suprime la enseñanza religiosa, se prescribe la creación de escuelas para matricular a toda la población infantil y las escuelas para adultos.

Durante el porfiriato se hace muy evidente que a pesar de los esfuerzos, realizados por la educación, por sí solos ni modificarían, ni podrían tener éxito al margen de una estructura socio económica que se caracterizaba por un incipiente sistema capitalista dentro de un sistema todavía semifeudal.

El positivismo en este lapso cobra gran fuerza y no sólo dirige a la educación, sino que también es la doctrina que justificaría plenamente a la dictadura. Si en un momento de terminado esta doctrina surge como el medio idóneo para el

<sup>3</sup> De acuerdo a Ferrater Mora (1941), el positivismo es la doctrina y escuela fundada por A. Comte, no sólo es una teoría de la ciencia sino también una reforma de la sociedad y una religión. En un sentido más amplio, se incluyen dentro de él las corrientes más diversas: utilitarismo, sensualismo, materialismo, economismo, biologismo, pragmatismo, etc., más o menos afines a dicha orientación: "...éste constituye una teoría del saber que se niega a admitir otra realidad que no sean los hechos y a investigar otra cosa que no sean las relaciones entre los hechos". Se une a ello una aversión a la metafísica. El "neo positivismo" (Círculo de Viena) se caracteriza por una atenuación de las tesis radicales del positivismo: "...llega inclusive a veces a la afirmación de una posibilidad de descripción de los datos puros prescindiendo de su existencia o no existencia real". (pp. 429-430).

restablecimiento del orden social pronto pasaría a convertirse en un fin en sí misma.

La educación estaba dirigida preferentemente a los sectores con mayor capacidad económica los que mayoritariamente se les localizaba en los centros urbanos.

En este periodo sobresalen los congresos nacionales de instrucción pública, auspiciados por Baranda, donde se establecen nuevas y originales formas de participación y de los que surgirían toda una generación de educadores más conscientes, así como, también, serían el antecedente de lo que después se conocería como la escuela popular. En ese tiempo la enseñanza era evidentemente "objetiva". Poco después, con Justino Fernández, se ideó la creación de la S.E.P. y con ello se solidificó el sistema educativo.

Con Sierra se estableció la S.E.P. y, debido a él, una visión particular de la educación al "servicio" del pueblo, una vuelta a las inquietudes de los viejos liberales, un concepto de educación integral. No obstante, durante el periodo de Sierra no se aplicó el principio de obligatoriedad debido al déficit de escuelas y de personal docente y a la pobreza de la inmensa mayoría.

A partir de la Revolución se intentaría terminar con el analfabetismo, integrar a los sectores marginados como el de los campesinos y el de los indígenas, ampliar la cobertura de la enseñanza primaria y extender los siguientes niveles educativos de acuerdo a la demanda de la población y a las capacidades del sistema, y lograr una capacitación industrial y agropecuaria. La Constitución Política de 1917 sería una amalgama de los ideales liberales como de los propiamente revolucionarios. Sin embargo, la ausencia de planes, la participación ex

plícita o implícita de grupos con ideología diferente, la actuación de hombres quizás de buena fé pero con desconocimiento del quehacer educativo en todos sus detalles, la puesta en marcha de innovaciones sin su correspondiente evaluación (en el amplio sentido del término), el anhelo de lograr una unidad nacional sin condiciones, el centralismo incapáz de analizar aspectos singulares, el aparente olvido de los hombres del campo -no se diga de los indígenas-, el desconocimiento de las necesidades regionales, la desigual distribución de los servicios escolares, la actitud pasiva frente al neocolonialismo, la dependencia científico-tecnológica, el brutal impacto de la educación no formal: en fin, las diversas condiciones en materia económica, política, social y cultural, han sido determinantes en nuestro sistema educativo.

Por otra parte, y a propósito de la cultura, cabe agregar que si con el movimiento de Independencia la lucha con bases filosóficas se centró entre los liberales y el clero, inmediatamente después de la Revolución se convierte en una confrontación entre el idealismo y el materialismo histórico. Al parecer esta última confrontación surge con el Ateneo de la Juventud, más precisamente entre Antonio Caso y Lombardo Toledano:

"Cabe considerar esta polémica desde diversos puntos de vista. Como se trata de un episodio de la historia de las ideas de la Revolución es necesario hacer notar que constituyó una expresión más de pugna entre las necesidades sociales y las necesidades individuales, que se opusieron y se complementaron al mismo tiempo en el pensamiento revolucionario. Lombardo quería que el marxismo fuese el criterio de las escuelas de bachillerato porque sólo una doctrina como ésa podría orientar a los universitarios en la solución de los difíciles problemas nacionales. Caso quería la libertad

de cátedra porque consideraba que dentro de las necesidades sociales había que dejar lugar al arbitrio de la conciencia individual... Es en este terreno, como en otros, la Revolución procedió en forma heterodoxa al establecer un equilibrio entre dos sistemas que, al ser truncados, pugnan enérgicamente por completarse"

(Villegas, 1978, pp. 85 y 86).

Para concluir el análisis del sistema educativo nacional es importante tomar en consideración algunos datos recientes, y parciales, y los comentarios de Basañez (1981).

Para 1980, el país tenía 67 396 millones de habitantes sobre una superficie de 1958201 km<sup>2</sup>, correspondiendo 34.4 millones de habitantes por Km<sup>2</sup>; la entidad más pequeña, en cuanto a superficie, es el D.F. (1 479 km<sup>2</sup>), pero paradójicamente corresponde a la más poblada con 9 371 millones de habitantes, esto es, el 14%.

De la población total, el 49.4% es de sexo masculino y el 50.6% es del sexo femenino, con una tasa de fecundidad en descenso; los porcentajes por grupos decenales son decrecientes conforme se avanza en la edad cronológica: de 0 a 9 años de edad se tiene un 29%; de 10 a 19 el 25.2%; de 20 a 29 el 16.2%; de 30 a 39 el 10.7%; de 40 a 49 el 7.7%; de 50 a 59 el 5.0%; y de 60 a 69 años el 5.9%.

Adicionalmente, también de la población total, 44 049 462 habitantes de doce años y más son económicamente activos; y de éstos, el grupo en edades de 12 a 19 años representa el 30% -el porcentaje más alto.

En 1980, los analfabetos, en relación con el total de la población, representaban el 15% (de este porcentaje, 5.9 corres\_

ponde a los hombres y el 9.1 a las mujeres) lo cual indica un descenso respecto a 1970. De la población de 10 años y más, 47 622 962, se tiene que el 11.9% no tiene instrucción primaria, mientras que el 20.6% tiene de uno a tres grados de instrucción, el 31.9% de cuatro a seis grados y el 23.8% tiene una instrucción posprimaria.

Respecto a los alumnos inscritos en 1980-1981, se observan los datos siguientes: de un total de 21 657 157 alumnos, el 5% representa al nivel preescolar; el 67.8% al de primaria; el 15% al nivel medio básico; el 4.4% al nivel medio superior; el 1% al de educación normal; y el 4.3% al nivel superior. Mientras que en la educación terminal se registró en el nivel elemental un 1.7%, y en el medio el 0.8%.

Por último, en cuanto a los egresados de la educación primaria se observa, en dos generaciones (1970-71/ 1975-76 y 1974-75/ 1979-80), el 43% y 48%, respectivamente (México, Estadística económica y social por entidad federativa, 1981).

Como dato curioso cabe citar una nota periodística sobre los resultados preliminares del X Censo de Población: por un lado se menciona que de casi 10 millones de niños menores de 6 años de edad aproximadamente el 90% de ellos tienen déficits en su alimentación y, por otro lado,

"Mientras que en 1970 el 96.2% de la población declaró profesar la religión católica, en 1980 la cifra se redujo a 89.4%. El 10.6% restante manifestó ser protestante, evangélica, judaica, sin religión o no especificó cuál de ellas"

(Uno más Uno, Año IV, 1351, 14/8/81, pp. 1 y

10).

A la luz de los comentarios y datos proporcionados se reitera que la solución a la problemática educativa nacional es una

que se deberá enfrentar a muchos factores que se manifiestan dentro y fuera del sistema educativo: la solución más realista vendrá de afuera del sistema educativo -afirmación, por cierto, nada novedosa.

En este sentido cobran importancia los comentarios de Basañez (1981) porque según él, no se ha solidificado ni la opción nacionalista ni el internacionalismo por lo que, en consecuencia, existe la posibilidad de distinguir otros elementos que no habían sido contemplados en el análisis previo. Además, brinda la posibilidad de identificar a los principales personajes (sectores) del juego político y de cuál es su juego.

La obra de Basañez parte de tres supuestos: en primer lugar, que el Estado Mexicano no puede ser concebido como un instrumento del sector privado ni de las masas; en segundo lugar, que el movimiento estudiantil del 68 produjo tres efectos ideológicos -evidenciar los efectos negativos del modelo de desarrollo estabilizador, cuestionar al sector privado como pieza central para alcanzar el desarrollo y que el logro de algunos cambios no se realizarían solamente a partir de mítines o de discursos-. Y en tercer lugar, que los cambios de actitud social se traducen en una lucha por la dirección ideológica entre tres contendientes: el sector público, el privado y el presidente. Con base en esto el autor realizó una revisión del papel del Estado y la política, un análisis de cada sector involucrado y una reseña de la evolución de la economía y de la política en México.

El autor señala que se ha interpretado que el Estado no ha adoptado un compromiso formal ni con la élite económica ni con las masas; de manera semejante, que tampoco es una arena ni un árbitro neutral, y que ninguna de estas interpretaciones

"parece estar preocupada por el papel que juega

la ideología en mantener la estabilidad política: mucho menos se ocupan de ver a las clases o fracciones sociales como productores de la ideología, y, definitivamente, no hablan de luchas por la hegemonía".

(Op. cit., p. 14).

El hacer explícita la actitud contradictoria del Estado, destaca la importancia de la ideología que emerge como una poderosa fuerza de cohesión social a partir de la Revolución Mexicana:

"La política en México, más que aparecer como basada en una clase social o en la fuerza de una familia o de un partido político, parece descansar en la fuerza de cohesión de un conjunto de interrelaciones ideológicas: distribución de la tierra, sindicalismo, educación y no re elección, las cuales dan a México el rasgo de ser una sociedad hegemónica. Así pues, la política parece alinearse a lo largo de una lucha entre los sectores público, privado y disidente, por lograr o mantener el liderazgo ideológico. Es decir, más que el gobierno del pueblo ('democracia'), México parece ser el caso de un gobierno de la hegemonía ideológica: 'Hegemonocracia'".

(Ibidem, pp. 14 y 15).

Basañez asume que el sector público, a fin de mantener la dirección ideológica, captó al cada vez más reciente e importante movimiento estudiantil por medio de la apertura de canales tecnocráticos de movilidad política y de un discurso político radical. El medio utilizado por el sector público es el Estado; la actitud del sector privado se centró en controlar el manejo y la orientación de la televisión, así como el penetrar el aparato estatal. Lo primero le permitiría atraer a las clases medias urbanas y propagar su ideología; lo segundo le per...

mitiría avanzar por un camino más seguro para garantizar sus intereses. El medio utilizado en este caso es evidentemente la televisión. La actitud del sector disidente se avocó a establecer estrategias más concretas, primero al intentar controlar a los estudiantes y universidades, y en segundo lugar, al asumir un liderazgo más abierto vía la formación de partidos políticos y de sindicatos independientes. En este último caso, el instrumento son las universidades.

Tocante a la economía, de manera general, la discusión se centra en el debate estructuralista y monetarista mientras que la evolución de la política se toma desde los recursos ideológicos ya descritos. Estos, dice el autor, se fundamentan en tres legados del siglo XIX: los sentimientos de nacionalismo e independencia (1810-1821; 1863-1867; y las invasiones norteamericanas); la debatida materia del federalismo-centralismo (1824-1854); y la separación Iglesia-Estado (1857-1876).

#### Con la Revolución:

"La educación era el acceso abierto a la movilidad social, principalmente de la pequeña clase media urbana, en tanto dicha movilidad la estaban encontrando los campesinos en el reparto de tierra y los obreros en la seguridad de sus empleos. A través de la interpelación ideológica de la educación, las clases medias urbanas estaban otorgando su respaldo, no a un grupo específico en este caso, sino al programa revolucionario".

(Ibid., p. 178).

Se puede afirmar, pues, que dada la complejidad de la institución educativa en sí misma -finalidades, organización, ejecución y otros aspectos colaterales- se debe agregar que en su concepción se deben tomar en cuenta los múltiples factores que inciden en ella. En la actualidad es claro que la educación ni

es la panacea ni -en estricto sentido- la causa fundamental de los problemas

Así, es pertinente señalar, en un adelanto, que con base en una rápida revisión del Plan de Estudios, en lo concerniente a la preparación del psicólogo educativo, se observa que difícilmente (con excepción de esfuerzos individuales) se hace alusión a la historia de la educación mexicana. Revisar tal panorama, me parece, permitiría brindar nuevas perspectivas, nuevos sentidos y nuevas problemáticas sobre las posibilidades de actuación de un psicólogo que aborde la problemática educacional.

## II. B. PANORAMA DE LA EDUCACION SUPERIOR: El caso de la U.N.A.M.

Según Rangel Guerra (1970), la educación superior en México comprende los estudios superiores -licenciatura, maestría y doctorado- y los de nivel medio superior post secundaria-. Las instituciones de educación superior se diferencian en públicas y privadas con sus respectivas subdivisiones: todas ellas registradas, en principio, por el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Dichas instituciones pueden ser: a) Universidades Públicas Autónomas, lo cual implica que son organismos descentralizados del Estado, con personalidad jurídica propia, que designan a sus propias autoridades, sus planes y programas de estudio y ejercen su patrimonio; b) Universidades Públicas Estatales, las cuales son organismos públicos con personalidad jurídica propia, pueden ser descentralizada del Estado, pero no tienen autonomía y el Estado interviene en la designación de sus autoridades; c) Instituciones dependientes del Estado, según el caso, sus autoridades son designadas por el Poder Ejecutivo Federal o del Estado en cuestión y, en lo relativo a su administración,

planes y programas de estudio, se depende de aquél. En el caso del Gobierno Federal sus instituciones casi siempre dependen de la S.E.P., aunque también pueden depender de otras Secretarías de Estado; d) Instituciones Privadas Libres, éstas son organismos privados con reconocimiento de validez oficial de estudios mediante acuerdo expreso del Presidente de la República; e) Instituciones privadas, reconocidas por la S.E.P., por los gobiernos de los Estados o por organismos descentralizados, las cuales requieren del Estado el reconocimiento o autorización de validez oficial de estudios.

En 1979, describe el autor mencionado, en México, existían cerca de 230 instituciones de educación superior: de 1917 a 1925 se crearon cuatro universidades estatales; de 1930 a 1948, se crean otras siete; el resto de las universidades estatales, incluyendo la Autónoma Metropolitana (1973), surgen a partir de 1950 hasta 1976.

Con base en los datos proporcionados por el mismo autor, vale la pena mencionar, por un lado, que la institución privada de educación superior más antigua corresponde a la Escuela Libre de Derecho (1912), pero la mayor parte de las instituciones privadas que operan actualmente se crearon después de 1960 (véase la razón de ello, más adelante). Por otro lado, en 1937 el Gobierno Federal crea -como alternativa a la universidad- el Instituto Politécnico Nacional (I.P.N.). Ambos eventos no son casuales corresponden a factores ideológicos y económicos.

En la presente sección tampoco se pretende abordar toda la problemática que se inscribe en el rubro de educación superior, sino tan sólo señalar que ésta es vasta y compleja. Por el contrario, se trata de plantear unas pequeñas notas sobre el caso de la U.N.A.M. (específicamente, el caso de la licenciatura en Psicología, será abordado en el capítulo IV, de este trabajo).

En el siglo XVI, describe Rangel Guerra (1979), surge en México la educación superior universitaria, con el nombre de Real y Pontificia Universidad de México (21 de septiembre de 1551). Tal denominación, como era lo usual en las universidades del bloque hispánico, es producto de las concesiones otorgadas tanto por el Monarca de España como del Papa; sin embargo, para entonces ya existían en México otras instituciones de educación superior, por ejemplo, el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, fundado en 1536, dedicado a la enseñanza superior de los indígenas para que asimilasen la cultura europea. La segunda universidad creada en México por la Corona Española, por Cédula del Rey Carlos IV, fue la Real y Literaria Universidad de Guadalajara (18 de noviembre de 1791).

Gregorio Weinberg (1980) dice que la educación latinoamericana, en perspectiva histórica, es un problema de índole político no de recursos humanos, sobre todo a partir de la emancipación. Dicho autor, al respecto, cita a G.W. Rama:

"...lo que está en juego es saber cuáles son los valores que se deben incluir en el principio de la socialización, quiénes son los sujetos que se deben socializar y quiénes constituyen las agencias sociales responsables del proceso"

(Weinberg, 1980, p. 35).

Weinberg reflexiona acerca de la posible relación entre modelo o estilo de desarrollo adoptado en un momento particular y el sistema educativo vigente en cada caso. De esta manera, dicho autor afirma que, durante el periodo colonial, España impuso una política educativa funcional para sí, pero que no lo era para las futuras necesidades americanas; lo que caracteriza a el modelo de la Ilustración es su espíritu modernizador, lo cual implicaba secularización de la vida en general, con sus consecuencias sobre la sociedad y la administración:

la educación era un factor clave para la Ilustración ya que contribuyó a socabar el rígido tradicionalismo, el principio de autoridad, y ayudó a incorporar nuevos valores y actividades como alternativa a las entonces vigentes -todavía hasta 1783, y se podría decir que actualmente persiste de alguna manera esta idea, el trabajo manual era legalmente degradante y servil.

En relación al asunto que ahora interesa:

"Las universidades languidecieron durante el siglo XVIII por el franco predominio de las ideas tradicionales, lo que acarreó como consecuencia que la enseñanza se fuera vaciando de sentido y enajenando los instrumentos conceptuales que el permitiesen entender la realidad. Por eso las nuevas necesidades que planteaba el modelo en proceso de adopción pudieron en parte ser satisfechas por el desarrollo de otras ideas y técnicas, pero fuera de los claustros, anticipándose así en muchas décadas, a los cambios profundos en las universidades".

(Ibidem. p. 38).

De esta manera fue en las instituciones menos rígidas o formalizadas donde se dio oportunidad a que emergieran las novedades científicas, culturales y económicas (el concepto de novedad, dice este mismo autor, tenía un carácter subversivo). Esta posibilidad da ocasión para inspirar a los conductores de la Independencia.

Durante la emancipación, continúa Weinberg, se agravaron las condiciones del erario y la desorganización administrativa -lo cual constituyó uno de los principales obstáculos para llevar adelante el nuevo proyecto-. En la nueva clase dirigente perduran las ideas de la Ilustración con algunas innovaciones,

por ejemplo, existe una sustitución del súbdito fiel por la del ciudadano activo.

En este contexto se trata de estimular la participación de todo el pueblo en el quehacer educacional, con base en las ideas de Igualdad, Libertad y Justicia (la escasez de recursos explica, de alguna manera, la notable aceptación del Monitoreal System, escuela mutualista o lancasteriana).

Así, en el intervalo que va de la independencia a la vinculación de la economía latinoamericana a los mercados internacionales, lo prioritario se centra en la creación del Estado, de lo cual se excluye a las masas populares de toda participación política. Esto explica también la baja prioridad atribuida a la educación.

Bien pronto, las corrientes de los conservadores y liberales -con contenidos y características diferentes a las de Europa- pretenden restablecer el orden constituido. La oposición entre ellas es menos cierta de lo que se ha creído, exceptuando lo relativo a la Iglesia o la secularización: ambos grupos imponían límites a la función del Estado, para unos (los liberales) era contradictorio la libertad de enseñanza con la obligatoriedad de la misma, su crítica al Estado la hacían bajo el punto de vista europeo; para otros, los conservadores, la educación era asunto de la Iglesia y reivindicaban el orden.

En última instancia, siendo la población latinoamericana predominantemente rural, ambas corrientes poco hicieron por la educación en el campo: a ninguna le interesaba. Esto favoreció la demora en incorporar a estos sectores rurales a una economía y a una sociedad moderna.

Particularmente, en México:

"...los liberales descartan la posibilidad de formarlas (a las élites dirigentes) en la universidad, considerada por ellos una institución de resabios coloniales..."

(Ibid., p. 40).

Después de la Reforma en México y de la Organización en Argentina, en toda Latinoamérica se hacen fuertes esfuerzos por incorporar al pueblo a la llamada "civilización"; los obstáculos no eran sencillos de superar (algunos siguen vigentes): economías precarias, guerras civiles, desorganización administrativa, dispersión de la población, población predominantemente rural, geografía de difícil acceso, fragmentación lingüística, etc. Se hacían necesarias políticas educativas a largo plazo. Ahora se advertían además diagnósticos lúcidos debidos al mexicano Benito Juárez, al argentino Domingo Faustino Sarmiento y al uruguayo José Pedro Varela. Si el liberalismo descreyó de las universidades de origen colonial, en este momento las reformas educativas serán antiuniversitarias, puesto que el nuevo modelo no se asentaba en la educación superior, sino que reclamaba una amplia cultura de masas "con un doble signo político y utilitario".

A lo largo del siglo XIX, dice Rongel Guerra, se crearon varias instituciones de educación media, éstas respondían a la idea de ver a la función educativa como una actividad de interés público que correspondía al Estado organizar y realizar.

Específicamente y de forma paradójica:

"En la segunda mitad del siglo XIX se establecen escuelas de tipo profesional en diversas regiones del país. La Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, promulgada en 1867 y modificada en 1869, es expresión de esta tendencia orientada a la creación de estudios profesionales

superiores. En esta Ley se establecían los estudios de Jurisprudencia, Medicina, Agricultura y Veterinaria, Ingeniería Civil, topográfica, de minas, mecánica y otras"

(Rangel Guerra, Op. cit., p. 5).

Parece paradójica esta situación pues si se trataba de responder a necesidades de tipo popular, la creación de estos estudios no iba a beneficiar al pueblo, sino a los que requerían de estos profesionales, los dueños de la tierra, del ganado, de las minas, aunado a la dificultad de atenderse de manera inmediata por médicos europeos. Es decir:

"La universidad no tenía dentro de este modelo (primario exportador) una vinculación directa con la economía ya que no producía directamente para ella... sólo se ocupó de la formación de algunas cuantas profesiones, aquellas que se articulaban favorablemente al desarrollo de la sociedad oligárquico-liberal".

(Vasconi, 1981, p. 56-7).

Para entonces, continúa Rangel Guerra, la Real y Pontificia Universidad de México, convertida en Imperial y Pontificia con Iturbide, pasó por una serie de conflictos hasta su desaparición en 1857 bajo decreto republicano del Emperador Maximiliano. No obstante, la educación superior se siguió impartiendo en la Ciudad de México en escuelas superiores gracias a la Ley mencionada, hasta 1910, fecha en la que se inaugura la Universidad Nacional de México:

"La Universidad no se concebía como un lujo para el país, sino como el lugar en el que se formarían los mexicanos que condujeran, en los niveles directores, un conocimiento al servicio de toda la nación. Durante varios años (hasta 1917) la Universidad Nacion

nal se mantuvo como la única institución de nivel superior con estudios correspondientes a carreras diversas...".

(Rangel, Op. cit., p. 6).

Sin embargo, como lo apunta Weinberg, la Revolución Industrial produjo consecuencias insospechadas para los latinoamericanos que se iban incorporando, como consumidores o exportadores, al mercado internacional: lo cual no implicaba su necesaria industrialización, puesto que las relaciones internacionales adquirieron otro sentido, el de la desigualdad y los rezagos.

Así, para ciertos sectores latinoamericanos, el "progreso" sería sinónimo de confort y de mayor consumo; desde otra perspectiva implicaría una modificación profunda en la distribución especial de la producción y del empleo; además, el Estado favorecería la vinculación con el capital extranjero y les facilitaría el acceso al mercado. América necesitaba orden político y libertad económica para acceder a la "civilización", y el positivismo era la llave:

"Las propuestas educativas del positivismo podrán resumirse mencionando sus intentos de racionalizar la sociedad, con la introducción del método científico, su esfuerzo por crear a través del sistema el consenso en favor del modelo postulado...

"El liberalismo se había hecho conservador y el orden antepuesto a la libertad, todo ello desde luego, en nombre del progreso. O mejor dicho quizá, los ideólogos del nuevo modelo pretendían superar las contradicciones del momento anterior; y su supuesta síntesis es explicable ya que para ellos, 'los liberales representaban el progreso y los conservadores el orden'".

(Weinberg, Op. cit. p. 43).

Así pues, el esfuerzo educativo se encamina a lograr el con  
senso con respecto al nuevo modelo y formar a la clase dirigen  
te y administradora.

Con el tiempo, particularmente en la Argentina, la clase me  
dia no vinculada con la producción primaria y secundaria, pero  
que si se beneficiaba con el creciente desarrollo de los secto  
res terciarios (burocracia, servicios, profesionales, etc.)  
fue la favorecida. En México sucedió algo similar. En consecuen  
cia, los grupos dirigentes tradicionales vieron en aquélla a su  
rival potencial, pero simultáneamente la clase media se tornó  
por necesidad parcialmente democrática.

"Pero considerada la educación como un canal de as  
censo y de prestigio, también la clase media trata  
rá de aprovechar y aumentar todas las posibilidades  
que el sistema le brindaba para alcanzar la univer  
sidad, baluarte de los grupos tradicionales; proce  
so que tuvo su expresión en el plano de la educa  
ción terciaria con la Reforma Universitaria de Cór  
doba (1918) y el suceso se propagó, con distinta  
profundidad y velocidad, por casi toda América Lati  
na.

"...esto implicaba una profunda redefinición del pa  
pel de la universidad, pues a ella se le asigna una  
función que excede la de formar profesionales y a  
lentar la investigación científica para sostener  
que debe contribuir a la efectiva democratización  
de la sociedad..., se insiste, acataban siempre el  
modelo de crecimiento hacia afuera, aunque amplia  
ban sensiblemente la participación en sus benefi  
cios".

(Weinberg, Op. cit., pp. 44-45).

En México, la primera concepción sobre la educación superior, entendida como una actividad parcialmente separada del Estado y como formadora (en apariencia) de profesionales al servicio del pueblo, se debe a Justo Sierra, el cual estableció la Universidad Nacional de México en 1910.

El origen de la autonomía universitaria se debe con mucho al movimiento de Córdoba, de cuyas raíces ideológicas se ha hecho mención. Y fue, curiosamente, la Universidad de Michoacán, en 1919, la primera que se estableció con carácter de Autónoma.

La Ley de 1929, escribe Rangel, otorgó la autonomía a la Universidad Nacional de México (actualmente sólo cuatro universidades no son autónomas, la U. de Colima, la U. de Guadalajara, la U. de Guanajuato y la U. Veracruzana, aunque sí lo son en lo académico, por lo menos, en lo legal), sin embargo, aquella Ley era restrictiva, puesto que el Poder Ejecutivo proponía la terna para Rector; podía vetar resoluciones emanadas del Consejo Universitario; y nombrar profesores y conferencistas al margen de lo establecido por la propia Universidad. Adicionalmente, el Gobierno Federal ejercía vigilancia sobre el financiamiento de la misma.

En 1933, el Congreso de la Unión expide una nueva Ley Orgánica para la Universidad, en ésta se le otorga plena autonomía pero le resta el carácter de "Nacional"; si bien la institución quedaba en manos de los propios universitarios, el Estado se liberó de todo compromiso respecto de la cuestión económica (lo cual es otra manera de incidir en una institución). Durante la vigencia de ésta Ley hubo muchos conflictos, siendo el hecho más relevante el de que el Consejo Universitario se dividió en dos grupos y cada uno de ellos nombró a su propio Rector.

"(Una) nueva Ley se promulgó el 30 de diciembre de 1944 y rige desde entonces a la Universidad Nacional.

El texto de esta Ley fue elaborado originalmente en la misma Universidad y presentada después al Presidente de la República y al Congreso de la Unión, Órgano legislativo que aprobó con pocas modificaciones el proyecto universitario. De acuerdo con el Artículo 1º de esta Ley, la Universidad, denominada ahora Nacional Autónoma de México, 'es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica... es decir, forma parte de la organización del Estado, pero desprendida del poder central o sea descentralizada (por servicio)".

(Rangel Guerra, Op. cit. p. 14).

En opinión de Vasconi (1981), con la Reforma Universitaria se inicia un proceso, que más tarde se conocerá como masificación de la universidad -lo que posteriormente hizo que se politizara:

"...la universidad es incitada a mirar el país, a preocuparse por las cuestiones nacionales, a empezar a plantear un nuevo modelo de sociedad. Así, se aparta del modelo liberal de universidad de la oligarquía y deja atrás los valores europeos".

(Vasconi, 1981, pp. 59-60).

El problema estriba en que no había, ni hay en la actualidad, una visión uniforme de nación, de modelo social, mucho menos de universidad.

La Revolución mexicana -evento sin precedentes en Latinoamérica- genera un tipo de poder político peculiar y, en consecuencia, una serie de contradicciones entre el antiguo aparato educativo porfirista y el Estado; la revolución procura un tipo de educación populista que se contraponen con la filosofía educativa de una universidad liberal de tipo clásico; la universidad tampoco responde funcionalmente a las políticas de desarrollo

económico (Guevara Niebla, 1975, pp. 4 a 6). Incluso, el ejercicio profesional con orientación social contravenía con el principio de Libertad de Trabajo: este aspecto fue resuelto hasta el año de 1945 (Badillo Hernández, 1985).

En los años treinta, menciona Guevara Niebla (1975), en la época de Cárdenas, se plantea el desarrollo del país y la tarea fundamental era la industrialización de corte nacionalista; se crea entonces todo un sistema de centros de educación popular con una filosofía profundamente nacionalista que culmina con la creación del I.P.N., desplazando así a la universidad:

"Y es que mientras el Estado mantenía una política populista alimentada sobre todo en la esfera de lo filosófico también por una continuación del positivismo porfirista, en la Universidad en cambio había cuajado y cristalizado una filosofía que contradecía al populismo estatal y que era la espiritualidad".

(Guevara Niebla, 1975, pp. 7 y 8).

Para unos, el problema prioritario era solucionar problemas materiales, satisfacer necesidades inmediatas del pueblo; para los otros, la redención del pueblo debería de pasar primero a través de la cultura, de la "ilustración": "Por mi Raza Hablará el Espíritu".

En los cuarenta se replantea el aparato educativo y se define otro tipo de industrialización, se abre pues una nueva etapa de la universidad, del país, del Estado, que se mantiene vigente hasta finales de los 60s (Ibidem).

Ahora, la universidad desplaza al I.P.N. (ésta institución entra en crisis y sale de ella en los sesentas); la U.N.A.M. es el modelo a seguir en todo el país; la reconciliación del Estado con la institución universitaria es una idea funcional con la industrialización, y no con cualquier modelo de industrialización.

zación, sino con el norteamericano: la idea de la libre empresa. Pero, al mismo tiempo se incubaba el proceso de una posterior crisis. Por un lado, se tiene una profunda dependencia económica debido al trabajo de las empresas transnacionales -que emergen a principios de los años 50s-, por el otro, la necesidad de ampliar el ingreso a la universidad genera lo que hoy se conoce como la universidad de masas:

"...la universidad está produciendo un profesional liberal clásico y el medio social le ofrece una opción existencial totalmente distinta a la que la universidad le prometió... es decir, la estructura del mercado profesional ha cambiado, la estructura es cualitativamente nueva..."

(Ibidem, pp. 9 a 12).

Al respecto Vasconi (1981) dice que el capital local, además, desprecia el mercado interno, y busca su adhesión en el circuito internacional, pero esto implica la depresión de los salarios y la disminución de la intervención de los controles estatales, surge la ideología tecnocrática del desarrollo por el desarrollo en sí:

"En el caso concreto de la ideología tecnocrática de la universidad anotamos algunos de los valores implícitos que la rigen, como son: suponer que la técnica es neutra; que cuando el Estado interviene en la economía está interviniendo técnica más no políticamente; que cuando la universidad o la educación están preparando recursos humanos está operando técnicamente y no políticamente; y por último, que los técnicos al servicio del desarrollo son políticamente neutros..."

(Vasconi, 1981, p. 63).

Se evidencia entonces un desfase permanente entre la Univer\_sidad y la realidad social: hay una crisis de mercado, de conte\_nidos y de métodos de enseñanza. Es decir, hay un problema de estructuras educativas y económicas, todo lo cual desemboca en el movimiento estudiantil de 1968. (Guevara Niebla, Op. cit., p. 13 y 14).

Para los años 70s, Guevara dice que el Estado ataca el pro\_blema mediante una modernización del sistema educativo: por un lado hay una política de conciliación abierta entre el gobierno y los sectores universitarios disidentes y, por otro lado, un esfuerzo por modernizar la enseñanza y abrir nuevas vías de acceso a la educación superior (es el caso de los C.C.Hs., la Universidad Abierta, la U.A.M.) y así contener un flujo de es\_tudiantes que se dirigen al sector privado (sólo que en 1987 la situación económica complica terriblemente esta opción).

En otro artículo de Guevara Niebla (1984), escribía:

"Lo que está sucediendo en la actualidad a nivel de la educación superior, es lo que podríamos llamar una crisis de transición, un movimiento de un estado de la educación a otro, es decir, una mutación".

(p. 24).

Esto es, la sociedad mexicana en su totalidad está en transi\_ción, debido a cambios de índole económico, lo cual genera la emergencia, marginación o desaparición de ciertos grupos socia\_les. Particularmente, en el ámbito universitario, un cambio eco\_nómico a largo plazo acarrea cierto tipo de contradicciones al interior de los grupos políticos de intelectuales, lo cual se tiene que expresar en la formación de ellos, a nivel curricular. Sin embargo, la "crisis fundamental" que antecede a la actual es la que se da en la primera fase de expansión industrial en

el país (de los años 30s) que genera modificaciones en el trabajo y nuevas exigencias de tipo intelectual: un efecto resultante es un desplazamiento de las necesidades de cuadros calificados en las áreas convencionales por la aparición de nuevas especialidades y la modificación de las antiguas opciones. Estas exigencias no fueron alentadas por el cardenismo, ya que esto significaba alentar un ejercicio profesional liberal que no tenía un compromiso social:

"La crisis que se vivió en los años treinta y a principios de los años cuarentas, y que se expresó sobre todo en términos de convulsión política en las universidades, se salvó finalmente a través de una serie de pactos sociales... el acuerdo que hubo entre los grupos de profesionistas del país y el Estado (1944); ...a nivel de la Universidad con la legislación de 1945 que le dió un nuevo estatuto legal a la Universidad".

(Guevara Niebla, 1984, p. 28).

Así pues, dice Guevara, hoy el modelo liberal de universidad es cuestionado desde dos opciones alternas, la perspectiva tecnocrática y la perspectiva democrática y socialista: los niveles cuestionados son respecto al tipo de profesionistas, el tipo de calificaciones requeridas y el tipo de curriculum. En este planteamiento, decía el autor, se encuentra el horizonte de las universidades.

El movimiento estudiantil más reciente, que se inicia a finales de 1986, parece confirmar en parte dicha expectativa.

En la actualidad y sobre todo a partir de los 80s tenemos, por un lado, una planta productiva que tiene que ser reestructurada junto con una población creciente que está prácticamente imposibilitada para acceder a los mínimos de bienestar y, por

otro lado, una impresionante dependencia tecnológica, currículo\_ las desfasadas entre el mercado laboral, las necesidades de los grupos sociales más desfavorecidos, y la función profesional. Adicionalmente, un déficit presupuestal de las universidades.

En este contexto, dieciocho años después de 1968 surge, a fi\_ nales de 1986, un movimiento estudiantil que rompe con el queha\_ cer cotidiano de la "comunidad universitaria" e impacta más allá del campus. Sin embargo, el contexto socioeconómico, las causas y las expectativas políticas que han ido tomando cuerpo son di\_ ferentes a las de 1968.

De acuerdo con Aguilar (1987), el movimiento estudiantil más reciente centró aparentemente su interés por combatir medidas burocráticas del gobierno universitario por lo tanto buscó un cambio a lo interno de la institución: dos aspectos parecen ser los importantes, uno sería el relativo al referendo del espíritu antiautoritario y, el otro, el ascenso incontenible de una de\_ manda de participación en la definición de los rumbos de la vi\_ da universitaria. La solución acordada, entre Rectoría y el Con\_ sejo Estudiantil Universitario, que al momento de redactar este trabajo aún no cristaliza, fue la concertación y celebración de un Congreso Universitario.

Es evidente que se requieren cambios. El problema es si la "comunidad universitaria" en su conjunto podrá ponerse de acue\_ do en aspectos sustantivos y si habrá forma en que el resto de la sociedad pueda participar en este singular proceso: difícil arte, el de conjugar lo político con lo técnico-administrativo y lo cuantitativo con lo cualitativo. Por lo que corresponde a los cambios, el que esto escribe comparte la opinión de algunos expertos, en el sentido de que la Universidad debería ser, en\_ tre otras cosas, una institución que genere el desarrollo estra\_ tégico, mediante una investigación científica nacional y una

tecnología original, que permita hacer frente a la crisis y a la alta dependencia a la que hemos estado sujetos durante muchos años.

## BIBLIOGRAFIA

- Aguilar Camín, H. El efecto C.E.U. En Revista NEXOS, N° 112. Abril de 1987: p.p. 27 a 31.
- Alvarez Barret, Luis. Justo Sierra y la obra educativa del porfiriato. 1901-1911. En Historia de la Educación Pública en México. Solana, F., Cardiel R., Raúl y Bolaños, Raúl (Coords.). México, Fondo de Cultura Económica-Secretaría de Educación Pública, 1ª, 1981: p.p. 83-115.
- Badillo Hernández, Ma. del Socorro. La actividad del psicólogo a través del Servicio Social en 10 años (1974-1984). Un estudio preliminar. Tesis Lic., UNAM, Facultad de Psicología, 1985.
- Basañez, Miguel. La lucha por la hegemonía en México, 1968-1980. México, Siglo XXI Editores, S.A., 1ª, 1981.
- Bolaños Martínez, Raúl. Orígenes de la Educación Pública en México. En Historia de la Educación Pública en México. Solana, F., Cardiel R., Raúl y Bolaños, Raúl (Coords.). México, F.C.E. - S.E.P., 1ª, 1981: p.p. 11-40.
- Carrasco, Pedro. La sociedad mexicana antes de la conquista. En Historia General de México, Tomo I. México, El Colegio de México, 1ª, 1976: p.p. 165-288.
- Ferrater Mora, José. Diccionario de Filosofía. México, Atlante, S.A., 1941: p.p. 429-430.
- Fuentes Molinar, Olac. Educación Pública y Sociedad. En México Hoy. González C., P. y Florescano, E. (Coords.). México, Siglo XXI Editores, S.A., 1ª, 1979: p.p. 230-265.
- García Medrano, Renward. La Educación en México. Revista El Economista Mexicano. Vol. XIII, N° 1, Enero-Febrero de 1979. México, Colegio Nacional de Economistas, A.C.: p.p. 5-26.
- Gascón Periódico EL DIA, 1980.
- Gómez N., Leonardo. La Revolución Mexicana y la Educación Popular. En Historia de la Educación Pública en México. Solana, F., Cardiel R., Raúl y Bolaños, Raúl (Coords.). México, F.C.E.-S.E.P., 1ª, 1981: p.p. 116-156.

- Guevara Niebla, Gilberto. Concepto y Filosofía de la Enseñanza Modular (Memorias de la Reunión Nacional sobre Sistema de Enseñanza Modular de Chiapas, U.A.CH., 1975). En Sistema de Enseñanza Modular. E.N.E.P.-Z. (Unidad de Evaluación y Desarrollo Curricular), 1983: p.p. 4-17.
- Guevara Niebla, Gilberto. La crisis de la Educación Superior en México. En Perspectivas de la Educación Superior en México. Autores Varios. México, Universidad Autónoma de Puebla (Colección Extensión Universitaria, N°1), la, 1984: p.p. 21-39.
- México, Estadística Económica y Social por Entidad Federativa. México, 1981, México. S.P.P.
- Moreno y Kalbt, Salvador. El Porfiriato. Primera Etapa (1876-1901). En Historia de la Educación Pública en México. Solana, F., Cardiel R., R. y Bolaños, R. (Coords.). México, F.C.E.-S.E.P., la, 1981: p.p. 41-82.
- Plan Nacional de Educación. México, Los Pinos. Agosto 1977. N°1: Presentación General.
- Rangel Guerra, Alfonso. La Educación Superior en México. México, El Colegio de México (Colec. Jornadas N° 86), la, 1979.
- Robles, Martha. Educación y Sociedad en México. México. Siglo XXI Editores, S.A., la, 1978.
- Solana, Fernando. Introducción: Pasado y Futuro de la educación pública mexicana. En Historia de la Educación Pública en México. Solana, F., Cardiel R., R. y Bolaños, R. (Coords.). México, F.C.E.-S.E.P., la, 1981: p.p. 1-10.
- Vasconi, Tomás. Educación y Acumulación de Capital. En La crisis de la Educación Superior en México. Gilberto Guevara Niebla (Comp.). México, Nueva Imagen, S.A., la., 1981: p.p. 55-66.
- Villegas, Abelardo. Idealismo contra materialismo dialéctico en la educación mexicana. En Cultura Política en América Latina. México, Extemporáneos, S.A., la, 1976: p.p. 75-88.
- Weinberg, Gregorio. Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina. En Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe. Germán W. Rama (Comp.). Sto. de Chile, U.N.I.C.E.F. 1980: p.p. 35-46.

### CAPITULO III. LA PSICOLOGIA Y LA EDUCACION

En esta sección se describirán algunas cuestiones generales que permiten dar cuenta, tanto de la problemática en la que la psicología se haya inserta, como de las aportaciones psicológicas de tres países al campo educacional a saber, los Estados Unidos de Norteamérica, Francia y la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas.

#### III.A. LA NOCION DE PSICOLOGIA.

Después de transcurridos más de cien años de nacimiento de la llamada psicología científica, ésta se encuentra situada en un serio compromiso el cual conlleva enfrentamientos y tomas de posición en lo relativo a su objeto de estudio, la metodología y técnicas a utilizar, y sobre lo que se puede esperar de sus aplicaciones. Lo anterior por desgracia, ¿o por fortuna?, tampoco es producto de la casualidad.

Por un lado, la importancia que se le ha dado a la psicología y que ésta ha asumido en el presente siglo es tan vasta, que resulta difícil evaluarla en toda su amplitud: la gran cantidad de investigación y de teorización académica que se genera cada día, el impacto de esta disciplina (así como de otras afines) en el quehacer cultural y hasta en los aspectos de la vida cotidiana, obligan a reflexionar y tratar de entender eso que denominamos como psicología.

Para muchos y sobretodo para los leigos en la materia, la psicología es, de manera básica, algo parecido a lo que viene consignado por cualquier diccionario de la lengua española,

por ejemplo:

"Tratado o doctrina del alma. Parte de la filosofía que trata del alma, sus facultades y operaciones; por ext., todo lo que atañe al espíritu; manera de sentir de una persona o de un pueblo; hablando de pueblos o naciones, la síntesis de sus caracteres espirituales y morales".

En particular, la psicología educativa es, en el mismo texto:

"Rama de la psicología que trata del descubrimiento e interpretación de principios educativos sanos y de su empleo eficaz en la labor de las escuelas".

(Dic. Marín de la Lengua Española, 1982, p. 1315).

Una simple lectura de la cita anterior nos conduce cuando menos a revisar, en el mismo diccionario, lo que se puede entender por alma y espíritu:

Alma. "Substancia espiritual e inmortal, capaz de entender, querer y sentir, que informa al cuerpo humano y con él constituye la esencia del hombre; por ext., principio sensitivo que da vida e instinto a los animales, y vegetativo que nutre y acrecienta las plantas; persona, individuo, habitante; substancia o parte principal de cualquier cosa".  
Espíritu. "(ser inmaterial y dotado de razón): vigor natural y virtud que alienta y fortifica al cuerpo para obrar; vivacidad, ingenio; principio generador, tendencia general, carácter íntimo, esencia o substancia de una cosa"

(Ibidem, p. 89 y 699, respectivamente).

Así pues, para el profano, sin estar obligado a darse cuenta

ta, a la psicología actualmente se le define de manera parecida a como se hacía a principios de siglo: la psicología trataría lo relativo a lo inmaterial, prácticamente lo indefinible, lo fenomenológico; algo diferenciable del cuerpo; algo que de manera implícita estaría sujeto a la norma estadística, y por supuesto matizado por un aspecto moral.

En la actualidad, este tipo de definiciones nos hace sonreír. Pero, nos podemos preguntar de inmediato ¿por qué habiendo la psicología afectado tanto a la cultura, paradójicamente ésta la define de manera semejante a cuando aquélla no había adquirido el estatus de "científica"?; en particular, ¿la psicología educativa está en busca de principios educativos "sanos y eficaces"?; ¿el psicólogo es entonces un agente de adaptación o de cambio? y si es de cambio, ¿cambio de qué?; ¿qué hace o qué debería de hacer un psicólogo?; ¿y los psicólogos que teorizan, qué dicen de la psicología?

Por otro lado, y comenzando por la última pregunta recién planteada, parece que existe consenso de que ya no se trata del alma, sino de la consciencia, psique o conducta -pero ninguno de estos términos significa lo mismo-, que la introspección es sustituida, cuando es posible, por la observación, la medida y el experimento. Y cuando se trata de tópicos más particulares como lo es el estudio de la percepción, de los contenidos y formas de consciencia, del comportamiento, de las emociones, etc., la psicología actual, al parecer, no ha logrado superar las formulaciones reduccionistas o ingenuas como la definición antes citada.

Todo psicólogo medianamente informado, un poco más allá del aspecto meramente técnico (por ejemplo, como simple aplicador de tests, encuestas o de técnicas para el tratamiento del comportamiento) debería de por lo menos reconocer no sólo las ven

tajas y limitaciones del enfoque psicológico adoptado, sino también las de otros enfoques diferentes al suyo. Además, en su práctica, debería de tomar en cuenta la incidencia, a veces relativa, de otras disciplinas tan fundamentales como la suya como lo es la sociología, la economía, la fisiología, la cibernética, etc., de tal suerte que entonces no llegaría a "psicologizar" su intervención: el psicólogo podría ubicar su acción y ubicarse él mismo dentro de un complejo marco de fenómenos que interactúan entre sí.

Actualmente, el quehacer de los psicólogos permite diferenciarlos de varias maneras, por ejemplo: por su origen hay quien sitúa a la psicología como derivable de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, de una combinación de ambas (biosoocial) o de la preeminencia de una sobre otra; por la organización "sistémica" los hay "estructuralistas", asociacionistas, funcionalistas, humanistas o materialistas dialécticos; por el tipo de datos que recoge se puede hablar de introspectivos, comportamentales, anatomofisiológicos o interaccionistas; por la forma de observación que realizan se puede hacer referencia a su calidad "objetiva", "subjetiva" o a una combinación de ambas.

Todavía más:

"Los marcos de referencia psicológicos difieren no sólo en los datos que se admiten y en los métodos de observación que se emplean, sino también en las construcciones que se recomiendan como mejores instrumentos para la interpretación de los datos"

(Creegan, R.F., 1967, p. 10).

Y cualquiera que sea la diferencia, cada grupo de psicólogos que se adhieren, de manera consciente o no, a un determinado enfoque luchan por lograr la hegemonía, y esto es a pesar

de que existen autores que dicen observar:

"el alentador fenómeno del acercamiento entre las escuelas respectivas. (En párrafos posteriores) los psicólogos muestran una mejor predisposición a probar las hipótesis desarrolladas por los distintos teóricos, y una creciente inclinación a hacer propios los conceptos ajenos".

(Wolman, E., 1975, p. 4).

Como se podrá inferir, por la posición filosófica que subyace a una "escuela" y, en consecuencia, por razones metodológicas, dicho punto de vista me parece que no pasa de ser una utopía.

Así, el panorama resultante es semejante a la Torre de Babel, donde, recuérdese, los descendientes de Noé, por intentar edificar una Ciudad y una torre que llegaría al cielo, se encontraron con que Jehová confundió el lenguaje y los dispersó por toda la tierra.

### III. A.1. ORIGEN DE LA PSICOLOGIA CIENTIFICA.

En una primera versión, se dice que a mediados del siglo XIX hubo avances espectaculares en las ciencias naturales y que vía la evolución de éstas, fue como surgió una visión de la psicología con pretensiones científicas, es decir, se intentó de manera sistemática y aparentemente autónoma de incluir al hombre en el ámbito de lo que podría ser objeto de medida científica.

Cabe hacer una observación a propósito de esto:

"George Politzer refiriéndose a la misma situación (experimentación y cuantificación) destaca que esta 'pariente lejana' (la psicología) recibía las matemáticas de tercera mano, luego de su amistad

con la fisiología quien a su vez la tomó de la física, única ciencia que la recibió directamente".

(Citado por Benedito, G., 1976, p. 160).

Bien, antes de la emergencia de la psicología científica existía una psicología "filosófica", la cual se distinguía no sólo por su objeto de estudio, sino también por su método:

"...la historia de la psicología hasta la segunda mitad del siglo diecinueve es más bien una historia de intuiciones, reflexiones, algunas decisiones arbitrarias y unas sencillas conjeturas. Ni siquiera los grandes filósofos estaban preparados para tratar de forma científica los problemas psicológicos... La filosofía mental principal era la teoría de las 'facultades mentales', que distinguía a los respectivos 'poderes' o 'facultades' tales como la fuerza de la voluntad, la razón, la memoria y la emoción..."

(Wolman, B. Op. cit., p. 6).

Adviértase, también, que los filósofos de dicha época no tenían porque tratar de manera "científica" los problemas psicológicos, al menos no de la forma como se puede entender un cierto tipo de quehacer científico que se hace en la actualidad.

En aquella época los estudios fisiológicos eran empíricos, con organismos humanos y animales, y acerca de problemas de la sensación y la percepción.

En opinión de Wolman tanto el problema como el método eran un reto para la nueva psicología, así resalta los trabajos de los precursores (todos ellos fisiólogos): Bell es quien prepara el terreno para el concepto de reflejo; Muller, que deter-

mina que el contenido de la percepción no depende sólo del estímulo, sino también de el nervio y órgano sensorial, además de ocuparse de la medición de la velocidad de conducción nerviosa; Flourens que estudió el cerebro de forma experimental y observó el impacto de extirpar porciones cerebrales en palomas, lo cual conduciría más tarde a los descubrimientos de la calización de funciones cerebrales; Weber, que encontró que la capacidad para distinguir pequeñas diferencias en un estímulo dependen no sólo de la intensidad de éste sino también de una relación entre la diferencia de pesos y el peso estándar utilizado en el experimento (la antigua división de los cinco sentidos se incrementó con este otro);

"En 1860 Theodor Fechner publicó un volumen titulado Elementos de Psicofísica. Fechner creía que había hallado el puente que conectaba los fenómenos físicos y mentales. Todos los estímulos pertenecen al mundo físico; todas las sensaciones pertenecen al mental. Fechner descubrió la relación definida entre lo mental y lo físico y lo presentó en una fórmula matemática. De esta forma el proceso de la sensación se convirtió en piedra angular del nuevo enfoque científico".

(ibidem, p. 11).

Cabe abrir un pequeño paréntesis a propósito de las preocupaciones de Fechner: según Reuchlin, aquél siendo físico matemático tuvo en 1839 una crisis que lo llevó a la meditación metafísica acerca de los problemas del alma, y en 1851 afirmaba lo siguiente:

"que la conciencia se hallaba difundida en todo el universo, que la tierra nuestra madre es un ser viviente y que el alma es inmortal. Para aportar una base experimental a sus afirmaciones trató de resolver el sorprendente problema que consistía en buscar la ecuación que estableciera la relación en

tre el alma y la materia. Esta ecuación, al permitir el paso de uno a otro dominio, demostraría su equivalencia y, en cierto sentido, su 'identidad'".

(Reuchlin, M., 1976, p. 15);

Helmoltz, que no tuvo preocupaciones de tal naturaleza, estudió la velocidad de la conducción nerviosa que dio paso a los estudios sobre el tiempo de reacción, pero su aportación principal fue el relativo al estudio de la visión de los colores y lo correspondiente a la percepción de la altura de los sonidos, estudios que aún hoy conservan su valor propio; sin embargo, quien estableció la autonomía de la psicología experimental fue W. Wundt (1832-1920).

En opinión de Marx y Hillix:

"Parece natural suponer que la psicología fuera experimental, fisiológica e interesada en los problemas de la sensación y la percepción. Como provino de la filosofía, podría también esperarse que se interesara en los problemas epistemológicos. En realidad, el papel directo desempeñado por la fisiología fue muy pequeño. Aunque Wundt decía que la suya era una psicología fisiológica experimental, de hecho no había experimentación fisiológica alguna... pensaba que la tarea primordial de la psicología era descubrir los elementos de los procesos conscientes, la manera en que se concertaban, y las leyes que determinaban esa conexión. Dado que la mente y el cuerpo seguían cursos paralelos, la manera más sencilla de llevar a cabo esa tarea, según Wundt, era hacer un estudio directo de los acontecimientos mentales aplicando el método de la introspección. Posteriormente la psicología podría encarar la cuestión de cuáles

eran los procesos corporales que acompañaban a de terminados procesos mentales, pero este problema era secundario. Wundt incorporó así a la psicología cierto tipo de dualismo. También incorporó una fuerte creencia en la necesidad de emplear el método experimental en psicología".

(Marx y Hillix, 1978, pp. 43 y 44).

Por otro lado, Wolman dice:

Wundt reconoce las limitaciones del método experimental. En su tiempo, la investigación podía aplicarse a ciertos procesos, pero no a todos ellos. De esta forma procuró (1892) que, en cada departamento de investigación, el método experimental adoptara un carácter especial según la naturaleza del hecho investigado. En psicología, sólo pueden ser objeto de experimentación aquellos fenómenos mentales que pueden ser afectados directamente por las influencias físicas, no la totalidad de los fenómenos psicológicos.

Esta afirmación indica claramente que la psicología experimental y científica debía limitarse a una fracción de su área total. Los procesos mentales más elevados, decía Wundt, no pueden ser estudiados por el método experimental. Sí pueden serlo, indirectamente, por la investigación de sus productos. Estos productos son el lenguaje, las costumbres, las creencias, la tradición, las instituciones sociales, es decir, la totalidad de la cultura humana. Wundt propuso tres métodos de investigación en psicología: introspección, experimentación, e interpretación de las realidades históricas. La psicología, al combinar los tres métodos, podría alcanzar sus objetivos y abarcar toda

el área de investigación".

(Wolman, B. Op. cit., p. 14).

Por lo visto hasta este momento, se observa que el trabajo de Wundt, considerado como el creador de la moderna psicología, no puede sustraerse al espíritu filosófico de su época (el positivismo) que marcó a la psicología con el dualismo, la "experimentación" y la cuantificación: su método sólo era aplicable ciertos procesos a la manera de las ciencias naturales.

La concepción que tiene sobre la experimentación:

"...parece considerarla como un medio de ilustrar acerca de puntos particulares un sistema general previamente establecido, y no de poner a prueba de un modo definitivo una hipótesis bastante limitada como para que dicha prueba sea posible.

(En suma) la importancia de la obra de Wundt no consiste solamente en la obra en sí misma, sino en el hecho de que las grandes corrientes que han influido en el desarrollo posterior de la psicología experimental pueden ser presentadas como reacciones contra ciertas características de su sistema. Efectivamente, han consistido en abordar experimentalmente el estudio de los procesos superiores, en considerar los hechos psicológicos como unidades sólidamente estructuradas y no como yuxtaposiciones de 'elementos', y en rechazar la introspección".

(Reuchlin, M. Op. cit., pp. 19 y 20).

Al igual que se hizo con la historia de la educación, en el apartado correspondiente, uno se pregunta si existe otra versión del surgimiento de la moderna psicología y efectivamente, de nuevo nos podemos encontrar con otra. La que se revisará a

continuación la presenta matizada dentro de un contexto socio-económico el cual, como se apreciará, condiciona un tipo particular de quehacer científico.

Se puede agregar que en la actualidad sería impensable que una persona -como investigador-, él solo, produjese conocimiento científico a la manera, por ejemplo, de un Luis Pasteur, es to es, sin el financiamiento de una institución -lo cual implica alcanzar ciertos objetivos acordes con la política institucional y no personales como antaño- y sin el apoyo que brinda la moderna tecnología (al respecto, véase el excelente artículo de A. Gilly: la mano rebelde del trabajo, 1985).

Molina (1981) indica que la psicología contemporánea tiene la característica de ser ahistórica, al parecer por lo menos en el llamado "mundo occidental":

"Si nuestro objeto de estudio ha estado en constante cambio, y no sabemos cuál ha sido su evolución, no podremos conocerlo totalmente y, por otra parte, si la ciencia se hace en una determinada sociedad y desconocemos cómo esa sociedad ha llegado a ser lo que es, el conocimiento profundo de nuestro objeto se nos escapará de las manos y caeremos como muchos psicólogos de la actualidad, en un pragmatismo en el que no importa el conocimiento profundo de lo que nos interesa estudiar, ni encontrar la verdad..."

(Molina, J., 1981, p.9).

En esta perspectiva, el autor antes mencionado, afirma que hasta la primera mitad del siglo pasado Alemania era un país atrasado y agrícola; que la filosofía era especulativa e idealista; que los centros culturales eran la iglesia y las universidades (ambas conservadoras); donde casi toda la nobleza era

iletrada; la naciente burguesía estaba formada por burócratas, a diferencia de Francia e Inglaterra, países en los que se había logrado la unidad nacional y en los que el desarrollo capitalista era mayor.

A partir de 1849, en Alemania empiezan los grandes cambios: así, el tiempo de Wundt fue un periodo de renovaciones drásticas. En este contexto surge una burguesía poderosa en lo económico, y una pequeña y mediana burguesía alejada del poder (profesionistas liberales, pequeños comerciantes, profesores, etc.); estos no se interesan por las cuestiones públicas a menos que se les afecte de manera directa:

"(los) profesores universitarios, no es más que un grupo pasivo que se limita a llevar una vida pretendidamente virtuosa (dedicada al estudio y al trabajo), desprecia a los obreros que trabajan con sus manos (quizá por esta razón gentes como Wundt no emplean las categorías de acción o conducta, si no las de imagen y sensación), este grupo representa aproximadamente 15% de la población total en 1870".

(Ibidem, p. 15).

Con la unidad alemana, 1870-1871, con Bismark a la cabeza, el desarrollo alemán se acelera y se propicia la industrialización y, además, se estrechan los contactos entre las universidades y la industria (como se puede apreciar ésta idea no es novedosa).

Alrededor de 1848 la ciencia y la filosofía alemana se polarizan, ante la tradición idealista surge el punto de vista materialista dialéctico.

Yaroshevsky (1979), afirma que:

"La fuente de la versión wundtiana era la filosofía idealista, y el programa de las investigaciones psicológicas de Wundt no era otra cosa que una forma híbrida con la cual él intentaba unir los postulados de esta filosofía con los resultados de la fisiología.

"...se situó, en el centro del conocimiento psicológico científico, al sujeto, al que se asignó la tarea de observar procesos interiores, no exteriores, e informar no sobre acontecimientos reales, sino sobre su proyección en el particular mundo no espacial de los fenómenos anímicos.

En la idea de que el principal método de la psicología es la autoobservación especialmente entrenada (introspección) se hallaba el germen del subsiguiente hundimiento de la escuela de Wundt".

(Yaroshevsky, M. G., 1979, pp. 67 y 68).

Según este mismo autor, ni Helmholtz, ni Donders ni otros fisiólogos (excepto Séchenov, quien presentó un plan para elaborar una psicología objetiva) se proponían crear una psicología diferente a la filosofía, pero fueron ellos quienes la promovieron con su manera naturalista de abordar los problemas:

"En cambio, el científico que se propuso a cabo esa tarea (Wundt), no siguió una orientación naturalista, sino idealista, de nefastas consecuencias para las investigaciones experimentales".

(Ibidem, p. 68).

En este sentido, continúa Molina, la psicología avocada a la autoobservación, al estudio del alma, a la metafísica y la religión debe desaparecer o acomodarse a la nueva situación:

"La nueva psicología de la segunda mitad del siglo pasado, comienza a interesarse en entidades más ob\_

jetivas, como los correlatos entre estados de conciencia y fenómenos nerviosos".

(Op. cit., p. 17).

Vale la pena mencionar, como lo afirma Molina, que las universidades de entonces, por lo menos en Alemania, eran patrocinadas por la burguesía la cual luchaba en contra del materialismo, por lo cual resultaba lógico que un profesor de filosofía como lo era Wundt se opusiera (voluntariamente o no) a aquella concepción.

### III. A. 2. LA PSICOLOGIA: ¿UNA CIENCIA DE QUE TIPO?

Por otro lado, uno puede asumir, a partir de lo antes expuesto, que la psicología es una disciplina científica que se ubica dentro de las ciencias naturales y que su objeto de estudio es nítido; sin embargo, este supuesto es relativo ya que a partir de otra referencia bibliográfica se encuentra un panorama diferente: baste recordar que esa psicología no surgió de la nada, de manera espontánea, sino que es resultado o expresión de cierto estado de cosas que se pueden clarificar, tal como lo afirma Molina.

De manera semejante, para Luria (1977) el lugar que ocupa la psicología entre las ciencias naturales y sociales es una cuestión fundamental.

Con la idea de aportar una respuesta a tal problema, el autor citado identifica, por lo menos, tres posiciones: a) la de aquellos que tanto las aptitudes psíquicas como otras características morfofisiológicas se hallan contenidas en el código genético, por lo que la psicología pertenecería a las ciencias biológicas. Dentro de ésta posición se insertan aquéllos que estudian la actividad superior del hombre reduciendo ésta al as-

pecto fisiológico; b) otra posición diría que la conciencia se forma durante el proceso de la vida social y que el contenido de aquella es un "reflejo" de la realidad social, ésta posición postularía que la psicología es una ciencia social; c) finalmente, hay otra posición que "ofrece una solución de compromiso" puesto que considera a la psicología como una ciencia "biosocial", de tal suerte que unas propiedades psíquicas se deben a factores biológicos y otros a factores sociales.

Para Luria ésta última posición, aún cuando tiene un núcleo válido, esta simplificada y es inadecuada porque:

"...escinden bruscamente lo 'biológico' de lo 'social' en los procesos psíquicos, los examinan por separado y llegan a la conclusión de que el peso específico de lo 'biológico' y de lo 'social' puede variar en los diferentes aspectos de la actividad psíquica, que en unos procesos psíquicos del hombre predominan lo 'biológico' y en otros lo 'social'"

(Luria, A., 1977, p. 57).

De acuerdo con esta última posición, entonces, el desarrollo del ser humano se explica por la "teoría de los dos factores", es decir, por la correlación de la "nature" (lo biológico) y la "nurture" (lo social). Además, tal posición no es fuerte puesto que, como Luria afirma, duda que en la actividad consciente del hombre existan procesos puramente biológicos, no influenciados por la vida social, como tampoco hay razones para creer en lo contrario.

Siguiendo al mismo autor, si se acepta la primera posición, la biológica, uno cae en un "materialismo naturalista simplista" y, si se acepta la segunda postura:

"...y separamos los procesos conscientes de la actividad mental, confundiremos la psicología con la ideología, lo que nos lleva a una posición idealista en la psicología"

(Ibidem).

Luria afirma que en todo aspecto de la vida consciente es válida la ley de los procesos nerviosos superiores, pero estos son sólo los aparatos que efectúan la actividad, y no explican cómo surge en toda su riqueza y variedad esa actividad consciente. Así, para encontrar una explicación científica de las formas superiores de la consciencia (lo que él denomina como percepción compleja, la atención voluntaria, la memorización, el pensamiento abstracto y la acción consciente voluntaria) hay que abandonar los límites de las vivencias subjetivas del hombre e ir más allá de lo individual y buscar su procedencia en la vida social en la que él vive.

Luria, citando a Vygotski, dice que el acto voluntario es la clave, pero no hay que buscar la causa dentro del organismo (por ejemplo, en el alma o en el cerebro):

"La solución hay que buscarla fuera del organismo, en la actividad del niño ante el adulto, es decir, en las formas sociales de la actividad infantil. El niño se haya desde el comienzo en la más estrecha relación con el adulto: cuando se separa de su madre físicamente (al nacer) y biológicamente (al destetarlo), el niño se mantiene ligado a su madre (y a las demás personas) socialmente. Del acto de subordinación social al lenguaje del adulto surge la subordinación al lenguaje propio, una acción autoregulante, voluntaria, social por su procedencia y mediatizada por el mundo material y por el lenguaje".

La explicación del acto voluntario está más allá del organismo y de sus mecanismos naturales:

"...surge en la frontera entre las formas naturales y las sociales de vida y con la influencia de la organización social de los procesos naturales. El niño se somete a las señales que llegan del exterior siguiendo las leyes de los enlaces temporales, bien conocidos en la fisiología; a continuación asimila las relaciones que surgen en el contacto práctico y lingüístico y las utiliza para someter a esos enlaces su propia conducta. En ningún momento, a lo largo de este camino, los procesos rebasan los límites de las leyes naturales de los enlaces temporales; sin embargo, al someterse esos enlaces temporales socialmente suscitados el hombre se vuelve capaz de observar una conducta voluntariamente dirigida"

(Ibid., p. 61).

De esta forma, la interacción de lo social y de lo biológico es más que una colaboración, es el fundamento de nuevos sistemas funcionales:

"precisamente al surgimiento de esas 'formaciones funcionales nuevas' se deben las formas superiores de actividad consciente que se manifiestan en las fronteras que separan lo natural y lo social y que justifican la presencia de una ciencia como la psicología, que estudia las nuevas leyes surgidas de esa acción mutua".

(Ibid. p. 62).

En consecuencia, para Luria, la psicología al estudiar problemas tan complejos no puede ser una ciencia puramente biológica

gica; y la psicología que estudia las formas de actividad consciente realizadas por el cerebro, no puede considerarse una ciencia puramente social: las formas sociales hacen que el cerebro "funcione" de forma novedosa, esas formas dan origen a sistemas funcionales cualitativamente nuevos que son el objeto de estudio de la psicología.

Quizás la posición de Luria no sea la mejor, pero al menos presenta una tesis a partir de la cual uno debería analizar el posible estatus científico de la psicología y, por otro lado, esa posición sugiere al que suscribe que, al contrario de los que piensan que la psicología está en crisis, ésta puede ser y es vista desde muchos ángulos, escasamente delimitados, que crean la ilusión de una ciencia construida, como erróneamente se conciben a las ciencias naturales cuando es exactamente lo contrario: por construirse, como cualquier otra ciencia.

El plantear tópicos como el anterior y otros que revisaremos a continuación, permitirá (es una suposición) sopesar las diversas aportaciones de las "diferentes" psicologías a la práctica educacional, pero, además, re-pensar a la psicología de manera diferente a como se ha venido haciendo hasta ahora.

Así pues, comparto el siguiente señalamiento de Canguilhem (1978):

"Si no podemos definir esta psicología por una idea de hombre, es decir situar la psicología en la filosofía, no tenemos el poder, evidentemente, de impedir a quien quiera que sea el llamarse psicólogo y llamar psicología a lo que sea. Pero nadie puede justificadamente impedir a la filosofía el continuar interrogándose sobre el mal definido status de la psicología, mal definido tanto del

lado de las ciencias como del de las técnicas".

(Cauguilhem, G., 1978, p. 25).

La división de los psicólogos no se detiene con la toma de posición respecto a si la psicología es una ciencia natural, social o una combinación de ambas, sino que se extiende de manera natural hasta la práctica profesional -provisionalmente no se consideran los aspectos económicos sociales-. Tal práctica, la mayoría de las veces escasamente comprendida por los propios practicantes, suele surgir como la continuidad de una tradición irreflexiva, de manera similar a como muchas personas practican una religión: de forma inevitable la falta de reflexión epistemológica y teórico-práctica es cubierta por el dogmatismo; por otra parte, esa práctica tradicional es producto de una ignorancia sobre los desarrollos de otras disciplinas. Este no es el lugar para analizar tales problemas pero sí para retomar una que otra idea que pueda conducir a una aproximación reflexiva sobre el quehacer del psicólogo.

Así, por ejemplo, Braunstein (1975) plantea que por el tipo de objeto de estudio empleado (la conciencia y la conducta) el trabajo de la psicología se da en el terreno de la práctica ideológica y no en el de la práctica científica, lo que no es desdeñable sino indispensable como materia prima para el quehacer científico.

El mismo autor afirma que sería incorrecto pensar que ningún psicólogo define el objeto de estudio de la psicología, puesto que hay muchos planteamientos: alma, espíritu humano, psique, actividad psíquica, conciencia, mundo interior, actividad nerviosa superior, mundo moral, personalidad, conducta, etc.. y si todos estos términos significan lo mismo, no hay razón para que existan tantos; pero si estos tienen diferentes significados, y si la psicología tiene explicaciones científicas

cas, deberán existir conceptos teóricos que permitan elegir un objeto de estudio y rechazar los restantes como ideológicos (entendiéndose tales como un conjunto asistemático de nociones precientíficas y como representación ilusoria y reformada de la realidad elaborada por las clases dominantes).

Braunstein plantea que para otros ese problema puede resultar ocioso, pero no para él:

"sucede que al definir el objeto de una disciplina (la psicología u otra cualquiera) se define al mismo tiempo y de un sólo golpe que se habrá de estudiar y también cómo se abordará ese objeto"

(Braunstein, N., 1975, p. 22).

A manera de ilustración este autor revisa nueve definiciones de la psicología, de autores de siete nacionalidades (S. L. Rubinstein, W. Wolff, P. Guillaume, P. Fraisse y J. Piaget, A. Villar, H. J. Heysenck, G. A. Miller, Smith y Smith y J. Bleger), y encuentra que los objetos de estudio definidos caen en uno de los tres grupos siguientes:

a. Tautológicos. Como es el caso de Fraisse y Piaget quienes dicen: "...es el psiquismo humano o mejor, para evitar el término de psiquismo que presenta un aspecto misterioso y hasta esotérico, la personalidad humana contemplada como una integración unitaria de todas las instancias". Donde el Psiquismo es igual a personalidad y esta igual a una totalidad psicológica de un individuo en particular.

b. No son definidos. Como es el caso de Guillaume y Miller: el primero dirá que el objeto de la psicología es el mundo moral, lo cual no se define, y el segundo en su glosario describirá que la psicología es la ciencia de la vida mental, basada en la evidencia que se obtiene mediante la observación y análisis

sis del propio comportamiento y del comportamiento de los demás: en este caso, "vida mental" como "mente" no figuran en el glosario, por lo que respecta a "comportamiento", acota Braunstein, es un esquema extremadamente complejo de reacciones, que pueden tener especial significado para el organismo.

c. Por último, los que están más o menos definidos: "Sus representantes asignan a la psicología la tarea de estudiar la conciencia y/o la conducta". Conciencia y conducta serán los temas que Braunstein abordará de manera crítica.

Etimológicamente, continúa el autor mencionado, la psicología significa tratado o discurso (logos) sobre el alma (psique), y es difícil determinar en qué momento la noción de alma se desprendió de sus connotaciones metafísicas y teológicas, para ser reemplazada por una "versión laica". De igual manera es difícil determinar el momento en que el "alma laicizada", llegó a ser la conciencia; se tiene la impresión de una transición paulatina, de lo divino a lo profano, de algo abordable por la vía de la reflexión como se aprecia con R. Descartes, en el que sin embargo, el término "conciencia" como tal todavía no aparece. Junto a esta tendencia (conciencia como cosa), existen otras que consideran a la conciencia como acto a través del cual el Yo trasciende el exterior (por ejemplo, la psicología fenomenológica).

La "psicología clásica" (1637-1900) se dio como objeto la conciencia, objeto inasible, y al mismo tiempo se dio una propuesta metodológica donde el sujeto examina sus propios contenidos (percepción, atención, memoria, etc.) de conciencia:

"La psicología académica clásica siguió un proceso más o menos rectilíneo de acumulación de datos sin encontrar inconvenientes ni impugnaciones serias hasta 1900"

(Ibidem, p. 31).

El autor alude al trabajo de S. Freud: "La Interpretación de los Sueños". En la actualidad se conoce que Freud no exploró al inicio el concepto de inconsciente, él entonces hablaba de una "segunda conciencia" (Gómez Pin, 1982): esta no podía dar cuenta de aquellos fenómenos que justamente escapan de la conciencia.

Para Freud, lo inconsciente no es privación de la conciencia, sino funcionamiento diferente de lo que a la conciencia atraviesa, una lógica diferente: lógica del sueño, del chiste, del lapsus, del síntoma (Op. cit.).

Braunstein afirma, en este sentido, que la conciencia significa algo más, la conciencia moral (o sea la incorporación de imágenes de los padres junto con las restricciones y prohibiciones reales o fantaseadas del sujeto).

Así pues, en este contexto, por un lado, el "motor" del que hacer humano es el deseo y este, en situación analítica, es lo inconsciente, y por el otro, la conciencia es desconocimiento del deseo, una función perceptual del Yo, momentánea y fugaz.

Siguiendo a Braunstein, con respecto a la psicología, afirma que ésta cambió de objeto, de los estados mentales a la conducta; de método, de la introspección a la experimentación objetiva; de objetivo, de la mera descripción a la predicción y el control; de los límites de campo, de lo humano separado de lo infrahumano a una conjugación de ambos; del estatus de los psicólogos, de pensadores reflexivos a "técnicos expertos" en predecir y controlar.

Finalmente, afirma Braunstein:

"...el objeto de una ciencia no es una cosa o una modificación visible en las cosas sino que es un

sistema de conceptos producido por los científicos para explicar a las cosas y sus modificaciones. La ciencia no 'encuentra' su objeto; lo 'produce' a través de un trabajo teórico. El objeto de la ciencia es, pues, un objeto formal y abstracto, a diferencia de los objetos empíricos, concretos, de nuestra vida cotidiana.

"...la psicología que se da como 'objeto' a la conducta no es ciencia: es colección de datos y experiencias que deberán ser explicadas por alguna ciencia que produzca su propio objeto teórico.

"La psicología se arroga dos objetos: la conciencia y la conducta. (no son objetos formales y abstractos). Se trata en otras palabras, de representaciones ideológicas... (esto no quiere decir inexistentes o insignificantes) constituyen un campo de representaciones de la realidad"

(Idem., pp. 42 a 46).

Sobran comentarios, sin embargo fuera del alcance de este trabajo. No obstante se puede afirmar que una aproximación al problema de la científicidad o no de la psicología, de esta naturaleza, es lo que permitirá el avance de esta disciplina.

### III. B. LA RELACION ENTRE LA PSICOLOGIA Y LA EDUCACION.

Por la manera en que se conceptualiza a la psicología (en cuanto a su origen, modalidad de ciencia, su definición del objeto de estudio así como su metodología) y por lo que de ésta se ha utilizado, cobra valor el hecho de atender los "diferentes" tipos de psicología educativa que se han desarrollado en algunos países. De manera evidente, tampoco es objeto del presente trabajo realizar tal análisis pero sí señalar algunas pequeñas notas, particularmente, en torno a la relación de la

psicología y la educación en por lo menos tres países que, de alguna manera, han tenido influencia sobre el trabajo de los psicólogos mexicanos; a saber, en los Estados Unidos de Norteamérica (E.U.A.), en Francia y en la Unión de Repúblicas Socialistas (U.R.S.S.).

Así, la solicitud por parte de los educadores de principios válidos y significativos y, en el otro extremo, los intentos de los psicólogos por incidir en la práctica educativa, puede ser vista desde muchas direcciones o niveles (por ejemplo, Bijou, 1980; Bruner, 1985; y Coll, 1983). Estas direcciones o niveles dependen, de manera relativa, del tipo de quehacer psicológico que se toma como punto de referencia, de lo que se considera como objeto de estudio de la psicología que se avoca a la educación, de las actitudes y expectativas tanto de psicólogos como de educadores e incluso, de manera más general, pero no menos condicionado, del tipo de sociedad en la que se genera la psicología.

Antes de manifestar las relaciones entre la psicología y la educación en cada uno de los países antes citados, me parece pertinente retomar algunos aspectos del esbozo histórico, en occidente, atinente a esta relación, que efectuó César Coll (1983).

El autor antes citado plantea que estas relaciones tienen un carácter particular que se resume en "una promesa que nunca llega a materializarse completamente": esto, según él, se constata ya en la teoría educativa de naturaleza filosófica y de corte psicologizante (siglos XVIII, XIX y las primeras décadas del XX). Herbart, por ejemplo, pensaba que la filosofía moral indicaría a la pedagogía los objetivos a alcanzar y que la psicología brindaría los medios para llegar a ellos. A partir del nacimiento de la psicología científica las expectativas aumen-

taron considerablemente; se pensaba entonces que la teoría y la práctica educativa recibirían un fuerte impulso y que se tendría una base científica para enfrentar la problemática educativa. Ejemplo de ello es que en 1903 E.L. Thorndike publica lo que parece ser el primer texto de "psicología educativa", mientras que en Europa (1901) ya se habían publicado trabajos de carácter psicoeducativo bajo la dirección de E. Claparède y Th. Flournoy (Claparède fundó el instituto Jean Jacques Rousseau el cual se convertiría en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, misma institución en la que, bajo la dirección de Jean Piaget, se elaboró la teoría genética). El movimiento de renovación pedagógica, mejor conocida como "escuela activa", tiene como base a la psicología funcionalista de W. James, J. Dewey y E. Claparède.

A los trabajos pioneros sobre las teorías del aprendizaje de Thorndike y Judd le siguen las de otros autores (Guthrie, Gates, Hull, Tolman, Lewin, etc.): el Anuario de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación (1942) contiene un resumen de las principales teorías del aprendizaje junto con sus implicaciones educativas. Paralelamente, continúa Coll, surge el progreso de la psicología del niño y un trabajo pionero -por sus repercusiones en la educación- que establece la medición de la inteligencia, debido a Binet. Así pues, la psicología educativa se entiende como el estudio del aprendizaje, del desarrollo del niño y la medida de las diferencias individuales:

"No obstante, a lo largo de los años cincuenta se producen una serie de hechos que serán decisivos para el rumbo de las relaciones entre psicología y educación durante las dos décadas siguientes"

(C. Coll, 1983, p. 18).

¿Cuáles son esos hechos?

1. En el campo de la teoría educativa hay dificultad de entregar los múltiples resultados de los diferentes marcos teóricos.
2. En el campo de la práctica educativa se agudiza la pertinencia educativa de los problemas abordados por la investigación psicológica.
3. La emergencia de una serie de disciplinas que disputarán a la psicología "su protagonismo" y harán caer en la cuenta de que la problemática educativa no es de carácter fundamentalmente psicológica.
4. Una serie de cambios económico-políticos (la "guerra fría") que ejercen influencia decisiva sobre la educación y sobre las relaciones de ésta con la psicología.

Para los años sesentas se otorgó grandes ayudas económicas, públicas y privadas, con el fin de que los sistemas educativos respondieran a las expectativas, principalmente en los E.U.A., país líder del bloque occidental:

"En suma, hacia 1960 se respira un marcado optimismo en los ambientes educativos; existe la opinión generalizada de que las reformas emprendidas serán un instrumento eficaz para el desarrollo científico y el cambio social, asegurando simultáneamente un crecimiento económico y una mayor igualdad de oportunidades en materia educativa para los miembros de todas las clases sociales e incluso para los países del llamado tercer mundo".

(Ibidem, p. 19).

Esta situación da fuerte impulso a las ciencias de la educación, pero, en particular, la psicología educativa es la más fa

vorecida (1950-1975) lo que la hace experimentar los mayores progresos durante esos años: toda investigación psicológica, cualesquiera que fuese, termina destacando posibles implicaciones educativas y, también, se inicia la intervención directa del psicólogo en las instituciones educativas.

Para 1975 la "época dorada" parece haber llegado a su fin. Varios factores contribuyen: una crisis económica; la tensión hegemónica entre E.U.A. y la U.R.S.S.; los pocos resultados prácticos para mejorar la educación; la ausencia de teorías globales; el fracaso para lograr la igualdad de oportunidades: surgen entonces las críticas radicales al sistema educativo y las tesis de la desescolarización.

Se abre pues, en opinión de Coll, una fase de reflexión y análisis epistemológico, de búsqueda de alternativas: unos, los optimistas, sostienen que la psicología es una ciencia muy joven por lo que hay que generar más conocimientos; otros, los pesimistas, sugieren que el nivel de expectativas es muy elevado en función de la complejidad del fenómeno educativo y de sus implicaciones políticas, económicas e ideológicas; otros más, sin negar lo anterior, afirman que las relaciones han adoptado demasiado a menudo un carácter excesivamente unidireccional que no ha tomado en cuenta los elementos propios de los procesos educativos, por lo cual debe haber un cambio de planteamiento a este nivel.

El que esto escribe reitera que la psicología puede ser una ciencia pero que ésta aún se encuentra en los estadios iniciales, como dicen J. A. Castorina, J. Giacobbe y G. Riccò (1973) las explicaciones actuales en psicología se refieren a descripciones de hechos empíricos y no propiamente a explicaciones de índole científica, o como dice Braunstein (supra) que el trabajo de la psicología se da en el terreno de la práctica ideoló-

gica y no en el de la práctica científica. Por otro lado, tal vez fuese oportuno que se iniciara una obra acerca de la psicología a la luz de la historia universal, de la historia de la ciencia y de su desenvolvimiento particular en determinados tipos de sociedad, lo que nos permitiría entender las limitaciones y alcances de la psicología.

### III. B. 1. EN LOS ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA.

Entre los pioneros se encuentran aquellos psicólogos que pensaban debía de restringir su labor a la mera producción de conocimientos, en lugar de solucionar problemas sociales, ejemplo de ello lo fue Titchener. Sin embargo, otros psicólogos, los funcionalistas, consideraban a la psicología de manera fundamental como aplicada -W. James, E. L. Thorndike y J. Dewey- (Snelbecker, 1974).

Puesto que hay muchas psicologías y varias teorías del aprendizaje, particularmente, a veces, con implicaciones contradictorias, entonces el problema consistía en seleccionar la concepción más adecuada y ésta se determinaba por la que se consideraba como de mayor autoridad. Dada esta competencia surgieron también entre los educadores "seguidores" de determinadas "escuelas":

"Con el surgimiento de los diferentes enfoques y la competencia resultante entre ellos, los voceros parecieron perder sus reservas acerca de la naturaleza tentativa de sus sugerencias prácticas. Se hacían cada vez más recomendaciones con el carácter de 'hechos científicos' más que como descripciones tentativas del mundo real..."

(Snelbecker, 1974).

Adicionalmente, cada una de estas posiciones invalidaba al resto. Fue la época en que el aprendizaje era un área de interés dominante, por lo cual las teorías del aprendizaje dominaron la teoría en psicología. Deberá recordarse que aún en la actualidad, ninguna teoría del aprendizaje ha demostrado ser totalmente válida y comprensiva y, por otro lado, las tareas de aprendizaje investigadas no son siempre representativas o similares a las que ocurren en el salón de clase (véase más adelante).

Los educadores, sobre todo, tenían grandes expectativas del trabajo realizado por los psicólogos, ellos aceptaban las nuevas ideas sólo si el representante del enfoque era identificado como fuente de autoridad; al parecer, según Snelbecker, si los estudiantes mejoraban su desempeño académico se debía en gran medida a que los objetivos educativos fueron definidos de manera operacional. Relativamente pronto empezaron a llover fuertes críticas, con base en las cuales algunos teóricos fueron desacreditados como fuente de autoridad, por ejemplo:

1. La concepción mecanicista del hombre.
2. El interés por los procesos relativamente simples.
3. Por la utilización de animales.
4. Por las condiciones controladas de un laboratorio.

Linch (1945), citado por Snelbecker, describió el abismo que separaba al investigador de los procesos básicos con el psicólogo orientado a la aplicación, sin embargo:

"Consideró que los psicólogos del laboratorio del aprendizaje, los psicólogos dedicados a la aplicación educativa y los practicantes de la educación, no estaban comprometidos con teorías mutuamente

excluyentes, sino que debía haber principios subyacentes con implicaciones en común para los tres tipos de situaciones.

Linch propuso entonces un "nivel de ingeniería", como había ocurrido con la física y la biología, en la que se trataría de usar las teorías de la psicología como generalizaciones que tenían que ser puestas a prueba, observando los resultados para cada caso concreto, esta sería pues la forma en que la teoría psicológica guiaría a la práctica educativa con el fin de mejorarla.

Alrededor de los años cincuenta, cita Snelbecker, el abismo creció considerablemente y, después de la segunda guerra mundial, la sociedad se interesó todavía más en la aplicación. Si antes de dicha guerra al psicólogo se le identificaba con la medición y la evaluación, durante y después de la guerra se desarrolló un nuevo concepto de psicología que implicaba al aprendizaje y otros descubrimientos académicos en una extensión no analizada en las décadas anteriores; en este contexto el psicólogo educativo se planteó preguntas sobre la aplicación real o potencial de las teorías del aprendizaje en la práctica educativa (nótese que se seguía privilegiando a la investigación "básica").

Al parecer, continúa Snelbecker, los educadores habían recibido teorías psicológicas incompletas y descubrimientos parciales de investigaciones, a partir de las cuales se esperaba que desempeñaran su actividad educativa. Ante las pocas aportaciones significativas de las teorías del aprendizaje a la educación, N. Gagé (1963), entre otros, dice al respecto:

"Gran parte de la psicología educativa hace que el maestro infiera lo que necesita de aquello que

se le dice sobre aprendices y aprendizaje. Las teorías de la enseñanza deberían hacer explícito como se comportan los maestros, por qué se comportan como lo hacen y con qué efectos. De ahí que las teorías de la enseñanza necesitan desarrollarse paralelamente, o con bases más equitativas con las teorías del aprendizaje, más que ser inferidas de ellas"

(citado por Snelbecker, Op. cit).

En este sentido, en la actualidad, varios psicólogos ofrecen teorías que permiten "prescribir" la práctica educativa, tales como B.F. Skinner, J. Bruner, R. Glasser y D.P. Ausubel.

Finalmente, nos dice Snelbecker, la práctica educativa en los E.U.A. se ha desarrollado sobre bases pragmáticas, el sentido común y la intuición más que sobre bases derivadas de las teorías científicas; esta situación se debe con mucho a una organización política descentralizada, lo que ha llevado de alguna manera al planteamiento poco claro de las metas educativas, diferencias en los objetivos y hasta en los métodos; Él cree que tanto los objetivos como los procedimientos instruccionales, de manera básica, se han modificado como resultado de la presión política, en lugar del apoyo que pudiera proporcionar la práctica científica.

Desde la primera mitad del presente siglo, como ya se mencionó, en los Estados Unidos de Norteamérica ha habido un creciente interés por mejorar la práctica educativa; varios fueron los eventos que dieron origen tanto al cuestionamiento como al apoyo del sistema educativo en dicho país, entre otros, se dice que se encuentra el impacto causado en la opinión pública por el lanzamiento del Sputnik, en 1957, por los soviéticos. Sin embargo, tal parece que a dicha inquietud le subya

ce otro motivo que no se refiere en sí a la carrera espacial, sino que es un problema de hegemonía; como quiera que sea el resultado neto ha sido la búsqueda de una práctica educativa eficiente y pragmática cimentada en la utilización de una "metodología científica".

Se podría caracterizar actualmente a la psicología educativa norteamericana en dos sentidos, por lo menos hasta finales de los años 70s, que no son necesariamente opuestos: por un lado se tiene la constante dificultad para conceptualizar a esta disciplina de manera mas o menos uniforme y, por otro lado, se tiene una serie de esfuerzos encaminados a lograr sólidas teorías de la instrucción.

Con respecto al primer sentido, Mathis, Menges y Mc Millan (1977) afirman que el termino psicología educativa tiene muchos significados, que a ésta se le identifica con otras disciplinas (la educación y la psicología) que en sí mismas son campo de estudio independientes; que la anterior situación se complica cuando en la educación se incluyen cosas que no son propiamente aspectos de la enseñanza -los autores no indican en su escrito, cuáles son estos aspectos-, y también por la inclusión, en el campo educativo, de información que proviene de otras disciplinas: más allá del contenido está la cuestión de lo que un psicólogo educativo puede aplicar y, al parecer, esta aplicación depende más -en la actualidad- de los esfuerzos o logros obtenidos por aquellos que no son psicólogos educativos.

Los autores antes citados creen que si Thorndike (quien publicó una serie de textos para un curso de psicología educativa, sobre el aprendizaje, la inteligencia y las diferencias individuales, entre 1903 y 1914), hubiese tenido seguidores con el mismo nivel que él, cualitativa y cuantitativamente, para realizar las investigaciones, el posible resultado sería que

se tendría una psicología educativa basada en investigaciones originales y realizadas por los mismos psicólogos educativos; también afirman que cuando Symonds (1958) contribuyó al contenido de la psicología educativa, el nombre de Thorndike se con\_virtió en uno más de los que ya no fueron considerados como psicólogos educativos.

Al realizar Mathis, Menges y Mc Millan una revisión de los contenidos y los límites de la psicología educativa en cuatro momentos del presente siglo y analizando a diferentes autores, se encuentran con lo siguiente:

a. Desde principios de siglo existe la pretensión científica; un reconocimiento de la educación como campo de aplicación y como uno de los más significativos, para un individuo y para una nación; desde entonces se enfatiza que los experimentos se deberían realizar dentro de las mismas situaciones educativas o bajo condiciones similares. Además, se afirma que toda enseñanza tiene que ver con el aprendizaje; que debería hacerse un análisis de las asignaturas escolares desde el punto de vista de la psicología educativa; que se debería atender a las diferencias individuales -con un énfasis en los niños sobredotados y con retardo-, y también a la medición. Sin embargo, se concluye que no hay acuerdo sobre la delimitación de la psicología educativa (Hall-Quest, 1915).

b. A mediados del presente siglo, en la primera edición de la Enciclopedia de Investigación Educativa se encuentran algunas dificultades para distinguir los estudios de la Psicología General de los correspondientes a la Psicología Educativa por problemas o diferencias en la clasificación. Asimismo, se observa que ambas psicologías tienen áreas de contenido en común y que otros campos disciplinarios han realizado importantes contribuciones a cada una de ellas. No obstante, se reconoce la

generación de áreas de investigación propias de la psicología -tales como los métodos instruccionales, la interacción maestro-alumno, la tecnología de la enseñanza, etc.- lo cual generó otros subcampos -la psicología escolar, la educación especial, la evaluación, etc.- (Hendrickson y Blair, 1950).

c. Diez años después en los 60s, en una edición posterior de la Enciclopedia de Investigación Educativa, se conceptualiza a la Psicología Educativa en los términos siguientes: un interés por el factor humano en el aprendizaje; un campo en el que el trabajo experimental de laboratorio se aplica a la educación, y al estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus diversas ramificaciones. La confusión existente en aquel entonces se atribuye a los cambios en los objetivos educativos, en la división de áreas de investigación, en el cambio en el énfasis del aprendizaje al aprendiz y al aparente conflicto entre la Psicología General y la Psicología Educativa, la cual incluye conceptos particulares (Segoe, 1960).

d. Finalmente que Travers (1969), en su búsqueda de la estructura de la disciplina, encontró en el Handbook for Instructors of Educational Psychology de 1965, que el contenido de la Psicología Educativa era muy difuso, que un resumen descriptivo de su campo carecía de todo valor y que la obra había puesto mayor atención a los métodos para enseñar la psicología educativa.

Mathis, Menges y Mc Millan también encuentran en una serie de autores (Blair, 1949; Hendrickson y Blair, 1950; Yee, 1970; Englander, 1976; y Hoffman y Vyhonsky, 1975), que revisaron los contenidos de los textos de psicología educativa, que éstos variaban enormemente en cuanto a los tópicos tratados y la atención relativa que se daba a cada uno de ellos. Adicionalmente y desde otra óptica diferente al análisis de contenido,

utilizada por Hoffman y Vyhonsky, se encuentra que los textos parecen redactados más para los colegas que para los estudiantes y que los más legibles resultan ser los más interesantes, pero al ser comparados con los de Introducción a la Psicología resultaban aburridos y difíciles.

En opinión de Mathis, Menges y Mc Millan, la psicología educativa:

"...representa la intersección del estudio de la conducta y del proceso de educación. Tras ese punto, hay una disonancia presente en relación a los métodos de investigación así como en los parámetros apropiados para determinar qué es y qué no es lo que se incluye en el proceso de educación".

La solución, para estos autores está en la interacción del conocimiento básico, el proceso educativo en sí y los métodos de investigación a utilizar. Si bien los contenidos y los límites de la psicología educativa han cambiado -sea por presiones de la opinión pública, intervenciones gubernamentales, desarrollo de la disciplina o de cualquier otra fuente-, estos deben continuar cambiando en tanto permanece como una rama aplicada del árbol de la psicología; más aún esta situación debe ser interpretada como un signo de vitalidad del campo. A pesar de lo anterior, se debe: a) evitar las definiciones arbitrarias, aceptar los cambios y las diferencias teóricas; y b) buscar un acuerdo sobre los métodos de investigación -básica o aplicada- que permitan obtener una alta calidad en los trabajos.

En relación con el segundo sentido, el surgimiento de las Teorías Instruccionales tenemos, Snelbeker (1974), que han ocurrido cuatro líneas de acción que de alguna manera convergen en el desenvolvimiento de las teorías de la instrucción, a saber: la instrucción programada, el análisis de la interacción

maestro-alumno, el interés por la tecnología educativa, el movimiento de reforma y la teoría del currículo.

a. La Instrucción Programada (I.P.). Esta fue propiciada a partir de los trabajos de B.F. Skinner el cual utilizó las técnicas de condicionamiento operante para mejorar los procedimientos instruccionales. El mayor impacto causado fue el de abrir la posibilidad de especificar los objetivos instruccionales en términos mensurables, requiriendo descripciones explícitas para organizar y secuenciar los materiales educativos para determinadas poblaciones, y propiciando así la concepción de "educadores responsables". Ante esto la comunidad educativa reaccionó de varias maneras, desde aquellos que evalúan la trascendencia de elaborar los objetivos de tal manera, pasando por otros que se resisten a realizarlos de manera explícita, hasta aquellos que piensan en la total imposibilidad de hacerlos mensurables.

b. Los sistemas de análisis de la interacción alumno-maestro en el salón de clases. Esta línea intentaba describir, mediante diferentes sistemas de observación, lo que los maestros y los alumnos realizaban de manera cotidiana en un salón de clases. Se calcula que durante una década se generaron 70 sistemas de observación (Simon y Boyer, 1969); Medley y Mitzel, 1963; citados por Snelbecker). Para Snelbecker dichos sistemas observacionales tuvieron importancia porque propusieron medios razonablemente objetivos que permitieron analizar lo que ocurría dentro de un salón y por qué esto evidenció -tampoco se dice de qué manera- la necesidad de contar con teorías instruccionales.

c. El interés en medios educativos y los principios de la tecnología educacional. En un principio se echó mano de los dispositivos y materiales, denominados "suplementarios", para

la enseñanza. Después se les llamó "medios educativos" lo que dio pie para que se originaran nuevas concepciones; pronto se distinguió la tecnología educativa de la tecnología en la educación (la primera abarca a la segunda). Posteriormente, conforme se desarrolló la tecnología educativa se evidenció la necesidad de contar también con principios instruccionales.

d. El movimiento de reforma y teoría del curriculum. Finalmente, este movimiento estaba compuesto por diferentes profesionales que se interesaban en la teoría, diseño y el mejoramiento del curriculum. A finales de los años 50s fue que se generó un gran interés por tener bases sistemáticas para la planeación curricular, lo que también orilló a la búsqueda de teorías instruccionales y curriculares. En opinión de Snelbecker:

"La teoría curricular se relaciona especialmente con la esencia y los objetivos de la educación, mientras que las teorías instruccionales se centran especialmente sobre los medios a través de los cuales se alcanzan los objetivos educativos".

Por otra parte, afirma Snelbecker, con respecto a la relación entre las teorías del aprendizaje (desarrolladas ampliamente) y las teorías de la instrucción, se encuentran diversas posiciones: una dice que las teorías del aprendizaje son sustancial y metodológicamente diferentes de las teorías de la instrucción; otra, postula la relativa interdependencia entre ambos tipos de teorías; y, finalmente, existe aquella posición en la que se considera que las teorías del aprendizaje constituyen la base sobre la que se pueden derivar las teorías de tipo instruccional. Se menciona que dentro de ésta última posición se pueden identificar cinco tendencias, a saber: la que se basa en el neoconductismo, las de construcción cognoscitiva, la que se basa en los principios de aprendizaje de cualquier

tipo, las teorías instruccionales basadas en el análisis de tareas y la que tiene por base a la psicología humanista (no obstante ninguna de estas tendencias está significativamente desarrollada):

i. La tendencia Neoconductista. Esta se apoya en el trabajo de Skinner, cuyos temas principales son la utilización de los principios del reforzamiento y la identificación de variables de la situación de aprendizaje, así como de la identificación de las características individuales del que está en dicha situación. Entre los practicantes de esta tendencia hay una clara preferencia por la utilización de una aproximación de tipo inductiva para la elaboración de la teoría instruccional. Se les critica porque los objetivos son estrechos y simplistas, porque inducen al estudiante en la falsa creencia de que siempre hay una respuesta correcta a todo problema y por lo tanto no facilita la creatividad.

ii. Teorías instruccionales de construcción cognoscitiva. Se presenta como ejemplo de esta tendencia el trabajo de J. Bruner (D.P. Ausubel también sería un representante) y se afirma que la instrucción debe tomar en cuenta los cambios cognoscitivos -internos- que ocurren durante el aprendizaje:

"Bruner sostiene que el maestro debería interesarse en las clases de instrumentos y habilidades conceptuales que el estudiante está dominando, las cuales presumiblemente subyacen a las conductas que son más confiablemente observables"

(Snelbecker, Op. cit.).

Se busca lograr que el estudiante aprenda vía el descubrimiento, en lugar de la mera repetición o memorización. Así los objetivos educativos tienden a ser más amplios; lo que se gana en complejidad -con respecto a lo anterior- se pierde en preci

sión; los practicantes en esta tendencia están interesados en los procedimientos que ayudan a los estudiantes a formular sus propias preguntas y a buscar sus respuestas.

iii. Teorías basadas en los principios del aprendizaje. De lo que se trata aquí es derivar los principios del aprendizaje, obtenidos en el laboratorio, y comprobar su utilidad en situaciones educativas prácticas. Bugelski (1971), citado por Snelbecker, plantea 59 sugerencias que condensa en cuatro principios para su teoría instruccional, reconociendo cierta incompletud: el alumno debe estar "atento" y conciente del material involucrado; aceptar que todo aprendizaje requiere tiempo y que hay limitaciones sobre la cantidad de material por aprender; la existencia de un regulador interno que controla la motivación de los individuos y que determina el lugar y la manera en que éstos se comportan en una situación particular y, por último se dice que hay que enfatizar el conocimiento de los resultados subrayando el valor de la recompensa.

iv. Teorías instruccionales basadas en el análisis de tareas. Dada cierta insatisfacción en la aplicación de los principios del aprendizaje para las situaciones militares e industriales fue como surgió esta tendencia; se trata de analizar las clases de tareas involucradas en las situaciones educativas y de entrenamiento práctico; son representantes de ésta tendencia R. Gagné y L. Briggs. Esta tendencia ha sido más aceptada, de manera obvia, por aquellos educadores interesados por los objetivos educativos precisos, sin ambigüedades, en particular por los especialistas en el adiestramiento. Se cuestiona si los componentes de tarea y los diferentes tipos de aprendizaje son necesariamente jerárquicos.

v. La psicología humanista y la teoría de la instrucción. Snelbecker retoma la opinión de que la psicología humanista es

una alternativa al neoconductismo y a la teoría psicoanalítica contemporánea (el que esto escribe reitera que no hay que olvidar que existen varias lecturas de la obra de Freud). Esta postura es más bien una reacción contra el uso excesivo de los principios del aprendizaje, para explicar cualquier comportamiento humano, el movimiento proviene de las teorías de la personalidad y de la psicoterapia; los adeptos a esta tendencia, continúa Snelbecker, enfatizan que hay que tratar a la "persona total" en lugar de fragmentar o reducir los aspectos vitales del hombre, "se interesan más en la descripción de las actividades desde el punto de vista de la persona más que del observador", así, se habla de "autoactualización", "autorealización" y "autosatisfacción": C. Rogers sería el representante de esta tendencia.

Finalmente Snelbecker sostiene que hay desacuerdos acerca del mejor enfoque a seguir, pero que sí lo hay tocante al reconocimiento de que falta mucho trabajo por realizar, "antes de que podamos legítimamente manifestar que tenemos teorías instructurales científicamente firmes y prácticamente relevantes".

### III. B. 2. EN FRANCIA.

Andrey y Le Men (1974) señalan que el nacimiento de la psicología científica "coincide" con la mutación socioeconómica -el paso del agrarismo al maquinismo industrial- e igualmente, como consecuencia lógica surge el interés de los legisladores por generalizar la enseñanza. Hoy se puede precisar que dicho interés surge en realidad debido a las necesidades de mano de obra calificada para la incipiente industrialización. En Europa, sobre todo en Inglaterra, la preocupación por la psicología del niño tuvo su origen en relación a su desempeño en la escuela, se trataba entonces de no "psiquiatrizar" los proble...

mas, se trataba de apuntar hacia la problemática de la "orientación" y de la "anormalidad", es decir, de la adaptación a la escuela.

En particular, en Francia, según los autores antes citados, tanto la investigación como el conocimiento surge de la preocupación de los pedagogos ante el problema de la deficiencia mental. Ejemplo de esto es el trabajo de Seguin (1846) y, sobre todo, el de A. Binet junto con Vaney (1899). Posteriormente Binet, con la colaboración de Th. Simón elaborarían una "escala métrica de la inteligencia", en 1911, con el propósito de detectar a los deficientes a fin de aplicarles una enseñanza adaptada a sus capacidades y necesidades. Debe mencionarse, sin embargo, que su preocupación por la medición de la inteligencia iba más allá de los deficientes, pero su muerte prematura condicionó el tipo de dirección antes aludida.

Otro tipo de problema, describen Andrey y Le Men, apareció en un primer plano; se trataba de la orientación profesional; al concluir la primera gran guerra surgió la necesidad de una mayor producción que coincidía con un espectacular desarrollo industrial, lo cual requería una mano de obra especializada; el taylorismo (medición de tiempos y movimientos) y el tipo de selección que utilizó el ejército norteamericano resultaron el concepto de "aptitud específico", cuya búsqueda justificaba inicialmente el estudio de las características de los adolescentes y después de los más jóvenes.

La orientación profesional comenzó a llevarse a cabo por iniciativa de algunas cámaras de comercio, esto es, de manera institucional, a partir de 1920, con base en el trabajo de H. Pierón. Fue tal el impulso que ocho años después se creó el Instituto Nacional de Orientación Profesional, con la colaboración de Laugier y Fontegne, y 10 años después se norma que los

alumnos de 14 años deberían presentar un examen de orientación:

"Pero la práctica nos enseña que aún a los catorce años las aptitudes específicas se delimitan bastante mal, pues todavía están sujetas a variaciones considerables... Estas variaciones son por otra parte relativas a las condiciones del medio y de entre ellas, en primer lugar, a la educación y a los aprendizajes posibles. Por esto la orientación se acercará más y más a la infancia y a la escuela. Se volverá orientación escolar y profesional..."

(Andrey, B. y Le Men, J., 1974, p. 48).

En relación a lo anterior, el que suscribe quiere aprovechar la oportunidad para señalar que son tantos los aspectos que condicionan y determinan a un sujeto -desde cuestiones intersubjetivas hasta aspectos socioeconómicos- que la actividad de orientación profesional, vocacional o escolar, debería de replantearse y abandonar, por ejemplo, el inventario de habilidades, la simple descripción de una profesión, la creencia de que los individuos tienen una "personalidad" y más aún una "personalidad invariante", la dotación de "estrategias de estudio" para retener una determinada información. Asimismo, dejar de preocuparse por mantener una adaptación a ultranza, sin cuestionamientos, del niño a la escuela y a la vida profesional. Me parece, sin compartir sus posiciones, que las propuestas de R. Bohoslavsky (1978) y de M. Reuchlin (1972) con opciones que ayudarían a replantear esta actividad.

Después de Binet, de Pierón, según Andrey y Le Men, surge el trabajo de B. Wallon quien desarrolla "prácticamente una concepción sintética de la psicología estrechamente integrada con la escuela". Wallon, médico y filósofo, se interesa por la psicología del niño, utilizando una perspectiva dialéctica;

concebido, asimismo, una estructura que integraba la psicología científica a la pedagogía cotidiana con lo cual impulsó varias experiencias concretas.

Debido a los movimientos de liberación y de la resistencia, al finalizar la segunda gran guerra, emergen los centros psicopedagógicos y la institucionalización de la psicología escolar.

En 1946 surge en el Liceo Claude Bernard el primer Centro Psicopedagógico gracias a los esfuerzos del Alto Comité de la Población y la Familia; se trataba de beneficiar a los alumnos y maestros de enseñanza secundaria con las aportaciones de cierta concepción psicoanalítica, es decir, se introdujo en la escuela una "psicología activa" cuyo eje principal era la acción psicoterapéutica, en la actualidad, al parecer, dichos centros funcionan de manera autónoma. Por otro lado, la experiencia en Grenoble (1945), conformada con la idea de H. Wallon y el apoyo académico administrativo, se inició sin tener ninguna definición del papel del psicólogo escolar. Wallon, con la actitud experimental esperaba que esta "definición" surgiera de la experiencia práctica, de las necesidades de los pedagogos, administradores y de las familias. A dicha empresa se sumó R. Zazzo quien, además, resultó ser uno de los más fieles intérpretes del trabajo de H. Wallon.

A partir de 1946 y durante nueve años, la psicología escolar tuvo un prometedor desarrollo, tanto teórico como práctico. Posteriormente la experiencia que se origina en la ciudad de Grenoble se interrumpe en París y en el Sena bajo pretextos superficiales tales como la insuficiencia de maestros de primaria; por supuesto que habían causas más profundas:

"En particular los psicólogos escolares representaban un elemento adelantado de una forma de la enseñanza que iba a tardar demasiado. La modifi\_\_

cación de las estructuras de la enseñanza no había seguido la introducción de la psicología en la escuela y por eso los efectos de los trabajos de los psicólogos escolares iban a ser muy esporádicos, muy poco conocidos y de una incidencia muy variable sobre la enseñanza".

(Audrey y Le Men, 1974, p.p. 57 y 58).

Más adelante debido a las necesidades de la sociedad contemporánea, se realizaron sucesivas reformas en la enseñanza y de allí la solicitud implícita o explícita de que acudiera en su auxilio la psicología o sus practicantes. Para 1958, a propósito de la "Reforma Billières", se buscaba la posibilidad de retomar prudentemente una formación de psicólogos escolares en el Instituto de Estudios Psicológicos de la Facultad de Letras de Grenoble -en aquel momento en dicha ciudad había siete psicólogos en funciones en las escuelas públicas-, donde cuatro maestras de primaria tomaron unos cursillos de formación teórica, técnica y práctica, con una duración de dos años: el movimiento resurgió (en 1974, se calculaba que alrededor de mil psicólogos estaban en activo trabajando en las escuelas).

El movimiento de mayo y junio de 1968 dieron un nuevo impulso a la psicología escolar. El sindicato de maestros, la asociación francesa de psicólogos escolares y gente de los centros de formación de los psicólogos escolares se reunieron con el fin de definir la función de la psicología escolar y los tipos de acción a la luz de una transformación de la enseñanza. El resultado de este esfuerzo se dividió en tres temas: a) acerca del conocimiento psicológico del niño; b) su observación continua; c) la acción del psicólogo escolar; y d) las conclusiones. Por su extensión e importancia, a pesar de que es un resumen se remite al lector interesado a consultar la versión de Audrey y Le Men. Aquí sólo se expondrá una idea general

acerca de cada t6pico. Con respecto al primero de los puntos, se juzga por una parte las necesidades y capacidades del ni6o, y por la otra, la acci3n educativa en s3 misma, incluyendo un an6lisis de las caracteristicas individuales, pero tambi6n los componentes biol3gicos, escolares y sociales de las situaciones. En relaci3n al segundo tema, la observaci3n del ni6o permite agrupar los elementos, ordenarlos en el tiempo, y estimar cada momento de estos en relaci3n al pasado, otorgando as3 a los elementos actuales de una situaci3n, su sentido e importancia en la historia personal. En lo que se refiere al tercer tema, la acci3n del psic3logo escolar, se dice que la observaci3n psicol3gica s3lo adquiere sentido si crea la acci3n "de la cual ilustra los objetivos y los medios, controla los efectos y contribuye a crear condiciones favorables". Dicha acci3n se ordena en cuatro sentidos: importancia de la informaci3n, promoci3n de formaci3n de equipo dentro y fuera de la instituci3n, contribuci3n del psic3logo a la reflexi3n y a la investigaci3n psicopedag3gica.

Por 6ltimo, en relaci3n a la conclusi3n, se plantea que el papel del psic3logo es un "ideal a plazos", que las modalidades de trabajo var3an en funci3n de la regi3n, del tipo de necesidades, de la convicci3n que tuvieran de su trabajo en las escuelas, de los servicios psicol3gicos previamente establecidos, de su antiguedad, todo lo cual implica una reflexi3n acerca de la naturaleza de los problemas y de las tareas que requieren una intervenci3n psicol3gica. Tambi6n se concluy3 que el pedagogo no pod3a actuar aislado, y que no dejar3a "de ser el eje de un grupo de personas con diversas capacidades, de entre estas el psic3logo".

En general, al parecer, la psicolog3a escolar en Francia tiene como funci3n contribuir a la formaci3n de todos los ni6os, sin excepci3n, mediante una intervenci3n psicol3gica con

tinua en cada alumno, considerado de manera individual, desde que éste inicia su escolarización.

En la psicología escolar francesa hubo tres preocupaciones: el estudio de las diferencias individuales; dar respuestas a problemas específicos que se manifiestan en las escuelas (inadaptación y orientación); y la adaptación escolar (los casos especiales cobraron importancia como resultado de la finalidad de instruir a todos los niños).

La psicología educativa o escolar en la actualidad, según Andrey y Le Men (1974), es una ciencia en desarrollo e intenta analizar la situación pedagógica en su totalidad para aumentar su eficacia. Para realizar tal análisis se requiere de los métodos de acercamiento científico a los fenómenos reales y aprovechar los resultados de cierto número de disciplinas atinentes que resultan de vital importancia.

El psicólogo en la escuela, afirman los autores, no se limita a la aplicación de los conocimientos o de las técnicas a los problemas especiales que se le plantean a los maestros y que luego estos abandonan o comparten con un extraño; tampoco se limita a la práctica del examen psicológico, aún cuando sea el aspecto visible del trabajo del psicólogo: a éste se le considera como un individuo que participa en la obra pedagógica, en su totalidad, que no debe ni puede realizar trabajos fragmentarios:

"En materia de psicopedagogía toda solución parcial debe insertarse en un contexto más general, cuyas dimensiones son por una parte las del desarrollo del niño y por la otra los diversos aspectos de la vida social".

(Andrey, B., y Le Men, J., 1974).

Así, por un lado, el estudiante de psicología ha recibido una enseñanza científica que no es aplicable directamente a la realidad escolar; por esta razón, se hace necesario que realice un balance de los instrumentos -conceptos generales y técnicas- que le permitirán enfrentarse con esa realidad y, por otro lado, tener siempre presente que las conductas escolares son el resultado de muchos factores -motivación parental, un estado de salud física, el esfuerzo docente, etc.

Sobre cualesquier problema, por ejemplo el éxito escolar, el psicólogo debe tener una idea lo más clara posible del fenómeno si quiere intervenir con éxito y, en el caso del papel que juega la afectividad, implica también tener un buen juicio: se puede ver que contra la inadaptación escolar, la pedagogía "clásica" (familiar o docente) recurre a clases particulares; emprender de esta forma una readaptación, constituye lo que llaman una reeducación. Cuando ésta falla, cuando no puede resolver el problema planteado por el niño, se puede constatar que en algunos casos, es la relación del niño con las personas de su entorno lo que está profundamente perturbado. La tarea de readaptación, entonces, consistirá en lo que llaman "reanudar el diálogo", que es una forma de psicoterapia.

En nuestra sociedad de producción y consumo de masas, dicen Andrey y Le Men, en la que se utiliza ampliamente las técnicas industriales, es lógico que la pedagogía insistiera en técnicas de enseñanza donde las relaciones socioafectivas entre el maestro y sus alumnos se minimizaban.

En relación a la experimentación, ¿a partir de qué momento un niño con desventajas, motoras, sensoriales o intelectuales, debe ser separado de su grupo natural? es difícil decirlo, ya que requiere la colaboración de educadores, padres y maestros; sin embargo proponen los autores, no hay que renunciar a ella

y a otras formas "naturales", por ejemplo hay elementos que nos procuran las circunstancias particulares de la vida cotidiana: la vida en familia en oposición a la vida en un orfelinato (donde se puede analizar la calidad de interacción, el nivel de vocabulario, el que sea un medio cerrado, organizado por normas, con un bajo nivel de novedades, una escasa estimulación de origen externo, etc.).

A partir de los ejemplos anteriores surgen tres ideas afirman Andrey y Le Men, que pueden ayudar al psicólogo a evitar la desorientación o el estancamiento en los hechos cotidianos:

a. La primera se refiere al actual papel que tiene la escuela en la sociedad y el que idealmente debería tener ahora o en un futuro cercano: ser medios de aculturación (su contraparte es la cultura popular); preparar para las profesiones actuales o para las del porvenir; transmiten lo que la familia no puede realizar, sin oponerse a éste grupo (educación sexual, reglamento de tránsito, matemáticas modernas, etc.).

b. La segunda idea enfatiza que el núcleo de la vida escolar reside en la relación afectiva maestro-alumno sin incluir la ética ni la moral.

c. Como corolario, se tiene que los fenómenos y comportamientos que se desarrollan en el interior de la clase, pueden inscribirse y entenderse en términos de las relaciones y las comunicaciones, donde el maestro es un mediador activo.

Así pues, no basta hacer declaraciones de intenciones ni confundir los papeles (del maestro y del psicólogo). En el tercer punto de los siete que definen las tareas del psicólogo, del Comité Interdirectivo (1951), dicen Andrey y Le Men, se plantea lo siguiente:

"El psicólogo escolar no tiene problemas que le sean propios. Estudia junto con el cuerpo docente los problemas pedagógicos que plantea la enseñanza (materias de enseñanza, métodos, etc.). En una perspectiva dinámica, nos parece que ha de ir aún más allá, es decir: el psicólogo es parte de un equipo que, además del maestro, incluirá también a los padres. En el equipo que debe plantear los problemas e intentar resolverlos. Es decir, que a veces prácticamente uno, otras veces otro compañero del equipo deberá conducir la formulación de preguntas exactas. Cada uno percibirá el interés de su proposición en el hecho de que los demás lo seguirán más o menos fácilmente en el terreno donde desea situarse y se mostrarán listos a colaborar. El procedimiento puede ser también idéntico, si el equipo se compone de todos los maestros de una escuela los cuales se unieron al psicólogo, o tal vez el médico escolar o al inspector de la educación primaria".

(Andrey y Le Men, Op. Cit. p. 157).

En esta perspectiva el psicólogo tiene derecho a formular problemas como cualquier otro miembro del grupo. Pero sus preguntas deben ser reconocidas por sus compañeros de equipo como si fueran suyas; deben volverse colectivas.

El papel del psicólogo no conlleva el poder de decisión, todos los que intervienen en el acto educativo deben intervenir, decidir; el psicólogo debe ser el hombre del diálogo; debe evitar caer en la moralización; en fin, los papeles del maestro y del psicólogo son complementarios.

En una perspectiva más amplia original y quizás, más promi

soria para el quehacer del psicólogo educativo, tenemos la aportación de G. Mialaret (1974) -un producto del movimiento de Mayo, en 1968, ocurrido en París-. Este la concibe en tres sentidos: el primero corresponde a una realidad sociológica, como un sistema, en el que convergen aspectos políticos, económicos, filosóficos, etc., es lo que diferencia, por ejemplo, el sistema educativo francés del norteamericano. En un segundo sentido, es la expresión del punto de llegada y resultado de un proceso, de esta manera se puede hablar de un determinado nivel (básico, medio o superior) inserto en el sistema educativo. Un último sentido correspondería al sentido de "actuar sobre" un individuo, en relación a una imagen de un "hombre educado".

A partir de lo anterior, afirma Mialaret, se puede hablar de la psicología educativa en sentidos similares; es decir, de la psicología de los sistemas educativos, de la psicología del educando y de la psicopedagogía:

En el primer sentido, se le puede considerar como el conjunto de estudios, desde el ángulo psicológico institucional, de los métodos y estructuras de un sistema escolar. Con base en el estudio de textos de toda clase que permitan reconstruir las conductas y procesos implicados, y a través de la observación directa, se pueden describir las líneas psicológicas de un sistema educativo determinado. Esto es el estudio de la psicología de los sistemas educativos; por ejemplo, las características psicológicas de un sistema educativo democrático o de uno que realiza de manera más o menos explícita la selección social; la utilización más o menos clara de una o más teorías psicológicas; las concepciones de desarrollo y de aprendizaje subyacentes, etc.

En un segundo sentido, la psicología del educando, este au

tor afirma:

"...se puede, sin dificultad imaginar un equipo de psicólogos que intenten hacer una psicología de los niveles y de los tipos de educación. ¿Es diferente el hombre que ha recibido una cultura clásica del que ha recibido una cultura técnica?: ¿que diferencias hay entre la educación de un joven que termina sus estudios en cuarto de bachillerato y la de otro que alcanza el título de bachiller?

(G. Mialaret, 1974, p. 20).

Mialaret menciona que tal análisis puede realizarse de dos formas complementarias: a) partir de sujetos reales y hacer la psicología de ellos, o b) trazar un retrato psicológico ideal del sujeto que recibe equis educación:

"Si se plantea el problema de esta forma, puede decirse que se trata, de hecho, de estudiar los objetivos asignados a la educación (en tanto que proceso) bajo el ángulo psicológico".

(Op. cit., p. 20-21).

En la tercera perspectiva, en el sentido más frecuente, como proceso de acción es inseparable de la situación educativa: la acción pedagógica y la situación educativa son coexistentes, se inducen conductas, se provoca y utiliza procesos psicológicos en los alumnos, es la pedapsicología.

Mialaret también describe que la psicología de la educación no posee un gran número de campos de utilización, pero que al menos debería de desempeñar un papel insustituible en la psicopedagogía y en la formación de educadores:

"La psicopedagogía se nos presenta pues como una pedagogía que tanto en las concepciones generales como en

los métodos y técnicas educativas, se refiere consistentemente a las leyes de la psicología de la educación (conceptualizada ésta como el estudio de las modificaciones psicológicas imputables a tal o cual acción educativa). Es evidente que la psicología definida así no se identifica con la pedagogía; no constituye la única cara válida de la pedagogía aunque sea una de las más importantes".

(Ibidem, p. 27).

Con respecto al segundo punto, la formación de educadores, dice él, si no se quiere formarlos como se hace con un peón en el manejo de los utensilios, es preciso entonces una iniciación en la psicología de la educación; es peligroso que el educador ignore a la psicología, por ejemplo, la evolución del niño, los estados de tensión y sus efectos sobre el aprendizaje, la corresponsabilidad del educador en la génesis de los trastornos de la infancia y la adolescencia:

"Una formación psicológica bien asimilada inducirá al educador a tomar conciencia del cometido desempeñado por su personalidad en la situación pedagógica y a establecer con más objetividad la parte de responsabilidad de cada uno en el fracaso. Habría que insistir también en la psicopedagogía de cada disciplina a fin de encontrar los medios más eficaces de adquisición y de asimilación".

(Ibid., p. 31).

### III. B. 3 EN LA UNION DE REPUBLICAS SOVIETICAS SOCIALISTAS.

Entre 1906 y 1916, según Bogoyavlensky y Menchinskaya (1979), se desarrolló en Rusia un interés por la psicología de la educación; en particular, se celebraron cinco congresos nacionales sobre esta temática. Por aquel entonces se pretendía enlazar a

la psicología con la vida práctica, aunque también persistía la distinción entre el desarrollo teórico en oposición al aplicado, y la sustitución de la pedagogía por la psicología aplicada: los productos de las investigaciones de la psicología general se aplicaban a los hechos de la vida escolar "por un camino simplemente deductivo", por lo cual los esfuerzos por mejorar la práctica educativa no rindieron los resultados esperados.

Para la segunda década, realizada la revolución, surgió una gran discusión alrededor de los objetivos de la psicología de la educación y sobre el lugar que ocupa ésta en el ámbito de la Ciencia de la Educación. Por una parte, P. P. Blonsky mantenía la posición de que la psicología educativa debía sacar de la psicología teórica los elementos importantes para la educación y que, además, había que discutir las necesidades de la sociedad en el terreno educativo "desde el punto de vista de su correspondencia con las leyes que rigen la vida mental". En oposición, se encontraba el punto de vista de L. S. Vygotsky quien afirmaba la inutilidad de tomar en cuenta elementos de la psicología general. Con respecto a las necesidades de la educación sostuvo que no podían identificarse "sin seguir una orientación científica" (tarea de la pedagogía científica); así, Vygotsky pugnaba por el desarrollo de una aproximación experimental a la psicología de la educación.

En el nuevo contexto socioeconómico se reexaminaron muchos conceptos psicológicos, se inició una campaña contra el verbalismo imperante en las escuelas y se desarrolló un intento por impulsar la enseñanza de las asignaturas prácticas, todo lo cual impactó en la psicología de la educación. Sin embargo, había orientaciones contradictorias inevitables; por lo que la investigación sobre los procesos mentales del niño era deficiente:

"Por los años treinta, Blonsky, Vygotsky y sus colegas empezaron a efectuar investigaciones sobre los procesos mentales del niño, y ello planteó nuevos problemas teóricos a la práctica educativa. Una tendencia característica de dicha investigación fue el estudio de las funciones mentales consideradas en sus recíprocas relaciones y no aisladamente..."

(Bogoyavlensky, D.N. y Menchinskaya, A.N., 1979, p. 122).

En efecto y de manera breve, Blonsky (1935) amplió el concepto de función mental (una función general) enfatizando los momentos de transición de una función a otra -momentos en los que es difícil distinguir la función implicada-; habiendo destacado el concepto de "asimilación", observó que ésta no debería confundirse con la memoria, puesto que la primera no sólo implica a la segunda, sino también una capacidad de control y corrección. Se interesó también por la relación entre conocimiento y pensamiento; con relación a ello, postuló que el conocimiento es condición necesaria del pensamiento pero que éste no sólo era una mera reproducción, sino que se desarrolla en una etapa superior del desenvolvimiento de la memoria (a mayor conocimiento mayor capacidad de razonamiento). Lanzó la hipótesis de que los sujetos empiezan a pensar cuando el hábito o el conocimiento anterior demuestran una insuficiencia: así la habilidad para solucionar problemas no sólo se encontraba en sujetos de edad y desarrollo intelectual diferentes, sino también en el mismo sujeto "según el grado de dificultad de los problemas". Eventualmente, esta idea tuvo gran importancia en la psicología del aprendizaje.

Por otra parte, afirman Bogoyavlensky y Menchinskaya, que Vygotsky, en 1934, "planteó el problema del estudio del pensamiento en el proceso de aprendizaje e inició un nuevo examen

del proceso de formación de los conceptos", es decir, promovió el estudio del aprendizaje de los conceptos.

Una de las primeras investigaciones corrió a cargo de Zh. I. Shif. acerca de la relación entre la asimilación de conceptos científicos y los llamados "corrientes" o cotidianos (los que se adquieren fuera de la escuela) lo cual caía en el ámbito más general de las relaciones entre sistemas de conceptos. Vygotsky subrayó la importancia del estudio de la formación de conceptos durante el aprendizaje escolar -en el proceso de enseñanza- y de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, lo que permitiría realizar generalizaciones cada vez más complejas.

El hecho de que en el aprendizaje, el desarrollo mental provocaba un cambio hacia niveles de pensamiento cualitativamente diferentes, abrió también nuevas perspectivas. Sin embargo, al caracterizar las etapas del desarrollo Vygotsky cometió el error de diferenciarlas a la luz de la "Teoría del desarrollo cultural". Dicha teoría postula que la asimilación del conocimiento se da en varias etapas:

1. La reacción natural sin uso de símbolos, esto es, por ejemplo, la percepción directa de la cantidad -en aritmética- sin contar.
2. Utilización de "símbolos externos", siguiendo con el ejemplo, el contar con ayuda de los dedos.
3. Finalmente, la simbolización es internalizada, por ejemplo, se llega a contar con la mente.

Este proceso implicaría la transformación de métodos externos en métodos internos, aspecto que no puede ser visto así:

"En efecto, esta transición no significa que una acción pierda su carácter de acción externa sobre los objetos y queda asimilada al lenguaje. La asimilación del lenguaje transforma el carácter de la acción sobre los objetos; no se verifica una simple interiorización de una acción externa, sino una reorganización de la acción del niño sobre los objetos con ayuda del lenguaje".

(Ibidem, p. 124).

El proyecto de la psicología de la educación avanzó lentamente, sobre todo por la adopción acrítica de las teorías de los psicólogos de occidente y por la amplia difusión que se le dio a la psicometría.

Esta posición cambió a partir de la resolución adoptada por el Partido Comunista de la Unión Soviética, el cuatro de Julio de 1936. En dicha resolución se criticó a la teoría (herencia y ambiente inmutable) y la práctica de la psicometría y se eliminaron las proposiciones no marxistas y "pseudo científicas".

Se estudió en el niño los efectos de los cambios que proporcionaba el ambiente educativo; en particular era necesario aclarar cómo los métodos de enseñanza y los contenidos determinaban las características psicológicas del aprendizaje, y cuál era la importancia de la actividad de los alumnos durante el mismo.

De suma importancia resultó la noción de que los procesos mentales no sólo se manifiestan, sino que se forman durante la actividad (S.L. Rubinstein, 1943), así se estableció que:

"El objeto de estudio es el modo en que la actividad de los alumnos viene determinada por la educación y

se definió que la meta era descubrir las leyes psicológicas que rigen dicho proceso"

(Ibid, p. 126).

Dado que la actividad mental -actividad propia de los seres humanos que viven en condiciones histórico sociales específicas, dirigidos por objetivos e intenciones socialmente condicionados- es un proceso dinámico y clave, los psicólogos soviéticos empezaron a pensar que el método genético -estudio de los fenómenos durante el desarrollo- permitiría estudiar este proceso en las condiciones normales de aprendizaje (o sea de las investigaciones de funciones separadas se pasó al estudio de una actividad real, lo cual abrió amplias perspectivas, para realizar la experimentación natural): en consecuencia, la relación inicial con la pedagogía cambió, se subrayó entonces que la:

"psicología se basa en la pedagogía porque estudia el desarrollo mental de los niños mientras se crían y educan. Se estableció que no le competía ocupar el puesto de enseñante..."

(idem).

En 1936, en la Unión Soviética, la investigación sobre la psicología del aprendizaje había alcanzado un buen desarrollo; el tema básico consistía en el "proceso de adquisición de conocimiento en todos sus aspectos", el que alcanzó aún mayor difusión al crearse, en 1944, la Academia de Ciencias Pedagógicas.

La conjunción de psicólogos y los interesados en la metodología y la didáctica facilitó la elección de proyectos de investigación significativos para la escuela; se investigaron los elementos comunes en los diversos procesos mentales, en esferas particulares del conocimiento, de tal suerte que:

"...la atención no se centraba sobre leyes generales que rigen la asimilación del material escolar por alum

nos de distinta edad y en distintas etapas de aprendizaje, sino sobre leyes parciales específicas relativas a la asimilación de material con un contenido específico. Por consiguiente, los psicólogos ponían de relieve las ventajas de un particular método de enseñanza para una disciplina particular, pero no se interesaban por las teorías generales de la enseñanza".

(Bogoyavlensky y Menchinskaya, Op. cit.).

Esto último junto con la asimilación del conocimiento, el objeto de estudio y su metodología también contrasta notablemente con el quehacer profesional del "psicólogo occidental".

De 1936 a 1950 se realizaron investigaciones específicas en el campo de la psicología del aprendizaje; en esto radica su fuerza y su debilidad. Debilidad respecto a que, según los autores consultados, dejaban de lado el problema de las leyes generales que rigen el pensamiento del niño en la adquisición de conceptos y en prestar poca atención a la teoría general del aprendizaje.

Las reuniones de 1950, dedicadas a las teorías fisiológicas de Pavlov (asociación, relaciones entre el primer y segundo sistema de señales, etc.) influyeron sobre el progreso de la psicología del aprendizaje; se delineó el cuadro general de una "teoría del aprendizaje consciente" (a partir del "segundo sistema de señales").

Con base en el principio genético, en la aplicación de la psicología del aprendizaje se originaron cambios en dos direcciones: la complicación gradual de nociones y hábitos con respecto al avance del aprendiz y al material nuevo en un programa escolar y, por otro lado, la simplificación de los métodos

de razonamiento y de los hábitos en los alumnos para realizar ejercicios nuevos con el conocimiento que ya se ha dominado previamente.

En la actualidad, Cecchini (1979) afirma, después de la revolución socialista, uno de los primeros problemas a resolver fue el de la escuela, puesto que ella permitiría la formación de las nuevas generaciones, que garantizara la supervivencia de la revolución. Dicho problema se debía afrontar desde dos puntos de vista, el de los valores -y por ende el de los contenidos- y el de la técnica de la instrucción. Así, Cecchini afirma que el proceso educativo es uno de tipo formativo en el que la interiorización de los valores socialistas no es menos importante que el aprendizaje conceptual. En este sentido, los principios básicos de la psicología pedagógica y la pedagogía soviéticas son referidos a los problemas de la comunicación, de la relación desarrollo-aprendizaje y de la "división de trabajo" dentro de la escuela:

a. La comunicación. Un problema fundamental del proceso educativo es la formación social y la formación individual, ligadas entre sí por una relación dialéctica, por lo cual la comunicación al interior de un grupo es de suyo importante. El colectivo es un grupo de personas que, interactuando entre sí, persiguen un único fin. "La comunicación es considerada como un factor del desarrollo mental", y a través de ésta se construye un modo de ser socialistas que después se interiorizará como una ideología consciente:

"Pero para poder desarrollar este papel mayéutico, la comunicación verbal debe ser ante todo 'adecuada' al nivel de desarrollo alcanzado por cada 'escolar' en particular".

(Cecchini, 1979).

Por lo anterior, para que una comunicación verbal sea adecuada es preciso satisfacer dos criterios: debe ser clara, y debe ser capaz de hacer tomar conciencia de las contradicciones e insuficiencias de los viejos conceptos, de modo que el alumno cree las condiciones necesarias para iniciar un proceso constructivo.

Tanto los enseñantes como los psicopedagogos deben tener conocimientos de las relaciones entre lenguaje y pensamiento; de la función de regulación del comportamiento que ejerce el lenguaje; de las técnicas de contraposición de conceptos; de las posibles combinaciones entre comunicación verbal y comunicación visual y del grado de eficiencia de cada una de estas combinaciones:

"A partir de la primera mitad de los años treinta, los psicólogos soviéticos afrontaron estos problemas y los resolvieron en parte. La teoría pavloviana del segundo sistema de señales (el aparato nervioso que corresponde a la posibilidad de usar el lenguaje como medio de comunicación y como estímulo en la sociedad humana), ha proporcionado una base psicofisiológica -heurísticamente útil aunque sea muy genérica- para el estudio científico del lenguaje, considerado como el instrumento específico que permite al hombre apropiarse de la experiencia histórico-social de la humanidad".

(Ibidem).

L. S. Vygotsky enfrentó el problema relación lenguaje-pensamiento (en su obra *Pensamiento y Lenguaje*) en abierta polémica contra la corriente conductista. El mérito de la obra, en opinión de Cecchini, consiste en haber tratado de describir algunos procesos mentales -referentes a fases muy concretas del desarrollo ontogénico- desde adentro, o sea sacando a la luz

los mecanismos implicados en ellos y negándose a considerar la mente como una caja negra.

La postura que concibe al lenguaje como control del comportamiento, fue elaborada por A. R. Luria y sus colaboradores. Muchas investigaciones se dirigieron a la identificación de las características que pueden facilitar el desarrollo y las "construcciones" de la mente. Para esto se tiene la técnica de la contraposición que permite crear un estado de incertidumbre, de "disociación cognoscitiva", el cual sólo se supera mediante la reorganización de los viejos conceptos y la construcción de nuevos (nótese la similitud con Piaget).

En relación a la comunicación verbal y la visual, de lo que se trata es de aclarar cómo estas dos formas podrían ser combinadas, para favorecer los procesos constructivos y para evitar que la información visual, al añadir elementos concretos -como la correspondencia analógica- a la información verbal (más abstracta) estimulase la concreción de los conceptos y dificultase más, por tanto, los procesos de abstracción y generalización.

En este caso ¿por qué el concepto de refuerzo externo no es de interés para los soviéticos, y lo mismo ocurre al contrario -con el concepto de contraposición conceptual-. Una primera respuesta, dice Cechini:

"puede buscarse precisamente en cierta 'dogmatización' que sufrió la obra de Pavlov en Rusia por los años treinta.

Pero más a fondo,

"el planteamiento general del problema de la comunicación ha sido sustancialmente distinto en la Rusia Soviética y en los países occidentales, sobre todo en los Estados Unidos.

"En la Rusia soviética se difundió, con la revolución, una concepción 'creativa' y no 'pasiva' de la mente, los conceptos no se asimilan pasivamente, sino que han de ser construidos"

(Ibid).

Así la tarea del enseñante es demostrar cómo el uso de un concepto viejo (o la no utilización de uno nuevo) crea contradicciones e incertidumbres, para facilitar después el proceso de construcción, permitiendo así superar las contradicciones y reducir la incertidumbre.

De esta manera, se cree que todo escolar es capaz de construir nuevos conceptos con tal de que se encuentre en una etapa suficientemente avanzada del desarrollo ontogenético; el proceso de construcción es auto motivacional, no requiere de re forzamientos.

La misma comunicación al interior del grupo desempeña un papel fundamental en la realización de este proceso creativo: por el contrario, el papel principal de la noción de refuerzo externo (como en la Instrucción Programada, como instrumento necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje) es consecuencia de una concepción radicalmente distinta del proceso educativo.

En la instrucción programada la tarea del enseñante es exponer conceptos de manera clara y coordinada (o sea el programa), la tarea del estudiante es asimilarlos (memorizarlos y aplicarlos dentro de los límites exigidos por el programa) y en consecuencia la conducta es reforzada. Visto así el refuerzo es el instrumento para moldear la respuesta. Asimismo, es claro que el uso de esta técnica no permite la relación dialéctica del escolar con el grupo, sino sólo una relación "competitiva" con

la máquina o con los otros compañeros.

Para Cecchini, la Instrucción Programada se basa en dos tipos de supuestos:

- "existe un tipo único de organización conceptual posible de las varias esferas del saber y un único modo de aprenderlo.

- "cada estudiante debe asimilar las nociones comunicadas, o sea, en sustancia, reproducirlas sin variación, individualmente, de modo independiente de los demás; como el estudiante tiende a rechazar un papel tan pasivo, es necesario reforzarlo continuamente.

"Se pone, pues, el acento sobre la uniformidad, sobre la pasividad y sobre el individualismo, en lugar de sobre la diferenciación, sobre la creatividad y sobre la relación dialéctica grupo-individuo".

(Cecchini, Op. Cit.).

En conclusión, por los años 60s el proceso de comunicación era concebido por los psicólogos soviéticos como un proceso mayéutico (toma de conciencia de la contradicción, surgimiento de la incertidumbre y elaboración de nuevos conceptos). El grupo como tal es el centro de éste proceso de comunicación y de formación y por tanto la construcción y motivación coinciden.

b. Aprendizaje y Desarrollo. Vygotsky, señala Cecchini, sentó las bases del estudio de ésta relación, afirmando que no tiene sentido hablar de aprendizaje independientemente de una particular etapa de desarrollo y, por otra parte, que el aprendizaje ha de considerarse como un factor de desarrollo (área de desarrollo potencial). Según esto hay consecuencias:

-en el plano pedagógico. Un principio sería que la única buena enseñanza es la que precede al desarrollo (la base psicofisiológica de este principio la han trabajado Leontiev y Luria, siguiendo a Vygotsky, mediante la teoría de los sistemas cerebrales funcionales -órganos fisiológicos móviles del cerebro).

-en el plano psicológico. La teoría antes dicha contribuyó a determinar un especial planteamiento teórico y experimental que contrasta con las teorías factoriales y las técnicas psicométricas de la psicología angloamericana.

Se trata de entender cómo funcionan los mecanismos mentales que permiten la construcción de los conceptos y que se modifican en función del desarrollo; esto contrasta con la actitud psicométrica que se preocupa sólo por los resultados e ignora una de las variables fundamentales del aprendizaje, el desarrollo.

Enfrentar los problemas del aprendizaje desde un punto de vista cualitativo permite plantear el problema del retraso mental sobre una perspectiva en la que cada vez es más claro que el retraso -salvo en el caso de lesiones orgánicas diagnosticables- no está determinado por micro o macro lesiones:

"sino por insuficiencias en el proceso de comunicación (el lenguaje es casi seguramente el parámetro del desarrollo más influido por los factores sociales), o bien por una insuficiente motivación, causada a menudo por la posición en que se encuentra el 'escolar': posición de sujeto alienado y no de sujeto creativo".

(Ibidem).

Desde un punto de vista antipsicométrico, la terapéutica ha

brá de basarse sobre la prevención y sobre la modificación de los programas y métodos escolares y de formación de los enseñantes, a fin de que el escolar asuma un papel creativo, es decir, se trata de abandonar la exclusión del niño con problemas.

c. Escuela y División de Trabajo. El tercer punto se refiere al rechazo de la "división de trabajo" a nivel escolar, lo cual significa que no debe existir una separación entre escuela y sociedad, entre trabajo manual y el intelectual. Esto implica un rechazo de la separación entre cultura humanístico-literaria y cultura científica.

Dentro de la propia enseñanza técnico-científica, el rechazo de la especialización va a la par con la exaltación de una preparación politécnica.

El rechazo de la división de trabajo en la escuela determina una consecuencia importante ya que dificulta la realización del circuito formación-productividad típico de las sociedades capitalistas donde se subordina el proceso de formación a las necesidades inmediatas de la productividad, lo cual implica la transmisión ideológica; esto es, los valores del sistema productividad-consumo-competitividad deberán convertirse en los valores de fondo de la escuela.

El autor mencionado dice que el éxito relativo de la pedagogía occidental se debe a: a) la disminución del papel de la creatividad del grupo y del individuo, exaltando el autoritarismo; b) la selección de clase en el interior de la escuela; y c) la utilización de técnicas psicométricas que facilitan la subordinación inmediata del proceso educativo a las necesidades y a los valores de la productividad-consumo-competitividad.

Finalmente, en la URSS, hay que señalar el desarrollo de los estudios sobre la algoritmización de la enseñanza; paradójicamente, se trata de hacer más precisa la comunicación e igual para todos los escolares, difícilmente modificable y especialmente inadecuado para suscitar las interacciones al interior de un grupo (el trabajo de L. N. Landa 1977, sería un ejemplo de ello). Cecchini se pregunta:

"¿es esto señal de un giro más o menos próximo en la política educacional de la Unión Soviética?".

### III. C. COMENTARIOS ADICIONALES.

A partir de lo tratado en el presente capítulo se pueden derivar una serie de reflexiones en relación con la psicología y la educación, como son las siguientes:

En la emergencia de la "Psicología Científica" se encuentra su distinción y al mismo tiempo su distanciamiento de otras disciplinas. A tal grado ha llegado su estado actual que la ha llevado, por un lado, a psicologizar la experiencia humana, y por el otro, como reacción al sistema wundtiano, a la división que conlleva el observar diversas realidades (diversas psicologías). Al que esto escribe, lo anterior le parece inevitable y propio del ser humano: no puede ser de otra manera, ya que en esta disciplina, la psicología, el objeto de estudio es el hombre mismo.

Y, sin embargo, la virtual conciencia de sí, el conocimiento de los procesos cognoscitivos, el estudio de la conducta observable o el estudio de la actividad mental consciente, no agota el estudio del psiquismo (humano) como ya lo demostró S. Freud, cuando dice que lo más importante es lo que subyace y determina al sistema denominado consciente (no se profundiza al respecto, puesto que esto es materia de otra disciplina, el Psicoanálisis, que no tiene que ver con la Psicología).

En relación con la Psicología, se requiere de un enorme trabajo a fin de poder dictaminar si es posible concebirla como una ciencia y de qué tipo. Al momento, parece que resultaría más rico pensarla como una disciplina que está en vías de construcción y, de antemano, habrá de reconocerse que las diferentes concepciones vigentes no podrán ser eliminadas por un decreto o un acto de fé: estas concepciones son manifestaciones de ciertos sistemas socioeconómicos. No obstante, reconocer esto último no implica que no se pueda recrearla; basta de seguir re-transmitiendo saberes unilaterales y parciales.

Por lo que respecta a las relaciones entre la Psicología y la Educación, se puede afirmar a partir del pequeño "muestreo" antes consignado que el psicólogo educativo en formación, tiene que conocer de alguna manera estas relaciones y las diferencias que resultan de conceptos diferentes de educación y psicología. Dicho conocimiento no sólo le abre posibilidades de actuación, sino que también le enseña que ante determinada problemática, en un particular contexto socioeconómico, surgen soluciones técnicas muy concretas, las cuales necesitan previamente ser juzgadas y en su caso ajustadas, si se les quiere trasplantar a nuestra situación.

Uno puede estar en desacuerdo con determinado tipo de psicología educativa (sea esta conductual, cognoscitiva, humanista, materialista dialéctica, etc.), pero una antipatía per se no es suficiente para pretender ignorarla. Por el contrario, es menester conocer su congruencia y validez teórica, metodológica y técnica, así como los problemas educativos que aparente y realmente resuelve.

La "promesa que nunca llega a materializarse completamente" de la que informa C. Coll, para los países occidentales, quizá se puede deber a esa negligencia de los psicólogos por conocer

las diferentes posturas psicológicas, el contexto socioeconómico, político-ideológico, sociocultural y del momento histórico en que éstas aparecen, se hacen fuertes o se desarrollan.

Se sabe que antaño la educación respondía a un contexto social en el que predominaba la continuidad y la estabilidad; hoy, en cambio, se sabe que a partir de los años 50s, la sociedad se caracteriza por cambios veloces, a veces radicales y de grandes repercusiones. En este sentido, la educación requiere al menos de ciertos fundamentos, tales como los filosóficos, donde se debe precisar qué tipo de hombre se quiere en lo cultural, lo histórico y lo social; científicos, donde se debe echar mano de los análisis que aportan cuando menos la epistemología, la psicología y la sociología; y los axiológicos, puesto que estos serán internalizados, para enriquecer no sólo al individuo, sino al conjunto social.

Así, la educación, ya se ha visto en otro lugar, es un complejo dentro del cual la Psicología bien aquilatada podrá contribuir a la solución de los problemas que allí se presentan.

Si bien es cierto que la revisión citada, con respecto a diversos autores de tres países, no es necesariamente representativa del estado actual de la Psicología Educativa, sí se puede observar en esta muestra, en cambio, que las formas de resolver sus problemas e inquietudes son más o menos acordes con el sistema socioeconómico y cultural en el que se desenvuelven, baste citar algunos ejemplos:

En los E.E.U.U. se encuentra un interés individual o sectorial de los profesionistas psicólogos, en oposición a un trabajo que satisfaga las necesidades sociales de manera global; énfasis mayoritario por tareas de laboratorio, que poco tienen que ver con las que ocurren en un escenario escolar; una

concepción de la educación que en mucho se asemeja a la producción laboral (en los sistemas y técnicas); una falta de uniformidad para caracterizar a la Psicología Educativa; una gran variedad de enfoques psicológicos, luchando entre sí por lograr una hegemonía.

Como se puede observar, no hay casualidad que valga. El ámbito de posibilidades sólo pudieron tener origen en un país como aquél donde se privilegia la libre empresa. Este comentario no implica una descalificación a priori, sino tan sólo una consideración para valorar en su justo término la aportación norteamericana: para nuestro caso resulta vital subrayar, puesto que mucho de lo que el psicólogo mexicano aprende, en las aulas, es a partir de lo que se genera en dicho país. De aquí que es importante investigar en qué medida se difiere, tanto en idiosincracia como en la problemática, de aquel país.

De Francia han llegado no pocos desarrollos que de alguna manera tienen que ver con la psicología. Me parece que es en este país donde se observa una mayor conciencia sobre el papel que le puede tocar jugar a la Psicología: por lo pronto, a partir de la bibliografía consultada, se aprecia que existe claridad con respecto al valor de la educación en la industrialización y lo que se genera a partir de esto. Así, por un lado, los principales problemas referidos, son los relativos a la deficiencia y la orientación profesional, y por el otro, un interés por analizar los problemas tal como se presentan en la realidad escolar y no en un laboratorio, y un particular interés tocante a las relaciones afectivas; adicionalmente, se contempla la inserción de la Psicología Educativa en un contexto más allá de lo meramente escolar (esto hace decir a Mialaret acerca de la posibilidad de que el psicólogo estudie un sistema educativo, al educando mismo o las situaciones de enseñanza y aprendizaje).

Finalmente, del desarrollo de la Psicología Educativa en la U.R.S.S. poco se sabe (no es difícil imaginar el por qué), no obstante se pueden hacer las siguientes anotaciones.

Recién realizada la revolución, se dieron dos orientaciones, una que trataba de tomar de la Psicología General aquello que pudiera servir a la educación y la otra que pugnaba por generar principios "naturales" emanados de las situaciones propiamente educativas, la cual a la larga se impuso; en el nuevo contexto socioeconómico se trató de otorgar una educación no verbalista, no memorista e íntimamente ligada con las necesidades sociales, reales y cotidianas, todo ello de manera planificada; se da mucha importancia a la forma en cómo se adquieren los conceptos y los valores durante el aprendizaje escolar. También se enfatiza el método de enseñanza para una disciplina escolar en particular y no se interesan por teorías generales de la enseñanza; asimismo, se le ha dado mucha importancia al aspecto de la comunicación -el colectivo parece regir toda actividad-, al desarrollo del ser humano y su vinculación con el aprendizaje, y al rechazo de separar la escuela y la sociedad, el trabajo manual y el intelectual, la cultura humanística y literaria y la científica.

Por lo antes visto, con respecto a este conjunto de países, se puede constatar de manera más o menos fácil que nuestro país en las condiciones actuales dista mucho de estos planteamientos y por ende de soluciones adecuadas a nuestras necesidades. No se trata de importar técnicas sino en todo caso de analizarlas y ponderar su utilización en nuestro país que por "naturalidad" es bastante compleja dada su extensión geográfica, la variedad de etnias, de culturas y de grupos sociales.

## BIBLIOGRAFIA

- Andrey, B y Le Men, J. La Psicología en la escuela en Francia; los problemas y las tareas. En La Psychologie à L' École. Paris, P.U.F., 1974: p.p. 38-81 (Traduc. Coordinación de Psicología, U.P.N., 1981).
- Benedito, Gloria. El problema de la medida en psicología. En Psicología, Ideología y Ciencia. N. Braunstein, M. Pasternac, G. Benedito y F. Saal. México Siglo XXI Editores, S.A., 1976: p.p. 156-178.
- Bijou, S.W. Lo que la psicología puede ofrecer hoy a la educación. En Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción. S.W. Bijou y E. Rayek (Comps.). México, Trillas, S.A. la Reimpr., 1980: p.p. 19-30.
- Bogoyavlensky, D.N. y Menchinskaya, A.N. La psicología del aprendizaje desde 1900 a 1960. En R.A. Luria, N.A. Leontiev y S.L. Vygotsky. Psicología y Pedagogía. Madrid, Akal Editor (Colec. de Bolsillo Vol. V ), 1979: p.p. 119-133.
- Bohoslavsky, Rodolfo. Orientación Vocacional. La estrategia clínica. Buenos Aires, Nueva Visión., 1978.
- Braunstein, Nestor ¿Qué entienden los psicólogos por psicología? En Psicología, Ideología y Ciencia. N.A. Braunstein, M. Pasternac, G. Benedito y F. Saal. México, Siglo XXI Editores, S.A., 1975: p.p. 21-46.
- Bruner, Jerome. En busca de la mente. Ensayo de autobiografía. México, F.C.E. (Colec. Popular N° 309), 1a, 1985.
- Castorina, J.A., Giacobbe, J., Riccò, G. y Plon, M. Explicación y modelos en Psicología. Buenos Aires, Nueva Visión (Colec. Fichas N°30), 1977.
- Cauguilhem, George ¿Qué es la Psicología? En Seminario de Psicología: Ciencia, Historia y Sociedad. Serie 1, N°1. México, U.N.A.M., 1978.
- Cecchini, M. Introducción. En Psicología y Pedagogía. R.A. Luria, N.A. Leontiev y S.L. Vygotsky. Madrid, Akal Editor (colec., de bolsillo, Vol., V), 1979: p.p. 7-20.
- Coll, César. Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendices escolares. En Psicología Genética y Aprendizajes Escolares. Re-compilación de Textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget C. Coll (comp.). Madrid, Siglo XXI de España Editores, S.A. 1a, 1983: p.p. 15-42.

- Creegan, R.F. Los Marcos de referencia en Psicología. En Los Marcos de referencia en Psicología. E. Brunswik y Otros. Buenos Aires, Paidós, S.A. 1a., 1967: p.p. 7-35.
- Diccionario Marín de la Lengua Española España. Marín, S.A. 1982.
- Gilly, Adolfo. La Mano Rebelde del Trabajo. Revista Cuadernos del Sur, N°1, 1985; Buenos Aires, Tierra del Fuego: p.p. 101 a 135
- Gómez Pin, Víctor El Psicoanálisis. Justificación de Freud. Barcelona, Montesinos Editor, J. A. 2a., 1982.
- Landa, L. N. Cibernetica y Aprendizaje. Buenos Aires, Paidós, S.A. 1977.
- Luria, Aleksandr. Lugar de la Psicología entre las ciencias sociales y biológicas. Revista Infancia y Aprendizaje. N°5, Madrid, Pablo del Río Editor, 1977: p.p. 56-62.
- Marx, M. H. y Hillix, W.A. Sistemas Teorías Psicológicas Con temporáneos Buenos Aires, Paidós, S.A., 1978.
- Mathis, B.C., Menges, R. J. y Mc Millan, J. H. Contenido y Límites de la Psicología Educativa En Handbook on Teaching Educational Psychology. B. J. Trefinger, J. K. Davis y R. E. Ripple New York, Academic Press Inc., 1977: p.p. 26-42 (Traduc., Coord. de Psicología Educativa, U.P.N. 1980).
- Mialaret, Gaston. Introducción. En Psicología de la Educación. G. Mialaret y Otros. Barcelona, Oikos-Tau, S.A. (Tratado de ciencias pedagógicas N°6), 1974: p.p. 15-32.
- Molina, Jorge. Inicio de la Psicología como Ciencia Independiente El papel de Wundt. En Psicología e Historia. G. Alvarez y J. Molina (Editores) México, U.N.A.M., 1a, 1981: p.p. 9-22.
- Reuchlin, Maurice. La Orientación Escolar y Profesional. Barcelona, Oikos-Tau, S.A. 1972.
- Reuchlin, Maurice Historia de la Psicología. Buenos Aires, Paidós, S.A. 6a., 1976.
- Snelbecker, G.E. El surgimiento de las teorías instruccionales. En Learning Theory, Instructional Theory and Psychoeducational Design. U.S.A., Mc Graw Hill, 1974: p.p. 119-152 (Traduc., Coord. de Psicología Educativa, U.P.N., 1980).

Wolman, B. Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología.  
Barcelona, Grijalbo S.A., la, 1975.

Yaroshevsky, G.M. La Psicología en el siglo XX. El desarrollo  
de la psicología y sus problemas teóricos. México. Grijal  
bo, S.A. la., 1979

## CAPITULO IV. LA PSICOLOGIA EN LA U.N.A.M.

En el presente capítulo se proporcionan algunos datos con la finalidad de que el lector tenga una idea aproximada y actualizada de la enseñanza y el desempeño profesional del psicólogo egresado de la U.N.A.M.

No existe novedad al decir que uno de los problemas que enfrenta el psicólogo mexicano, es el referente a la escasa relación existente entre la demanda real y potencial de los servicios profesionales y el currículum. También es una afirmación común decir que el psicólogo, al igual que muchos otros profesionistas, adquiere la mayoría de sus habilidades -buenas o malas- en el ejercicio profesional: no cabe duda que la experiencia profesional enriquece al profesionista en funciones pero es la institución universitaria quien debe dotarle de los conocimientos y el entrenamiento básico para coadyuvar a resolver los problemas, de preferencia de carácter socialmente prioritario y nacional.

El desarrollo de la enseñanza de la psicología en México ha tomado un paso impresionante durante los últimos veinte años, baste citar dos trabajos para ejemplificar esta situación. Uno de ellos (Carlos Guzmán, 1981) informa que en 1964 la psicología se impartía en cinco universidades, en 1968, de acuerdo a Ribes, en diez (cuatro en la Cd. de México y seis en los Estados), y en 1981, según Carlos y Mercado, se impartía en 56 instituciones, distribuidas en 18 Estados con una población estimada en 25 mil estudiantes; en el otro estudio, Ribes (1984), se señala que en 1960 existían cuatro instituciones que ofrecían psicología con una población de un mil quinientos alumnos, para 1976 la psicología se convertiría en una de las tres carreras universitarias con mayor crecimiento, y para 1981 se contabili-

zaban 66 escuelas de psicología -dieciocho de ellas públicas- y con una población escolar cercana a los 25 mil alumnos.

Nótese la pequeña diferencia que reportan ambos estudios para el año de 1981, nótese también la diferencia entre las instituciones privadas o particulares y las públicas u oficiales. Adicionalmente, aún cuando no se tiene el dato global actual, existe por lo menos otra nueva institución universitaria particular en la Cd. de México (la "Universidad del Distrito Federal") que ofrece la carrera de psicología, como quiera que sea el ritmo de crecimiento ha sido impresionante:

"Lafarga opina que esta proliferación de escuelas de Psicología, debe ser motivo de preocupación, ya que éstas han aparecido al margen de cualquier planeación y previsión fundamentadas"

(citado por Carlos Guzmán, 1981, p. 2).

Es de sobra conocido, también, que todas las instituciones que ofrecen la carrera de psicología adolecen, unas más otras menos, de instalaciones adecuadas, de recursos óptimos para la enseñanza, de personal suficiente, capacitado y actualizado, y de planes de estudio que respondan a las necesidades sociales y nacionales:

"Este crecimiento universitario de la Psicología en México, desafortunadamente, ha sido más bien de tipo cuantitativo que cualitativo y plantea serios problemas de orden educativo y profesional a corto plazo"

(Ribes, 1984, p. 19).

Surgen entonces una serie de preguntas, entre otras: ¿cómo se ha formado y cómo se forma al psicólogo en la U.N.A.M.? ¿cómo caracterizar la problemática del psicólogo educativo?. En lo que sigue a continuación se intenta dar respuesta, tentativa y parcial, a estas interrogantes.

## IV. A. NOTAS HISTORICAS.

Algunos autores, como Alvarez y Ramírez (1979), Díaz Guerrero (1976) e incluso Carlos Guzmán (1981), quien cita a los anteriores (y con base en el cual está sustancialmente trabajado el presente apartado, excepto indicación señalada), quieren situar el origen de la psicología en México en la época previa a la Conquista.

Al que suscribe le parece que esto no es válido pues, como apunta Koyré (1982), es como decir que en Nicolás de Cusa ya está el concepto del universo infinito de los modernos o que él fue el precursor de N. Copérnico. Incluso, de manera semejante, para el caso de la psiquiatría, así lo reconoce Somolinos (1976):

"Si en el pensamiento prehispánico falta el concepto alma, tal y como nosotros lo admitimos, si lo que se puede, en cierto modo, equiparar a esta idea de origen occidental, tiene raíces muy diferentes a su fondo y forma; consideramos: que hablar de psiquiatría prehispánica es incurrir en el mismo error que ya refutamos una vez cuando se habló de neumología prehispánica aplicada a prácticas curativas de un pueblo entre cuyos conocimientos anatómicos no estuvo el pulmón"

(p. 11).

Sin embargo, hay que reconocer con cierto escepticismo la fundación, en 1556, del Hospital de San Hipólito dedicado a los "enfermos mentales", abierto por Fray Bernardino Alvarez, y la fundación, en 1700, del Hospital Canoa, fundado por José Sáyo, dirigido a la atención de las mujeres "dementes": cabe el escepticismo porque nada se sabe acerca de las finalidades de dichas instituciones, ¿eran centros de reclusión, de custodia, de reha-

bilitación, etc.?

Desde el siglo XVIII hasta principios del siglo XX, señala Carlos Guzmán (1981), se publican obras de contenido que se podrían ubicar como psicológicas. Así se tiene a Benito de Gamarra (1774) quien escribe "Elementa Recentiores Philosophie", donde estudia la conciencia, el conocimiento de uno mismo, el sustrato biológico de la mente y el problema mente-cuerpo. Este autor estuvo influido por Descartes, Melebranche, Leibnitz, Newton y Gasendo: Por su parte, José Ignacio Bartolache, a finales del siglo XVIII, introduce el método experimental al estudio de la fisiología e hizo estudios sobre la histeria. Decía que los síntomas se presentaban en las clases media y alta con mayor frecuencia:

"quienes eran educadas con excesivo mimo... afirmaba que el sexo tenía que ver con la aparición de ésta, ya que era más frecuente entre las mujeres debido a que el útero, al irritarse, producía vapores tóxicos (Díaz Guerrero, 1976)".

(Ibidem, p. 9).

Hoy, se sabe, nada de esto tiene que ver con la histeria; la cita, me parece, no necesita ningún comentario, excepto decir que resulta de un humor involuntario el tomarla en serio. En 1835, Jesús R. Pacheco publicó "Exposición sumaria del sistema frenológico del Dr. Gall", obra que produjo polémica por la introducción de las ideas materialistas (Alvarez y Ramírez). En 1884, se publica en Puebla la obra de Rafael Serrano, "Psiquiatría Optica" donde postulaba una nueva clasificación de la psicosis, nombrándolas como de interferencia, radiación y refracción (Colotla, 1978; citado por Carlos, p. 9).

En 1902, el Dr. Enrique O. Aragón publica La Psicología; en 1904, el Dr. José Olvera publica "Asilo-prisión para enajenados

criminales y reos presuntos de locura" y "Embriología en sus relaciones con la Psicología y la Religión" (UNAM, 1975; citado por Carlos); en 1907, en Veracruz, Juan N. Cordera escribe "La vida psíquica", obra de psicofisiología donde se describen métodos de terapia reeducativa de las funciones y de las reacciones. Según Carlos, Díaz Guerrero ve en ésta los métodos parecidos a la terapia reflexológica, antecedente de la modificación de la conducta; finalmente, Colotla (1978), citado también por Carlos, describe la publicación de las obras siguientes, en 1908 "La introspección voluntaria" de Juan Peón del Valle, en 1911 "La ficción de la locura" de Meza Gutiérrez, en 1928 el "Ensayo de Psicología de la Adolescencia" de Ezequiel A. Chávez, y en 1910, la inauguración del Manicomio General de la Ciudad de México, el cual funcionó como tal por más de medio siglo.

De lo expuesto hasta aquí, resulta difícil decir si lo recopilado por Carlos (1981) es el cabal antecedente del empeño por la Psicología, la Psiquiatría o de cierta Filosofía; adicionalmente, si en la actualidad el campo de la psicología aún no está deslindado (Supra), mucho más difícil resulta reconocer sus orígenes. Con base en estas ideas resulta importante replantear, con el establecimiento de ciertos criterios diferentes a los que subyacen a las citas anteriores, el origen del interés por lo psicológico y la Psicología.

#### IV. B. LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGIA EN LA U.N.A.M.

En atención a la institucionalización de la Psicología, se observa de manera semejante que se le ha prestado poco cuidado y, cuando se ha hecho, ha sido con un carácter meramente descriptivo. Por otro lado resulta interesante, como lo señala Ribes (1984), que la psicología considerada como disciplina, emerge de manera semejante como en otros países en las postrime

rias del siglo pasado e inicios del presente, esto es:

"...nació vinculada a la cátedra universitaria. Por carecer de una tradición en la investigación científica, la nueva disciplina no fue cultivada por físicos y fisiólogos, sino más bien por educadores, filósofos y médicos clínicos".

(Ribes, 1984, p. 15).

Si uno puede estar de acuerdo con la primera parte de esta cita, la segunda es una visión parcial e incómoda, pues el hecho de que fuese cultivada por físicos o fisiólogos no convertiría a la Psicología en científica ni resolvería el problema de identidad como disciplina o como profesión.

¿Qué ha sido de la enseñanza de la Psicología? Justo Sierra, en su carácter de Diputado del Congreso de la Unión, presentó el 7 de Abril de 1881 un proyecto de Universidad (la apertura de la Universidad no se realizó sino hasta 1910). Justo Sierra, se consideraba asimismo afiliado a la Escuela Liberal Positivista, con inspiración en los sistemas alemanes y por ende, las materias de la Escuela Preparatoria respondían al modelo positivista:

"Los estudios preparatorios para las carreras de abogado, médico, ingeniero y profesor de primera clase, se harán en una sola escuela. En este establecimiento la enseñanza será enciclopédica y rigurosamente elemental, basada, lo mismo que la que se da en las escuelas profesionales, en el método científico. Los estudios fundamentales que ahí se hagan comenzarán por la matemática y ascenderán a la cosmografía y geografía, la física, la química, la biología, la psicología y terminarán con la sociología y la historia general"

(García Stahl, 1978, pp. 133-4).

Este es, al parecer, el antecedente institucional primigenio de la Psicología. Y en este sentido no puede dejarse de lado dos aspectos: uno de ellos es la influencia europea y, el otro, la inserción y valoración inicial de la psicología, habida cuenta que tan sólo en 1879 se había fundado el primer laboratorio de la "Psicología Científica", justamente en Alemania (en su momento se comentó el contexto socioeconómico en el que emerge la psicología).

Lo que sigue a continuación se basa, nuevamente, en algunos datos presentados por Carlos Guzmán, anteriormente citado. En opinión personal pocos son los momentos significativos de la enseñanza de la psicología, desde 1896 hasta la época actual; seis serán los momentos puestos a consideración y se incluirán algunos aspectos relevantes entre cada uno de ellos; además, se prestará atención a lo relativo con la psicología educativa, objeto del presente trabajo.

El primer momento importante corresponde al año de 1896, cuando el Dr. Ezequiel A. Chávez, abogado de profesión, inaugura el primer curso de Psicología en la Escuela Nacional Preparatoria. Por esto y por otras razones, no mencionadas en el escrito de Carlos, tanto Curiel (1962) como Díaz Guerrero (1976) lo consideran como el primer psicólogo mexicano.

Cuando se inaugura la Universidad Nacional, el curso de psicología queda incluido en el área de humanidades, cursándose aquélla en la Escuela de Altos Estudios a partir del 18 de septiembre de 1910 (Montiel Levy, 1971; citado por Carlos), e impartiendo la cátedra el Dr. Baldwin quien fue invitado por el Dr. Ezequiel A. Chávez (Díaz Guerrero).

Ribes (1984, p. 15) a propósito de Chávez, Aragón y Baldwin dice lo siguiente:

"En este primer periodo de la Psicología como disciplina en México, cabe destacar la visita por varias ocasiones de James Baldwin, eminente psicólogo estadounidense, que influyera más en el desarrollo de los enfoques organísmicos y evolutivos franceses que en las tendencias u orientaciones que privaron en la psicología mexicana en los años posteriores"

Y más adelante:

"Como ya se ha señalado, la psicología mexicana original procede del interés de otros profesionales por el conocimiento de aspectos vinculados a su quehacer. Así, en el caso de Ezequiel Chávez, la psicología se entrelaza con sus preocupaciones morales y educativas, mientras que en Enrique O. Aragón, tiene relación con sus intereses clínicos y de la fisiología de la fatiga. Indudablemente, como norma evolutiva, es evidente que la psicología mexicana sigue las pautas que le marcan la psicología alemana y la francesa, hecho que puede requerir de una doble explicación. Por una parte, con el triunfo de la revolución, se trata de contrarrestar la influencia del positivismo, que había caracterizado al periodo Porfirista y esta actitud implicaba la inclusión de disciplinas humanísticas hasta ese momento relegadas, que subrayaran los aspectos espirituales, trascendentes de los hechos. Por otra parte, la intervención sistemática de los Estados Unidos en la política mexicana, especialmente en esos años de lucha revolucionaria, no era ajena al rechazo de posturas teóricas que se consideran originadas en el pragmatismo".

Para 1916, se hacen reformas en el área de humanidades y la psicología queda incluida en la carrera de Ciencias Filosóficas

y de la Educación. La psicología se impartía en los dos primeros años, los cursos eran impartidos por el Dr. Aragón: en el primer curso se daba psicología general y psicología teórica experimental, además de aparatos y técnicas de laboratorio (Montiel Levy); en el segundo curso se impartía psicología especial, la cual incluía psicología infantil y psicología de las multitudes y de los pueblos (Montiel Levy; UNAM, 1975). Ese mismo año se inaugura el primer laboratorio de psicología, a semejanza del de Leipzig, por el Dr. Aragón (Curiel y Díaz Guerrero). Los aparatos del laboratorio fueron importados de Alemania -el Presidente Carranza lo consigna en el informe de 1918-, y perduró durante treinta años (Montiel Levy y Curiel).

Se puede decir de manera tentativa que aquí aparece algo del orden de lo que llamamos psicología educativa, en etapa embrionaria, si partimos de que la psicología se impartía en lo correspondiente a las Ciencias Filosóficas y de la Educación y por el título de la materia denominada psicología infantil. El dato de 1924 permite suponer alguna certeza de lo antes dicho, puesto que entonces se imparte la Psicopedagogía y la Psicociología a 45 alumnos y 57 oyentes (Montiel Levy). Nótese una mayor precisión de los títulos de las materias con respecto a las inmediatas anteriores. En el año de 1924 la Escuela de Altos Estudios cambia su denominación por la de Facultad de Filosofía y Letras (F.F. y L.).

En 1928, la Escuela Normal Superior (E.N.S.) se separa de la FFyL, y en ambas se imparte la Psicología, aspecto que no debe pasar desapercibido. En la ENS, siendo catedrático el Dr. Chávez, se impartieron Psicología de la Adolescencia, así como un curso de Estadística aplicada a la formación, uso e interpretación de las escalas de medición mental y aprovechamiento escolar (Curiel). Adicionalmente, en esa misma escuela se impartían cursos sobre los medios para estimar el aprovechamiento

to de los alumnos, sobre el desarrollo de los mismos y sobre las técnicas de enseñanza.

A partir de lo anterior se podría suponer que la ENS, en la actualidad, tendría que ser la punta de lanza en el terreno de la Psicología Educativa y que de manera semejante se tendría mucha investigación sobre el escolar mexicano; sin embargo, por razones ahora desconocidas no es cierta ninguna de estas suposiciones. Es más, en cambio, se admite que la Fac. de Psicología de la UNAM es la más importante en México y en muchos países latinoamericanos. Quizá, valdría la pena investigar lo sucedido a partir de 1928.

Después, en 1931, la F F y L se subdivide en Filosofía, Letras, Historia y Ciencias de la Educación. En esta última, a nivel de maestría, se impartían los cursos de Aptitudes y Habilidades Específicas, Educación Vocacional y Psicología Pedagógica. Por ese año se seguía impartiendo Psicología en la ENS y en las escuelas o facultades como las siguientes: Educación Física, Medicina, Comercio y Administración y Derecho.

El segundo momento parece ser el que corresponde al año de 1936, cuando debido al impulso y expansión de la psicología se inició la promoción de la carrera de Psicología, con un plan de estudios propio e independiente: los promotores principales fueron, nuevamente, los Dres. Chávez y Aragón, cuyo esfuerzo fructificó en 1937 (Curiel; Montiel y Díaz Guerrero). En ese mismo año el Dr. Aragón fundó el Instituto de Psicología y Psiquiatría, el cual fue cerrado dos años después (Curiel).

A partir de los datos aportados por Montiel Levy (1971), Carlos describe que la carrera de Psicología, en 1937, se cursaba en un lapso de tres años, al final de los cuales se obtenía el título de Maestro en Psicología. En ese entonces se impartían dos tipos de asignaturas, las psicológicas y las que se brindaban en las carreras de Filosofía y Letras y en Cien\_\_

cias de la Educación. De un total de 15 asignaturas, llaman la atención las siguientes: Psicología Genética o de las edades (1<sup>er</sup> y 2° semestre), Psicología Genética II y Técnica de Formación y Estimación de Pruebas (3<sup>er</sup> y 4° semestre) e Higiene Mental (5° y 6° semestre).

La comisión que elaboró el Plan de Estudios estuvo compuesta por el Dr. Antonio Caso, Ezequiel A. Chavez, Francisco Larroyo y Eduardo García.

Seis años después, en 1943, se otorga el grado de Maestro en Filosofía especializado en Psicología; en aquel momento el Dr. Fernando Ocaranza es el Director del Consejo Técnico de Psicología. Para acceder a tal grado se tenía que cursar las asignaturas básicas de Filosofía y siete de Psicología: cuatro de ellas en dos semestres. De este Plan resaltan las asignaturas siguientes: Psicología Evolutiva y Psicología de la Adolescencia impartidas por el P.C. Raúl González E. y el Dr. Eduardo Nicol, respectivamente.

Los maestros tenían una formación médica, filosófica y hasta había uno egresado de Ingeniería.

En 1945 se efectúa una reforma administrativa en la F.F. y L., creándose el sistema departamental con lo que se lograba una cierta independencia de cada una de las carreras. Las asignaturas que entonces se impartían eran entre otras, Psicología Genética, Psicología Evolutiva (en 3° y 4° semestre), Psicopatología e Higiene Mental, Psicología de la Adolescencia y Psicología de la Educación (5° y 6° semestre). Obsérvese que la última asignatura surge por primera ocasión en este año, lo cual se pone a lo mencionado por Carlos para el año de 1949. En aquel mismo año se agregan Psicometría, Psicología del Arte y Psico

diagnóstico del Rorschach.

Al final de la década, en 1949, se lleva a cabo una reforma del Plan de Estudios, implantándose las Prácticas, con una duración de 96 horas, en los dos años finales (en las áreas de Clínica, Social y Pedagógica); el Jefe del Departamento era el Dr. Raúl González Enriquez. En dicho Plan se tenían 21 asignaturas, siendo cinco opcionales. Las que por su título parecen relacionadas con la educación eran Psicología del Niño y Psicología de la Educación (en el 3° y 4° semestre) y Psicología de la Adolescencia (5° y 6° semestre):

"Por primera vez aparecen las materias de Psicología del Niño, Psicología de la Educación y la de Información psicoanalítica... y Psicología de la Educación se cambia del 3° al segundo año (sic)..."

"En términos globales, en este Plan de Estudios se da más énfasis a los aspectos clínicos en detrimento de la influencia filosófica que hasta entonces privaba".

(Carlos, 1981, p. 24).

En 1950 se agregan las asignaturas siguientes: Psicoterapia, Psicología de la Personalidad, Psicosexología y los Seminarios de Psicología Clínica y Caracterología.

Al año siguiente, en 1951, se crea otra comisión para cambiar el Plan de Estudios:

"Los doctores Guillermo Dávila, Federico Pascual, José Luis Curiel y Osvaldo Robles, quienes propusieron el Doctorado en Psicología, ya que en este tiempo existía únicamente el Doctorado en Filosofía con especialidad en Psicología. Otro acuerdo a que se llegó fue que la Maestría diera la formación general y el

Doctorado la especialización"

(Ibidem, pp. 24 y 25).

Los Consejeros Técnicos de entonces eran Guillermo Dávila y José Luis Curiel, propietario y suplente de manera respectiva.

Para 1953 se tenía otro Plan de Estudios -el cual no variaba mucho en relación con el del '49-, compuesto por 16 asignaturas obligatorias y cinco opcionales. La planta docente estaba compuesta por 17 profesores, entre titulares y auxiliares.

En la Maestría, además de las cinco asignaturas opcionales de dos semestres cada una, se cursaban los cursos monográficos, de entre los cuales resaltan Formación y Estimación de Pruebas Mentales y Educación Audiovisual.

El tercer momento queda constituido a partir del año de 1954, cuando:

"...el 28 de Noviembre, un grupo de psicólogos presenta la solicitud para que se reconozca a la Psicología como profesión con derecho a recibir Título: entre los servicios que se argumentaba podía prestar un psicólogo, estaban: 'Psicopedagogía, Orientación Profesional, Rehabilitación y Reeduación, Higiene Mental y Salud Pública, en Psicología Industrial, Psicología del Ejército, la Marina y la Aviación, Psicología Experimental, Biomecánica, Psicología Forense, Psicología Social, Psicología Comparada, Psicología Clínica y Psicoterapia (Curiel, 1962)'. Todo este tipo de áreas de trabajo que se decía podía prestar un psicólogo, nos da una idea del tipo de perfil que en ese entonces se tenía"

(Ibid, p. 27).

Al que esto escribe, la única idea que se le ocurre respec

to al supuesto perfil es la de una enorme confusión, con excepción de algunos rubros. A pesar de todo, surge la necesidad, hoy se diría, de profesionalizar la Psicología.

Adicionalmente, en ese mismo año se creó el Departamento de Psicología Pedagógica dependiente de Servicios Administrativos, y en la Facultad de Medicina se creó el Departamento de Prácticas de Psicología.

Para 1955 se realiza otra reforma al Plan de Estudios; se incrementan los créditos hasta completar 42 por semestre. Entonces ya eran 24 asignaturas básicas y ocho optativas; de las básicas llaman la atención Psicología Infantil, Teoría Pedagógica, Conocimiento de la Adolescencia y Didáctica de la Psicología:

"...Didáctica de la Psicología tenía como finalidad el dotar a los egresados de Psicología con las herramientas necesarias para que pudieran dar clases, como campo de trabajo que comenzaba a abrir nuevas posibilidades"

(Idem, p. 28).

En el año de 1956 se sustituyen los Departamentos por los Colegios: los coordinadores son los Consejeros Técnicos y se mantienen los dos grados, la Maestría y el Doctorado.

En 1957 son 28 las asignaturas del Plan de Estudios, entre otras, resaltan Psicología Evolutiva, Didáctica de la Psicología, Psicotécnica Pedagógica, Conocimiento de la Adolescencia, Psicología de la Adolescencia (sic), Psicoterapia e Higiene Mental, Psicometría, Psicología Infantil y Dirección de Tesis; las asignaturas novedosas son, entre otras, Psicotécnica Pedagógica y Psicología Evolutiva. Persiste una constante, de un año a otro hay muchos cambios en los títulos de las asignaturas, aun

que acerca del contenido poco se puede afirmar puesto que no se dispone de los programas.

Los cambios en 1958 fueron los siguientes: a) la carrera se incrementó de seis a siete semestres; b) las asignaturas se agruparon por series; c) se cursaba una sola optativa por semestre; d) se eliminaron aquellas asignaturas de información psicoanalítica, la Psicología de la Educación, Psicología Clínica, Caracterología, Psicología de la Personalidad, Psicosexología, Psicología Social y la de Fisiología Humana; y e) se introdujo el nivel de Licenciatura.

El Doctorado se organizó entonces en las especialidades siguientes: Clínica, Laboral, Criminalística y Pedagógica.

Carlos menciona que, según Hernández (1958), el único Doctorado que funcionaba -no se dice cómo- era el de Psicología Clínica, pero que "preparaba psiquiatras en miniatura" y, con base en una encuesta, afirmaba:

"...que todos ellos coincidieron en señalar que existen muchas lagunas en la profesión, en su planteamiento como carrera universitaria en su valoración académica científica. Encontró que había mucha confusión entre los encuestados sobre todo estos temas; específicamente con los catedráticos, concluyó que su mayoría estaban desvinculados de los aspectos académicos profesionales de la Psicología, siendo los más de ellos 'sectarios'".

(citado por Carlos, p. 31).

Treinta años después, se puede tener la audacia para afirmar que si se aplicara de nuevo tal encuesta, es muy probable que se volvería a encontrar en general los mismos resultados. Tal parece que ciertamente el tiempo no ha pasado, que los realizadores y los "sancionadores" de los planes de estudio rein-

ciden en olvidar los datos, de algún modo, históricos.

Dos eventos son importantes en el año de 1959, uno es el hecho de abrir el turno matutino debido a un inicial incremento poblacional y el otro fue que nuevamente se hizo una reforma más al Plan de Estudios, el cual entró en vigencia al año siguiente.

El cuarto momento estaría situado en 1960 cuando el Consejo Universitario aprueba los tres niveles de la carrera de Psicología, esto es, la Licenciatura, la Maestría y el Doctorado. El siete de abril de 1960 se reconoció el nivel profesional de la carrera, con derecho a Título (sin embargo, esto no implicó el otorgamiento de la cédula profesional, lo cual ocurrió catorce años después).

Los tres niveles estaban constituidos de la forma siguiente:

-Nivel Licenciatura, compuesto por

- a. Materias Generales, entre las que resaltan Psicología Genética del Niño y Pruebas para el Desarrollo Infantil, Psicología de la Adolescencia y Pruebas para el Desarrollo Anormal y Normal del Adolescente (con prácticas en el segundo semestre).
- b. Materias Monográficas.
- c. Materias Metodológicas.
- d. Seminarios (cuatro obligatorios, a elección), entre otros, el de Formación y Estimación de Tests.
- e. Optativas, todas de seis créditos (de entre 23, se encuentra Psicología del Aprendizaje y Educación Audiovisual).

-Nivel Maestría.

- a. Materias Pedagógicas como Teoría Pedagógica, Didáctica de la Psicología (General y Especial), Psicología de la Orientación Escolar y Profesional, Psicología del Apre\_n

dizaje Aplicado al Trabajo Escolar.

b. Prácticas.

c. Seminarios, entre otros, Psicopatología de la Adolescencia y Formación Psicológica del Maestro.

-Nivel Doctorado. Formación de investigadores y especialización en Psicología Clínica, Industrial, Pedagógica, Criminal, Orientación Profesional y Psic. Social.

En opinión de Carlos en este Plan se le comienza a dar importancia al aspecto científico metodológico, esto por la inserción de asignaturas tales como Psicología de la Motivación, del Aprendizaje, Experimental y Metodología Psicológica.

La inauguración del Laboratorio de Psicología tuvo lugar en 1961, las secciones que lo componían eran Pruebas Mentales, Psicofisiología, Investigación Clínica de la Personalidad y la Orientación Profesional.

Para esa fecha y desde 1922 -según Curiel- se habían realizado 111 tesis que abordaban lo psicológico (curiosamente la primera tesis la realizó Esther Unda, en 1922, con el título de "La importancia de las medidas físicas y mentales").

El mismo Curiel, reporta Carlos, se quejaba de un faltante de investigadores: la planta de profesores en 1961 estaba compuesta por 46 profesores y 14 ayudantes, de ellos sólo uno era de tiempo completo y cuatro de medio tiempo.

En el año de 1962, en el Colegio de Psicología existía una oficina de Orientación Profesional que se encargaba de seleccionar a los aspirantes a Psicólogos (Curiel), sin embargo, esta desapareció, ignorándose lo que sucedió a tal oficina.

La guía de carreras, afirma Carlos, informaba respecto del psicólogo lo siguiente:

"El psicólogo encuentra oportunidad de trabajo en instituciones docentes como profesor de la materia y como consejero en los diversos problemas psicológicos de la educación, en las instituciones privadas y oficiales dedicadas a la solución de los problemas de salud mental y reajuste social: Manicomio General, Clínicas de Higiene Mental y Centros de Rehabilitación de la S.S.A., y penitenciarías; tribunales para menores y Centros de Orientación de la Secretaria de Gobierno, Instituto de Pedagogía, Clínicas para Anormales de la S.E.P., etc. En la Industria, algunas instituciones están ocupando a los psicólogos industriales. La magnitud de los diversos problemas cuya solución el psicólogo tiene una contribución que hacer, y la mejor comprensión de la utilidad de sus servicios, son factores de una demanda creciente de su trabajo".

(Carlos, Op. cit. pp. 41-42).

Con base en esto, se puede considerar que persistía la confusión sobre lo que puede o debería de hacer un psicólogo, pero no deja de ser "curioso" que, entre líneas, uno pueda observar cierta concepción que reduce al psicólogo a un "enseñante", "adaptador" y "optimizador" de las habilidades humanas. Y esto por se tampoco es ni bueno ni malo, sino simplemente que esta concepción denuncia la opinión de los que dirigían a la Psicología institucional.

Otro dato más que reporta Carlos, y que más tarde se verá que tiene resonancia con otro obtenido hace pocos años, tiene que ver con la encuesta efectuada por Díaz Guerrero, en 1964: Los entrevistados el 70% pasantes de Psicología, tenían de 21 a 24 años; el 67% era del sexo femenino; su actividad principal era, en

orden decreciente, la orientación vocacional, la psicología clínica, la enseñanza de la psicología, la investigación(?) y la psicología industrial; los principales lugares de trabajo eran las instituciones educativas y las agencias gubernamentales. Según la información disponible, Díaz Guerrero criticaba la falta de una preparación científico tecnológica.

Por esas fechas, en 1964, se fundó el Departamento de Psicología de la Universidad Veracruzana en el que se dio una orientación experimentalista y se invitó a distinguidos profesionales, tanto nacionales como internacionales, para impartir conferencias.

El quinto momento tiene que ver, según el que esto escribe, con unas reformas y la aparición de un nuevo Plan de Estudios. Así, en 1966, se crea otra comisión (encabezada por el Dr. Santiago Ramírez en calidad de Director, el Dr. Díaz Guerrero, el Dr. Guillermo Dávila, el Dr. Luis Lara, el Dr. Julián Mc Gregor, el Dr. Héctor M. Capello, el Dr. Alberto Cuevas, y los Lics., Jorge Llanes, Gabriel Vázquez y Fernando García), para realizar ciertas reformas: el aumento de créditos, de 40 a 70; la creación del Técnico en Psicología -esta opción implicaba la acumulación de 38 créditos y una protesta estudiantil, acerca de la que no se informa en qué consistió-; y la creación de los Departamentos dentro del Colegio de Psicología (Bases Biológicas de la Conducta, Psicología General Experimental y Diseño, Bases Antropológicas y sociales de la Psicología, Métodos Clínicos y Psicología Anormal y Patológica).

En 1967 entra en vigencia el nuevo Plan de Estudios, el cual perduró hasta 1970, con lo que la carrera se prolongó a nueve semestres. Dicho Plan comprendía 70 asignaturas, de entre las cuales cito las siguientes: en el primer semestre, Orientación Profesional del Psicólogo y Elaboración de Pruebas de Rendimien

to Escolar I; en el quinto semestre, Elaboración de Pruebas Vocacionales; en el sexto semestre, Propedéutica Psicológica I; y en el séptimo semestre, Elaboración de Pruebas de Inteligencia, Teoría Pedagógica, Didáctica de la Psicología y Propedéutica Psicológica II. En aquel momento, afirma Carlos, predominaban las asignaturas de Clínica y las de Medición.

Para la impartición de este Plan de Estudios se decía que faltaba personal académico calificado, material de apoyo, fondo bibliotecario, etc., lo cual ocasionó otra protesta estudiantil. No obstante, se afirma también, participaron una buena cantidad de psicólogos: el entusiasmo superó las posibilidades reales existentes.

En ese año se celebró el 1<sup>er</sup> Congreso Mexicano de Psicología, en la Ciudad de Jalapa, Ver., en dicho evento participaron 300 psicólogos:

"La principal preocupación de los asistentes, fue el mejoramiento metodológico de la enseñanza de la psicología en México, debido a la deficiente preparación que se daba a tan importante aspecto. Otro tema tratado en este congreso, fue la problemática del ejercicio profesional del psicólogo, ya que era muy limitado en ciertas áreas, ocupadas por otros profesionales o por psicólogos sin la debida preparación, lo que daba lugar al charlatanerismo ocasionando una mala imagen entre la gente que emplea a psicólogos (Aranza, 1974; Huerta, 1974)".

(Carlos, Op. cit. p. 56).

Nótese que las principales preocupaciones eran la enseñanza y la "imagen", descuidando algo que parece mucho más importante como lo puede ser el impacto social de la profesión.

La Sociedad Mexicana de Psicología fue la encargada de regu

lar a las escuelas de psicología, en relación con la preparación metodológica, la vinculación entre la teoría y la práctica y el código de trabajo. Se puede afirmar entonces que en la actualidad tales propósitos siguen sin cristalizar.

Para 1968, también según Carlos, se efectúan otras reformas: a) el Colegio se convierte en subdependencia; b) se integra un cuerpo administrativo; c) se crea una planta de profesores de carrera.

El movimiento estudiantil de ese año, de alguna manera, tuvo efectos que marcaron otro sentido a las diferentes carreras, aún cuando también se puede afirmar que por razones insuficientemente estudiadas, tampoco se logró que las diferentes carreras cristalizaran en otro ordenamiento más fundamentado.

El sexto momento, surge como efecto del movimiento estudiantil junto con los problemas emanados del Plan de Estudios de 1967. Así, en el año de 1970 se forma otra comisión para cambiar nuevamente dicho plan, el cual entra en vigencia al año siguiente y que, salvo pequeños cambios, persiste en la actualidad.

Las asignaturas se dividen en básicas -obligatorias, en los seis primeros semestres- y optativas -área de "especialización" que se cursaban y se cursan en los tres semestres restantes-.

Los puntos a partir de los cuales se llevó a efecto la reforma, fueron los siguientes: a) el desarrollo de la psicología en los últimos diez años a nivel internacional; b) la necesidad, se decía, de incorporar los adelantos tecnológicos en materia de entrenamiento, de otros países; c) la "expansión de las necesidades en materia de psicología" (?), en el mismo lapso; d) el hecho de que el "plan de estudios actual no satisface las necesidades planteadas"; y e) "la necesidad de coordinar los tres niveles"

(licenciatura, maestría y doctorado):

"...esto significaba que el nuevo plan de estudios debería contener un curriculum de materias de entrenamiento diseñadas de tal manera que permitieran una eficiente ejecución profesional amparada por el adecuado repertorio de conocimientos básicos y científicamente diseñados"

(Ibidem, p. 55).

Después de 15 años de establecido dicho Plan, cabe imaginar tres posibilidades: la estructura del plan, a pesar de algunos ligeros cambios, ha cubierto tanto las necesidades profesionales del mercado de trabajo como las del entrenamiento; las opiniones tan diferentes de los grupos académicos de la Facultad han impedido acordar lo que implica la práctica profesional así como sobre qué enseñar en la psicología; el problema del establecimiento de un Plan de Estudios implica muchas cosas, por lo cual rebasa las posibilidades reales de unos cuantos y requiere del concurso de todos los que pueden ser afectados, incluyendo a los usuarios.

Al parecer las dos últimas posibilidades son las más sugertivas, sobre todo la tercera, sin embargo, es la más difícil de manejar.

Pues bien, volviendo a la descripción, con estas asignaturas se buscaba la elevación de los niveles académico y técnico:

"Vistas en conjunto (las asignaturas), se ha procurado que incluyan tres posibilidades de aproximación al fenómeno conductual: a) una aproximación analítica, que permita la exploración de procesos que integran la conducta, en forma independiente uno del otro; b) una aproximación sintética de los mismos, a fin de estudiar la conducta como sistema funcional;

c) en cuanto a su manejo, una aproximación metodológica que permita el análisis conductual a partir de un marco de referencia científico e instrumental"

(Ibid.)

Al que esto escribe le parece que tal concepción era un "trato hablado" que cazaba muy bien con una orientación y no con otras, es decir, se trata de la orientación neoconductual. Y en esto no hay maldad: sólo que es muy distinto ofrecer algún servicio desde una orientación particular -lo que por otra parte implica limitaciones-, a detectar cuáles son las necesidades de la sociedad y analizar qué orientación se acerca a coadyuvar a la solución de los problemas.

El Plan de Estudios comprendía -y comprende- 30 asignaturas básicas, de éstas sólo Introducción a la Psicología, Aprendizaje y Memoria, Desarrollo Psicológico I y II, y Psicometría tienen, a veces, una cercana relación con el ámbito educativo. Una asignatura que sí tiene una estrecha relación es Psicología Educacional, de la cual se realizarán algunos comentarios junto con el área educativa en el capítulo siguiente.

De las asignaturas optativas del área educativa se tenían, en 1970, las siguientes -con estas se tenían que completar los 310 créditos-: Consejo Educacional, de seis créditos; Control Operante de Ambientes Educativos, de ocho; Diseño de Objetivos Instruccionales, de ocho; Instrucción Programada, de seis; Orientación Vocacional y Construcción de Instrumentos Vocacionales, de ocho; Planeación y Diseño de Sistemas de Evaluación, de ocho; Tecnología de la Enseñanza, de ocho; Teoría Psicológica de la Instrucción, de seis.

De este último conjunto, salvo dos asignaturas, es obvio que el enfoque era de orientación típicamente neoconductual.

Entre otras críticas que se le pueden hacer a dicho Plan, se encuentra que no tiene objetivos profesionales de manera explícita (de manera implícita, afirma Carlos, uno de ellos consiste en preparar a los alumnos para la docencia); el conocimiento brindado es parcial y reduccionista; hay desvinculación entre las asignaturas; no hay relación entre la teoría y la práctica; no hay acuerdo sobre si la Psicología es una profesión liberal o de servicio; persiste la disyuntiva de formar investigadores o profesionistas.

La creación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de la Psicología (C.N.E.I.P) tuvo lugar en 1971, esto fue posible por la organización de casi todas las universidades que ofrecían la psicología. Los propósitos eran mejorar los programas de enseñanza; promover la investigación; desarrollar los programas de intercambio académico; y constituir un foro para discutir los problemas contemporáneos de la Psicología en México: los logros mencionados por Carlos, de acuerdo a Ribes (1975), eran la publicación semestral de una revista; el apoyo a los programas de becas para la formación de profesores; llevar a cabo la traducción de textos que se consideraban importantes; y la iniciación del programa de intercambio académico.

En 1973 se creó la Facultad de Psicología, de acuerdo al acta constitutiva del 13 de Febrero del mismo año; su primer Director fue el Dr. Luis Lara Tapia.

El dos de Enero de 1974 se otorgó la Cédula Profesional, por acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación. También, en el mismo año, se puso a funcionar el Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Psicología, siendo Rector el Dr. Pablo González Casanova -este tema será ampliado también más adelante-.

En 1975 se creó el Departamento de Psicología en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, y en 1976 en la E.N.E.P. Zaragoza, ambos con nuevas modalidades de enseñanza y con nuevos planes de estudio. En ese mismo año, en C.U., se inicia el Doctorado en Psicología General Experimental, la Especialización en Desarrollo del Niño y se implanta el Sistema de Prácticas del Departamento de Psicología Educativa en escenarios institucionales.

En el año de 1977, surge una huelga estudiantil, en la que este sector logra la firma de acuerdo de representación paritaria (posteriormente dicho acuerdo se desvanece, no son claras las causas); en ese año la Directora era la Dra. Graciela Rodríguez.

El 2° Congreso de Psicología se efectúa en la Ciudad de México, del 15 al 19 de Julio de 1979.

De entonces a la fecha se han producido otros eventos, pero los más significativos para el presente trabajo son los que se han relatado. Resta tan sólo invitar a los interesados a hacer la historia de la Psicología, sea local o a nivel nacional, desde otra óptica -como ya se mencionó- diferente a la mera descripción de fechas.

Por otro lado, según Carlos, el problema se torna grave en un país como el nuestro, "subdesarrollado", en donde se requieren profesionistas y no investigadores que resuelvan los problemas (aunque no los tipifica).

De manera similar apunta dos consecuencias que retoma de otros autores:

"Una, que los mejores egresados están más preparados

para la enseñanza de la disciplina que para aplicar la (Lafarga, 1976), y dos, que los egresados tienen tan poca preparación práctica que se ven obligados a aprender durante su actividad laboral los conocimientos y habilidades necesarios para su trabajo profesional (Mercado, Ramírez y Martínez, 1979)".

(Idem, p. 78).

Finalmente, a partir de unos estudios, Carlos notifica los datos siguientes: se elige la Psicología como carrera puesto que permite satisfacer el deseo de conocer a los demás (Torres y cols., 1979); que debido a los problemas de hacinamiento se le conoce más en su faceta clínica (Macotela y Espinosa, 1979; Torres y cols., 1979); que es una carrera fácil, que gusta, o agrada o por intereses personales (Torres y cols., 1979). Por otro lado, se considera que los alumnos de Psicología no tienen la misma información sobre la Psicología, como ciencia y como profesión, dependiendo de la escuela de procedencia (Torres y Cols.); que es necesario reorientar las expectativas de los estudiantes, puesto que se ha demostrado que la Facultad las puede cambiar (Horkowski, 1974); y que la falta de orientación vocacional es una de las causas de la deserción (Cuevas y cols., 1979):

"...los egresados de Psicología encaran una situación particular porque su campo profesional está restringido, deformado históricamente; donde la principal actividad profesional es el registro, medición y evaluación de la conducta, para ello las pruebas estandarizadas son los instrumentos más empleados (Mercado, Ramírez y Martínez, 1979). Esto, comparado con el perfil profesional definido por el CNEIP (1978), significa que los psicólogos están subutilizados.

"Por otro lado, es preocupante la parte remunerativa de la carrera. La mayoría de los psicólogos que laboran en el sector público tienen otro trabajo porque

no es elevado el sueldo percibido (Mercado, Ramírez y Martínez, 1979). En relación al aspecto ocupacional, la psicología es de las profesiones menos solicitadas, según datos recogidos de la Bolsa de Trabajo (1979)".

(Carlos, Op. cit., p. 216).

#### IV. C. LA PROBLEMÁTICA DEL EGRESADO.

En lo que sigue a continuación se revisarán cuatro estudios que contemplan los aspectos académico - laborales de la formación del Psicólogo, en la U.N.A.M. Esta información completa la dada anteriormente, aunque vale precisar que no se atenderá a todos los aspectos académico-laborales, sino tan solo a aquellos que tienen que ver con la problemática común de la formación general del Psicólogo y, cuando se plantee el caso, del área educativa en particular. Dicha presentación seguirá un orden cronológico.

El primer estudio es de caracter preliminar, realizado por la entonces Coordinación de Servicios Profesionales y Sociales de la Facultad de Psicología, sobre las actividades del psicólogo en el campo profesional llevado a cabo por E. Galván y otros (1980). En este estudio se parte de dos enunciados, uno que tiene que ver con los hechos y otro con los ideales: se asume pues, en primer lugar, que hay una diferencia entre las actividades solicitadas al estudiante de psicología de aquellas en las que fueron entrenados y, en segundo lugar, que una institución de educación superior debe procurar que tanto la enseñanza como la práctica brinden opciones que contribuyan a la solución de los problemas nacionales.

Para la obtención de datos se recurrió a los programas de

trabajo, que enviaban los supervisores de los estudiantes a la citada Coordinación. Tales programas contenían tres secciones, a saber: a) datos generales (lugar, horario y supervisor); b) programa y objetivos (de servicio o investigación, población y objetivos); actividades (instrumentos, terapias y dinámicas, consejo y asesoría, conferencias y pláticas, cursos y actividades no contempladas) y nivel de participación (diseño o elaboración, conducción o aplicación, interpretación o calificación, y evaluación o análisis).

El estudio comprendió el período del 15 de Julio al 14 de Diciembre de 1979, en el que se obtuvieron 164 programas que fueron clasificados por áreas.

Los resultados generales, en orden decreciente, son los siguientes: la mayor demanda correspondió al área clínica con 39%, el área educativa con 29.9%, del Trabajo con 23.2%, social con 4.3% (los autores de este informe hacen notar que el porcentaje de demanda de ésta área es bajo, a pesar de que es la más adecuada para proporcionar apoyo a los diversos sectores de la comunidad) y, finalmente, el área experimental y psicofisiológica con un 1.8% de demanda cada una.

Por lo que se refiere a las actividades, se tiene que el manejo de instrumentos obtuvo un 63.3%, mientras que el resto fue de un 36.7% en su conjunto (repartidas de la manera siguiente: terapias o dinámicas 14.1%, consejo o asesoría 10.5%, conferencias o pláticas 5.7%, cursos 4.2% y actividades no contempladas 2.2%). Con respecto al nivel de participación del psicólogo, el correspondiente a la conducción o aplicación fue el más solicitado (34.2%), a continuación el nivel de interpretación o calificación (29.2%), luego el de evaluación o análisis (28.6%), y por último el de diseño o elaboración (8%):

"...por lo que podemos suponer que al psicólogo se le

sigue identificando con la labor de psicómetra y diagnóstico, no importando el área o escenario en que pretenda desarrollarse".

(Galván y otros, 1980, p. 6).

La explicación que dan los autores, es que los supervisores desconocen los niveles de intervención y el tipo de servicio que puede ofrecer el Psicólogo en las diversas áreas y, cuando los supervisores eran psicólogos, estos se han limitado al repertorio que dominan, con lo cual reducen las posibilidades de desarrollo profesional al concepto tradicional de Psicología. Por los resultados descritos, uno puede suponer que ese concepto (el que ellos no clarifican) se reduce al papel de diagnóstico o de psicómetra.

Finalmente, los autores proporcionan cinco recomendaciones para que la Facultad resuelva la problemática por la que atravieza la formación del psicólogo:

- a. Investigar la demanda actual y futura de los servicios psicológicos, en los diferentes sectores de la población.
- b. Promocionar programas de Servicio Social que abarquen todos los niveles de intervención y todas las áreas de aplicación, en especial las que tienen menor demanda.
- c. Difundir a nivel institucional el campo de acción del psicólogo.
- d. Adiestrar y actualizar a profesionales y no profesionales.
- e. Desarrollar un plan de estudios para la licenciatura que apoye en entrenamiento práctico de habilidades profesionales y nuevas áreas de aplicación, de acuerdo a las necesidades de la sociedad.

El segundo estudio que peca de descriptivo, corresponde al de Martínez y Ramírez (1981), el cual se denomina "Una aportación al perfil profesional del Psicólogo". Las autoras definen al perfil profesional como el resultado de la interacción entre

las capacidades técnicas, las características de la población de profesionales y el mercado de trabajo.

La intención del estudio fue medir y describir algunos índices personales, laborales y académicos del psicólogo que trabaja en el sector público, de la Ciudad de México. Para definir al psicólogo se recurrió a dos criterios: a) la diferenciación social, con base en las actividades que realizan los sujetos (tomado de H. González Casanova, C.N.M.E., 1974); y b) el de la acreditación oficial de una institución de educación superior. La "definición operacional" fue la siguiente: toda aquella persona que hubiera cursado o estuviera cursando estudios de Psicología en alguna institución de educación superior reconocida, que desempeñara las actividades de psicólogo y percibiera un salario.

Cada cuestionario contenía 73 preguntas, 64.39% de las cuales eran "cerradas" y el 35.61% "abiertas". Del total, 6.84% fueron preguntas de opinión.

A continuación se consiguan los resultados (por el tamaño del estudio, en algunos casos se brindarán los índices generales, en otros, los que parecen relevantes se les desmenuzará). De esta manera, en el rubro de datos generales -categoría #1-, se tiene que el 71.33% nació en el D.F. (sólo el 1.70%, cinco personas, nacieron en otro país); el 67.7% tenía entre 21 y 30 años de edad; el 69.42% correspondía al sexo femenino; el 47.9% estaba casado y el resto era soltero.

Las autoras dicen que la Psicología es ejercida por gente joven "con poca experiencia en el campo de trabajo y con un estatus incipiente en el sector público" (p.230) que, aún cuando la proporción femenina es mayor no hay diferencias importantes por esta razón, y que la inserción del psicólogo en el sector emerge en la década pasada.

En relación con los índices laborales -categoría # 2-, se tiene de manera evidente que todos trabajaban en el D.F., que el 51.40% laboraban entre 31 y 40 horas a la semana; el 56.1% tenía cuando mucho dos años de laborar en esas instituciones, de éstos el 54.3% obtuvo el puesto a partir de 1977.

El 35.31% dijo tener subordinados en su empleo, pero, curiosamente, de este porcentaje tan sólo el 29.5% eran mujeres (recuérdese que cerca del 70% de esta muestra eran mujeres).

Por lo que toca al sector y a las instituciones específicas donde laboraban los psicólogos, se encontró la relación siguiente: el 15.93% (47 sujetos) trabajaban en aspectos de la administración y la defensa, esto es, en la procuraduría, la defensa, gobernación y la marina; el 14.24% (42 Ss) en programación y hacienda; el 10.85% (31 Ss) en el sector salud; el 10.51% (30 Ss) en educación; el 7.80% en comunicaciones y transportes; el 7.12% en política laboral; el 2.37% (7 Ss) en comercio; 2.03% en pesca; y el 2.07% en el sector agropecuario y forestal; el 1.36% (4 Ss) en turismo; 1.36% en patrimonio y fomento industrial; 1.36% en asentamientos humanos; y el 23.04% en instituciones no sectorizadas (DIP, ISSSTE, INFONAVIT, IMSS, CONACYT, etc.).

El 69.31% de la población muestreada no tenía otro trabajo, los que afirmaron tenerlo (30.69) se diferenciaba de esta forma; el 50.5% lo hacía en el sector privado, el 28.57% en otras instituciones del sector público y el 20.88% en instituciones educativas autónomas. Ahora bien, si se suman los porcentajes de las instituciones educativas particulares, de la S.E.P. y las educativas autónomas -presumiblemente dedicadas a la docencia-, corresponde un 54%.

El 77.62% obtuvo su primer empleo en 1970 y el medio a través del cual lo obtuvo, fue eminentemente académico (el 26.55%

por compañeros de trabajo, el 15.17% por los maestros, un mismo porcentaje por el Servicio Social. Los datos anteriores en su conjunto conforman el 56.89%, mientras que las amistades representan el 20%).

Los requisitos para el empleo, como se podrá apreciar, no exigían mucho, ya que al 35.23% le solicitaron el grado académico, mientras que al 31.86% la "experiencia".

Por lo que corresponde a las actividades profesionales se tiene que los 295 psicólogos produjeron 415 respuestas (100%), esto significa un promedio de 3.1 actividades por sujeto, re-partidas de la forma siguiente:

<u>Actividades</u>	<u>Rs</u>	<u>%</u>
a. Registro, medición y evaluación de la conducta. De éstas, el 10% realizaba observación y registro conductual, el 40% aplicaba instrumentos estandarizados, el 23.14% realizaba evaluaciones y el 22.75% entrevistas.	255	27.90
b. Planeación y desarrollo de recursos humanos. De estos, el 39.82% capacitación y adiestramiento, el 29.86% reclutamiento y selec., y el 28.96% planeación de recursos.	221	24.18
c. Asesoría y Orientación. De estos, el 44.12% asesoría clínica, el 22.55% asesoría industrial, el 18.63% inespecífica, el 14.71% educativa.		
d. Administración. De estos, el 80.39% coordinaba, supervisaba y controlaba actividades y materiales, el 14.75% no especificó, el 4.9% en representación y relaciones públicas.	102	11.16
		Sub
		<u>80.4% total</u>
e. Educación. De estos, el 58.82% en la docencia, el 19.12% en la elaboración y aplicación de programas educativos, el 19.12% en la elaboración de material de enseñanza, el 2.94% inespecíficas.	68	7.44

<u>Actividades</u>	<u>Rs</u>	<u>%</u>
f. Investigación.	59	6.46
De estas, el 64.41% sin especificar, el 23.77 decían realizarla y el 11.86% planearla.		
g. Terapias Psicológicas.	57	5.47
De estas, el 56.14% sin especificar, el 29.82% conductuales, y el 3.6% "intra-psíquicas".		
h. Sin especificar	50	5.47
<b>Total</b>	<b>917</b>	<b>100</b>

"En cuanto a la tendencia a modificar las actividades arriba mencionadas, se encontró que el 90.9% de los sujetos o no deseaba modificarla (27.3) o sólo desea modificar alguna de ellas (63.6)"

(Martínez y Ramírez, 1981, p. 58).

Por lo que se refiere a las técnicas o métodos empleados, 252 sujetos (88.7%) dijo utilizarlas. De ellos se obtuvieron 658 respuestas, es decir, un promedio de 2.23 técnicas por sujeto. Totalmente a este punto se tiene:

<u>Tipo de técnica</u>	<u>Rs</u>	<u>%</u>
a. Registro, medición y evaluación de la cond.	324	52.09
El 37.35 psicométricas estandarizadas, el 33.95 la entrevista, el 15.42 la observación y registro de datos no estandarizados, el 8.35 las estadísticas, el 4.63 la evaluación y el .62 inespecíficas.		
b. Terapéuticas.	93	14.95
El 37.63 conductuales, el 21.66 sin especificar, el 17.20 "eclecticas", el 12.90 "psicoanalíticas", el 8.40 cuestionísticas.		
c. Para el desarrollo de recursos humanos.	80	12.86
El 78.75 capacitación y adiestramiento, el 11.25 reclutamiento y selección, el 8.75 planeación de recursos humanos, el 1.25 inespecíficas.		
d. No especificadas.	40	6.43

<u>Tipo de Técnica</u>	<u>Rs</u>	<u>%</u>
e. De enseñanza-aprendizaje. El 55.26 de enseñanza-aprendizaje sin especificar, el 23.68 del análisis conductual, el 15.79 de sistematización de la enseñanza, el 5.26 en audiovisuales.	38	6.11
f. Técnicas o métodos de investigación.	33	5.31
g. Asesoría y Orientación. El 57.14 orientación vocacional, el 28.57 orientación clínica, el 14.29 sin especificar.	7	1.13
h. Administración de sistemas administrativos.	7	1.13

Las autoras reportan la utilización, por parte del psicólogo (214 respuestas), de técnicas usadas en otras profesiones, designadas como sigue: el 24.30% administrativas, el 21.50 de varias profesiones (sic), el 14.02 pedagógicas, el 12.15 médicas, el 11.68 de la sociología y la antropología, el 6.54 inespecíficas, el 3.74 de economía y política, el 3.74 plásticas, el 2.34 de la comunicación.

La opinión que se tenía sobre los conocimientos o habilidades para desempeñar su trabajo, de un total de 287 sujetos fue como sigue: el 75.61% (217 Ss) dijo que era suficiente, el 13.59% (39 Ss) dijo que eran excelentes, el 10.80% (31 Ss) mencionó que eran escasos: ocho no contestaron.

Por otra parte, el 87.67% de los psicólogos dijeron trabajar en equipo, de este total, el 56.16 dijo hacerlo de manera multidisciplinaria. El tipo de profesionista que más interactuaba con el psicólogo, por lo menos en el sector público, fue el médico, el trabajador social, el pedagogo, el administrador y el educador, en ese orden.

Por lo que hace a la evaluación profesional:

"La mayoría de los psicólogos eran evaluados por su o sus jefes, o el director o coordinador general (62.69%). Un porcentaje similar (66.67%) reportó no tener un sistema preestablecido de evaluación, sin embargo, el 70.63% de estos sujetos dijeron conocer siempre o casi siempre los resultados de esta evaluación".

(Ibidem, p. 84).

Las dificultades en el ejercicio profesional que enfrenta el psicólogo en el sector público eran de tres tipos, a saber, 1) el 49.40 del orden de los conocimientos y de las habilidades, 2) el 44.04% de tipo administrativo y el 6.56% (de 1342 respuestas) del tipo de relaciones humanas.

El 64.3% participaron en eventos de capacitación, de estos, el 80.08% recibieron entre uno y cinco cursos. En el 55.46% de los casos, el financiamiento corrió a cargo de la institución.

Tan sólo el 50.56% había tenido una mejoría en el desempeño profesional; el 90.58% tenía interés en participar en cursos de capacitación.

Los temas, que tienen relación con la educación, en que se ha participado son, en orden decreciente, los siguientes: en segundo lugar el tema de la educación, en quinto las terapias psicológicas, en noveno la educación especial, y en décimo lugar la psicología del desarrollo. Por otro lado, los temas en los que se desearía participar son, en orden decreciente (617 Rs): planeación y desarrollo de recursos humanos (16.05%), registro, medición y evaluación de la conducta (11.35%), terapias psicológicas (11.02%), aspectos administrativos financieros y legales (8.59%), educación (8.59%), teorías y enfoques psicológicos (7.24%), sociología y antropología (5.35%), psicología del desarrollo (4.48%), inespecíficas (4.05%), metodología de investigación (4.05%), otros temas (19.28%).

En relación con lo laboral, las autoras concluyen lo que sigue: el psicólogo que trabaja en las instituciones tiende a hacerlo de tiempo completo y no busca otros empleos, su salario le permite mantener o mejorar el nivel económico de la familia de origen, que no tuvieron dificultad para emplearse y que su historia laboral revela gran movilidad.

De otra parte, afirman, que la mayor parte de los psicólogos realizaban actividades limitadas respecto de su campo de acción; consideran necesario ampliar el repertorio en los aspectos administrativos y el trabajo en equipo interdisciplinario; finalmente, "es importante la planeación de un programa de prácticas que facilite la vinculación de los aspectos teóricos con los prácticos" (p. 231).

En relación a la tercera categoría, concerniente a los datos académicos, las autoras obtuvieron los datos siguientes: cerca del 80% de los psicólogos realizaron sus estudios de educación media superior en el D. F.; aproximadamente el 82% terminó sus estudios de licenciatura. De manera similar, el 81% realizó sus estudios en la U.N.A.M., mientras que el 7.53 lo hicieron en una universidad particular.

Por lo que toca al tiempo de carrera, se tiene que el 63.42% (163 Ss) la realizó en cuatro años, el 21.40% (55 Ss) en tres años, el 7.40% (11 Ss) de seis a 16 años, el 7% en cinco años, y el .72% (2 Ss) en dos años. Los turnos de estudio fueron como sigue: el matutino con 39.72%, el vespertino con 34.15%, el mixto con 16.72% y el nocturno con 9.41%.

El 35.19% (95 Ss) no cursaron área(?), el 18.15% (49 Ss) lo hicieron en clínica, el 17.41% (47) en educativa, el 15.56% (42) en laboral, el 6.30% (17) en dos o más áreas, el 5.52% (15) en social, y el 1.85% (5) en experimental.

Tuvieron trabajo remunerado, durante la licenciatura, el 72,38% (207 Ss), lo cual hace afirmar a las autoras que:

"es importante considerar, al elaborar un currículo profesional, que la gran mayoría de los sujetos que se preparan como psicólogos trabajan durante su entrenamiento formal"

(p. 232).

Sin embargo, el que esto escribe considera aventurado hacer tal afirmación a partir del tamaño y sector donde se ubica la muestra.

De 288 sujetos, el 66.67% (192 Ss) no habían obtenido el título profesional, un poco más de la mitad de los que si lo habían obtenido, lo hicieron entre 1975 y 1979. Se reporta en el estudio que, cuando menos en esta muestra, la mujer tiene una tendencia mayor a titularse, y que el titulado trabajaba más en aspectos de investigación y menos en el de evaluación.

El tipo de tesis con el cual se recibieron 88 sujetos se divide como sigue: el 25% en estudios experimentales, el 19.32% en investigación descriptiva, el 18.18% por revisión bibliográfica, el 15.91% por los estudios de correlación, el 13.64% por reportes de aplicación técnica, el 3.41% bajo el rubro de otros, el 2.27% por estudio de caso, y el 2.27% por propuesta tecnológica (SIC).

De 235 sujetos, tan solo el 23.83% (56 Ss) tenía estudios de posgrado, siendo el área de clínica la más preferida; la educativa sólo obtuvo dos respuestas (5.71%): de los que habían cursado posgrado, solamente el 34.5% había obtenido diploma. Considerando las instituciones de educación superior, elegidas para el posgrado, fue la U.N.A.M. la que obtuvo mayor frecuencia relativa (39.14%).

Al tomar en cuenta el sexo, el salario mensual y la actividad profesional más importante, las autoras encuentran:

"Las tres actividades mejor remuneradas, tanto en la población total (matriz 1.5.3.) como en las poblaciones de hombres (matriz 1.5.2.) y mujeres (matriz 1.5.1.) son en orden decreciente, aspectos administrativos, investigación, planeación y desarrollo de recursos humanos. La actividad menos remunerada en las tres poblaciones es la de educación.

La actividad más frecuente en la población total es la de registro, medición y evaluación de la conducta (98 Ss) y lo mismo se observa en la población femenina (76 Ss). Los hombres trabajaban con una frecuencia mayor en planeación y desarrollo de recursos humanos".

(Martínez y Ramírez, 1981, p. 159).

Las autoras incluyen también los comentarios personales de 55 sujetos, de ellos el 61.81% se encuentran insatisfechos, mientras que el 38.18% encontraba reconocimiento a su desempeño profesional.

Finalmente, en la discusión, afirman que no existe un sistema de evaluación del desempeño profesional del psicólogo y que éste desea capacitarse; que la UNAM es el centro de formación más importante, tanto a nivel licenciatura como en posgrado; que el área de especialidad no constituye un factor vital para laborar en el sector público; que la baja proporción de titulados (en los niveles escolares antes citados) indican la necesidad de revisar los criterios de terminación de estudios; y que es necesario una planeación de los estudios de posgrado en vista del número creciente de psicólogos que están optando por ellos.

El tercer estudio es el de Arrazola (1984), "Perfil del Psicólogo egresado de la Facultad de Psicología, UNAM (generaciones

75-79 a 78-82)". La población de este tercer estudio estuvo constituida por egresados de la Facultad de Psicología, de la UNAM, repartidos en cuatro generaciones, a saber, 1975-79, 1976-80, 1977-81, y 1978-82.

De una relación inicial de 254 sujetos se entrevistaron a 70, diez menos de los originalmente contemplados -a razón de veinte por generación-, a través del "método de selección aleatorio sistemático". La encuesta se realizó por medio de la entrevista personal y un cuestionario de 19 preguntas, semiestructurado, abiertas y cerradas: así se obtuvieron datos de clasificación (sexo, edad, estado civil y otros estudios previos), académicos específicos (titulados y no titulados), laborales (proporción de egresados con o sin trabajo, área de inserción y puestos), y de indagación general.

Los resultados fueron los siguientes.

a. Del entrevistado. El 74% de la población era del género femenino, de este, un 67% tenía de 23 a 26 años de edad, mientras que un 61% de la población masculina tenía de 27 a 34 años de edad. El 30% de la población fue irregular en los estudios, el 56% conocía más de un idioma; el 14% estaba titulado de los cuales el 36% no tuvo problemas para titularse, el 5% los tuvo de diversa índole y el 55% reportó problemas burocráticos para realizarlo (del 95% que no estaba titulado, el 22% adeudaban créditos, siendo los más jóvenes, mientras que el 29% adujo problemas personales. Adicionalmente, el 90% de los titulados eran mujeres).

El 94% de la población no realizaba ningún otro estudio cuando fue encuestada:

"...en general, el psicólogo una vez que egresa, descuida un tanto su preparación y sólo una parte continúa estudiando"

( Arrazola, 1984, p. 51).

b. Inserción profesional del psicólogo. El 83% de la muestra tenía trabajo, de estos, sólo el 86% lo hacían en relación con la psicología. Según Arrazola, la ubicación de los que trabajaban es como sigue: 1) el 28% en escuelas, los entrevistados decían cubrir todos los niveles educativos y desarrollaban actividades de docencia y administración. De este subtotal, el 8% trabajaba en la UNAM y el 20% en instituciones ajenas a éstas; 2) el 34% trabajaba en la iniciativa privada (sic), de estos, el 8% lo hacía por su cuenta, realizando, en una gran mayoría de los casos, asesoría psicológica en el despacho -más allá de los conocimientos, dice Arrazola, esta actividad demanda recursos, experiencia y "permeabilidad del mercado de trabajo"-, y el 26% restante, trabajaba en una organización, realizando actividades de reclutamiento, selección, capacitación y desarrollo organizacional; 3) el 21% trabajaba en el gobierno, de estos el 11% en hospitales y el 10% en las oficinas administrativas; finalmente, el 16% estaba sin empleo (curiosamente, este porcentaje correspondió en su totalidad al género femenino):

"Proporción significativamente alta y que denota claramente las dificultades que en nuestra profesión se enfrentan para conseguir empleo, es notorio el hecho de que esta proporción de desempleados es igual al doble de egresados que capta la UNAM o bien que laboran por su cuenta".

(Ibidem, p. 57).

Con respecto a las funciones desempeñadas como psicólogos, se tienen, en orden decreciente, los datos siguientes: 1) el 25% realiza reclutamiento y selección de personal; 2) el 22% labora en la docencia; 3) el 17% en capacitación; 4) el 15%, en orientación, asesoría psicológica y psicoterapia; 5) el 12% trabajaba en educación especial y el desarrollo infantil. Según los datos proporcionados por Arrazola, cabe hacer dos precisiones, en primer lugar, que el 14% de los psicólogos trabajaban en aspectos no relacionados con la psicología y, en segundo término, que

la función de reclutamiento y selección la realizan preferentemente las mujeres jóvenes y solteras; la función relativa a la docencia, hombres de mayor edad y casados; y la tercera, gente de mayor edad. Acerca de las funciones restantes no se proporciona información.

c. Herramientas del psicólogo. El 65% de la población utilizaba los tests psicométricos, de estos, el 73% que los empleaban, eran los más jóvenes, sea para reclutamiento o para los aspectos clínicos y educativos; el 29% utiliza la entrevista; el 14% técnicas educativas -no se les precisa-; el 6% técnicas conductuales; y el 8%, otras técnicas no especificadas:

1. Existe una relación entre el empleo de tests y ciertas funciones del psicólogo como son el reclutamiento, selección y diagnóstico clínico.
2. A su vez, en el caso de las funciones de reclutamiento y selección, estas tareas acompañan mayormente los primeros años de la experiencia profesional del psicólogo.
3. Indudablemente, ya sea por la oferta histórica que el psicólogo ha hecho de habilidades psicométricas o porque la demanda así lo exige, o por ambas razones, los tests psicométricos y la imagen del profesional de esta carrera están profundamente ligados.

"En consecuencia podemos afirmar que esta habilidad resultad fundamental dentro del arsenal de recursos teórico-prácticos del psicólogo recién egresado de la carrera. Todo parece indicar que contar con esta habilidad aumenta sus probabilidades de ser contratado en las fuentes de empleo principales y, además, contar con un cierto periodo durante el cual adquirirá la suficiente experiencia para realizar otras tareas, se integrará más profundamente con la vida laboral y sus

problemáticas y adquirirá otras habilidades de mayor complejidad y/o especificidad"

(Ibid, p. 61 y 62).

Vale la pena reflexionar en esta cita, pues de alguna manera indica cierta posición sobre la profesión cuya implicación inmediata es mantener y reproducir ese estado de cosas, no compartida por el que esto escribe. Los datos aportados por Arrazola si bien marcan una cierta "realidad", esto no quiere decir asunción o supresión obligada de ella.

d. Situación laboral del egresado. En este rubro se encuentra que el 90% de los psicólogos encuestados tienen puestos operativos, el 12% una jefatura básica y el 5% una jefatura intermedia (en particular se trata de tres personas, una de las cuales ha tomado cursos de "superación" y los otros de posgrado): como se puede apreciar, no hay una sola jefatura de alto nivel.

El 22% consideraba que su preparación la obtuvo en los años estudiantiles y el 71% mantenía que sólo una parte de los conocimientos los adquirió en la carrera (las razones esgrimidas, en porcentajes, se dividió como sigue: el 42% "tuvo que aprender en su trabajo"; el 31% "sólo aprendió teoría"; el 19% dijo que "su aprendizaje fue superficial"; el 17% adujo otras razones; el 11% "no adquirió conocimientos aplicables a situaciones concretas"; y el 8% "la teoría que aprendió no puede aplicarla en su trabajo"):

"...de acuerdo a la opinión de la gran mayoría, las condiciones en que egresaron no fueron óptimas y un profesional que se presenta con deficiencias en su formación, no puede inspirar mucha confianza para obtener puestos directivos; además hay otros profesionales que le disputan los mismos puestos y cuya carrera, en el mercado laboral, posee mejor reputa\_

ción, o bien, ya poseen la experiencia suficiente.

"Sin embargo, muchos de los entrevistados, aunque manifiesten que cuando estudiantes no adquirieron la preparación necesaria, están conscientes de que la información que les fue proporcionada les ha servido.

"Así, el 94% opina que la carrera colaboró significativamente para poderse desempeñar laboralmente..."

(Idem, p. 65-6).

Por otro lado, en general, el 62% considera que la carrera debe hacerse más práctica y el 14% que debe prepararse mejor al personal docente, con base en la experiencia y en el campo de trabajo.

e. Situación económica. Bajo este rubro Arrazola consigna que en general la carrera es medianamente remunerada, pero que hay quienes por sus capacidades individuales, perciben magníficos ingresos; afirma también que los "estudiantes regulares" ganan más que los irregulares; que los de mayor edad ganan más que los jóvenes; y que los que trabajaban en el área laboral perciben un mejor sueldo que en cualquier otra área.

f. Con respecto a la autoevaluación del entrevistado, se tiene que el 41% consideró que socialmente se tiene una mala imagen del psicólogo. Curiosamente esta concepción aumenta conforme al paso de los años, esto es válido por lo menos para las cuatro generaciones encuestadas en el estudio.

g. Finalmente, las consideraciones del egresado sobre la función social del psicólogo se observa que el 44% piensa que sirve para generar el cambio social, y el 31% para ayudar al hombre. Sin embargo, las razones aducidas para estudiar esta profesión son confusas y contradictorias (el 4% para lograr el cambio social, el 24% para ayudar a la gente, el resto deja entrever razones personales, desde conocer a las otras personas, hasta "ayu...

darse a sí mismo"):

"Es curioso observar que la idea de utilizar a la psicología para resolver conflictos personales, decrece conforme transcurre el tiempo, así, la proporción por generaciones se presenta como sigue: 0%, 14%, 23% y 28%.

(Op. cit., p. 71).

Los valores más altos corresponden a las generaciones más jóvenes. Y después de todo, curiosamente también, el 77% de la población encuestada volvería a cursar la Psicología (?).

Los puntos enunciados como conclusión, dice Arrazola, están a un nivel descriptivo, por lo que considera necesario realizar un estudio más profesional sobre las siguientes afirmaciones. Así pues, a continuación se presentan aquéllas -ordenadas de otra manera-: la Psicología es una profesión que atrae al sexo femenino, siendo esta la que se titula en mayor medida, la que domina más de un idioma, la que continúa preparándose y la que, en el estudio reseñado, deja de trabajar; se encontró que una gran proporción de los egresados fue irregular en sus estudios, que muy pocos de ellos continúan su preparación, que un alto porcentaje no se titulaba ni trabajaba, mientras que otro gran porcentaje trabajaba en aspectos no relacionados con la profesión.

Por otro lado, un alto porcentaje ocupaba puestos operativos, que el sueldo percibido por el psicólogo es similar al que se obtiene en otras carreras, y que éste estaba más en función de las capacidades individuales (en este sentido existe una correlación entre los ingresos y los estudios de superación o posgrado); también en general, el egresado considera que en la carrera sólo aprendió parte de la información que utiliza en el desempeño profesional, "sin embargo, también una alta proporción considera que los conocimientos que le fueron aportados, fueron

determinantes para su formación" (p. 149); con respecto a la autoevaluación una cantidad muy baja la considera buena, los restantes dicen que la psicología es desconocida, tiene una imagen distorsionada o es mal evaluada por la sociedad; acerca de la función social el egresado piensa (y efectivamente nada más lo piensa) que aquella está para generar el cambio social.

El cuarto y último estudio que aquí se describirá (para más tra "es suficiente con cuatro botones") corresponde al realizado por Badillo (1985), el cual se titula "La actividad del psicólogo a través del Servicio Social en 10 años (1974-1984). Un estudio preliminar".

Este estudio parte de que el Servicio Social es la primera oportunidad que tiene un estudiante para enfrentarse a los problemas, que es el complemento de la formación académica, que es un reflejo de las demandas y actividades y que puede servir como retroinformación del Plan de Estudios.

En el estudio de referencia se proporciona una caracterización histórica del Servicio Social y el origen del Plan de Estudios, luego, se describe el actual Plan de Estudios de la Psicología y se trabaja, a continuación, los datos sobre las actividades del psicólogo.

Es a partir de este último apartado que interesa entresacar referencias atinentes al presente trabajo. Así pues, según Badillo, los medios para extraer la información sobre las actividades del psicólogo pueden provenir del Plan de Estudios o de la demanda de los servicios psicológicos:

"Los primeros intentos de establecer un perfil profesional de la carrera de Psicología, aparecieron en los años 1977-1978: años en los cuales se realizaron algunas reuniones por parte del C.N.E.I.P. conjunta

mente con asociaciones de psicólogos, directores de facultades y Escuelas de Psicología e investigadores (Jurica, 1978), para adecuar, considerando las necesidades del País, los planes de estudio de la carrera y así, proporcionar los conocimientos necesarios y útiles para intervenir en la solución de diferentes problemas que aquejaban a la población".

(Badillo, 1985, p.

Las conclusiones de Jurica (ocho a 10 de Marzo de 1978), con respecto al perfil profesional, fueron:

"a) El especialista (psicólogo) en comportamiento humano y comprometido con la atención a los problemas de las mayorías, introduce un cambio sustancial con respecto al profesionista liberal.

b) Responsabiliza a las instituciones al ubicarlos en el marco de las necesidades sociales.

c) Hace del egresado de las carreras de Psicología un profesional estrechamente ligado al servicio y no al utilitarismo, y

d) Orienta la investigación, en cuanto al desarrollo de tecnología propia que sirva para resolver lo que son las necesidades prioritarias"

(Ibidem, p. 57).

Estas consideraciones se derivaban del rechazo a la definición del perfil, basado exclusivamente en los requerimientos puros de la disciplina.

Badillo afirma que con respecto a las funciones del psicólogo, en el taller de Jurica, se concluyó lo siguiente:

<u>Funciones Profesionales</u>	<u>Problemas Sociales</u>	<u>Sector de la Población</u>	<u>Beneficiarios del servicio, en orden de prioridad.</u>
1. Evaluación	1. Educación	1. Rural marginal	1. Grupos institucionales (macro y micro).
2. Planeación	2. Salud Pública	2. Urbano marginal	2. Grupos no institucionales (macro y micro)
3. Intervención	3. Produc. y consumo	3. Rural desarrollado	3. Individuos
4. Prevención	4. Organización social	4. Urbano desarrollado	
5. Investigación	5. Ecología		

Con respecto a las técnicas:

- a. El diagnóstico: las entrevistas, pruebas psicométricas, encuestas, cuestionarios, técnicas sociométricas, pruebas proyectivas, observación, registro por instrumentos y análisis formales.
- b. La intervención: fenomenológicas (psicodinámicas y conductuales), dinámicas de grupo, sensibilización, educación psicomotriz, manipulación ambiental, retroalimentación biológica, publicidad y propaganda.
- c. La prevención: capacitación de paraprofesionales, todas las de intervención excepto la de educación psicomotriz  
(Taller de Jurica, 1978, p. 8; citado por Badillo).

A continuación Badillo presenta el resumen de seis estudios (que tienen que ver con la problemática que se está revisando en el presente trabajo).

El primero de los estudios es el de Martínez y Ramírez (1981), "Una aportación al perfil profesional del Psicólogo", cuyo objetivo era delimitar el perfil profesional del psicólogo en el sector público, y acerca del cual ya se documentó de manera amplia, en líneas anteriores.

El segundo, es el de Ruíz Vázquez (1984), "Funciones del Psicólogo Clínico en su campo profesional". Este consistió de una muestra de egresados del área clínica, a la que se le aplicó un cuestionario sobre sus actividades profesionales. De estos, el 53% participa activamente en el psicodiagnóstico y la psicoterapia.

De este estudio lo que interesa es que la mayor parte de los entrevistados fueron contratados para desarrollar la técnica y la teoría de la entrevista, psicoterapia y psicometría, de los cuales el 42% reportó que esas habilidades y conocimientos los adquirió en la formación profesional, el 15% en los trabajos anteriores, un 9% en el trabajo actual, y el resto en los estudios de posgrado o de manera autodidáctica.

El tercero que cita Badillo es:

"La investigación llevada a cabo por López Rodríguez et al. (1986) sobre el perfil profesional del Psicólogo, con egresados de la UNAM, ENEPs y escuelas privadas, que laboraban en tres diferentes sectores, el estatal, el descentralizado y el privado; se analizó una muestra de 148 casos, de los cuales se obtuvieron los siguientes resultados: en general, el perfil profesional del psicólogo de las distintas escuelas no muestra diferencias significativas, además de que las actividades llevadas a cabo más comúnmente son las de tipo clínico.

"En cuanto a la preparación recibida, los egresados de la UNAM reportan una evaluación negativa de su formación académica que les restringe su actividad en el campo profesional, no así los egresados de las otras escuelas"

(Ibid., p. 37).

Como conclusión final de este tercer estudio se considera necesario analizar directamente las necesidades sociales en las que puede incidir el psicólogo y así mejorar la enseñanza y ampliar la preparación teórico práctica, de tal forma que entonces pueda tener injerencia en los problemas que son prioritarios para los diferentes sectores de la población.

El cuarto estudio citado, corresponde al de Grados, J. et al. (1984), quien investigó las tareas profesionales que realiza el psicólogo del Trabajo y el grado en que la Facultad contribuyó a la formación. La muestra consistió de 80 sujetos a quienes se les aplicó un cuestionario (utilizando la técnica "bola de nieve", para la selección de la muestra). El 55% de los sujetos pertenecían al sector privado, el 35% al público y el 10% a las instituciones de crédito. Los resultados, con respecto a las tareas, fueron: el 78.75% eran pasantes con lo cual se observa que el título, nuevamente, no constituye un obstáculo para trabajar; el 85% de los sujetos pertenecían al área laboral. Un 50% ocupaba mandos intermedios, un 29% a nivel ejecutivo y un 6% puestos operativos; las actividades más importantes en orden decreciente fueron la selección, el reclutamiento, el análisis de puestos, las relaciones laborales y la evaluación de puestos.

Con respecto a la formación académica el 51% la consideró regular, el 45% la reportó como buena y el 4% como deficiente. Tan sólo el 35% de la población realizaba investigaciones.

El quinto estudio reportado es el de Aguilar, J. (1980), "Un modelo para la elaboración de currículos de Psicología", en el que dicho autor critica a todos los currículos, de casi todas las escuelas, ya que estos están conformados por asignaturas aisladas y a las que, posteriormente, se les agrega asignaturas de carácter aplicado:

"Este enfoque, '...cerrado diseña los planes de estudio con escasa consideración de las necesidades y problemas sociales que el egresado puede contribuir a resolver...' (p. 16)".

(Idem)

Aguilar propone entonces tres aspectos a considerar: a) de terminar el perfil del psicólogo, a partir del análisis de los problemas sociales del país, b) los conocimientos teóricos y tecnológicos, aportados por la psicología, y c) las condiciones en las que desempeñará su actividad. Resalta las prácticas de campo, tanto de Servicio Social, como en otras instituciones, lo cual llevaría a enfrentar al Psicólogo a situaciones de mayor incidencia profesional y, en consecuencia, a mejorarla.

El último estudio, citado por Badillo, es "Breve definición del perfil profesional del Psicólogo", realizado por Reyes Lagunes (1983), en el que se propone un perfil profesional con características generales comunes a todos y, características particulares, propias de las actividades de cada área:

"a. El psicólogo educativo, posee características teórico-prácticas en el diseño, análisis y control de los elementos que son comunes a cualquier sistema educacional (preescolar, profesional, etc.).

"...así, el psicólogo puede llevar a cabo distintos tipos de actividades en los diversos sectores en los cuales aplique sus conocimientos: elabora, conduce y evalúa; investiga, diagnóstica y trata; diseña medioambientes educativos, laborales, de rehabilitación y, además, realiza actividades de investigación y docencia".

(Badillo, Op. cit. p. 67-8).

Como se puede apreciar, si los datos recabados son correctos, esta propuesta no presenta innovaciones sustanciales, más aún

"psicologiza" y limita el repertorio profesional.

En opinión de Badillo los estudios reportados presentan dos vertientes comunes, por un lado proponen una adecuación a la problemática social y, por otro lado, plantean una mejor forma ción teórico-práctica, con base en un cambio curricular:

"Dichas proposiciones, también apuntan hacia un objetivo central: lograr una mayor incidencia, a través del trabajo del psicólogo, en la sociedad y, contribuir con ello, a un fortalecimiento y definición del papel que juega éste como profesionista".

(Badillo, 1985, p. 68).

En relación con el estudio de Badillo, se revisaron 5600 expedientes registrados, de este total se seleccionaron al azar el 25%, esto es, 1400 (140 expedientes por año): la información recabada era la institución, fecha de registro del Servicio Social, fecha de inicio, área, actividades realizadas, técnicas o herramientas utilizadas.

Sobre los resultados se observa:

a. Institución. El 23% (323 sujetos) fue demandado por la propia universidad, particularmente, por la Facultad de Psicología (i); el 13.78% (193) realizaron el servicio en la S.S.A.; el 12.14% (170) en la S.E.P.; el 10.85% (152) en el D.D.F.. En general participaron más estudiantes del área clínica, después educativa, del trabajo y sólo muy pocos del área social.

b. Áreas de la Psicología. El 31.14% (436 alumnos) pertenecía al área clínica, no obstante se observa, en los últimos cuatro años (1980-83) un incremento en la cantidad de pasantes del área laboral -431 alumnos-; el 20.07% (281) son o fueron de educativa, lo que hace afirmar a Badillo que ésta área mantiene su demanda; cerca del 10% (131) pertenecían al área social; el 4.76%

(67) a experimental y el 2.5% (35) a psicofisiología.

c. Actividades del psicólogo por área.

Psicología Clínica. 344 sujetos aplicaban, calificaban e interpretaban las pruebas psicológicas, 282 realizaban entrevistas, 134 psicoterapia y 07 hacían psicodiagnóstico.

Como también afirma Badillo, el psicólogo de esta área es sustancialmente un psicómetra, un entrevistador y eventualmente un psicodiagnosticador, por lo que, dice ella, es alarmante que proporcionen psicoterapia, cuando las asignaturas de la licenciatura no preparan para ello.

Tocante a las técnicas que "los alumnos en esta área utilizan ...pero que no aplican necesariamente..." (sic) se tiene las pruebas psicológicas (316 Ss), la entrevista (286), las técnicas de psicoterapia (157), del análisis conductual (59), y las dinámicas de grupo (54), entre las más citadas. Estas, en general, son proporcionadas en las asignaturas del área, pero, "algunas de ellas de manera muy superficial" (p. 74).

Psicología Educativa. Por lo que se refiere a esta área, se tiene que 67 sujetos elaboraban, aplicaban y evaluaban programas educativos, en la perspectiva de la tecnología educativa, 63 realizaban investigación, 59 asesoría y/o consultoría educacional, 48 la aplicación, calificación e interpretación de pruebas psicológicas y 46 la orientación vocacional, entre otras. En opinión de Badillo, las asignaturas del área apoyan estas actividades, pero es menester reforzar o ampliarlas y, también incrementar los contenidos metodológicos.

Las técnicas más utilizadas fueron: las pruebas psicológicas (63), la entrevista (55), la dinámica de grupos (30), el análisis conductual (26) y el uso de los cuestionarios (26), entre

otras. Asimismo se encontró que había mucha relación entre la orientación vocacional y la utilización de las pruebas y la entrevista.

Psicología Social. Aquí las principales actividades fueron la investigación (67); y las herramientas fueron el cuestionario (33), la entrevista (29), la encuesta (25) y las técnicas estadísticas (20). Badillo considera necesario localizar o ampliar las actividades.

Psicología del Trabajo. Entre las principales actividades se tiene la selección de personal (134), la capacitación (115), el reclutamiento (78), el análisis de puestos (34) y la evaluación de puestos (19).

Como herramientas o técnicas, la entrevista y las pruebas psicológicas (202), el análisis de puestos (49), el cuestionario (36), la dinámica de grupos (35) y la encuesta (20). Los datos de esta área, afirma Badillo, coinciden con los que obtuvo J. Grados (1984).

Aquí, se omiten los datos concernientes a Psic. Exp., y Psicofisiología.

Badillo concluye que la mayoría de las áreas utilizan técnicas comunes (como lo es, por ejemplo, la entrevista y las pruebas psicológicas) y que:

"...existe un desconocimiento por parte de la sociedad, de las funciones y actividades en las cuales el psicólogo puede actuar"

(Badillo, 1985, p. 80).

Con respecto a las propuestas resalta el deseo de que exista una mayor vinculación entre el Servicio Social y los diferentes departamentos, y la formación de asesores, los cuales deberán

sostener reuniones de trabajo con los enseñantes del área en cuestión, para retroinformar al currículo, detectando y discutiendo las deficiencias en la formación del psicólogo.

Hasta aquí la información extraída de los cuatro estudios que se anunciaron previamente.

Así pues, nada impide suponer que los aspectos académico-laborales generales que enfrenta tanto el psicólogo en formación como el que ya esta laborando, no han variado mucho en los últimos años.

#### IV. C. 1. COMENTARIOS ADICIONALES.

Los trabajos citados reportan un muestreo, me parece, representativo de lo que hacen los egresados en Psicología, pertenecientes a la institución más grande y significativa de nuestro país. Sin embargo, el porcentaje en sí no es lo más importante, sino lo que los egresados nos dan a conocer como su experiencia académico laboral.

Parece que al momento no debería existir duda respecto a las afirmaciones que se hicieron al inicio del presente capítulo, los datos recién citados son, de alguna manera, una evidencia.

En lo que sigue se intentará articular la información descrita, a manera de comentarios generales (cabe subrayar que las "generalizaciones" se circunscriben a los cuatro estudios citados, aún cuando se sabe que la realidad supera a la ficción).

Parece evidente que la ausencia de un marco de referencia histórico social, en los estudios anteriores, impide pasar del dato numérico a la construcción de una explicación y evaluación sobre el quehacer del psicólogo, por lo cual sería recomendable que futuros estudios de esta índole tomasen en cuenta esto as

pecto. Por otro lado, ante la dificultad de "muestrear", como los autores de los estudios citados lo informan, también sería deseable que las agrupaciones, asociaciones y escuelas de psicólogos, tomasen en serio su papel y actuaran de manera colegiada, con el fin de facilitar la obtención de datos, y trataran de discutir sobre el papel de la Psicología en nuestra sociedad, el quehacer del psicólogo, y su formación profesional.

Como se ha visto, la población de psicólogos es relativamente joven con predominancia del sexo femenino. Pero, hay tres aspectos que la caracterizan de manera negativa, el hecho de que una gran mayoría son o fueron alumnos irregulares, que un bajo porcentaje se había titulado (lo cual obliga a pensar que hay factores más allá de lo personal), y que tienen muy poca formación adicional a la que reciben en la licenciatura (cuando es el caso, por ejemplo, en la demanda de una capacitación o actualización, es sobre temáticas insuficientemente dominadas y no sobre temas novedosos, extradisciplinarios o sencillamente enriquecedores).

Las áreas de "especialidad" en las que los psicólogos se formaron o en las que realizaron el Servicio Social, mantienen un orden de preferencia constante, a saber, clínica, educativa, laboral, social, experimental y psicofisiología. Con la información disponible, cabe emitir algunas consideraciones relacionadas con este punto: se puede afirmar que a 10 años de distancia del Taller de Jurica (1978), las intenciones para mejorar la formación y el servicio profesional del psicólogo no han cristalizado independientemente de si aquella perspectiva era o no la correcta; de las áreas que ofrece la facultad de Psicología, de la UNAM, sólo la que corresponde a la del área laboral tiende a desplazar a la educativa y medio cumple con las expectativas del quehacer profesional -en el aspecto remunerativo no debería de sorprender que el psicólogo educativo sea el más mal pagado, puesto que la

actividad principal que él desarrolla es la docencia (en nuestro país, es de sobra conocido, es una de las actividades peor remuneradas, en cualquier nivel)-; es necesario y urgente reconsiderar si el área de especialidad constituye o no un factor importante para laborar, en vista de los datos se puede afirmar que en el fondo no hay distinción ninguna (las actividades, recuérdese, más frecuentemente citadas en los primeros lugares tiene que ver con la psicometría y la entrevista), lo que hace pensar que entonces un nivel técnico, y no el de licenciatura, sería lo oportuno, cosa a lo cual se opone el que esto escribe.

Así, con respecto a las actividades que lleva a cabo el psicólogo, se observa una limitación y un tradicionalismo que es necesario romper (también recuérdese que muchas de las actividades son efectuadas a un nivel operativo y que muy pocos psicólogos actúan a nivel de dirección).

Al que esto escribe le inquietan los datos aportados por Martínez y Ramírez (1981), en lo que se refiere al cómo estaban ubicados los psicólogos en el sector público. Al agrupar los datos, de manera presumible, se observa que cerca del 50% se les localizaba en dependencias en las que sólo evaluaban o capacitaban, y que tan sólo un 20% estaban adscritos a los servicios de salud y educación.

Es todavía más inquietante conocer que cerca de un 16% estaban al servicio de instituciones tales como la procuraduría, la defensa, gobernación y la marina: ¿qué hacen en lo particular? ¿para qué sirve lo que hacen? ¿estos servicios son más importantes que los de salud o educación?. Parecería entonces relevante que futuros estudios o investigaciones, sobre el quehacer profesional del psicólogo, se encaminaran no sólo a saber qué hacen y qué técnicas utilizan, sino también conocer para qué sirve lo que hacen.

A partir de los estudios, se puede observar que todos los encuestados, de alguna manera, tienen una opinión negativa con respecto a su formación; por un lado se reporta una gran distancia entre el conocimiento teórico, lo que hacen en la práctica y lo que podrían realizar. En este sentido, es necesario capacitar al personal docente que se encarga de la formación de psicólogos, también es necesaria la voluntad política para replantear el problema que representa el curriculum, habida cuenta de que hay muchos puntos de vista en juego. Por otro lado, es impresionante que el psicólogo tenga que adquirir la experiencia profesional durante su ejercicio (sub) profesional, y no durante su estancia en la Facultad (al realizar la tesis, quizás en una última oportunidad, tampoco se le habilita profesionalmente ni siquiera como investigador).

Por último, el dato aportado por Arrazola (1984), con las limitaciones que uno quiera aducir, debería también ser motivo de reflexión: si la UNAM no hubiese captado el 8% de los psicólogos encuestados en ese estudio, se tendría un 24% de desempleados, más aún, un porcentaje similar realizaban labores que se pueden caracterizar como las de un subprofesional. Estos índices aunados a los de los psicólogos que trabajaban en aspectos no relacionados con la Psicología (14%), dan una cantidad nada despreciable que podríamos calificar como pérdidas económicas, por la inversión efectuada.

La panorámica es pésima, pero el futuro puede verse de otra manera si se hace un esfuerzo colectivo, menos dogmático, más tolerante, respetuoso y serio.

## BIBLIOGRAFIA

- Arrazola G., B.M.A. Perfil del psicólogo egresado de la Facultad de Psicología, U.N.A.M. (Generaciones 75-79 a 78-82). Tesis Lic., Fac. de Psic., U.N.A.M., 1984.
- Badillo Hernández, Ma. del S. La actividad del psicólogo a través del Servicio Social en 10 años (1974-1984). Un estudio preliminar. Tesis Lic., Fac. de Psic., U.N.A.M., 1985.
- Carlos Guzmán, J. J. Estudio poblacional de la Escuela de Psicología, U.N.A.M., 1940-1978. Tesis Lic., Fac. de Psic., U.N.A.M., 1981.
- C.N.E.I.P. Definición del perfil profesional del psicólogo mexicano. Taller de Jurica. Marzo de 1978. En Revista Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. IV, N°1 (7), Enero-Junio 1978. México, C.N.E.I.P.: p.p. 6 a 9.
- Galván, E., Del Sordo, Ma. I., Cuervo, A., Alfredo, H. y Soto, En "Actividades del psicólogo en el campo profesional" (Estudio Preliminar). C.S.P. y S. de la Facultad de Psicología, U.N.A.M., 1980.
- García Stahl, Consuelo (Investigación, síntesis y redacción). Síntesis histórica de la Universidad de México. U.N.A.M., D.G.O.V., 2ª, 1978.
- Koire, Alexandre. Del mundo cerrado al universo infinito. México Siglo XXI Editores, S.A., 3ª, 1982: p.p. 9 a 30.
- Martínez, O. L. y Ramírez, T. C. Una aportación al perfil profesional del psicólogo. Tesis Lic., Fac. de Psicología, U.N.A.M. 1981.

Ribes I., Emilio. Algunas reflexiones sociológicas sobre el desarrollo de la psicología en México. En Revista Mexicana de Psicología. Vol. 1, N°1, Enero-Junio, 1984: p.p. 14 a 21.

Somolinos D' Ardois, G. Historia de la psiquiatría en México. México, S.E.P. 70s (N°258), 1<sup>a</sup>, 1976.

CAPITULO V. UBICACION Y PROPUESTA DE CONTE\_ NIDO PARA LA ASIGNATURA PSICOLO\_ GIA EDUCACIONAL. EN LA D.U.A.P., U.N.A.M.

Para concluir, en el presente capítulo, el lector evaluará la pertinencia de la propuesta de contenido para la asignatura Psicología Educativa, inserta en el Plan de Estudios vigente, con base en los capítulos precedentes y en las particularidades de el sistema de enseñanza abierta de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M.

V. A. UBICACION DE LA PROPUESTA: UNA REVISION CONCEPTUAL.

V.A.1. LA EDUCACION ABIERTA.

Es posible que la Educación Abierta tenga cierta raíz genealógica, en el inicio del presente siglo, con lo que se conoce como "Educación Nueva", sin embargo, de manera informal, sus orígenes son de antigua data.

La Educación Nueva reconocía una estrecha relación entre la sociedad de entonces y las ideas pedagógicas y, de manera adicional, reaccionaba contra los procedimientos y la ineficacia de los métodos tradicionales:

"...los principios de la pedagogía nueva, según palabras de Reoul, son: 'apoyarse en el interés que resulta de la libre iniciativa, a partir del conocimiento de las necesidades y de las experiencias del niño, y fundarse en la autodisciplina y en la cooperación".

(Fabra, 1975, pp. 48-50).

De alguna manera, en esta concepción los fines de la educación se adecúan al hombre en su entorno socio-cultural, lo que trajo como consecuencia, a largo plazo, el surgimiento de nuevos conceptos educativos no siempre muy delimitados como la educación integral, la educación recurrente, la educación de adultos, la educación continua, la educación abierta, la educación a distancia, etc.

Por otro lado, como se ha dejado entrever a lo largo de este trabajo, la educación está estrechamente ligada al quehacer político de manera bidireccional, es decir, aquella afecta y es afectada por la política. Los principales problemas educativos tienen que ver, por ejemplo, con la concepción de la ciencia y de la técnica, con la evidencia de las diversas ideologías implícitas en los sistemas socioeconómicos polares (capitalismo en oposición al socialismo), con la reivindicación de los pueblos o de las clases sociales explotadas, y en todo esto, existe al menos un planteamiento político educativo en el que se puede vislumbrar una posición "conservadora", "contestataria", "reformista" o "revolucionaria".

A propósito de esto, Guier (1980) afirma que en esta época el desmesurado crecimiento de los problemas, de cualquier índole, ha afectado en más de un sentido a todos los sistemas de educación superior universitaria. Así, el sistema universitario tradicional presenta, entre otras, las dificultades siguientes: la exigencia cada vez mayor de los estudiantes por ocupar un lugar en la universidad y obtener un aprovechamiento pedagógico en la relación profesor-alumno; pero por otro lado, se exige que el estudiante se desplace geográficamente al centro universitario y después que pase un lapso dentro de éste, sentado y pasivo, frente a un profesor que habla ante un auditorio adormido:

"En la Edad Media, cuando fueron despuntando en Europa

las universidades, su sistema inicial, se parecía muchísimo al nuestro 'revolucionario' de enseñanza a distancia. 'No hay nada nuevo bajo el sol', decía el sabio Rey del Cantar de los Cantares y el de El Eclesiastés. Allá, en una Ciudad francesa o italiana, en los alrededores del siglo décimo, un maestro, un tutor, un filósofo, médico o alquimista, se reunía un día con sus estudiantes en un parque, en una plazuela, en el atrio de una catedral. Les indicaba qué debían estudiar, les entregaba un programa, les daba una gran cantidad de documentos para que se llevaran a la casa, al taller de trabajo o a la tranquilidad del silencio de la celda monástica y allí los leyeran, anotaran, resolvieran problemas y aprendieran. Los despedía y los citaba para que dentro de dos o tres semanas volvieran a ese mismo parque, a la plazuela o al atrio, a exponer lo aprendido y hacerle preguntas al maestro. El maestro-tutor contestaba dudas, resolvía problemas, argumentaba discusiones. Lago, el tiempo, fue haciendo que la transitoriedad de esa aula al aire libre se estabilizara en un convento o en sus alrededores, y entonces, los maestros, adscritos al edificio, fueron los que señalaron los días y horas para recibir a sus alumnos. Con el transcurso de diez siglos de practicar la enseñanza en este estilo, la idea de universidad se confundió con la del territorio en el cual se levantaban sus edificios".

(Guier, 1980, p. 2).

Ante descripciones de este tipo, ¿habrá quien todavía pueda argumentar que el conocimiento es acumulativo?: uno va de sorpresa en sorpresa.

### V.A.1. a. EL ORIGEN DE LA OPEN UNIVERSITY.

En el año de 1963, en la Gran Bretaña, surge organizada de manera formal una estrategia o modalidad sistematizada de enseñanza conocida en la actualidad como Educación Abierta:

"se denominaría "abierta" toda educación que no este sometida a los condicionamientos espacio-temporales de un aula y un profesor 'in situ'. Aquí entran toda la variedad de los sistemas de enseñanza a distancia: por ordenador, televisión, radio, correspondencia, principalmente (p. 106)".

(Sarramona, J., citado por Guier, 1980, p. 3).

Para Grattan (1972), el origen de la Universidad Abierta (cuyos primeros cursos se iniciaron a principios de 1971) se encuentra en la evaluación de las necesidades educativas que habrían de ser resueltas, pero detrás de esto se encontraba la interacción entre lo que era educacionalmente deseable y lo que era posible de hacer de manera política:

"Creo que lo que tenemos que decir de la Universidad Abierta es que su existencia actual no se debe primeramente a una iniciativa educativa, sino a una iniciativa política. Fue el primer ministro Harold Wilson quien, en 1963, comprometido en una plataforma política a la Revolución Social y Tecnológica, y con sus propios asesores educativos personales, vio las posibilidades de esta nueva especie de oportunidad educativa y la introdujo como un tema en su campaña electoral. En esa época la enseñanza superior y la enseñanza para los adultos en la Gran Bretaña luchaban para lograr su expansión y empezaban a obtener algunos éxitos..., pero el salto particularmente imaginativo de lo que entonces se llamaba Universidad del Aire fue un salto político..."

(Grattan, D., 1972, pp. 2 y 3).

En 1967, continúa Grattan, un Comité de Planificación nombrado por Wilson destacó tres áreas de necesidades educativas, las individuales, las socio-políticas y las educativas.

Los factores considerados en las necesidades educativas fueron: que tan sólo el 8% de cada grupo de edades en la Gran Bretaña asistían a la enseñanza superior con tiempo completo, este porcentaje se consideraba inferior con respecto a otros países europeos, Japón y los Estados Unidos de Norteamérica; en dicha relación había tres veces más varones que mujeres; la proporción de estudiantes de la clase trabajadora era semejante a la generación anterior; y en cuarto lugar había una buena cantidad de jóvenes (50,000) que estudiaban al margen de la Universidad de Londres y otra mayor cantidad (medio millón) estudiaban cursos por correspondencia. Por lo que se refiere a las necesidades socio-políticas, se encontraba que, en términos de eficiencia social e industrial -donde aquella depende de ésta-, se requería de profesionales de primera calidad así como de una opinión pública bien informada.

Tocante a las necesidades educativas, se consideraba mejor el dar mayor énfasis al aprendizaje que a la enseñanza, atender el desarrollo del estudiante en lugar de la "glorificación" del maestro, y por último, ver el aprendizaje como un proceso de muchas facetas y de múltiples medios.

Pero, como dice el autor citado, un proyecto de Escuela Abierta de Enseñanza para Adultos no hubiera sobrevivido en aquella época; era necesario darle al proyecto una categoría universitaria, por lo cual hubo de nueva cuenta un juicio político y no meramente educativo.

La Universidad Abierta en esa época fue, y quizá de manera actual lo sigue siendo, casi totalmente independiente en la po

lítica institucional, de igual manera en lo académico y semi independiente en lo financiero. Pero, por otro lado, ella depende de la cooperación de otras instituciones y organizaciones, por ejemplo, de otras universidades y colegios (en cuanto a personal e instalaciones), de organizaciones de voluntarios de la educación (respecto a tutores, consejeros y promotores), de la industria (como el financiamiento de los estudios) y de la B.B.C. (para la producción de programas de radio y televisión):

"Los principales métodos pedagógicos utilizados por dicha universidad consisten en una combinación de emisiones radiotelevisivas, enseñanza por correspondencia y cursillos de verano...

"El objetivo de la Universidad Abierta consiste en proporcionar la oportunidad de obtener un título universitario -comparable al concedido por otras universidades británicas- a aquellos adultos (mayores de 21 años de edad) que pueden emprender estudios sistemáticos de jornada parcial. Los gastos de matrícula son moderados, en comparación con la tónica general a nivel de educación superior, no requiriéndose haber cursado estudio formal alguno como prerrequisito de admisión".

(Ibidem. p. 12).

Conviene detallar, de acuerdo al documento antes citado, que la Universidad Abierta (U.A.) proporciona oportunidad, a nivel licenciatura, a aquellas personas que han desarrollado intereses intelectuales desde que abandonaron la escuela y comenzaron a trabajar, a los que no obtuvieron un lugar en una universidad o escuela de especialización y para los que tienen interés en ampliar u obtener nuevas calificaciones; en segundo lugar, se atiende a todo aquel que solicite los servicios de la U.A. bajo tres especificaciones, cuotas de matrícula por región, profesión y por materias.

Otro detalle tiene que ver con los métodos de enseñanza, particularmente a los estudiantes de Ciencia y Tecnología se les envía equipo para realizar experimentos o aplicación tecnológica en casa, los cuales tienen un carácter nacional, por ejemplo, la obtención de un "mapa de ruido" de todo el Reino Unido.

El tercer detalle es que el "personal académico" es de dos tipos, el de tiempo parcial y el de tiempo completo. El personal del primer tipo se subdivide en: a) asesores, los cuales se encuentran en los centros locales de estudio, a cada estudiante se le asigna uno, y se puede acudir a ellos para consultar sobre problemas generales de estudio; b) el preceptor de clase, el cual está capacitado para dar orientación académica a grupos de alumnos en los centros de estudio; y c) el preceptor para estudios por correspondencia, quien corrige, comenta y clasifica los trabajos. Los anteriores se encuentran bajo la supervisión del personal de tiempo completo que se subdivide en: a) preceptores de plantilla, quienes tienen a su cargo la organización de los estudios en las diferentes regiones y retroinforman sobre los textos y los diversos métodos de enseñanza; y b) de los asesores principales, los cuales organizan los centros locales de estudio, capacitan al personal de tiempo parcial y ayudan al funcionamiento de los cursos de verano.

#### V. A. 1. b. LA UNIVERSIDAD ABIERTA EN LA U.N.A.M.

Como se podrá apreciar el sistema abierto en México nace en condiciones diferentes a las del país de origen, tanto la organización como el funcionamiento son distintas. Por otro lado, el proceso histórico de México, con ciertas peculiaridades, presenta una problemática similar a la de los países latinoamericanos:

"El país, particularmente a partir de mediados de la década de los sesenta, empieza a registrar una serie

de problemas de endeudamiento externo excesivo, desempleo, inversión y gasto insuficientes en los servicios públicos, que van a generar un descontento en las clases medias cada vez más acusado; descontento que encuentra, como en otros países de América del Sur, canales de manifestación a través de los estudiantes. Este descontento se ve redoblado en el medio estudiantil por la falta de cupo y recursos de que disponen los centros universitarios frente a una creciente demanda de educación superior, que corresponde al crecimiento de la oferta de educación primaria y secundaria ocurrido en las últimas décadas".

(González Casanova, P., 1972, pp. 5 y 6).

De esta situación se derivó una restricción de todo tipo de inversión y una idea de formar técnicos de nivel medio (en detrimento del mercado de trabajo y de la educación universitaria). Pero, también, a partir de los sesenta crece la demanda por obtener estudios a nivel medio y superior. Estas circunstancias generan entre los estudiantes un fenómeno de impugnación, escepticismo o repudio abierto del sistema social imperante (González Casanova, P., op. cit. ).

En la actualidad se afirma que los esquemas de formación de las "profesiones liberales" no corresponden a la realidad social y la sociedad organizada mostraba su incapacidad para responder a la población que desea ser aceptada y matriculada en las universidades (Téllez y Reyes, 1987).

La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la U.N.A.M., en 1971, según González Ruíz (1974), señaló que la universidad se encuentra "cerrada" para las personas que están en uno o más de los casos siguientes: a) las que no disponen de tiempo para estudiar; b) las que no han aprobado un examen de admisión; c) las

que no viven cerca de la universidad ni tienen medios para cambiar su residencia; d) las que no tienen certificado de enseñanza media; e) las que no satisfacen ciertos requisitos de salud. También la universidad está cerrada para quienes han hecho estudios, logrado conocimientos o han adquirido una destreza al margen de la institución educativa formal:

"Desde otro punto de vista, la universidad esta cerrada porque el único medio reconocido de aprendizaje es el tradicional de la cátedra impartida por un maestro, porque se sigue creyendo que la educación de la enseñanza media requiere forzosamente de la supervisión de un maestro, por la escasez de recursos financieros impide que se construyan tantas escuelas como sea necesario para que todo el mundo tenga una escuela cerca de su residencia; porque se piensa que la asistencia a clases es un requisito ineludible para que se de correctamente el aprendizaje; porque solamente existen planes de estudio de las carreras, de cuatro o cinco años de duración, y porque sólo se da valor al conocimiento que es reconocido y certificado documentalmente por alguna institución educativa".

(González Ruíz, José E., 1974, pp. 7 y 8).

En este contexto político, económico y educativo, la U.N.A.M., en 1972, aprobó el Estatuto del Sistema de Universidad Abierta de la U.N.A.M. la operación de los sistemas abiertos en esta universidad se inició en noviembre de 1973.

Las finalidades y características más importantes que aparecen en la Exposición de Motivos del Estatuto son las siguientes. Como finalidad central, extender la educación media superior y la educación superior a un número mayor de personas en formas que aseguren un alto nivel en la calidad de la enseñanza; el S.U.A. es un sistema de libre opción, y no un sustituto, tanto

para las Facultades que deseen adoptarlo como para el estudiante; para ingresar al S.U.A. lo podrá hacer cualquier persona que tenga interés y cumpla con los requisitos necesarios ("la inscripción se facilitará y ampliará con la integración de grupos de aprendizaje y centros de estudio"); la U.A. no es un sistema de enseñanza por correspondencia, ni una teleuniversidad, sino un sistema de métodos clásicos y modernos de enseñanza; en cuanto a la forma de evaluación, resalta el uso de auto pruebas; y por último:

"La UNAM a través de su sistema abierto cooperará con centros de producción y servicios del sector público y la iniciativa privada en los que existen profesionales, trabajadores o empleados que deseen participar en este sistema.

"La implantación del Sistema de Universidad Abierta permitirá a la Universidad Nacional Autónoma de México ir a los centros de producción y de servicios; fomentar la creación de casas de cultura y centros de estudios en los municipios, las delegaciones, las asociaciones, los ejidos, los sindicatos, etcótera; descentralizar sus tareas y establecer una cooperación efectiva con otras universidades e institutos de cultura superior, de la República y de América Latina; satisfacer la creciente demanda de educación superior estableciendo las bases prácticas y la organización necesarias para que una población, que en las condiciones actuales no puede hacer estudios universitarios, los realice en los centros de trabajo, de producción, de servicios, en las ciudades y en el campo, sin horarios ni calendarios rígidos"

(Estatuto del Sistema U.A. de la U.N.A.M.,  
1972, p. 4).

A la luz del contexto antes referido y de la información que proporciona De Ibarrola (infra) era evidente que un proyecto de tal naturaleza estaba condenado a modificarse en la práctica.

Para el año de 1980, el sistema abierto de la U.N.A.M., bajo diferentes modalidades, operaba en nueve Facultades y en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

En un artículo publicado (S.U.A., 1980), se afirmaba que el S.U.A. de la U.N.A.M. puede entenderse de manera operacional como un sistema de enseñanza-aprendizaje parcial o totalmente extraescolar, en el que el material educativo es operado por un grupo de tutores, con auxilio de sistemas de computación y actividades docentes de grupo.

Según este documento, son características del S.U.A.- U.N.A.M.:

- a) Colaborar en la solución del fenómeno de explosión demográfica estudiantil manejando los elementos alumno-profesor-aula-texto tradicional; en la modalidad alumno-tutor-material educativo "ad hoc"-sistema de evaluación-retroalimentación.
- b) Promover la elaboración de los programas de estudio por objetivos, en función de las necesidades del país.
- c) Utilizar e incrementar en el estudiante su capacidad de auto aprendizaje y autoformación.
- d) Establecer sistemas de enseñanza en los que el estudiante 'aprenda-produciendo'.
- e) Dar al estudiante modalidades de trabajo de carácter individual en cuanto al tiempo y capacidad de aprendizaje.
- f) Utilizar masivamente todas las técnicas y recursos modernos de enseñanza".

(S.U.A., 1980, p. 74).

González Ruíz, op. cit., al comentar la Exposición de Motivos del Estatuto del S.U.A.-U.N.A.M. fue terriblemente optimista, él afirmaba:

"Como habrá podido apreciarse, ese documento trasluce una gran confianza en la institución que motiva, pues no sólo le atribuye una finalidad democratizadora, sino también otros efectos altamente loables: la elevación de la eficiencia en los estudios, la utilización de los medios de información y el contacto con otras instituciones de cultura superior, tanto del país como del resto de América Latina".

(González Ruíz, op. cit., p. 11).

Han transcurrido cerca de quince años desde que apareció este comentario; hoy ciertamente el S.U.A. ya no recibe comentarios tan halagadores: es innegable, otra vez, que las condiciones socioeconómicas y políticas del país determinan y limitan todo proyecto educativo, así pues, el ignorarlas puede llevar a la extinción.

En la actualidad, con base en el 2° Encuentro Universidad Abierta (1987), se puede afirmar que existen opiniones dispares, por ejemplo, desde aquella que afirma que el S.U.A., como formador de licenciados en las profesiones liberales, "repite el esfuerzo institucional de las universidades mexicanas sin abrir horizontes novedosos que coadyuven al desarrollo del país", y sí, en cambio, pueda ser una alternativa válida para mejorar la eficiencia terminal del sistema escolarizado a través de diferentes estrategias (Reyes Retana, 1987); pasando por otra que propone la necesidad de replantear el S.U.A. acorde a la realidad nacional, sin desconocer que ha habido poco apoyo institucional (Ríos-E., Martínez y Vázquez, 1987); hasta la que plantea que los objetivos iniciales siguen siendo válidos, a pesar del poco apoyo institucional y la mala estructura del S.U.A., y

que, entre otros aspectos, hay que recuperar el carácter nacional con nuevas posibilidades de acción para influir en sectores "más amplios" de la población (Conroy, 1987).

V. A. 1, c. LA DIVISION UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA  
FACULTAD DE PSICOLOGIA, U.N.A.M.

El sistema abierto de Psicología inició sus actividades en 1972, en el entonces Colegio de Psicología, con los objetivos siguientes:

"1. Analizar las características de los Sistemas Abiertos implementados por algunas universidades en Europa, Oriente y Norte América.

2. La revisión y adaptación de las modernas técnicas de enseñanza para su aplicación en un Sistema de Universidad Abierta en Psicología.

3. La revisión del currículum académico de la Carrera de Psicología enmarcado en sus finalidades de orden profesional, así como en análisis de la estructura universitaria actual.

4. Los requerimientos de los objetivos fundamentales de la Carrera en las necesidades sociales en materia de Psicología.

5. Experimentar las técnicas y sistema de enseñanza en grupos reducidos previos a su aplicación masiva.

"En la reunión de la Comisión Académica del Consejo Universitario que tuvo lugar en marzo de 1974, se aprobaron los lineamientos generales del Sistema de Universidad Abierta para la Facultad de Psicología, cuyo objetivo era establecer un Sistema Abierto de Enseñanza para el estudiante de Psicología, dentro de sus futuros centros de trabajo y servicio, que lo capaciten en la detección y solución de problemas psicológicos.

"El programa de acción planteaba dos estrategias fundamentales:

1. Crear grupos experimentales que permitieran evaluar diferentes sistemas de instrucción individualizada y que proveyeran las bases metodológicas para la implementación masiva del Sistema Abierto.
2. Implementar experimentalmente sistemas de auto-instrucción aplicada que capacitaran al estudiante en la solución de problemas prácticos en guarderías, escuelas de enseñanza especial, escuelas primarias, secundarias, etc., en el área educativa. En hospitales psiquiátricos, clínicas de conducta, etc., en el área clínica; en el área del trabajo desarrollar la instrucción en centros de producción y de servicios; y, en el área social, el escenario instruccional lo serán las comunidades urbanas y rurales"

(S.U.A.P., 1975, pp. 1 y 2).

Es preciso consignar que, en opinión del que suscribe, el nacimiento del proyecto en la Fac. de Psicología fue además prematuro, en tanto que: a) la estructura general del S.U.A. debía responder a otras necesidades diferentes a las que existían en otros países; b) estaba -y está- inserto en estructuras administrativas propias del sistema escolarizado; c) existía una excesiva confianza, tanto en la formación profesional como en la enseñanza de la disciplina, en las supuestas bondades de un enfoque psicológico, el neo-conductismo; d) no se había investigado las posibilidades reales de actuación profesional del psicólogo en los escenarios naturales ni, por otra parte, si la "comunidad" aceptaría (y en qué términos) la participación del psicólogo; e) tampoco se había investigado el tipo de personal docente que tal innovación educativa requería: en suma, pareciera que no se tomó en cuenta la condición socio económica, política (general e institucional) y cultural de nuestro país, así como el

devenir y porvenir de la disciplina psicológica (aspectos ya tratados en este trabajo), en ese contexto.

Para 1974, afirman Molina y cols. (1987), se inicia la aplicación del S.U.A. en la Fac. de Psicología con un modelo pedagógico basado en la Psicología "conductista", mismo que estuvo vigente hasta 1977: por ese entonces, dicen ellos, se habían hecho obvias las fallas del enfoque conductista, a saber, caducidad y repetición de contenidos, falta de secuencia, unidireccionalidad del enfoque psicológico, uso excesivo de objetivos memorísticos, una evaluación que limitaba el aprendizaje del estudiante, una desvinculación entre la teoría y la práctica, etc. (como se ha visto no es casual que este sistema repitiese los problemas del sistema escolarizado).

Para 1977, continúan los autores citados, con base en un taller de tecnología educativa se adoptó -sin la investigación requerida- la taxonomía de D'Hainut (en aquel momento se consideraba la más completa), para reconstruir los materiales de estudio. Lo anterior, aunado a que persistía el Plan de Estudios tal como se le concebía a principios de los años setenta, tuvo como consecuencia materiales didácticos -guías de estudio- con muchas limitaciones, a pesar de que trataba de proporcionar una enseñanza crítica y plural. Se puede agregar que en tal esfuerzo participó casi todo el personal académico que sobrevivió en el sistema, debido a un movimiento político local. Estaban bien intencionados pero mal capacitados para una tarea de tales dimensiones; por otro lado, fue la confrontación del material con los alumnos, y no pudo ser de otra manera, lo que vino a demostrar a la larga que se trataba de otro intento fallido. Para mayores detalles sobre esta singular historia, se puede consultar el archivo general del sistema; hoy se puede afirmar que existen las condiciones para mejorar el servicio, la organización y los propósitos para los que fue creado el S.U.A.

Para 1987, informan Molina y cols., la administración actual pretende reorganizar, mejorar y proyectar la función de docencia como práctica fundamental en el nivel de licenciatura, así como impulsar la investigación que sirva de apoyo a ésta.

Así, el aspecto de la docencia comprende: la formación de los alumnos, la asesoría individual y la grupal, los materiales de autoinstrucción, las prácticas de campo, de laboratorio y de cubículo. Por otro lado, existen las actividades de apoyo tales como la tutoría académica; la "evaluación continua" (posibilidad de que el alumno se examine en cualquier día en ambos turnos, inclusive los sábados; dos seminarios de apoyo a la titulación (uno de metodología y otro de tesis); un seminario de actualización para el personal docente; el servicio de biblioteca; y de manera anual, un curso de inducción dirigido a los alumnos de nuevo ingreso a la División de Universidad Abierta Psicología (D.U.A.P.).

En relación con la investigación, hasta ahora escasa, se afirma que está encaminada a la necesidad de evaluar lo que se tiene, la efectividad del sistema, el rendimiento de su operación y la formación profesional que ofrece. Para esta actividad se cuenta con los alumnos de Servicio Social, además del personal académico.

La planta docente de la D.U.A.P., en 1987 estaba constituida por 30 asesores (22 de ellos de tiempo completo, seis de medio tiempo, y dos comisionados provenientes del sistema escolarizado), 348 alumnos inscritos en el semestre 87-1, 103 egresados y 42 titulados.

Los autores ya citados consideraban que la perspectiva debería de girar alrededor de esta idea central:

"No obstante los ajustes que se aplicaron, ya tiene (la D.U.A.P.) 14 años de haber sido instaurada, así que se transforma rápidamente, obliga a considerar un cambio radical en el currículum"

(Molina, J. y cols., 1987, p.54).

Sin embargo, en lo particular, de acuerdo a los rubros de docencia e investigación, se menciona lo siguiente:

#### I. Docencia.

a. Plan de Estudios. Se consideraba que la estructura de planes y programas de estudio de un Sistema Abierto debe ser modular, y no seguir el orden semestral de los sistemas escolarizados (en este punto no se indica las ventajas del enfoque modular).

b. Materiales. Puesto que son parte medular del S.U.A., se considera que la elaboración de estos debe cuidar el contenido y la estructura a fin de que se dé la autoinstrucción:

Se considera:

"que las unidades de estudio deben contener lo esencial de una materia y que una bibliografía complementaria así como actividades del tipo de conferencias y películas, deben completar la información".

(Op. cit., p. 55).

En opinión del que esto escribe, esta idea permite pensar en los cambios pertinentes, desde otro punto de vista, alejado de las "virtudes" de la tecnología educativa. La propuesta de contenido, acerca de la que se describirá más adelante, podría inscribirse en esta línea de pensamiento.

c. Asesores. Se subraya la importancia de que estos conozcan verdaderamente la Filosofía que subyace a un sistema abierto, que sean expertos en la elaboración del material didáctico ad hoc, y en la conducción de las sesiones de asesoría (que en

la actualidad son totalmente diferentes).

d. Evaluación. Se informa que el alumno debe poder ser evaluado cuando lo desee, avanzar a su propio ritmo (lo que implica romper con los límites administrativos, ahora vigentes), por otro lado, se piensa que hay que elaborar exámenes que permitan la integración, la comprensión y la práctica. Aún cuando aquí tampoco hay precisión en los conceptos vertidos, al que esto escribe le parece que esto es un avance, se podría contemplar a la evaluación como algo más complejo -que en realidad lo es-, por ejemplo, que la mera función de acreditación de formación: que permita al estudiante ver en ella un aspecto motivacional y no mas como un mero trámite administrativo.

e. Tutoría Académica. Se reconoce que los alumnos que ingresan al S.U.A. no traen una historia de educación abierta, salvo raros casos, por lo cual esta estrategia es benéfica para el usuario, puesto que lo orienta y "supervisa" en su actividad escolar.

f. Asesorías Grupales. Se considera que esta es importante para el usuario, para que se forme una opinión y aprenda a discutir con argumentos, forme grupos de estudio, en fin, para que se socialice.

## II. Investigación.

En opinión de Molina y cols., se pretende que esta permita tomar decisiones en los cambios que se planean llevar a cabo.

Los autores citados concluyen el trabajo, de esta manera (sólo a posteriori se podrá juzgar lo adecuado de estas ideas):

"Para finalizar sólo nos resta decir que todas estas perspectivas innovadoras consideramos, deben enmarcarse en un análisis amplio de las condiciones del país y de los aspectos ideológicos que subyacen a un sistema abierto de enseñanza y que debemos revisar

con detalle los objetivos iniciales del S.U.A.- U.N.A.M., en su creación, pues muchos de ellos son recuperables".

(Ibidem, p. 57).

#### V. A. 2. EL ROL DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA ABIERTA.

De manera general, en la actualidad se acepta que el personal docente es otro elemento importante, como parte de los factores institucionales, en cualquier situación educativa sea ésta o no innovadora. A través del personal docente se transmite información, conocimientos, actitudes y valores; adicionalmente, como soporte de la institución su papel es ahora objeto de un cuestionamiento y una revaloración.

Glazman y Figueroa (1987), por ejemplo, señalan que, por un lado, al docente se le puede mirar como un aplicador de métodos y técnicas de enseñanza "neutrales"; aquél, es el representante de la autoridad, el único poseedor de conocimientos y cuya participación -a nivel curricular- es la formación de estudiantes. Las autoras citadas agregan que ésta es en realidad una situación contradictoria, puesto que el docente se le pide creatividad y carácter crítico a partir de un ejercicio mecánico y de una docencia alejada del entorno académico institucional y social. Y por otro lado afirman que:

"Frente a la utilización "neutral" de la metodología didáctica, actualmente aumenta la consideración de la docencia como objeto de interacción, como actividad intencionada, como proceso circunstanciado e instrumental que determina la necesidad de un enfoque interdisciplinario e integrador de la formación del docente (Arredondo M ).

"Se critica cada vez con mayor fuerza la existencia de programas "ideales" que abstraen al proceso educa

tivo y sus participantes del entorno social en el que la institución educativa y políticas, están inmersas"

(Glazman, R. y Figueroa, M., 1987, p.p. 157 a 159).

En este contexto conviene dilucidar -aunque de manera superficial- tanto la figura jurídica como las funciones del docente universitario en general y, en particular, del docente en un sistema abierto.

De manera oficial se tiene que en el Estatuto del S.U.A. de la U.N.A.M., en el Artículo 25, se describe que el personal académico que labore en el Sistema Universidad Abierta se registrará por el Estatuto del Personal Académico. En este último, de manera evidente, no se particulariza figura ni funciones diferentes a las convencionales: desde ahora cabe señalar que, en 1986, hubo la propuesta de modificaciones en el Reglamento General de Estudios de Posgrado, donde aparece por vez primera y de manera oficial el término de Tutor, el cual tiene la función de orientar y supervisar el desempeño individual del alumno de ese nivel educativo, sin embargo, como es notorio esta función no tiene ninguna relación con el Sistema de Universidad Abierta (se hace el señalamiento debido a que en algunos sistemas abiertos tanto nacionales como extra-nacionales utilizan preferentemente el término tutor).

Más aún, a propósito de la docencia universitaria en general, de manera reciente se encuentra en el documento "Marco Institucional de Docencia" (1988) la afirmación siguiente:

"La actividad docente en la U.N.A.M. se apega a las normas, principios, criterios y políticas que rigen la vida académica de la institución. Estos conceptos se encuentran definidos en la Legislación Uni\_\_

versitaria y sin embargo, hasta la fecha, no existe ningún documento que contenga en forma unitaria y organizada la sistematización de estos principios que, por su naturaleza, resumen buena parte de la esencia y la mística de la Universidad".

(Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario, 1988).

El documento en cuestión pretende cubrir la omisión citada. En él se plantea que las tareas básicas de la docencia, investigación y difusión, son inconcebibles si no es en correspondencia en las necesidades nacionales y si no repercuten en el desarrollo del País; se reconoce que la función docente no se circunscribe a las aulas que la actividad docente consiste en una enseñanza y un aprendizaje continuos, siendo un proceso complejo y dinámico y en donde intervienen "diferentes actores condicionados por diversos elementos", y, finalmente, que la expresión formal y escrita de este proceso se concreta en los diversos planes y programas de estudio (la UNAM ofrece dos planes de estudio en el nivel Bachillerato, 121 en el de Licenciatura, nueve a Nivel Técnico y 300 en el Posgrado, datos aportados en el mismo documento ya citado).

En la UNAM, de manera oficial, no existe una figura docente especial para el Sistema de Universidad Abierta y, por otro lado, es hasta últimas fechas que se pretende orientar de manera sistematizada la función docente.

Antes de continuar cabe hacer dos aclaraciones. La primera se refiere al hecho de que tanto a nivel oficial documental, así como a nivel de la práctica cotidiana no existe acuerdo sobre las funciones de un docente en un Sistema de U.A., en la UNAM: indistintamente se habla de él, como el profesor, asesor o tutor. Esta indefinición va más allá cuando, en el contexto del sistema tradicional o escolarizado, también se encuentra

un problema similar con la función de instructor e incluso con la de un investigador -cuando menos en la Facultad de Psicología-, por lo que no se sabe a ciencia cierta cuáles son los límites de cada uno.

La segunda aclaración tiene que ver con el hecho de que aquí no se propone que haya una figura docente ad hoc para el Sistema de U.A.; en lo personal existe también la creencia de que esto deberá de ser motivo de un profundo estudio, (por lo tanto fuera de la competencia de este trabajo) de otra manera quizás se tendrían más problemas que soluciones, por ejemplo, un profesor de sistema "escolarizado" posiblemente estaría impedido de manera legal, de impartir docencia en un sistema "abierto" y viceversa. La realidad es que, actualmente salvo el caso de Psicología, no existen profesores de carrera al servicio de cada Facultad o Escuela que ofrece el Sistema de U.A.-, por otro lado, como anécdota, es "un secreto a voces" que en algunas Facultades se acostumbra a enviar a profesores del escolarizado al sistema abierto como metáfora de "castigo".

Así pues, por muchas razones, es necesaria una reconceptualización y una definición sobre las funciones del personal académico adscrito al S.U.A. de la UNAM, sobre todo, si algún día llega a cristalizar la idea original de proporcionar servicio en centros extrauniversitarios: el tipo, calidad y cantidad de relaciones interpersonales necesariamente deberán de ser diferentes a las que uno está acostumbrado.

De manera reciente, en relación con el personal académico adscrito al S.U.A. de la UNAM y con base en la información dirigida a los posibles usuarios de este sistema, se observa también una disparidad informativa, por ejemplo, mientras que el folleto informativo de la Coordinación Sistema U.A. (1993; pp. 16 a 17) se señala que el SUA es un sistema de enseñanza-aprendizaje parcial o totalmente extraescolar y en el que el mate\_\_

rial educativo es elaborado exprofeso, el cual es operado por un grupo de tutores con auxilio de sistemas de computación y actividades docentes de grupo. Más adelante se afirma:

"La tutoría para los estudiantes es ejercida por profesores capacitados previamente de acuerdo a las condiciones especiales de cada Escuela o Facultad.

"El papel del tutor respecto a la utilización del material educativo del curso, es dual, el de profesor y el de asesor.

"Además, con objeto de que los estudiantes no pierdan, sino más al contrario refuercen su identidad como integrantes de grupo, se realizan diversas actividades... fungiendo el tutor en estas actividades como promotor, coordinador y receptor de información de este sistema educativo"

(Coord. Sistema U.A., 1983, p.17).

Es claro que en un documento de tal naturaleza no tiene por qué definir los conceptos ahí vertidos, sin embargo, parece que es claro también que la posible labor de la tutoría y del tutor no es conceptualmente explícita; por ésto cabe hacer la observación de que en esta cita el papel del profesor y del asesor es equivalente al de tutor

Por otro lado, en un intento de explicitar la disparidad informativa antes señalada, se observa que en el Folleto Informativo del S.U.A.P. se manejan los términos de asesoría individual y grupal en lugar de tutoría. En este folleto se señala la existencia de profesores y no de asesores de tiempo completo, las cuales brindan asesoría por un mínimo de 18 horas a la semana en turnos matutino y vespertino, lo cual permite la integración personal.

"En la actualidad, las posibles modalidades de interacción directa de un alumno con su asesor son: 1) En

la asesoría individual, para aclarar dudas sobre conceptos o temas de la asignatura; 2) En la asesoría de prácticas, para revisar su planteamiento, ejecución o resultados; 3) En la asesoría sobre la organización de la materia y los criterios del asesor para la evaluación; 4) En la revisión de examen, para aclarar respuestas incorrectas; 5) En las asesorías grupales o seminarios que pudieran generarse en el transcurso de la carrera; y 6) En la asesoría de tesis".

(S U.A.P , 1986, p. 14).

El planteamiento descrito en esta cita, además de confuso no aclara lo suficiente sobre lo que un alumno pueda esperar de un asesor, en lo concreto.

Esta situación refleja, de alguna manera, una falta de investigación sobre el posible papel del docente en el Sistema de U.A. Pero también, entre otros aspectos, señala Mizerka (1987), esta situación es producto de la ausencia de un modelo de sistema abierto, el cual, de hecho resulta ser un "modelo transitorio" entre el escolarizado y aquel, con lo que en lo personal se está parcialmente de acuerdo. Esta autora vislumbra siete variables; en lo particular, con respecto a la forma de trabajo y la evaluación, y con respecto al papel del maestro (dos de las variables citadas por ella) afirma que: 1) en el sistema abierto, existe la tutoría individual y los exámenes parciales, en el que el docente es un "consejero" en el aprendizaje, 2) en el escolarizado, existe la exposición del maestro y el examen final, y en el que el papel del docente es el de un expositor frente a un grupo, y 3) de manera transitoria en realidad hay una discusión colectiva, aclaración de preguntas, trabajo individual y grupal, y en el cual el papel del docente es el de moderador de una discusión, realizando también exposiciones y tutorías parciales -de manera individual y grupal-.

En otras instituciones nacionales se ha preferido el término asesor o consultor académico, por lo menos a nivel documental (ignorando lo que sucede a nivel de la realidad curricular, en el sentido que De Ibarrola le da a este término).

Así, por ejemplo:

1. El Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), hoy desaparecido, informaba en 1980, que la asesoría era el elemento vital e indispensable para que el sistema funcionara adecuadamente. En el "Modelo CEMPAE de Sistemas Abiertos de Enseñanza":

"El tutor toma el nombre de "asesor" que es un término más exacto para designar a la persona que orienta, ayuda, guía, sugiere y asesora al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje"

(CEMPAE, 1980, p. 29).

Para los niveles en que operaba el CEMPAE, Secundaria y preparatoria abiertas, los asesores eran de dos tipos, a) personas, cuya función era auxiliar al alumno en técnica de estudio y métodos de aprendizaje, así como actuar como intermediario entre la administración y el alumno. Se afirma que tenían reuniones periódicas de manera individual o grupal, y b) especialistas, los cuales resolvían dudas específicas en un área o materia determinada, confeccionaban pruebas de rendimiento y proponían mejoras al material didáctico.

2. En el Sistema de Enseñanza Abierta en el Colegio de Bachilleres (1980), se refieren a consultores académicos y consultores personales. Los primeros son profesionales de algunas de las áreas del Plan de Estudios, que motivan, auxilian, explican y orientan a los estudiantes sobre los problemas de aprendizaje y no imparten clases. Los segundos, también motivan, informan, orientan y forman al autodidácta en la realización de sus estudios.

3. En los Institutos Tecnológicos Regionales que imparten la enseñanza abierta (1980), sujetos a los calendarios del escolarizado, se describe la asesoría de grupo y opcional, introduciendo a la unidad de una asignatura, a una asignatura, o como apoyo para los "círculos de estudio".

No sorprende saber que los profesores, al solicitar conocer cómo se realizaba una asesoría, encontraron información desalentadora, sin embargo, se realizaron varios modelos y se sometieron a prueba:

"La metodología es sencilla. Consiste en dar siempre al estudiante una introducción a lo que se va a estudiar buscando despertar su interés o curiosidad en el tema darle una tarea concreta a realizar con lo estudiado (resumen, gráficas, cuadro sinóptico, solución de un cuestionario, etc.), revisar lo realizado por el estudiante, aclarar las dudas mediante explicaciones necesarias y dar una introducción al tema siguiente".

"Normalmente, esto puede realizarse en grupo y, en nuestra experiencia, produce mejores resultados así que individualmente"

(Pérez V., 1980, p.49).

4. En el Sistema de Educación a Distancia de la U.P.N. (Ramírez A., 1980) se utiliza una metodología participativa en círculos de estudio (intercambio de experiencias, actualización y profundización de los conocimientos; se fomenta búsqueda de soluciones a través de la investigación y el estudio; y se favorecen varias actividades complementarias y propiciando la autoevaluación), organizados y encauzados por los asesores.

"La formación de los círculos de estudios bajo la orientación del asesor se inicia programando las actividades y aclarando las funciones de cada miembro del

grupo; se estimula el conocimiento personal de los estudiantes entre sí; se procura su integración por la cercanía domiciliaria y se afirma el compromiso colectivo de formar parte del círculo. Después se determina la fecha y lugar de las reuniones y se busca la homogeneidad de las asignaturas que se estudiarán"

(Ramírez A., 1980, p. 53).

Operacionalmente la metodología de trabajo implica la determinación conjunta de los objetivos de aprendizaje y la elección del tema o problema de estudio a través de una discusión y su ratificación junto con el asesor acerca de su relevancia; se reparte el trabajo de manera individual, luego se presentan los informes, y se lleva a cabo la discusión a que haya lugar; así, el asesor vigila el funcionamiento del círculo, motiva a los estudiantes y los orienta en las técnicas que agilicen el funcionamiento -así como en la autoevaluación-. En este sistema, se dice, se utilizan otras modalidades de los sistemas a distancia.

5. En el I.P.N., en el Sistema Abierto de Enseñanza, de la Escuela Superior de Comercio y Administración, según Lara y Castilla (1980), las asesorías técnico-pedagógicas:

"Son un servicio de apoyo a los estudiantes para guiar y orientar su esfuerzo individual o de grupo, sistemático y perseverante del aprendizaje que están realizando.

El S.A.D.E. establece mensualmente una programación de asesorías sobre aquellas materias que están cursando los diferentes equipos a los que pueden acudir todos los ingresados. Cada equipo puede solicitar también consultoría en el momento que le sea necesario.

"Las asesorías permiten la relación directa del Sistema Abierto con los participantes y cumplen las siguientes funciones:

- Aclaración de dudas académicas.
- Orientación sobre la utilización de técnicas de investigación.
- Coordinación de la investigación documental y del desarrollo de los casos prácticos.
- Evaluación del logro de los objetivos de aprendizaje.
- Facilitación de la integración grupal de los equipos de estudio".

(Lara y Castilla, 1980, p. 68).

Ahora bien, a nivel internacional se prefiere el concepto de tutoría -la asesoría es un subrogado de aquella-; se observan también desacuerdos sobre las funciones de un tutor; y adicionalmente, se entiende que este término es utilizado dentro de la concepción de un sistema a distancia. Con el fin de ilustrar lo anterior se tienen los tres estudios siguientes:

1. Fernández y Suyapa (1986) afirman que el educador debe dejar de cumplir su función de enseñante para convertirse en un facilitador del aprendizaje.

Ellas revisaron a diferentes autores, en primer lugar, con la finalidad de observar la conceptualización de educador a distancia. Así, se tiene a Gastón Mialaret (s/f), el cual realizó un análisis del educador y considera cuatro características: a) el individuo educador; b) el educador en el salón de clases; c) el educador como parte de un centro escolar; y d) el educador como miembro de un cuerpo profesional.

En el educador frente a clase -además de ser el vínculo entre el estudiante y la sociedad- puede ser de cuatro tipos, como animador, guía, supervisor y como un recurso; y cuyas funciones van desde la transmisión de conocimientos hasta servir

de recurso cuando los estudiantes así lo decidan. El educador a distancia se encuentra, dice Mialaret, en la perspectiva del educador animador y de supervisor. De manera adicional, buscar nuevas formas de aprendizaje, propiciando el interés y la motivación del estudiante, debe ser también creativo, innovador y participar activamente en el desarrollo de investigaciones educativas:

"En el primer caso (animador), se refiere al papel que desempeña el educador al incitar y provocar el estudio independiente y servir de apoyo al estudiante; y en el segundo (supervisor), desempeña el papel de proponer al estudiante métodos y formas de estudio para que adquiriera conocimientos y supervisar su aprendizaje".

(Mialaret, citado por Fernández y Suyapa, 1986, p. 21).

El segundo autor citado es Beatriz Denis, 1983, quien entiende de la asesoría (y no tutoría) académica como la asistencia que se brinda al estudiante y ésta se fundamenta en el principio de que aprender es una actitud que desarrollan los que aprenden y que su función es crear situaciones de aprendizaje significativas, por esto define al asesor:

"como un profesional cuya labor consiste en propiciar situaciones de aprendizaje a fin de que los estudiantes, estimulada su iniciativa, originalidad e independencia, sean autores de su propio aprendizaje".

(Ibidem).

Según Denis esto implica una amplia cultura general, una sólida formación en su área de conocimiento, un dominio de las técnicas, métodos y procedimientos que facilitan, estimulan y garantizan las situaciones de aprendizaje y respeto por la persona que aprende.

Para Miguel A. Ramón (1984), el tercer autor, la acción del tutor no es sólo un componente básico del sistema a distancia, sino que es una necesidad y un derecho de los estudiantes. Tal acción es de apoyo, de organización y coadyuva al desarrollo. Así, el "tutor pedagógico" es:

"Un profesional, que intencionalmente promueve, facilita y mantiene los procesos de comunicación necesarias para la creación de las condiciones que favorezcan la calidad de los aprendizajes, la realización personal de los usuarios y el perfeccionamiento mediante la asesoría académica y no académica y la retroalimentación correspondiente".

(Ibid).

María Mizerska (1982), cuarto autor, dice que en el sistema abierto, el maestro toma el papel de tutor que aconseja al alumno y guía su aprendizaje. Señala que el éxito de este sistema depende de la función de aquel.

Finalmente en el estudio de Fernández y Suyapa, se menciona el trabajo de Gustavo Cirigliano (1982) en el que se afirma que en lugar de hablar de tutores habría que hacerlo de tutorías -las cuales pueden ser efectuadas por tutores u otros medios utilizados en la educación a distancia-:

"Un tutor, o asesor, o mentor, se ocupa de un centro de la atención a los estudiantes, responde a sus preguntas, corrige las pruebas, califica, organiza grupos de estudio, hace el seguimiento de los estudiantes a su cargo, supervisa las tareas, ayuda y orienta académicamente, efectúa el análisis del material instrumental, elabora comentarios y sugerencias sobre el mismo, permitiendo así una evaluación formativa, y finalmente brinda información al coordinador del centro o equipo redactor de su especialidad y a su

sede central. Puede efectuar las tutorías presencialmente, por radio, por cassette, por carta o por teléfono".

(Idem).

Fernández y Suyapa concluyen, en segundo lugar, que no hay un denominador común de lo que es un educador a distancia: es un tutor, un orientador, facilitador, supervisor o asesor. Sin embargo, afirman, hay consenso de que debe propiciar el aprendizaje independiente, y servir de vínculo entre el estudiante y la estructura académica-administrativa.

En tercer lugar, estas autoras proponen un esquema de acciones a realizar por el profesor-tutor en el ámbito de la educación superior a distancia. Tales acciones, según ellas se ubican en el contexto de México y Honduras advirtiendo que el profesor-tutor puede o no participar en todas las acciones propuestas.

Fernández y Suyapa definen al profesor-tutor como:

"La persona que facilita el aprendizaje de los estudiantes en la modalidad de Educación a distancia, para lo cual debe cumplir con una serie de funciones como: asesorar, orientar, motivar y propiciar en el estudiante el desarrollo del estudio independiente. Además, dadas las necesidades de cada institución, debe involucrarse en actividades académicas y de investigación".

(Op. cit., p. 24).

Ese involucramiento del sistema no limita las acciones al asesoramiento académico, la orientación educativa y la evaluación a distancia. Así, entonces las acciones centrales son de planeación, elaboración de materiales didácticos y como facili

tador del aprendizaje (todo lo cual requiere de una formación integral y permanente). Cada una de estas acciones se desglosan de la manera siguiente:

-Planeación: a) Diseño de programas de asignaturas en coordinación con los responsables del diseño curricular, b) Coordinación con autoridades administrativas y académicas, tanto para propiciar la comunicación como para disponer de la información, c) Participar en grupos interdisciplinarios, y d) Elaborar los programas de seguimiento del rendimiento de los estudiantes que tutoriza;

-Elaboración de material didáctico: a) Unidades didácticas, esto es el desarrollo de los programas de asignaturas, siendo éste el medio más importante, b) Guías de estudio, como complemento del anterior y como apoyo del estudiante, c) Compendios, o sea los materiales complementarios a las unidades, d) Colaboración en el desarrollo de materiales didácticos audiovisuales (audiocassettes, videocassettes, radio, T.V.), e) Pruebas de evaluación del aprendizaje, tanto presenciales como a distancia, f) Instrumentos de evaluación de los materiales didácticos, de manera periódica a fin de hacer los ajustes necesarios;

-Como facilitador del aprendizaje: a) Conocer a los estudiantes que se tutoriza (nivel de conocimiento y de aprendizaje, intereses, motivaciones y actitudes), b) Organizar a los estudiantes en grupos, por asignatura, propiciando la solidaridad, la cooperación y el intercambio de opiniones, c) Aclarar dudas y ampliar información sobre las asignaturas que "tutoriza" (a través de la entrevista personal o grupal; consulta telefónica, servicio postal o los medios masivos de comunicación, d) Asesorar y ayudar al estudiante en la aplicación de técnicas y métodos de estudio (desarrollo de hábitos de estudio, métodos y técnicas para lograr el conocimiento, y sobre todo la promoción del estudio independiente), e) Efectuar evaluación del aprendizaje de los estudiantes, tanto a distancia como presenciales.

2. El segundo estudio corresponde al de Victor Guédez (1986), quien afirma que el tutor es un docente de la Educación Superior que desempeña responsabilidades inherentes a un Sistema de Educación a Distancia, con base en los fines y contexto de aquella y, el significado y alcances particulares de la educación a distancia. La tutoría representa entonces:

"Un componente esencial para reivindicar los propósitos implícitos en la Educación a Distancia y para transcribir su contenido esencial en tarea concreta".

(Guédez, 1986, p. 5).

En opinión de Guédez, el tutor debe atender las siguientes posibilidades: 1) Crear y recurrir a técnicas, métodos y estrategias que permitan que el alumno tome conciencia y se le motive en su propia formación; 2) Ver el aprendizaje como un proceso interior en el que hay también eventos externos que lo favorecen; 3) Observar la tutoría como un medio de transmisión de información; 4) Aceptar las diferencias individuales que condicionan el ritmo del aprendizaje; 5) Enfatizar el aprendizaje en lugar de la enseñanza; 6) Ofrecer la tutoría de manera permanente y cuando se le requiera; 7) Promover la utilización de múltiples medios como una forma de promover la autorresponsabilidad y de convertir cada momento y lugar en una situación de aprendizaje; 8) Tener presente que la acción tutorial puede sustituirse total o parcialmente en razón de las condiciones, medios, métodos y recursos que permitan formar a los estudiantes; tratar de romper la dependencia docente-estudiante a fin de lograr que éste se convierta en autogestor del aprendizaje.

Finalmente, para Guédez, las funciones o ámbitos de competencia del tutor son las siguientes: académicas, institucionales, administrativas y comunitarias.

"(En el área académica) 1) Activar una disposición motivada; 2) Informar sobre los propósitos y objetivos;

3) Orientar el esfuerzo; 4) Recomendar y dirigir el uso de los medios; 5) Reforzar la retención; 6) Fomentar la transferencia de conocimientos; 7) Propiciar realimentación al proceso; 8) Propiciar el ejercicio de capacidades intelectuales, volitivas y afectivas; y, 9) Estimular el sentimiento de autoresponsabilidad".

"En el área institucional se inscriben entre otras las siguientes funciones: 1) Participar en las tareas de planificación de las actividades globales del Centro de recursos; 2) Colaborar con el proceso de evaluación formativa de los materiales institucionales; 3) Cooperar en la solución de los problemas que se presenten dentro de los procesos generales que se realicen en el Centro; 4) Propiciar y participar en las actividades socio-culturales y de extensión que se realizan; 5) Ayudar en la coordinación de las acciones conjuntas que se organizan para favorecer la eficacia del Centro; 6) Estimular la identificación de los estudiantes con la naturaleza del sistema y con la significación de la institución".

"En el área administrativa, el tutor debe: 1) Participar en reuniones de planificación e instrumentación del proceso académico y administrativo; 2) Ayudar a la aplicación de las evaluaciones; 3) Corregir los distintos instrumentos de evaluación de los aprendizajes; 4) Hacer reportes de la evaluación; 5) Recoger sistemáticamente el resultado del seguimiento personal de cada estudiante; 6) Ofrecer a los estudiantes las informaciones administrativas que requiera; y, 7) Percibir el grado de ayuda particular que se desprende de la percepción del estudiante con requerimiento de ayuda".

"Por último, en el ámbito comunitario pueden precisarse las siguientes funciones: 1) Cooperar en el establecimiento de contactos con organizaciones a los efectos de obtener apoyo a las actividades desarrolladas; 2) Ayudar en la ubicación de los estudiantes en entidades que sirvan para las pasantías y los trabajos prácticos; 3) Aportar iniciativas que permitan interpretar y solventar las necesidades de la comunidad; 4) Conjugar esfuerzos con todos los integrantes del Centro para implementar alternativas de vinculación entre la institución y la comunidad; y, 5) Organizar con los estudiantes programas de acción desde el Centro a la comunidad y viceversa".

(Guédez, 1986, pp. 6).

3. El tercer estudio corresponde al de Arizmendi y González (1986), en éste se plantea la tutoría como un medio a utilizar en un proceso de Educación Abierta y a Distancia; se entiende la tutoría como la cooperación sistemática y continua que se le proporciona a un alumno en el logro de sus metas educativas, sea de forma presencial o a través de un medio de comunicación a distancia.

En este estudio las autoras afirman que:

a. Según Alicia Meneses (1982),

"La palabra tutor proviene del latín tutor que se refiere al que hace el papel de defender, guardar, preservar, sostener, sustentar, socorrer. En la actualidad se utiliza para denominar a la persona que se desempeña como defensor o promotor, encargado de la tutela de un menor de edad, de una persona que requiere tutela de sus derechos o de un alumno que requiere orientación".

(Arizmendi y González, 1986, p. 20).

b. En el Reino Unido, designa a quien introduce al estudiante en el lenguaje académico, y la relación estrecha e individual con el docente en un ambiente amistoso.

c. Según Borrero (1981), la tutoría tiene el propósito de estimular el estudio personal y de promover la enseñanza hasta llegar a la relación más eficaz entre docente y discente.

d. La tutoría se caracteriza por: 1) Establecer un contacto personal entre el estudiante y el tutor, diferente al de la enseñanza convencional; 2) Que el rol del tutor no es el de instruir, sino el de interactuar con el estudiante para que éste se ejercite y desarrolle su potencial intelectual; 3) Ser un servicio de orientación para que el alumno conozca las posibilidades y limitaciones frente a la actividad de aprender; 4) Ser una actividad individualizada que tiene como fin motivar al estudiante en un proceso individual independiente, pero que puede complementarse con reuniones grupales con miras a lograr objetivos educativos comunes.

Con respecto a las funciones, Arizmendi y González enumeran las siguientes: a) Suministrar información al alumno (administrativa, metodológica, científica, etc.); b) Motivar al alumno para que persevere y alcance las metas, tanto personales como del programa; c) Asesorar al alumno y al grupo en la adquisición de destrezas, métodos y en la búsqueda de soluciones (individuales o grupales); d) Evaluar los logros y los procesos (individuales o grupales) y retroinformar al alumno, al grupo y a la institución; e) Transmitir valores, ideales, criterios, pautas, según el ideario educativo de la institución y del tutor; f) Estimular el vínculo entre el alumno y el grupo, entre éste y el tutor y entre ellos y la institución.

Las autoras distinguen dos clases y cinco formas de tutorías.

En relación con las clases, se tiene tutoría académica y no académica, la primera se encamina a la búsqueda de soluciones a problemas relacionados estrictamente con el estudio (por ejemplo, adaptación al sistema, dificultades de aprendizaje, evaluación de aptitudes, capacidades y de rendimiento, asesoramiento en los trabajos de aplicación y transferencia; orientación vocacional, profesional y escolar; selección de metodología y materiales de estudio complementario, etc.); la tutoría no académica está dirigida a la solución de problemas, de conflictos o crisis por las que atraviesan los alumnos (por ejemplo, funcionamiento del sistema, situaciones individuales, familiares o sociales que obstaculicen lo académico, ayuda tocante a buscar objetivos propios y lograr la convivencia armónica).

En relación con las formas se tiene que, la presencial y a distancia (por correspondencia, telefónica y por televisión).

"De las cuatro posibilidades de tutoría que hemos presentado en este documento, la más dinámica y flexible es la tutoría presencial; ésta le permite al alumno conocer al docente y guiarse por su lenguaje, recibir el apoyo que ofrece la presencia física y reforzar el éxito de inmediato".

(Arizmendi y González, 1986, p. 22).

En particular la tutoría presencial se efectúa:

"Con el fin de realizar acciones que puedan satisfacer mejor las necesidades del individuo mediante la realización de reuniones grupales de motivación e interacción social (diálogo, discusión, trabajo de grupo), de trabajos prácticos y ejercicios que requieran una orientación y asesoría directa o que hacen necesaria la utilización de aparatos o instalaciones sólo disponibles en un laboratorio el control y el examen que no pueden realizarse mediante autoevaluaciones y las reuniones in

dividuales de motivación, asesoría y ayuda, en las que es insustituible la influencia personal inmediata del profesor o tutor".

(Ibidem, p.21).

Con base en la información ya revisada, proveniente de las instituciones nacionales que trabajan con la modalidad de "enseñanza abierta" y con los tres puntos de vista sobre la concepción de tutoría a nivel extranacional se intentará extraer algunas ideas para superar el actual estado de cosas, al mismo tiempo que también permitan -junto con el resto de ideas ya establecidas durante este trabajo- concretizar la propuesta de contenido.

El primer aspecto tiene que ver con el hecho de que hay una confusión con relación a los términos Educación Abierta y Educación a Distancia, éstos son manejados como si fuesen sinónimos, siendo que tienen implicaciones un tanto diferentes.

De acuerdo a Villaruel (1980), la Educación Abierta representa por un lado una forma particular de concebir el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el que el que aprende debe desplegar su creatividad, potencialidad sin cortapisas y debe tomar una decisión junto con su docente sobre las tareas y objetivos de su aprendizaje, por la otra, la posibilidad de alcanzar cierto grado de flexibilidad en las estructuras burocráticas educativas sin dar tanta importancia a los requisitos escolares formales; mientras que la Educación a Distancia conlleva "un sistema de traspaso de información de la fuente al educando que no es contigua, ni presencial", la esencia del sistema, dice Villaruel, es su impersonalidad. De acuerdo con este autor, ninguna de éstas es más "deseable", tampoco existen instituciones a distancia o abiertas puras, pero lo cierto es que es importante conocer bajo qué modalidad se está trabajando y,

en consecuencia, actuar con las restricciones o posibilidades del caso.

En función de lo anterior y para el caso que nos ocupa, hasta donde se conoce el SUA-UNAM no se brinda ni una Educación Abierta ni a Distancia: las razones de esto, como ya se bosquejaron, son de tipo extraescolar, institucional, hasta la comprensión del rol que puede jugar un docente y el usuario en una institución de este tipo.

El segundo aspecto se deriva de observar que a nivel nacional se prefiere el uso del término asesor, exceptuando los casos del SEA-C. de B. y algunas Facultades que brindan el SUA en la UNAM; mientras que a nivel extranacional, en los artículos citados, se refiere al término de tutor, salvo el caso de Fernández y Suyapa donde se maneja indistintamente. Pero, en última instancia, ambos términos, tutor o asesor, son manejados de forma indistinta o como equivalentes.

Sin embargo, una breve mirada por un Diccionario de la Lengua Española permite afirmar que el término más apropiado para esta situación educativa es el de asesor, veamos porqué la preferencia:

TUTOR. "L. Tutor. Es la persona que ejerce la tutela// 2. Persona que ejerce las funciones señaladas por la legislación antigua al curador// 4. Fig. Defensor, protector o director en cualquier línea// Dativo. For. El nombrado por la autoridad competente, a falta del testamentario y del legítimo. Ser incapaz para gobernar sus cosas, o demasiado gastador o manirroto".

ASESOR. "L. Assessor. De asidere, asistir, ayudar a otro. Adj. que asesora// 2. Dícese del letrado a quien por razón de oficio incumbe aconsejar o ilustrar con su dictamen a un juez lego".

(Dicc. Marín de la Lengua Española, 1982).

Se puede observar que tutor tiene un sentido jurídico, de protección (de una persona imposibilitada para tomar decisiones) y, de alguna manera, es el representante de la autoridad. Me parece que una situación educativa, pretendidamente de Educación Abierta, no puede retomar aspectos cuestionados: adicionalmente, recuérdese que Paulo Freire ha insistido que en Pedagogía sólo son posibles dos actitudes, transmitir un saber que sirve para mantener el Statu quo opresivo, o bien promover en el pueblo una conciencia clara de su situación objetiva, esto es, él renuncia a la domesticación y opta por la toma de conciencia crítica de la realidad (consúltase, la Pedagogía del Oprimido). En este sentido, el término asesor tiene una connotación menos "autoritaria", "proteccionista" o "directiva". En este sentido, también se debería de cambiar el título de alumno por el de participante, puesto que no se trata de "enseñarle" sino de coparticipar en una experiencia educativa que tiende a establecer en última instancia, entre otras cosas, la posibilidad de lograr la autoinstrucción y con ello el "aprender a aprender".

El tercer aspecto se refiere a una propuesta esquemática -especie de resumen- de los tipos y funciones que un asesor debería de desempeñar. Para ésto, se toman en cuenta los reportes de las experiencias institucionales, las propuestas sobre el quehacer del asesor, ambas recién citadas, y la experiencia personal. Se considera que la asistencia requerida por el usuario para realizar sus actividades de formación profesional variará, dependiendo de la clase y tipo de actividades por realizar.

Para el caso SUA-UNAM, el que esto escribe cree que la propuesta se ajusta o se puede ajustar sin mayor problema a los 19 "Principios Generales Relativos a la Docencia" que aparecen en el documento Marco Institucional de Docencia (Supra).

Así, un asesor debería de ser el docente que se encarga de

promover que el usuario se convierta en autogestor de su aprendizaje, sea presencial o a distancia; el vínculo entre el usuario del sistema y la institución que ofrece el servicio; y también, el coordinador y participante, en el intercambio de ideas, de las reuniones grupales.

En cuanto al tipo de asesor, éste se podría clasificar como sigue:

1. Presencial	Personal	Académico	Medios: Los convencionales y los Audiovisuales
		No académico	
	Grupal	Académico	
		No académico	
2. A distancia	Personal	Académico	Medios: Correo y Teléfono
		No académico	
	Grupal	Académico	Medios: Televisión, Radio y Prensa
		No académico	

En general, se puede afirmar que las funciones de un asesor se podrían ubicar de acuerdo al nivel de involucramiento que se espera de aquel; así, se tendría un nivel de participación amplia donde él llevaría a cabo casi todas las funciones; otro, de nivel intermedio; uno más superficial, en el que solamente estaría involucrado en el sistema cuando el participante solicita una aclaración sobre dudas académicas y una calificación (esto último es la práctica usual en la actualidad, por lo menos en el S.U.A.P.).

Las funciones que se enlistan a continuación se ubican de acuerdo a Guédez (Op. cit) quien las clasifica en cuatro, a saber: de la planificación del sistema, académicas, administrati

vas y de servicio a la comunidad. Cabe señalar que algunas de las funciones propuestas por Guédez no aparecen en esta propuesta y que otras, no contempladas por él, aparecen dentro de esta clasificación tentativa:

1. Funciones relativas a la planificación del sistema.

- Participación en el diseño planes y programas de estudio, junto con los responsables del diseño curricular.
- Participación en la evaluación de la "realidad curricular".
- Participación en el establecimiento de las políticas educativas del sistema, y si los hubiera, de los centros de servicio y asociados.
- Participación en la promoción de actividades extraescolares y de extensión.
- Participación en la elaboración de programas de seguimiento de los usuarios.
- Participación en grupos de trabajo interdisciplinarios.
- Planeación y participación en investigación educativa, propias del sistema.
- Propiciar la comunicación entre los diversos componentes del sistema.

2. Funciones académicas.

- Propiciar el estudio independiente y estimular el trabajo grupal (a través del trabajo participativo en círculos de estudio o bien por la técnica de grupo operativo).
- Proporcionar asesoría con base en el conocimiento particular del usuario, es decir, nivel de conocimientos, estilo de aprendizaje, expectativas, y actitudes.
- Supervisar el desempeño del usuario a través de toda su formación.

- Elaborar material didáctico teórico-práctico (sean módulos, programas, unidades, guías de estudio, textos, antologías, compendios, etc.).
  - Colaborar en el desarrollo de material audiovisual.
  - Elaborar indicadores del rendimiento escolar.
  - Evaluar logros y alcances, tanto individual como grupal.
  - Retroinformar a la institución sobre el desempeño de los usuarios y sobre los materiales didácticos.
  - Proporcionar información adicional respecto a: bibliografía adicional, métodos y técnicas de estudio, utilización de los diversos medios didácticos disponibles en la institución, objetivos y propósitos del material didáctico, prácticas a realizar (objetivos, programas, horario, lugar, etc.), constitución de los grupos de aprendizaje (escolares o extraescolares).
  - Participar en programas de superación o actualización académica.
  - Apoyar la pasantía.
3. Funciones administrativas.
- Informar y orientar al usuario sobre la organización, procedimientos y servicios.
  - Recopilar datos sobre el seguimiento de usuarios, individual o grupal.
  - Realizar reportes de evaluación (materiales, del rendimiento escolar, del rendimiento del propio docente, y de los servicios).
  - Asistir a las reuniones periódicas de planificación e instrumentación.
  - Promover el funcionamiento coordinado de los servicios.

-Promover reuniones periódicas con usuarios a fin de detectar las fallas del sistema.

#### 4. Funciones de servicio a la comunidad.

-Establecer contactos permanentes con la comunidad.

-Proporcionar iniciativas que permitan solventar necesidades comunitarias.

-Realizar esfuerzos tendientes a vincular a la institución con la comunidad y viceversa.

-Organizar al usuario en programas de acción-servicio a la comunidad.

-Supervisar el funcionamiento de servicio institución-comunidad.

-Programar asesorías grupales extraescolares.

Se considera que para llevar a cabo esta propuesta es necesario cubrir los requisitos siguientes (como bien se sabe, estos están más allá de las posibilidades de un asesor como individuo, dependen en buena medida de la política institucional):

a. Contar con una visión clara sobre el tipo de servicio que la institución va a ofrecer.

b. Contar con una planta docente de tiempo completo.

c. Disponer de un programa de inducción, para el asesor, sobre los objetivos y el funcionamiento del sistema.

d. Disponer de asesores calificados:

-Experiencia profesional.

-Experiencia docente ante grupo.

-Conocimientos actualizados sobre la disciplina, módulo, asignatura en la que se pretende laborar.

-Conocimientos básicos de por lo menos de la Sociología de la educación, teoría del conocimiento, y Psicología.

educativa.

- Conocimientos elementales sobre diseño de planes de estudio y programas, e investigación educativa.
- Conocimiento de los elementos que conforman el acto educativo o el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### V. A. 3. EL PLAN DE ESTUDIOS. EL CONTENIDO Y LA METODOLOGIA.

Finalmente, si recién se agregan algunas consideraciones al rededor del Plan de Estudios, y se retoman algunos puntos de vista con respecto al contenido, la metodología y técnicas instrucciones, esto obedece a que a lo largo del presente trabajo se observó que una "simple" propuesta de contenido es más compleja de lo que en un principio parecía ser. No obstante, este ejercicio al parecer puede proporcionar una "metodología" para futuros trabajos similares, si se toman en cuenta las limitaciones y obstáculos aquí reseñados. Esto, lo que sigue, puede ser una forma de operacionalizar algunas de las funciones del docente, recién revisadas; el docente debe de participar en el Plan de Estudios.

Si el docente, como se ha visto, es un elemento vital en la acción educativa junto con el alumno, el Plan de Estudios es el articulador de la vida académica institucional. Antes de continuar cabe hacer otra aclaración.

Si bien es cierto que en este trabajo no se han descrito las características de un alumno-SUA, no ha sido por falta de interés sino porque recién se inician los trabajos que giran alrededor del perfil del alumno SUA, por lo menos en el Sistema de Universidad Abierta de Psicología.

Así pues el vínculo se plasma alrededor de la definición de conocimientos, habilidades y actitudes socialmente aceptadas y

a la forma de apropiarse de ellos: esto pasa desde el principio educativo, la organización institucional y la interacción individual. En todo ello se pone en juego la historia de los individuos y la institución, lo que no es poca cosa (de alguna manera se ejemplificó, quizás sin saberlo, cuando se revisó el aspecto "histórico" de la Psicología en México y la situación de los egresados de la misma).

De Ibarrola (1987) afirma que el concepto utilizado para cubrir tales aspectos es el de currículum, aún cuando lo considera insuficiente:

"El concepto resulta todavía insuficiente porque presenta el grave riesgo de llegar a la posición de que todo lo que pasa en la institución escolar es, de manera indiferenciada, "currículum", sin discriminar entre otras explicaciones filosóficas, políticas, pedagógicas, sociológicas o psicológicas sobre la razón de ser, histórica y actual, de la organización institucional -escolar- en torno al saber. Otro riesgo sería confundir y mezclar dimensiones eminentemente laborales y administrativas... de las que interesa en todo caso identificar las tramas que forman y el peso que tiene su relación con la apropiación del saber".

(De Ibarrola, 1987, pp. 294).

De esta manera ella distingue Plan de Estudios de una realidad curricular, siendo el primero:

"El conjunto de estructuras académico-organizativas que facilitan y propician una forma específica y legitimada de acceso al conocimiento... mediante estas estructuras, un grupo específico de poder académico y político pone en práctica su concepción de los límites -históricos, políticos, sociales, científicos y técnicos- de un conocimiento y de las formas de adquirirlo".

"Por realidad curricular se entendería "el interjuego de elementos educativos y psicológicos, y de sectores sociales y políticos, variados y complejos, aunque no necesariamente estructuradas, de acceso al conocimiento que están legitimadas por su existencia misma. La realidad curricular se da porque coinciden en espacios y tiempos específicos, profesores y alumnos con distintas intersecciones sociales e historias personales y que tienen concepciones diversas sobre lo que es una profesión y sobre las alternativas de acceso a ella. Coincidencias y divergencias producen esas otras formas de apropiación del conocimiento cuya estructura y dimensiones propias aún desconocemos pero que se manifiestan de mil maneras..."

(Jackson, citado por De Ibarrola, Op. Cit., pp. 294-5).

Con esta concepción se puede afirmar que, de forma evidente en la Facultad de Psicología de la UNAM, hace buen rato que la "realidad curricular" ha rebazado lo programático del Plan de Estudios, y justo por incompreensión de la envergadura de la problemática, apenas esbozada en esta cita, se reitera que todas las tentativas de esfuerzo han sido vanas.

En el estudio antes citado se proponen aproximaciones cualitativas (además de las tradicionalmente cuantitativas) que permiten comprender las limitaciones y exigencias de la transformación curricular de una institución.

Sin entrar en detalles en la descripción del estudio antes referido, salvo aquella parte que tiene relación con el presente trabajo o sea la existencia de "diversas estructuras curriculares", se puede enunciar que, la propuesta sustantiva del documento es que la crisis actual de la educación superior es

el resultado de una ruptura del consenso con respecto a la naturaleza y contenido de las profesiones en relación con su "trascendencia" hacia otras instituciones, productivas y políticas; que dicho consenso se ha roto, en parte por lo antes señalado y en parte por el ingreso de "nuevos sujetos" de origen social muy desigual. La resolución, pues, está en diversos planteamientos sobre los Planes de estudio, aparentemente de sordenados y caóticos, pero, el conocimiento cualitativo de la "realidad curricular" y la posibilidad de consenso entre los diversos sujetos sociales puede ser de lo más fructífero que la simple "adjetivación". En este sentido se aportan algunas líneas de reflexión, destacando:

- a. La noción de participación actual e histórica de sujetos sociales muy diferentes que son los protagonistas del conjunto relaciones curriculares.
- b. La noción del peso que tienen los enunciados formales y las estructuras administrativas sobre la dinámica curricular.
- c. La noción de la existencia de lógicas diferentes y aún contrarias al interior de una misma institución, incluyendo declaraciones formales o estructuras.
- d. La noción de la existencia de estructuras reticulares diversas, inclusive contradictorias, como son el uso del tiempo, la selección y secuenciación del contenido, la relación didáctica y los roles, el tipo de recursos y la naturaleza de su utilización.
- e. El énfasis en aproximarse a la realidad vía métodos cualitativos de investigación, comparando o complementando las diversas fuentes de información.

Con respecto al inciso "d" que es el que tiene una relación más directa con el presente trabajo, y que surge como consecuen

cia de una investigación reciente (en escuelas agropecuarias de nivel medio superior), la autora encontró tres estructuras, a saber, una referida a el conjunto de materias que conforman una opción bivalente, opcional y terminal; la segunda se refiere a la línea de producción, ya que todo se realiza en función de ello y la tercera estructura está referida a las formas de organización que se adoptan para el trabajo productivo, fundamentadas en los objetivos.

Es posible a partir de esta investigación, que en otras instituciones se encuentre diversas estructuras:

"una estructura que hasta ahora adquiere una presencia importante en todas las instituciones escolares parece ser la que se refiere a la planeación, organización e impartición del trabajo en el aula; una segunda estructura podría ser aquella que se refiere a laboratorios y talleres y la tercera se podría encontrar en actividades como el servicio social o en las prácticas profesionales".

(Ibidem, pp. 322-3).

Al respecto cabe afirmar que en la Facultad de Psicología también se encuentra algo similar, puesto que existe el Plan de Estudios de la División de Estudios Profesionales, las prácticas de laboratorio, las prácticas de las áreas, y el contenido y prácticas de las asignaturas de la División de U.A., todas ellas tienen poca vinculación orgánica entre sí.

La posibilidad de encontrar lo diverso y lo complejo de la realidad curricular (la participación de los sujetos sociales, las estructuras por las que se rigen y los procesos cotidianos que la supera o la rebasa), continúa De Ibarrola, depende de la metodología de acercamiento, siendo indispensable la forma cualitativa como la entrevista abierta, la observación con

tínua, la entrevista a todos los sujetos sociales y el análisis de documentos. Como ejemplo de lo anterior, la autora proporciona los cuatro incisos siguientes:

a. La distribución y usos de los tiempos.

La distribución entre diferentes estructuras, los pesos y subordinaciones que por ese mecanismo se otorgan a distintos contenidos, se pueden conocer a través del calendario y el horario, sin embargo, la realidad es más complicada, se han encontrado otros usos, valga decir, por ejemplo, la inasistencia del docente que reduce las posibilidades de abordar todo el programa, las actividades extraclase que también consumen un tiempo y esfuerzo determinado, y los programas no contemplados. La lógica del uso real del tiempo escolar es diversa y responde a estructuras de otro orden, por ejemplo, la inasistencia del docente puede deberse a problemas salariales o políticos; el éxito relativo de la aplicación de la tecnología educativa para la apropiación de ciertos conocimientos responde a una línea ideológica de corte "industrial", pero que no resuelve los problemas fundamentales ni del docente ni de la enseñanza.

b. El análisis de contenido.

El inciso previo conduce al segundo punto en el que podemos observar la relación entre estructuras curriculares y los procesos cotidianos, es decir, los contenidos:

"cuya selección, agrupación, secuenciación y ordenamiento constituye el meollo de Planes y Programas de Estudio y de otras estructuras -administrativas, de supervisión- que los respaldan. De ninguna manera se puede agotar este tema en una primera reflexión como la que constituye este artículo; interesa únicamente ejemplificar dos puntos para destacar la importancia de este análisis:

- cómo se da la relación método-contenido, y
- cómo se da la relación teoría-práctica".

En relación con la primera interrogante:

"Existen ya algunos estudios que demuestran cómo uno de los impactos más significativos de la Tecnología Educativa usada para la elaboración de Planes y Programas de Estudio fue romper una cierta relación con contenido-método".

(Ibid, p. 327).

Se citan dos ejemplos, uno lo constituye los Programas de Formación Docente en donde a éste se le pide que elabore los objetivos de otra asignatura con el fin de que no se vea prejuzgado por el conocimiento de la propia asignatura; otro, es el diseño de los programas educativos ejecutado por pequeños grupos de especialistas, alejados del quehacer docente cotidiano y que difícilmente conocen el contenido que estructuran.

Por otra parte, de acuerdo a las pocas investigaciones cualitativas, se resaltan dos aspectos de distinto orden: 1) los objetivos explícitos regularmente no guían la actividad cotidiana del docente, y 2) el contenido está en íntima relación con el método, por lo que los objetivos que se construyen fuera de esta relación no cumplen con la función atribuida y son, en consecuencia, descartados por los docentes:

"Actualmente podríamos proponer que no se pueden declarar objetivos independientemente de la lógica propia de un contenido, la historia de su construcción como conocimiento apropiado por distintos sujetos. De hecho, entonces, sin negar al 'objetivo' como momento del método docente, el concepto cambia radicalmente en relación con lo que propone la Tecnología Educativa".

(Ídem, p. 328).

La segunda interrogante es la que se refiere a la relación teoría-práctica:

"De acuerdo con las investigaciones cualitativas, en particular sobre la enseñanza técnica, el énfasis que se otorga a la relación teoría-práctica y cuya importancia se expresa inicialmente en las horas asignadas a cada uno de estos rubros, puede presentar, sin embargo, una importante ruptura en la estructura curricular: la teoría se imparte en el aula y la práctica en el taller: hay tiempos distintos para cada una de ellas, hay espacios diferentes y recursos diferentes. En la historia reciente de las modificaciones curriculares la importancia atribuida a la práctica como forma insustituible de aprendizaje se salió por una tangente: la del uso de las manos o la realización de aspectos específicos de una actividad laboral, que se separa temporal y espacialmente de la reflexión y la teorización..."

(De Ibarrola, Op. cit., p. 330).

Aquí los ejemplos citados son, los marcos teóricos inamovibles, congelados en el tiempo, y la realización de trabajos concretos sin la debida reflexión teórica.

c. El análisis cualitativo de la relación didáctica.

Las relaciones entre el docente y el alumno, entre los alumnos, y entre todos estos y un objeto de estudio y con los recursos disponibles, pueden ser muy diferentes de los que señala un programa y desde luego varían de un grupo a otro, no obstante, caen en una cierta rutina como una forma de resolución:

"No se trata entonces de descubrir 'el' método didáctico sino la congruencia y continuidad que guardan a lo largo del tiempo las relaciones diversas con el ob

jeto de estudio y las razones que explican esas diversas e incluso contradictorias relaciones".

(Op. cit. p. 331).

Es común que cuando se le pregunta al docente, vía reactivos de opción múltiple, éste marque la utilización de métodos activos o participativos (actuales, modernos, etc.), pero la observación directa en una situación de clase cotidiana demuestra lo contrario.

d. Recursos disponibles frente a saberes compartidos sobre su uso y consecución.

Los recursos, en el análisis curricular sobre todo, son un elemento con relación a, y no determinantes en sí mismos. Dicha autora plantea que existen tres relaciones fundamentales en la relación de aprendizaje:

- La relación entre los recursos disponibles y los objetivos, suponiendo que estos incorporan a los contenidos, o bien los recursos que no tienen nada que ver con los objetivos -aún cuando no se desaprovechan.
- Otra relación de naturaleza más cualitativa se refiere a los conocimientos colectivos para hacer uso de ciertos recursos, y al avance gradual y colectivo en el conocimiento y comprensión de ellos. Adicionalmente se presenta el problema de la creencia de que por sí mismos garantizan el aprendizaje, o bien de que estos sean subutilizados o de plano que no sean utilizados.
- La tercera relación se establece entre el tipo de recursos disponibles en las escuelas, para el aprendizaje de una profesión, y el tipo de recursos con los que el egresado se enfrentará en el ejercicio profesional.

La problemática anterior lleva necesariamente a la consideración del contenido. Si al abordar éste no se toman en cuenta los fines de la Educación es porque esto quedó planteado de alguna manera en los capítulos anteriores. El contenido y el método (incluyendo a las técnicas) no pueden conceptualizarse al margen de aquellos; recuérdese tan sólo que, en los distintos periodos históricos de México, se han dado diversos elementos axiológicos, entre otros, la educación primaria obligatoria, la enseñanza gratuita y laica, la educación nacional, integral y racionalista, la educación para la independencia económica, y por supuesto lo contenido en el Artículo Tercero de la Constitución Mexicana: el hecho de que los principios y las acciones no siempre hayan sido coherentes se explican, como también antes se ha mencionado, por las posiciones de fuerza e intereses de los diferentes sectores que juegan en la política nacional.

También se ha visto, por otra parte, que en las metodologías actuales, "activas" o "progresistas", la palabra contenido conlleva cierto valor polémico, de tal suerte que en ellas los problemas educativos son problemas de método; pero también se ha visto que no hay tal. Los problemas son la expresión de muchos factores y que en última instancia, el contenido y el método son indisociables (no obstante, de manera funcional y provisoriamente conviene distinguir al contenido de los métodos y de las técnicas).

Se puede decir que el contenido de manera genérica debe de: a) por un lado, proporcionar la capacidad de autoexpresión, la creación y la integración, y por la otra, contemplar la elevación del nivel medio cultural y el rápido avance de los conocimientos científicos, todo ello bajo la distinción de las necesidades individuales y las sociales; b) ser determinado de manera diferente a lo que sucedía en la "antigua" escuela, la que respondía a una sociedad autoritaria y estática.

Más aún, la escuela es uno de los mecanismos, según Telma Barreiro (citada por Pérez Juárez, 1985), más poderoso y sutil de la alienación, a través del verbalismo imperante -que sustituye a la experiencia-, el congelamiento de la realidad -esta es acabada, inmodificable y sin contradicciones-, el formalismo -se enfatiza la forma y el burocratismo-, el detallismo y la compartimentación -lo que impide una visión de conjunto-, se mutila la curiosidad -puesto que exige la repetición-, y se fomenta el mercantilismo y la competencia -vía los certificados, diplomas o calificaciones-.

Mientras que la sociedad moderna podría situarse, por el contrario, en la necesidad constante del cambio: se está pues frente a la noción de lo diverso. No se trata de un rechazo integral a la sociedad, como se ha dicho en otra parte de este trabajo, sino de un rechazo a un modelo definitivo, pseudoperfeccionado de sociedad; c) intentar situar al individuo en la historia y el medio social donde reside, no desde el punto de vista adaptacionista, sino con el fin de que él pueda intervenir en la resolución de las necesidades del grupo social al que pertenece:

"no podemos menos que considerar la realidad como histórica y dialéctica, lo cual nos conduce a abordarla como una totalidad; el objeto de conocimiento no es el objeto real, es una construcción social, producto de la reflexión-acción que desde un ángulo de esa realidad cambiante y contradictoria hacen los hombres".

(Pérez Juárez, 1985, p. 8).

d) ser susceptible de llegar a todos los integrantes del grupo social, mediante la traducción acorde según el tipo de alumnos de que se trate; e) apuntar a la adquisición del hábito de razonamiento científicamente verificado, desmitificando así toda posibilidad ideológica; f) apuntar a un mínimo esencial común y a la educación permanente (lo que en este trabajo se retomó

como el "aprender a aprender"); g) permitir que el individuo e labore la propia concepción del mundo de manera crítica, a través de un lenguaje filosófico previamente traducido.

En el trabajo concreto comúnmente concebido, afirma Pérez Juárez, surge la problemática de la disociación, la separación entre los contenidos y los métodos: ¿qué enseñar, cómo jerarquizar los objetivos, qué secuencias temáticas son las mejores, por qué los temas no motivan, cómo actualizar los contenidos, por qué unos contenidos y no otros?, o bien, ¿cómo enseñar tales temas, cómo enseñar a investigar, a dónde acudir para aprender procedimientos didácticos nuevos y efectivos?

Así, el profesor entrenado en esa disociación tiende a separar los contenidos de la metodología de la enseñanza, puesto que sólo aprendió a teorizar. Tocante a las interrogantes señaladas, continúa Pérez Juárez, el profesor dispone de una lista de temas que él realiza o que la institución le proporciona; con respecto a la enseñanza generalmente carece de elementos metodológicos:

-El problema de los contenidos y la metodología remite de nueva cuenta a lo ideológico, en tanto que los procesos educativos que la sociedad promueve dependen de intereses de los grupos en el poder.

-La tarea científica esta reservada a los científicos en un laboratorio, a los profesores sólo les resta enseñar las "verdades" científicas (otra escisión entre la teoría y la práctica): así, la tarea del primero se mitifica y la del segundo se vulgariza.

-Esas concepciones son asumidas por los actores sociales a través de mensajes y propósitos explícitos e implícitos.

-La relación que se establece entre el estudiante y el saber o conocimiento está mediatizada por el profesor, quien ofrece los contenidos utilizando procedimientos que van desde la postura tradicional (la lección, la conferencia, la exposición, la demostración, el interrogatorio, etc.) hasta aquellos que suponen una nueva propuesta metodológica (como los que utilizan las dinámicas de grupo o la tecnología educativa):

"En cualquiera de los casos descritos la selección de los procedimientos no toma en cuenta los contenidos de enseñanza. La metodología utilizada es de transmisión, muy lejos de aquella que conduce a la construcción del conocimiento que es propia de cada disciplina, dada la naturaleza y características de ésta".

(Ibidem, p. 19).

De acuerdo a Pérez Juárez corresponde al alumno producir y construir los conocimientos, indagando, rompiendo, superando obstáculos, buscando nuevas explicaciones:

"La realidad, que en cierto sentido tiene una existencia externa al hombre, por la praxis se convierte en una realidad humanizada y, lo que es más, en una realidad social. En este proceso, hombres y realidad se transforman. En el terreno de los hechos no se trata de un hombre, sino de hombres coexistiendo en una realidad y transformándose mutuamente.

"Las circunstancias cambian a los hombres y los hombres cambian a las circunstancias, en un proceso histórico-social.

"En la práctica es donde la reflexión teórica va a lograr la demostración de la verdad del conocimiento, pero no de una manera directa, pues resultan imprescindibles el análisis y la interpretación (la reflexión, que complementa la acción)..."

(Ibid., p. 20).

De esta manera, afirma la misma autora, el conocimiento es un proceso de investigación en el que las operaciones básicas son el análisis y la síntesis, que concurren dialécticamente. Este proceso exige un proceder sistemático (una posición valorativa de los cuestionamientos, la formulación de hipótesis, la documentación e indagación, la verificación de las nuevas explicaciones), en referencia a un marco teórico, el cual se irá corrigiendo y transformando.

También, dice ella, la praxis llevada al aula conducirá a la construcción de un saber -su validación-, por la investigación efectuada tanto por el profesor como por los alumnos, lo que implica un constante trabajo de producción, revisión y profundización permanente, como vía efectiva para constituir la Ciencia de la Educación: mientras que de manera tradicional, la atención de profesores y alumnos se ha centrado generalmente en los problemas aislados, lo que ha originado la "especialización" extrema, el dogma, y de forma consecuente, la pérdida de la totalidad que es inherente a la realidad.

Como se puede apreciar una labor docente que atienda tanto el nivel macro como el micro no es una tarea fácil, sobre todo porque implica un cambio total de concepciones, valores y actitudes. Pero esto también implica cambios correlativos, tanto de la institución como en los comportamientos -en su más amplia acepción- de los usuarios, participantes o alumnos.

Por lo que concierne al aspecto metodológico se puede decir que aún cuando todavía no se supera la fase de revisión, experimentación, o en una palabra, de búsqueda, crece la convicción personal de que ninguna metodología podrá ser realmente formada si ésta está ligada a un sistema que exige la mera acumulación de información, la discriminación y selección social, la descalificación de las tareas "manuales", la vinculación par\_\_

cial o total entre ciencia y trabajo cotidiano o entre el aspecto práctico y el teórico, la no participación del hombre común en las opciones sobre las orientaciones y formas de producción de los bienes de una sociedad y sobre todo si fragmenta la conducta del individuo o si descontextualiza el acto educativo.

En lo anterior, de manera implícita se cuestionan una serie de conceptos, los cuales requieren una reconceptualización -algunos de ellos ya tratados-, tales como el objetivo de aprendizaje, el aprendizaje mismo, los recursos didácticos y la evaluación. Estos son a nivel micro, del aula o del acto educativo, los más significativos e importantes en la sistematización de la enseñanza: de forma evidente, aquí "sistematización" no equivale a la forma como se le conceptúa en la tecnología educativa, derivada del enfoque neoconductista.

Es común que las nuevas metodologías, "innovadoras", en educación superior, sólo plantean la sustracción o adición de elementos que en sí mismos no son fundamentales, en ellas se observa la marginación de temas claves como lo son la situación política, social o institucional; el por qué y el cómo de ciertos contenidos de una disciplina; o las características socioeconómicas y psicológicas de los diferentes personajes sociales que confluyen en el acto educativo. Esto se puede observar, por ejemplo, en las "propuestas" psicológicas de Anderson y Faust (1977); Ausubel, D.P. (1978); por supuesto Gagné, R.M. (1979); y Bruner, J. (1972). Tal vez, el trabajo de este último autor sea el menos criticable, pero curiosamente el menos conocido: su propuesta es la más flexible, concibiendo el aprendizaje como un proceso en espiral, y que toma en cuenta, aunque de manera parcial, el aspecto cultural.

Otra serie de ejemplos, con carencias semejantes, lo consti

tuyen aquellos autores que hacen propuestas a nivel de la técnica, entre otros, Bloom, B. (1971); Chadwick, C. (1978); Gronlund, N. (1978); Heredia, E. (1983); Popham y Baker (1972); y Solano Flores, G. (1983).

Los anteriores son algunos de los autores a los que, ciertos sectores de la educación, se recurre o recurría con mayor frecuencia para la planeación de las clases. Cabe aclarar que aquí tampoco se postula un rechazo a ultranza, tan sólo que dichas propuestas no deben usarse con la rigidez con que necesariamente se expresan, y mucho menos limitarse a los propósitos con los que pudieron haberse creado -algunas veces muy discutibles-; es necesario poner en tela de juicio la ideología en que se fundamentan, como debería de hacerse con cualquier otra propuesta no citada: sin embargo, se reconoce también la necesidad de conocerlas a fondo (sus orígenes, la argumentación que desarrollan, sus finalidades, etc.), de forma tal que no constituya un obstáculo para aplicar ciertos principios o procedimientos, si estos permiten alcanzar finalidades educativas socialmente importantes o si permiten establecer una congruencia educacional.

Una propuesta metodológica alterna la constituye la planeada por Díaz Barriga (1984), esta contiene tres momentos, a saber, la construcción de un marco referencial, la elaboración de un programa analítico y la interpretación metodológica del mismo. Estos momentos son interdependientes:

La construcción de un marco referencial para la elaboración de programas.

Dice el autor citado que todo programa escolar forma parte de un Plan de Estudios, por ende, para la elaboración e interpretación del programa es necesario analizar los propósitos del Plan, el tipo de necesidades sociales e individuales que

fueron consideradas en su elaboración, las áreas de formación en que está organizado y las nociones básicas de cada área.

Esto permitirá obtener un "mapa curricular", evitar la repetición de contenidos y procurar la integración de los aprendizajes. De esta manera, se esclarecen las nociones básicas de cada área de formación y de cada asignatura.

Una vez que se han esclarecido los contenidos básicos es necesario presentarlos como propósitos de aprendizaje del curso.

En esta alternativa, el aprendizaje se entiende como el "cambio de pautas de conducta", como un proceso dinámico, lo que implica:

"Trascender la tradición intelectualista que lo reduce al dominio de la información, y por otro lado, superar las aproximaciones teóricas generalizadas particularmente a partir de Bloom las cuales consideran al aprendizaje como algo que se da en áreas diferenciadas de la conducta (afectiva, cognoscitiva y psicomotriz)".

(Díaz Barriga, 1984, p. 35).

Posteriormente se requiere determinar las condiciones que afectarán el desarrollo del programa, así cada grupo escolar es afectado de forma diferencial por circunstancias particulares.

Un elemento que contribuye a la elaboración de este marco es la descripción de la experiencia docente con grupos anteriores o como alumno. Además se insiste en la necesidad de efectuar un diagnóstico de aprendizajes previos al desarrollo de un curso, detectar los hábitos de trabajo intelectual y de los

procesos de aprendizaje del grupo de estudiantes, sólo así se puede adecuar una propuesta didáctica acorde a los alumnos (cada grupo determina sus condiciones de aprendizaje, conformadas por una serie de situaciones socio-históricas.

#### Elaboración de un programa analítico.

El programa entonces es una propuesta de aprendizaje y como tal establece el mínimo necesario para acreditar una materia, esto, en opinión de Díaz Barriga, permite superar las previsiones curriculares y fomenta los aprendizajes colaterales.

A partir del marco se elabora el programa y su validez está fundada en la organización, y no exclusivamente en el cumplimiento de ciertas formas técnicas como lo puede ser la elaboración de objetivos conductuales, Es necesario, de acuerdo a la propuesta, elaborar una lista de objetivos de aprendizaje, una explicación sobre el significado del curso, explicitar sus propósitos y su vinculación con el Plan de Estudios:

"La presentación escrita de un programa analítico consiste en la especificación de las principales características del curso, de las nociones básicas que se desarrollarán, de las relaciones que guarda esta materia con las anteriores y las posteriores a ella, en términos de los problemas concretos que ayuda a resolver".

(Ibidem, p. 40).

Después se pueden precisar los resultados o productos del aprendizaje, que permitan integrar la información a lo largo del curso en relación a una problemática teórico-práctica: dichos productos serán una síntesis de los análisis realizados en el marco referencial; estos productos se elaboran por una necesidad curricular de establecer ciertos elementos de acreditación, lo que implica cierta concepción de aprendizaje a la usada de manera tradicional.

El aprendizaje es un proceso caracterizado por "saltos", "retrocesos", "parálisis", "miedos", "detenciones momentáneas", y "construcciones":

"Azucena Rodríguez (1976) lo caracteriza como un proceso que parte de síntesis iniciales, como totalidades que se perciben con cierto grado de indiscriminación y que posibilitan análisis, como descomposición de la totalidad a partir del apoyo en elementos teóricos explicativos, para poder construir nuevas síntesis, como totalidades nuevas que a su vez llevan en sí mismas el elemento de la contradicción, lo que posibilita la construcción de nuevas hipótesis para re-iniciar un proceso de destotalización en análisis posteriores".

(Ibid, p. 41-2).

Así pues, los objetivos tienen limitaciones vinculadas con la acreditación y su función institucional, esto habrá de tomarse en cuenta para evitar minimizar el proceso mismo de aprendizaje y para no hacer rígida la interpretación metodológica del programa.

La realidad siendo compleja, es una totalidad, por lo cual reta en la búsqueda de elementos integradores; esos elementos son las "nociones básicas", de acuerdo a H. Taba (citado por Díaz Barriga), son las partes que reflejan la estructura de una disciplina:

"Más aún, la elaboración de estos productos de aprendizaje tiene implicaciones metodológicas ya que en ella planteamos tanto la integración del contenido del curso, como la relación que existe entre esa información y una problemática (teórico-práctica) con lo cual necesariamente debe entrar en juego".

(Idem. p. 43).

El siguiente paso, continúa el autor, es desglosar los contenidos e intentar organizar y estructurarlos de manera que refleje unidades temáticas:

"La organización del contenido intenta reflejar la estructura interna de una disciplina, por ello, considerando ramos que son insuficientes las técnicas de análisis de contenido que particularmente se han difundido para realizar este trabajo a partir de la enseñanza programada".

(Op. cit. p. 44).

La técnica de Morgannov, la teoría de gráficas, el trabajo de Le-Xeuan (y otros más recientes), dice Díaz Barriga, han pasado de la lógica formal a la lógica matemática, paradójicamente sin transformar ningún aspecto del estudio del contenido: en estos estudios se omite el análisis epistemológico de una disciplina, o sea la manera de que un cuerpo de conocimientos determinado va construyendo sus categorías y sus métodos.

Díaz Barriga propone tomar en cuenta dos aspectos: a) Presentar los contenidos integrados de tal modo que posibiliten la percepción de unidad y totalidad que guardan los fenómenos entre sí, y 2) El problema de los contenidos es de alta consideración por lo que no es posible omitirlos:

"Cuando el contenido del curso se encuentra organizado en unidades temáticas, a cada una de ellas se le asigna nombre que refleje el contenido a tratar y se procede a elaborar una presentación escrita de las mismas, a fin de aclarar a los alumnos el papel, la estructura y el aprendizaje que promueven, así como su relación con la totalidad del programa"

(Op. cit. p. 47).

### La interpretación metodológica como programa guía.

La elaboración corre por parte del docente, combinando lo institucional con su experiencia.

El programa guía parte de los elementos básicos del segundo momento y constituye un puente de articulación entre el Plan de Estudios y la didáctica: el eje de la concreción del programa guía es la propuesta metodológica, el método como posibilidad de articular cierto contenido, como punto de unión de lo epistemológico y lo didáctico (una "teoría" de la enseñanza y una teoría del aprendizaje). Un elemento importante del programa guía es la precisión de los productos de aprendizaje como orientadores de la acreditación. La acreditación se diferencia de la evaluación de tal manera que la primera es una necesidad institucional para verificar y certificar conocimientos, y la segunda, la evaluación, como alternativa de control, como estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje, sus orígenes y la emergencia de otros aprendizajes no previstos en el Plan de Estudios.

Díaz Barriga plantea que el mejoramiento del aprendizaje no es un problema instrumental o meramente técnico, ya que eso sería reduccionismo que negaría el nivel teórico:

"Podemos precisar que los problemas del método devienen primeramente de problemas teóricos, por ello, consideramos superficial la proposición de modelos de instrucción, como alternativas técnicas que resuelven en sí mismas los problemas de aprendizaje".

(Op. cit. p. 50).

El método, reitera, es un aspecto del contenido, un objeto de estudio particular que tiene implicaciones a nivel epistemológico.

lógico, en tanto que se rige por una lógica particular en su construcción:

"Así, el método, a la vez, representa la posibilidad de articulación entre conocimiento como producción objetiva (ciencia, filosofía) y conocimiento como problema de aprendizaje, bien sea concebido como adquisición (pasiva) de información, o como construcción de un conjunto de procesos en que la información posibilita nuevas elaboraciones que, de alguna manera, la trascienden".

(Ibidem, p. 51).

Si el aprendizaje es un proceso de apropiación de una parte de la realidad, entonces se requiere que el individuo construya sus propios marcos referenciales, fomentados a través de una discusión de un contenido en relación con otros o con determinadas problemáticas (acomodación):

"De esta manera el método es susceptible de ser abordado en tres niveles de conceptualización: a) como un problema epistemológico, en el que tiene una relación íntima con el contenido y con los postulados generales, en relación a lo que es el conocimiento; b) como una vinculación con las teorías del aprendizaje y una posibilidad de concreción de los principios que se varían de cada una de ellas; y c) como un ordenamiento de las etapas que es necesario cubrir para la construcción de un producto de aprendizaje en particular".

(Ibid, p. 53).

Así pues, los momentos de apertura, desarrollo y cierre dependen del proceso de pensamiento requerido.

Es inadecuado partir de la diferencia entre la evaluación y

medición, es mejor enfocar el problema de la evaluación entre ésta y la acreditación:

"Es precisamente en la emisión de juicios sobre algunos aspectos, en donde está presente el acontecer humano, en procesos individuales o grupales, por lo que estos juicios intentan reconstruir una serie de aspectos que dieron vitalidad al desarrollo grupal, en relación al proceso de aprendizaje".

(Idem, p. 55).

Puede resultar claro ahora que la planificación de las evidencias de aprendizaje, según esta alternativa, implica establecer los criterios con los que estas evidencias se mostrarán, sus etapas y su desarrollo. Dichas evidencias (trabajos, ensayos, prácticas, reportes, investigaciones, etc.) no necesariamente se realizan en el aula como tampoco es necesario que sean síntesis de la información, pero sí conviene que sean elaboradas durante el curso.

Por otro lado y no menos importante es el hecho de que el conocimiento del plan de acreditación, desde un principio, es un elemento que favorece la motivación y el compromiso de llevarlo a cabo.

Pérez Juárez (Op. cit.) representante también de una metodología alterna presenta algunos puntos importantes, semejantes a los del autor anterior, de los que se proporcionará un breve resumen:

a. Explicitar los conceptos base (enseñanza, aprendizaje, conocimiento, ciencia, realidad, etc.) y los valores en que se sustenta.

b. Adoptar actitudes que propicien relaciones de cooperación

y de rechazo al autoritarismo.

c. Considerar las contradicciones, las explicaciones insuficientes y los problemas vinculados con la realidad del profesor y del alumno, así como el planteamiento de los factores que determinan la problemática.

d. Requerir un proyecto totalizador, a fin de abordar de forma teórica-práctica las cuestiones por indagar: clarificando propósitos y seleccionando una metodología acorde con dichas cuestiones.

e. Iniciar el curso a partir de la experiencia del que aprende (del sentido común, de la cultura popular).

f. Utilizar técnicas y procedimientos participativos con el fin de penetrar en los procesos, obtener y elaborar informaciones.

g. Realizar la ruptura de los aspectos ideológicos para lograr nuevas concepciones y acciones, nuevas relaciones y explicaciones, resultantes de un proceso dialéctico de análisis y síntesis.

h. Exigir la superación de etapas, obtener productos concretos, que evidencien la síntesis teórico-práctica (informes, artículos, ensayos, textos, o proyectos) de acuerdo con la naturaleza de la disciplina.

i. Señalar los problemas que no pudieron resolver o las nuevas interrogantes que empiezan a plantearse los individuos.

Me parece que alternativas metodológicas como las recién citadas permitirán devolver la función central de un docente (y no la tradicional, donde es el amo y mero transmisor de saberes) y la actividad central del alumno-participante (y no la de

un mero receptor de información sino la de un creador de conocimientos): sólo así a nivel universitario se podrán reconocer limitaciones, ofrecimientos y alternativas profesionales.

V.B. PROPUESTA: Una aproximación al problema.

La información vertida en los capítulos precedentes, incluso la primera parte del presente capítulo fue un largo, necesario y sorprendente rodeo que, se espera, permitió justificar y cristalizar una manera de realizar una propuesta, misma que se pone a consideración del lector.

El que esto escribe no supone ignuamente que esta propuesta va a satisfacer a los expertos en tecnología educativa ni a los encargados del diseño curricular; mucho se ha venido insistiendo que una tarea en esta última área supone un esfuerzo mayor que el que se ha planteado aquí, por ejemplo al definir el perfil profesional.

Se trataba entonces, sencillamente, de plantear algunas reflexiones en torno a una temática que en las condiciones actuales no son tomadas en cuenta, sea por indolencia o ignorancia (estos términos deberán ser ubicados al margen de un sentido peyorativo). Sucede pues, que los cambios de los contenidos de los programas -al menos de mucho más asignaturas de las que uno cree- se hacen por la vía de la "buena voluntad", de la "moda teórica" o del poder que ilusoriamente otorga un grado escolar o un puesto administrativo: tal vez no sea válido enunciarlo de esta forma, pero esa manera de realizar los cambios la observó el que suscribe desde los años estudiantiles, y desde entonces "ha yo-vido".

V.B.1. EL CONTENIDO DE LA ASIGNATURA PSICOLOGIA EDUCACIONAL EN LOS AÑOS RECIENTES.

### V.B. 1. a. EN EL SISTEMA ESCOLARIZADO.

Como ya se mencionó (Capítulo IV), el Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología, en la U.N.A.M., no ha sufrido cambios formales desde hace muchos años, y este fue el que se adoptó, por lo menos en lo que se refiere a los títulos de las asignaturas, para la D.U.A.P.

Como también se sabe, dicho Plan está dispuesto de tal manera que un alumno debe acreditar necesariamente las 30 asignaturas del área básica y aproximadamente 15 más de un área de "especialización" (Clínica, del Trabajo, Educativa, General experimental, Psicofisiología o Social) para recibir el grado de Licenciado. Una opción para el alumno en el área de especialización consiste en cursar nueve de un área particular, y las restantes asignaturas en cualquiera de las otras áreas.

Es notorio observar, al cursar las asignaturas del área Básica, que no tienen conexión ni teórica ni metodológica con las áreas de especialización, con excepción relativa del área Clínica, General experimental y Psicofisiología. Específicamente, para el caso que nos ocupa, sólo existe una asignatura del Área Básica, y sólo también por el título, que tiene una cercana relación con el área Educativa, se trata por supuesto de Psicología Educacional, la cual se cursa en el sexto semestre.

A continuación se describirán tres momentos de esta asignatura (1980, 82 y 87) incluyendo breves comentarios en referencia a los propósitos generales de los programas, los objetivos generales para el alumno, los temas que incluyen así como la bibliografía utilizada.

a. En 1980 el programa tenía un doble propósito, proporcionar los elementos mínimos de la especialización "factibles" de

aplicarse en otras áreas de especialización y presentar los elementos básicos para integrar e interpretar en los repertorios de los alumnos la información que se profundizaría en el área educativa.

Los objetivos generales para el alumno (¿o del programa?) eran:

- "Dar a conocer algunos conceptos fundamentales sobre la educación, proporcionando una visión general de los resultados de la labor educativa en el mundo en general, y en México en particular.
- "Revisar diversas aportaciones teóricas de la Psicología a la educación".
- "Introducir al estudiante en algunos aspectos de la Tecnología educativa".

Los temas que se incluían en este programa eran los siguientes:

1. Conceptos generales sobre la educación. Como no hay subtemas se describen los puntos que incluían los objetivos específicos (de manera semejante se procederá con los temas restantes de este programa), conceptos básicos de la educación, surgimiento de la escuela, funciones de la educación, obstáculos para la expansión de la educación, la crisis educativa y posibles soluciones, y diferentes tipos de enseñanza.

2. Críticas y aportaciones de la Psicología a la educación. Aquí se incluía una crítica a los sistemas de enseñanza tradicionales y modernos desde la posición conductista y cognoscitiva, aportaciones del conductismo y el cognoscitivismo, ventajas y desventajas de la sistémica educativa, modelos instruccionales referidos a medios en oposición a los referidos a metas.

3. Principios básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aquí se incluía a los componentes básicos de los objetivos instruccionales, los criterios básicos del análisis de tareas y diferentes tipos de "retroalimentación".

4. Estrategias para la enseñanza de conceptos y principios. Definición de concepto y principio, dos estrategias para la enseñanza de conceptos y principios, y los obstáculos y soluciones para la transferencia.

5. La evaluación en el aprendizaje escolar. Diferencias entre evaluación diagnóstica, formativa y sumaria, y diferentes tipos de reactivos para evaluar.

6. Métodos y medios educativos. Este tema incluía procedimientos para la instrucción escolar, método educativo y medio educativo, y ventajas y restricciones de ambos.

7. Interacciones en el salón de clases. Lo cual abarcaba las aportaciones de los procedimientos operantes y cognoscitivos en el salón de clase, y críticas, carencias y riesgos del empleo de tales procedimientos.

8. La investigación psicológica, lo que incluía alcances y limitaciones de la investigación psicoeducativa y la "implementación" de investigaciones.

Tocante a las referencias bibliográficas, diecinueve de ellas eran de autores norteamericanos, dos de autores franceses (Piaget y Faure) y tres correspondían a mexicanos (Larroyo, Latapi y la C.N.M.E.); la cita más antigua era de 1969 (De Anderson y Faust, Current research on instruction) y la más reciente correspondía a 1979 (R. Gagné, Las Condiciones del Aprendizaje), sin embargo, esta última fecha pertenece a la traducción.

Como se puede observar el contenido estaba bastante lejos de los propósitos señalados puesto que ni dotaba de elementos que pudiesen servir a los alumnos que optaban por otras áreas ni cubría toda la problemática de la Psicología aplicada a la educación; con respecto a la situación nacional, se puede agregar que la visión presentada era ahistórica y muy parcial; el aspecto educativo era contemplado de forma muy simple; y con respecto a la Psicología sólo se ofrecían dos opciones de manejo harto limitada.

Mención aparte merecen los objetivos generales para los alumnos puesto que aquellos no presentaban en realidad lo que estos deberían de alcanzar (apegándose a las normas de elaboración de objetivos tal y como lo sugiere R. Mager, por ejemplo), sino lo que el programa o el docente ofrecían, además eran fallidos en relación con el contenido que entonces se ofrecía.

b. Para el año de 1982 se encontraron dos programas, uno que era muy semejante al de 1980, el cual omitía dos objetivos particulares del tema V -en ese tema aparecían otros autores como referencias, Briggs y Cols., y Popham y Baker- y quizás por error de impresión se omitía el tema VI.

Mientras que el otro programa publicado ese mismo año se consideraba:

"Importante que todos los estudiantes conozcan y manejen algunos aspectos mínimos de la Psicología Educativa que les serán de utilidad en su práctica profesional como Psicólogos en general.

Asimismo, este programa pretende ser la base para aquellos estudiantes que cursarán el área de Psicología educativa, proporcionándole una visión general de los aspectos que se profundizarán en el área".

Los objetivos generales de este programa eran los siguientes:

- "Los estudiantes describirán las funciones y alcances de la Psicología Educativa en función de las características de nuestro país.
- Con base en las aportaciones de la Psicología y las necesidades y características del campo educativo, los estudiantes delimitarán el perfil profesional del Psicólogo Educativo.
- Los estudiantes describirán algunas herramientas técnicas de la Psicología Educativa.
- Los estudiantes describirán algunas bases teóricas de la Psicología.
- Los estudiantes describirán la incidencia de la Psicología en algunas áreas de la educación".

Para la consecución de tales objetivos, los temas a revisar propuestos en este programa eran los siguientes:

Tema 1. Panorama de la Educación. Los subtemas incluidos eran conceptos básicos de educación, sistema educativo nacional, educación y sociedad y la educación y su problemática.

Tema 2. Sistema educativo y sus áreas. Los subtemas: Educación y sociedad, formación de trabajadores para la educación, proceso de enseñanza-aprendizaje, educación formal y no formal, desarrollo curricular, planeación educativa, desarrollo de la tecnología educativa e investigación educativa.

Tema 3. Perfil profesional del Psicólogo Educativo. Los subtemas: Perfil profesional y metodología para un perfil profesional.

Tema 4. Proceso de Enseñanza Aprendizaje. Este tema incluía

los subtemas siguientes: proceso de enseñanza-aprendizaje, variables que influyen en el aprendizaje y sus clasificaciones y el diseño instruccional.

Tema 5. Tecnología Educativa; con los subtemas siguientes: tecnología educativa, bases teóricas de la sistematización de la enseñanza, modelos de la sistematización de la enseñanza y diseño instruccional.

Tema 6. Psicología escolar. Los subtemas: educación especial, orientación vocacional y métodos de enseñanza.

En relación a las referencias bibliográficas se encuentra un listado de diecisiete, de las cuales seis pertenecen a autores norteamericanos, una a un francés (Faure) y diez a autores mexicanos; la referencia más antigua es la que corresponde al año de 1982 (Díaz B., F., y otras autoras, y los folletos de programas de la S.E.P.).

En este programa se observa que los propósitos continúan alejados del contenido y esto no podrá ser de otra manera ante la ausencia de un perfil profesional explícito; los objetivos generales aún cuando denotan una preocupación mayor por la educación nacional, el perfil profesional del psicólogo, las bases teóricas y la aplicación de la psicología a la educación, se puede observar una insuficiencia conceptual en el desarrollo del programa, es decir, tanto los temas como los subtemas no abarcan, a nivel introductorio, la problemática educativa nacional, las opciones teórico-técnicas del quehacer de la psicología en la educación, y los niveles de intervención se reducen tan solo a la educación especial, la orientación vocacional y los métodos de enseñanza. Sin embargo, los contenidos propuestos en este programa son un gran avance en relación con los anteriores (en el presente trabajo tan sólo se ha citado el de

1980, pero no es difícil imaginar el contenido de los programas anteriores), adicionalmente, el hecho de citar a otros autores de nacionalidad diferente a los que comúnmente se citan, me parece que es un hecho relevante. Vale la pena señalar que dos subtemas se repiten, uno es el de educación y sociedad, y otro el de el diseño instruccional.

c. El tercer programa corresponde al de Mayo de 1987, en este se plantea por vez primera un esbozo de la metodología a utilizar la cual consiste fundamentalmente de una exposición, un análisis y discusión de los temas por parte de los alumnos y, adicionalmente, de exposiciones por parte del docente. Tocante al propósito del curso se tiene que:

"...busca propiciar en el alumno el ejercicio de habilidades de análisis y reflexión crítica acerca del campo de estudio de la Psicología Educativa, de su desarrollo y situación actual; de sus relaciones con la filosofía, la investigación y la tecnología. De manera que pueda determinar las bondades y limitaciones de las diferentes teorías y modelos que se le presentan".

Adicionalmente,

"...debe ofrecer al posible futuro psicólogo educativo la visión de su campo de estudio y ejercicio profesional en forma integrada, motivante y sin pretender reducir su riqueza en cuanto a terreno de investigación ni su complejidad en cuanto a área de aplicación profesional".

El objetivo general de este programa consistía en lo siguiente:

"El alumno analizará críticamente modelos y teorías que conforman el campo de estudio de la Psicología E\_

educativa, su desarrollo y situación actual, y sus relaciones con: la filosofía, la investigación y la tecnología".

Tema I. Psicología Educativa y Filosofía Educativa.

Objetivo: El alumno analizará el campo de la Psicología Educativa, su desarrollo y sus relaciones con la filosofía.

Tema II. Investigación y modelos.

Objetivo: El alumno analizará los principales modelos y técnicas surgidas de la investigación en Psicología Educativa.

Tema III. Planeación.

Objetivo: El alumno analizará el proceso de la planeación educativa y algunas de sus principales técnicas.

Tema IV. Teorías I.

Objetivo: El alumno analizará las teorías más representativas de la Psicología Educativa, contrastándolas entre sí.

Tema V. Teorías II.

Objetivo: El alumno analizará la teoría del aprendizaje estructural contrastándola con la teoría de modelos de trabajo y con la inteligencia artificial.

Con respecto a las referencias bibliográficas éstas suman 26; todo el conjunto está en el idioma inglés; la referencia más antigua corresponde al año de 1980 (Slavin; Rickars; Gagné; Grossnickle; Fessler; y Gow), la más reciente al año de 84 (Simons; y Smith).

A juicio personal la falta más grave de este programa es la

nula referencia al problema de la educación, de la educación en México y de los posibles problemas que un Psicólogo educacional puede enfrentar en la práctica cotidiana. Adicionalmente, obsérvese la perspectiva "sistémica" y tecnocrática: en verdad impresiona que este programa dé varios pasos atrás en relación con el de 1982, comentado anteriormente.

#### V.B.1.b. EN EL SISTEMA ABIERTO.

En general, en la D.U.A.P., el área educativa se compone de las mismas asignaturas que en el sistema escolarizado sólo que en este caso se pretendía agruparlas por bloques, con el fin de dar una secuencia y evitar la repetición de contenidos -aspecto muy común en el escolarizado-.

De esta manera, los bloques quedaron constituidos de la forma siguiente: I, relacionado con aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje; el II, de intervención en escenarios educativos (formal o informal, de enseñanza normal o especial, de cualquier nivel educativo); el III, referido a problemas de investigación y currículum (se contempla vía "modular" cualquier nivel, en cualquiera de las modalidades); y el IV, que se refiere a problemas de la orientación (vocacional, escolar o profesional). A estos bloques hay que agregar la asignatura de Psicología Educativa.

Concretamente, aún cuando la distribución anterior (la cual originalmente no estaba ideada así) tendrá que ser reajustada hasta en tanto no cambie el Plan de Estudios actual, ésta ha mostrado ciertas ventajas, tales como evitar la repetición de contenidos, partir de problemas de la realidad escolar e intentar un enfoque plural.

Recién que se inauguró la modalidad abierta, de la que ya se

mencionaron algunos datos, la asignatura tenía un enfoque claramente neoconductista coherente con un sistema de instrucción personalizada (tal como lo planeara F.S. Keller), esto persistió hasta 1977, en este año se intentó darle un cambio a dicho enfoque de lo que surgió un antecedente para la presente propuesta. Es a partir de las críticas y los comentarios de los alumnos, así como de la experiencia del que suscribe, que se ve la necesidad de dar un giro más.

Ese programa constaba de los elementos siguientes, a manera de resumen: a) tres objetivos generales que pretendían proporcionar un panorama de la historia de la educación mexicana, un panorama también del posible quehacer del psicólogo y los elementos "básicos" que permitieran a un alumno hacer un juicio para optar o no por el área educativa; b) cuatro apartados y doce unidades distribuidas de la forma siguiente:

-Algunas consideraciones en torno al concepto de educación. Este apartado incluía dos unidades, en cada una de ellas se presentaba la versión socialista (Castro y Makarenko) y la norteamericana (Peters y Dewey).

-La educación en México. En este se abordaban dos unidades, una mostraba la historia (M. Robles) y en la otra se incluía una crítica a la Ley Federal de Educación (Medellín Izquierdo).

-Algunas críticas a la educación. Abarcaba también dos unidades, a saber una crítica general (A. Ponce) y otra de corte "desescolarizante" (Reimer).

-La psicología y la educación. Este apartado comprendía seis unidades, a saber: perspectivas de la Psicología educativa (H. Horas y S.W. Bijou), el planeamiento y el currículo (Hawes y Johnson), la tecnología educativa (Gago y Hughes), la modificación de conducta en el salón de clase (O'leary y O'leary), la

orientación vocacional (R. Bohoslavsky) y la investigación educativa (Hayman);

c) El formato del diseño instruccional era el adoptado en el año de 77, el cual se describía como Guías de estudio por unidad, lo que comprendía una introducción, uno o más objetivos generales, objetivos intermedios y específicos, subtemas, guías de actividades, bibliografía básica y complementaria, guía de autoevaluación. En este formato se combinaba arbitrariamente el modelo de "instrucción personalizada" de F.S. Keller con una visión muy parcial del trabajo de D'Hainut.

Pronto se vio que esta concepción deparó un cierto "contuismo" en la concepción de aprendizaje: ciertamente cabe suponer que la incomprensión de los fundamentos de ambos puntos de vista, la poca experiencia y la falta de capacitación en la elaboración de materiales de autoinstrucción determinó que al estudiante se le requiriera una repetición de los contenidos, por otro lado, y de mayor importancia, persistió en general una cierta tendencia a mantener una visión parcial y unilateral de la relación Psicología y educación; por supuesto, las "asesorías" se limitaban a calificar exámenes -por cada objetivo específico había un reactivo que en lo sustancial eran la misma cosa- o aclarar alguna duda. Tal aclaración no podía ir más allá de lo planteado por el objetivo (en algunas otras asignaturas, no así en ésta, la situación resultaba ridícula pues la aclaración se reducía a indicarle al alumno que leyera equis párrafo).

#### V.B.2. ALGUNOS ASPECTOS QUE PRETENDE SUBSANAR LA PROPUESTA.

Al que esto escribe le parece que la propuesta se inscribe en una perspectiva de lo que podría ser -aún cuando ni la única ni la mejor-, y no sobre las condiciones que existen en la

actualidad, obstáculo a salvar para que aquella pueda surtir mejores efectos. A pesar de lo anterior, se asume que esta opción o aproximación traería en primera instancia gratas y sorprendentes consecuencias, no sin esfuerzo, a la institución, al docente como al participante, sin embargo, esto de ninguna manera impide cometer de nuevo errores por ignorancia.

En esta forma se plantean algunas consideraciones de carácter institucional y otras de metodología. Aquí ya no se incluye el papel del docente puesto que este tema ya fue tratado en un previo apartado.

Así pues retomando algunas ideas se puede decir que es necesario replantearse una reconceptualización del Sistema de Universidad Abierta, tanto en lo que se refiere a sus finalidades, su organización y el aspecto jurídico. Es necesario clarificar, delimitar y desmitificar la concepción de la profesión y en este sentido tal vez valga la pena sugerir que esta debería de ser aquella que plantee la posibilidad de formar profesionistas que sepan y puedan participar en la resolución de la problemática nacional, esto supone una vocación de servicio; facilitar, sin detrimento del conocimiento estructural de la disciplina y de una formación integral, que el estudiante pueda aprender a aprender; contemplar la organización de servicios profesionales, en una línea semejante a la del Taller de Jurídica y nuevos modelos de ejercicio profesional, sin embargo sería deseable que de forma prioritaria se atienda a los grupos sociales mayoritarios y más necesitados; replantear un nuevo Plan de estudios donde verdaderamente -y de acuerdo a una previa investigación- se enfatice la relación de la carrera con la teoría y la praxis-, enfatizar también que esta carrera no es unívoca, y que por esta condición y hasta no encontrar pilares sólidos debe evaluarse qué tanto aportan en función de los puntos anteriores, cada uno de los enfoques psicológicos.

Por otra parte es necesario investigar el perfil del alumno-SUA en el ambiente no sólo de la institución sino del momento histórico-social en el que se encuentra cada generación. Sólo así se podrá conocer qué conocimientos en relación con la Psicología deberían de traer al ingresar al S.U.A., qué habilidades en cuanto a los hábitos de estudio son necesarias para su adecuado desempeño formativo; y qué problemas de carácter general son los que hay que tomar en cuenta para realizar una adecuada planeación didáctica, por ejemplo, considerar la falta de contacto habitual entre el docente y el alumno, atacar aquel sentimiento de "despersonalización" y aislamiento producto de lo anterior, facilitar el acceso tanto a información como experiencias formativas.

En este mismo sentido habrá de tomarse en cuenta que el participante estudia después de laborar, que trae bastantes años de estudiar a la manera escolarizada, que proviene de diferentes ambientes sociales, que lleva consigo una cultura muy particular, que su presupuesto puede ser más bien escaso, etc.

Por lo que toca a la metodología se trata de optar por obtener una estrecha relación entre los objetivos, el contenido y el método y no por "crear" nuevas técnicas pedagógicas al margen de un contenido; por personalizar el proceso educativo dentro de un ambiente de intercambio grupal, en lugar de la individualización del aprendizaje; por lograr la posibilidad de que el participante investigue y realice trabajos creativos al tiempo que se está formando, y no por la memorización de datos y, después, en un segundo momento, se le pide que investigue; por lograr que él vincule los conocimientos teóricos con la práctica, y no por una actividad pseudotécnica al margen de la teoría; por obtener de los participantes productos que evidencien la síntesis teórico-práctica así como propuestas de nuevos problemas, en lugar de la repetición casi textual de la información y

junto con ello la creencia de que no hay nada nuevo por hacer; por elaborar una guía de estudio, parecida a la que actualmente se utiliza en el S.U.A. junto con una selección de capítulos, informes, artículos o textos, a la manera de una antología, en lugar de textos tradicionales, semiprogramados o programados que rápidamente caen en lo obsoleto, o en audiovisuales que su puestamente igualan y repiten fielmente la realidad (no obstante se acepta que en algunas otras asignaturas el uso de estos recursos puede ser relevante).

Lo mencionado implica por supuesto otra concepción de ciencia, de ciencia psicológica, de investigación, de aplicación tecnológica, de sociedad, de profesión, de educación de aprendizaje, y de enseñanza; por citar algunos de los conceptos documentados y revisados a lo largo de este trabajo: es curioso que sólo "transgrediendo" de alguna manera los imaginarios límites, es como uno se puede dar cuenta de otras realidades.

### V. B. 3. PLAN DEL CURSO.

La presente asignatura corresponde al sexto semestre de la Licenciatura de Psicología de la U.N.A.M., dentro del Plan de Estudios vigente, y como una opción a ser probada formalmente en la D.U.A.P. esta asignatura tiene un valor de seis créditos dentro del mencionado Plan de Estudios y está orientada con un carácter introductorio y panorámico a lo que deberá de cursarse en el área educativa.

Puesto que el Plan de Estudios y la realidad curricular en la Facultad son muy diferentes (supra), se puede decir que no hay requisitos formales para cursarla. No obstante, en función de dicho Plan y de las características del S.U.A.P., por un lado, sería conveniente que el participante tenga conocimientos elementales, y no sólo que demuestre haber acreditado equis asignatura, de la temática que se describe a continuación: las

diferentes concepciones de ciencia y en consecuencia las diversas formas de llevar a cabo las investigaciones; el origen general de la Psicología a nivel mundial y la posición filosófica que subyace a cada corriente psicológica; las diversas explicaciones sobre los "procesos básicos" (la memoria, el pensamiento, la sensopercepción y el aprendizaje); y los diversos planteamientos psicológicos sobre los fenómenos sociales y psicopatológicos.

Por otro lado, sería deseable que el participante tuviese consigo al menos las habilidades siguientes: efectuar lectura heurística de textos, poseer la metodología de investigación documental, tener dominio de la sintaxis y la ortografía y dominar algunas técnicas de participación grupal (esto es necesario puesto que los objetivos del programa, que se mostrará más adelante, demandan del alumno una producción de conocimiento y no la reproducción de información).

En ausencia de los elementos antes descritos estos se deberán de proporcionar a los participantes, durante el curso; cabe aclarar que no se aboga por la utilización de un instrumento (pretest) que identifique los requisitos, recuérdese que el enfoque de aprendizaje que subyace a este trabajo tiende a lograr que el participante mantenga una constante reconceptualización. Parece que si este intento se manejase permanentemente, en todas las asignaturas, resultarían innecesarios los cursos de educación continua.

La presentación de la asignatura no pretende agotar o abarcar toda la temática relativa al campo de la educación, como tampoco pretende revisar todo lo que puede hacer un psicólogo en el ámbito educacional, se trata entonces, con esta presentación, de encauzar al participante ante la evidencia de la complejidad de interrelacionar ambos campos en los que existe más de un determinante; de abrir interrogantes y ensayar propuestas

de solución; de problematizar con base en un marco de referen\_  
cia, dentro de ciertos márgenes de libertad de determinantes \_  
sociales y hasta familiares, para comprender una realidad y e\_  
ventualmente transformarla.

Así pues, los propósitos de este programa introductorio son  
dobles: proporcionar un panorama general de la situación educa\_  
tiva nacional y del estado actual de la relación de la Psicoló\_  
gía y la educación, y dotar de algunos elementos que permitan  
argumentar a favor o en contra de realizar su "especialización"  
en el área educativa.

#### V. B. 3. a. OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA.

El participante al concluir el curso y a partir, en lo posi\_  
ble, de una discusión grupal:

1. Describirá de manera fundamentada algunas diferencias  
o similitudes de la concepción de educación bajo un siste\_  
ma socioeconómico capitalista y socialista, con base en \_  
por lo menos la bibliografía básica.
2. Elaborará un breve ensayo acerca de un problema educativo  
actual, indicando la importancia histórico social de este,  
con base en por lo menos la bibliografía básica.
3. Elaborará una propuesta personal, por escrito, de la in\_  
serción profesional del psicólogo en el ámbito educativo,  
con base en por lo menos la bibliografía básica.

#### V. B. 3. b. TEMARIO Y OBJETIVOS PARTICULARES.

##### PARTE I. EL CONCEPTO DE EDUCACION.

Unidad 1. La educación en perspectiva capitalista y en la socialista.

Objetivo particular: El participante contrastará las finalidades, los supuestos éticos, la concepción de individuo y la metodología, que subyacen en la concepción capitalista y socialista de educación.

Parte II. LA EDUCACION EN MEXICO.

Unidad 2. Los aspectos históricos, el Sistema Educativo Nacional y el Plan Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988).

Objetivo particular: El participante resumirá los hechos más significativos de un problema educativo nacional, desde un punto de vista personal y destacando el aspecto histórico-social.

Unidad 3. Algunas críticas a la educación mexicana.

Objetivo particular: El participante explicará con fundamentos su acuerdo o no con respecto a las tesis y argumentos de los autores revisados en la presente unidad.

PARTE III. LA PSICOLOGIA Y LA EDUCACION.

Unidad 4. Enfoques psicológicos en la educación: un panorama.

Objetivo particular: El participante elegirá con argumentos adecuados un enfoque psicológico aplicado a la educación (cognoscitivismo, genético, humanista, neoconductismo, o materialista dialéctico), con base en una comparación de por lo menos los principios teóricos subyacentes, la metodología, el aspecto técnico, las ventajas y limitaciones, y las implica\_

ciones sociales.

Unidad 5. Los niveles de intervención y las posibles funciones de un psicólogo que aborda los problemas de educación: una propuesta.

Objetivo particular: El estudiante explicará con fundamentos su acuerdo o no y alternativas respecto a las propuestas presentadas en esta unidad.

Unidad 6. El proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo particular: El participante contrastará dos maneras cualitativamente diferentes de aproximarse al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Unidad 7. La intervención del psicólogo en el ámbito educacional: una muestra (en la educación normal, en la especial y en el extraescolar).

Objetivo particular: Con base en los supuestos de una aproximación psicológica, presentada o no en este programa, el participante elaborará una crítica escrita para cada uno de los ejemplos expuestos en esta unidad.

Unidad 8. El currículum y la realidad educativa.

Objetivo particular: El participante elaborará por escrito un anteproyecto para detectar la realidad curricular de una institución educativa elegida por él.

A partir de lo antes descrito se subraya que esta forma de proponer los contenidos se aleja sustancialmente de una concepción tradicional y de la que sustenta la tecnología educativa: deberá ser claro en este momento que se modifica la forma de

seleccionar los contenidos cuando ha habido una previa documentación mínima -quizás la que se hizo para este trabajo de mucho que desear-, esto trae como consecuencia mirar, tanto a la disciplina como a la metodología, de otra manera.

Más aún, los objetivos señalan una forma diferente de realizar las evaluaciones, lo cual podría demostrar que el uso de computadoras no resuelve el problema sustantivo de la educación, aunque sí, y de manera todavía parcial, el de la masificación. Además, este planteamiento permite que la evaluación se convierta en un factor motivacional lo que difícilmente se contempla en la concepción tradicional e incluso en la de la tecnología educativa. En sí, este último aspecto resulta muy significativo. Finalmente, deberá observarse que se puede evaluar tanto a nivel de los objetivos generales como al de los particulares.

Puede resultar obvio pero vale la pena insistir que esta forma de plantear el programa requiere necesariamente de la adopción de nuevas estrategias para capacitar al personal docente en el manejo del programa, tal y como se ha venido sugiriendo en este trabajo. Además de lo antes dicho, con respecto a la institución y al papel del alumno.

#### V.B.3.c. EL FORMATO: UN EJEMPLO

Enseguida se proporcionará el ejemplo de una unidad del programa antes referido, tal como se presentaría al participante del S.U.A.P. (con algunas modificaciones menores, dicho programa también podría ser utilizado para los alumnos del sistema escolarizado).

La unidad que ahora se va a ejemplificar es la primera de la tercera parte del programa, y su elección es arbitraria respon-

diendo a la importancia atribuida por el que esto escribe, puesto que ella ofrece las diversas posibilidades de aproximación a la problemática educativa: cuando ésta ya ha sido vislumbrada como una praxis social en la que inciden diversos factores, en relación con un sistema socioeconómico determinado, y una vez que el participante ha revisado de alguna manera el estado actual de un problema educativo nacional, elegido por él.

Con la información que precede a esta unidad junto con este abanico de posibilidades, también se pretende que el participante de cuenta de la necesidad de trascender los planteamientos de los enfoques psicológicos aplicados a la educación. Por cierto, de darse esto último a mediano o largo plazo, sería un ejemplo de un aprendizaje colateral, es decir, de lograr un aprendizaje no contemplado en el objetivo particular.

### PARTE III. LA PSICOLOGIA Y LA EDUCACION

#### Unidad 4

#### Enfoques psicológicos en la educación: un panorama

#### INTRODUCCION.

Como se ha visto en las unidades precedentes, tanto el concepto de educación como el estado de la educación nacional es un terreno bastante extenso, complejo y donde la labor de un psicólogo puede coadyuvar a la solución de algunos de los problemas que ahí se presentan. Sin embargo, de manera tradicional, el psicólogo comúnmente cree que bastan un conjunto de "técnicas psicológicas" para resolverlos omitiendo entonces otras

consideraciones como, por ejemplo, las que se han revisado en las unidades precedentes, o bien, al intentar resolver algunos problemas educativos lo realiza desde un enfoque particular desconociendo que éste cubre tan sólo un aspecto de un fenómeno multicausado: de esta manera, el psicólogo así formado sólo le resta "psicologizar" su intervención y realizar actividades profesionales limitadas con respecto a su campo de acción. En consecuencia no debería de sorprender que los resultados profesionales sean estériles, de efecto momentáneo y frustrantes.

De las limitaciones profesionales se tienen algunas evidencias, por ejemplo, hasta hace algunos años al psicólogo se le seguía identificando como psicómetra o diagnosticador, sin importar el área o el escenario en que pretendía desarrollarse (Galván y otros, 1980; Arrazola, 1984); las actividades principales que desarrollaba el psicólogo educativo en el Sector Salud de la Cd. de México, eran en orden decreciente, la docencia, la elaboración y aplicación de programas educativos y la elaboración de material de enseñanza, generalmente con técnicas conductuales (Martínez y Ramírez, 1981).

En otra perspectiva se tiene que recién empiezan a surgir inquietudes con respecto a las funciones de un psicólogo, los problemas y tipo de beneficiarios de los servicios psicológicos, por ejemplo, el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (C.N.E.I.P.), proporcionó algunas conclusiones atinentes en la reunión del Taller de Jurica (1978): se presenta esta propuesta, aunque criticable, no como la alternativa a seguir sin cuestionamientos, sino más bien como un elemento adicional que permita pensar la relación de la psicología y la educación de otra manera a la que usualmente se hace.

De manera esquemática las conclusiones aludidas fueron:

<u>Funciones</u> <u>Profesionales</u>	<u>Problemas</u> <u>Sociales</u>	<u>Sector de la</u> <u>Producción</u>	<u>Beneficiarios del servicio</u> <u>en orden de prioridad</u>
1. Evaluación	1. Educación	1. Rural	1. Grupos institucionales (macro y micro)
2. Planeación	2. Salud pública	2. Urbano marginal	2. Grupos no institucionales (macro y micro)
3. Intervención	3. Producción y consumo	3. Rural de sarrollado	3. Individuos
4. Prevención	4. Organiza_ ción social	4. Urbano de_ sarrollado	
5. Investigación	5. Ecología		

Como se puede observar, de acuerdo al Taller de Jurica, cinco son las funciones de un psicólogo; el problema de la educación, el sector rural marginal y los grupos institucionales merecían entonces ocupar el primer lugar, en orden de prioridad.

A todo lo anterior se suma el hecho de que la psicología es una ciencia joven, por hacerse, independientemente de que algunos autores la consideren como ciencia natural, social o una combinación de ambas, la cual al ser aplicada al campo educacional conlleva diferentes implicaciones difíciles de evaluar. De la variación de enfoques resultantes se ha tratado de presentar una muestra.

En la presente unidad se presentarán textos breves y sencillos que ofrecen de alguna manera cinco posibilidades de concebir la posible relación entre la psicología y la educación, a saber: el cognoscitivismo, el genético, el humanista, el neconductista y el materialista dialéctico.

En la selección de textos se trató también, en la medida de lo posible, de presentar a los autores más representativos de cada enfoque. En la bibliografía complementaria se incluyen otros textos o artículos que permitirán ampliar cada uno de los enfoques aquí presentados, inclusive se proporciona de manera adicional otro conjunto de referencias emanadas del psicoanálisis; pero, este conjunto no es uniforme, cada autor representa formas diferentes de concebir la posibilidad o no de aplicar el psicoanálisis a la educación, sin embargo aunque indirectamente no se quiere dejar pasar por alto la enorme contribución de aquel: en esta unidad no se incluyó de manera formal la aproximación psicoanalítica por considerar que a esta le corresponde otro objeto de estudio, lo inconsciente, aspecto acerca del cual la psicología no lo aborda.

Finalmente, el participante no debería de asumir una posición ecléctica, sino por el contrario, se trata de tomar partido (a pesar de las limitaciones explícitas o implícitas de un enfoque determinado) y, a largo plazo, de intentar superar los planteamientos del enfoque elegido en función, sobre todo, de nuestra realidad nacional.

Para acreditar esta unidad, el participante deberá de alcanzar el objetivo particular que se presentará más adelante y de acuerdo al plan de acreditación correspondiente: si queda alguna duda sobre el planteamiento de la presente unidad, favor de acudir con el asesor de la asignatura.

#### Referencias.

- Arrazola G., B. M. Angel. Perfil del psicólogo egresado de la Facultad de Psicología, U.N.A.M. (Generaciones 75-79 a 78-82). Tesis de Lic., Fac. de Psicología, U.N.A.M.
- Definición del perfil profesional del psicólogo mexicano.

- Taller de Jurica, marzo de 1978. En revista Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. IV, N° 1 (7), enero-junio 1978. México, C.N.E.I.P.: p.p. 6 a 9.
- Galván, E., Del Sordo, Ma I., Cuervo, A., Alfaro, H. y Soto E. "Actividades del psicólogo en el campo profesional (estudio preliminar)" C.S.P. y S. de la Fac. de Psic., U.N.A.M., 1980.
- Martínez, O.L. y Ramírez, T.C. Una aportación al perfil profesional del psicólogo. Tesis Lic. Fac de Psic., U.N.A.M. 1981.

#### OBJETIVO PARTICULAR:

- 4.1. El participante elegirá con argumentos adecuados un enfoque psicológico aplicado a la educación (cognoscitivismo, genético, humanista, neoconductista o materialista dialéctico), con base en una comparación de por lo menos los principios teóricos subyacentes, la metodología, el aspecto técnico, las ventajas y limitaciones y las implicaciones sociales.

#### TEMAS:

1. Origen y objeto de estudio de cada enfoque psicológico: cognoscitivismo, genético, humanista, neoconductista y materialismo dialéctico.
2. Tipo de problemas que abordan cada uno de los enfoques.
3. Metodología o técnicas adoptadas.
4. Ventajas y limitaciones de cada enfoque.

#### BIBLIOGRAFIA BASICA:

- Bijou, S.W. Lo que la psicología puede ofrecer hoy a la educa\_

- ción. En S.W. Bijou y E. Rayek (Comps.). Análisis Conductual aplicado a la instrucción. México, Trillas, S.A., 1ª reimpr., 1980: p.p. 19-30.
- Bruner, J.S. Hacia una teoría de la instrucción. México, U.T.E.H.A., 1ª reimpr., 1972: Capítulo 1, Pautas de desarrollo, y Capítulo 2 La educación como invención social; p.p. 1 a 28 y 29 a 51, respectivamente.
- Coll, César. Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares. En C. Coll (comp.). Psicología genética y aprendizajes escolares. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget. Madrid, Siglo XXI de España Editores, S.A. 1ª, 1983: p.p. 15 a 42.
- Feldstein, D.I. Psicología de la educación. En A. Petrovski (redac.). Psicología evolutiva y pedagógica. Moscú, Progreso, 1980: p.p. 287 a 325.
- Hamachek, Ed. D. Psicología humanista: marco de referencia teórico filosófico e implicaciones para la enseñanza. En Treflinger B.J., Davis J.K., y Ripple R.E. Handbook on teaching educational psychology. New York, Academic Press, Inc., 1977. (Traduc. Coord. de Psic. Educativa. En Introducción a la psicología educativa, Tomo IV, lecturas de las unidades IV y V. México, U.P.N., 1980: p.p. 65-93.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA:

##### Textos Generales:

- Araujo e Oliveira, J.B. Tecnología Educativa y Teorías de Instrucción Buenos Aires, Paidós, S.A., 1ª, 1976.

Klausmeier, H.J. and Ripple, R.E. Learning and Human Abilities. Educational Psychology. U.S.A., Harper and Row Publishers, 1971.

Ravaglioli, Fabrizio. Perfil de la Teoría Moderna de la Educación. México, Grijalbo, S.A., 1<sup>a</sup>, 1984.

Roger, J.M. y Allan, R.G. Psicología del Aprendizaje. Aplicaciones en la educación. México, Limusa

#### Enfoque Cognoscitivo:

Ausubel, David, P. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, S.A., 1<sup>a</sup> reimpr. 1978.

Bruner, J.J. Investigaciones sobre el desarrollo cognoscitivo. Madrid, Pablo del Río Editor, S.A., 1980.

Bruner, J.S., Goodnow, J.J. y Austin, G.A. El Proceso Mental en el Aprendizaje. Madrid, Narcea, S.A., Ediciones, 1978.

Farnham-Diggory, Sylvia. Cognitive Processes in Education: A psychological preparation for teaching and curriculum development. U.S.A. Harper & Row Publishers, 1972.

#### Enfoque Genético:

Coll, César (editor). Psicología Genética y Educación. Recopilación de textos sobre aplicaciones pedagógicas de las teorías de Jean Piaget. Barcelona, Oikos tau, S.A., 1<sup>a</sup>, 1981.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comps.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI Editores, S.A., 1<sup>a</sup>, 1982.

Merani, A.L. Psicología y Pedagogía. (Las ideas pedagógicas de Henri Wallon) México, Grijalbo, S.A., 1ª, 1969.

Piaget, Jean. Psicología y Pedagogía. México, Ariel-Seix Barral, S A , 2ª, 1977.

Enfoque Humanista:

Clark, H. K. y Osya. L. K. Enseñanza Humanística. Buenos Aires, Guadalupe, 1973.

Amedeo, Giorgi. Psychology as a human science. A phenomenologically based approach New York, Harper & Row Publishers, 1970.

Roger, C.R. Libertad y Creatividad en la educación. Buenos Aires, Paidós, S.A.

Saad, Sofía. "El enfoque humanista de desarrollo psicológico: implicaciones para la enseñanza". Inédito.

Enfoque Materialista Dialéctico:

Díaz González, B. Hacia una sistémica conceptual del desarrollo del pensamiento. En Revista Cubana de Psicología Vol. I, N° 2, 1984. La Habana, Universidad de La Habana: p.p. 49 a 56.

Landa, L.N. Cibernética y Aprendizaje. Pedagogía Cibernética (biblioteca del educador contemporáneo). Buenos Aires, Paidós, S.A., 1ª, 1977.

Petrovski, A. (Redac ). Psicología Evolutiva y Pedagógica. Moscú, Progreso, 1980.

Vygotsky, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos supe

riores. Barcelona, Crítica, S.A. (Nº 60), 1ª, 1979.

Enfoque Neoconductista:

Anderson, R. C. y Faust, G.W. Psicología Educativa. La Ciencia de la Enseñanza y el Aprendizaje. México, Trillas, S.A. 1ª, 1977.

Bijou, S.W. y Rayek, E. (comps.). Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción. México, Trillas, S.A., 1ª reimpresión, 1980

Sulzer-Azaroff, Beth y Mayer, G. Roy. Procedimientos del Análisis Conductual Aplicado con Niños y Jóvenes. México, Trillas S.A., 1ª, 1983.

Ulrich, R., Stachnik, T. y Mabry, J. Control de la Conducta Humana: modificación de conducta aplicada al campo de la educación, Vol. 3. México, Trillas, S.A., 1ª, 1978.

Psicoanálisis y Educación:

Bernfeld, Siegfried. El Psicoanálisis y la Educación Anti-autoritaria. Barcelona, Barral Editores, S.A., 1ª, 1973.

Filloux, Jean C. Psicoanálisis y Educación: puntos de referencia. En Revista Cero en Conducta, Año 3, Nº10, Enero, Febrero de 1988. México. Educación y Cambio, A.C : p.p. 47 a 57.

Freud, Ana. Introducción al Psicoanálisis para Educadores. Buenos Aires, Paidós, S A , 1961.

Millot, Catherine. Freud Antipedagogo. Barcelona, Paidós Ibérica, S A , 1ª, 1982.

GUIA DE ACTIVIDADES.

1. Considere esta unidad como una propuesta, si tiene una alternativa preséntela por escrito a su asesor.
2. Si asume esta propuesta tal como se presenta, lea con detenimiento el objetivo particular: de éste se deriva una metodología de trabajo y una evaluación
3. Conviene que la lectura del material sea comentada por usted, con los compañeros, con el asesor o de manera conjunta, esto le permitirá reafirmar, repensar algunas cuestiones o encontrar aspectos no vislumbrados en su lectura.
4. Para el logro del objetivo es necesario que tan sólo consulte la bibliografía básica, esto le puede hacer en cualquier orden (los autores están citados obviamente en orden alfabético).
5. Desde la primera lectura, no importando por cuál autor inicie, realice fichas de trabajo, esto le facilitará tanto una discusión como el poder hacer su elección.
6. Confronte cada uno de los enfoques por lo menos en términos de los indicadores que aparecen en el objetivo particular: valore la relevancia social y las implicaciones de cada enfoque en función sobre todo y en lo posible de nuestra realidad nacional.
7. Aún cuando se le proporcionan algunos indicadores, los cuales pueden o no estar presentes en cada uno de los enfoques, no menosprecie aquellos aspectos que en su opinión le resulten significativos, puede y sería deseable que incluyese información no proporcionada en esta unidad.
8. Una vez que haya efectuado la totalidad de la lectura de los textos básicos estará en posibilidades de comentarla con sus compañeros o su asesor, esto a su vez le facilitará el abor el trabajo, sea de forma individual o grupalmente (en

cualquier caso es necesario que lo notifique previamente a su asesor).

### ACREDITACION.

Es importante señalar, antes de describir lo referente a la acreditación, que usted evaluará la pertinencia de la presente unidad, la calidad de la interacción con su asesor y el tipo de aprendizaje que usted logró. Para tal fin, su asesor le proporcionará un cuestionario que usted deberá llenar y entregar posteriormente a la entrega del trabajo solicitado en la presente unidad, o bien, al concluir todo el programa.

El trabajo puede ser, entre otros aspectos, la evidencia sustancial de los efectos de la unidad sobre usted, en este sentido se le propone que para elaborarlo tome en cuenta los elementos siguientes:

#### I. Generales.

1. El trabajo se puede elaborar de manera individual o grupal (con una participación máxima de cuatro personas). Es pertinente que le indique a su asesor la opción que seguirá.
2. El trabajo deberá de ser elaborado con un mínimo de ocho cuartillas, escrito a máquina de forma convencional.
3. La información obtenida de los textos básicos u otra que se incluya en el desarrollo del trabajo deberá ser textual o parafraseada, en cualquier caso indique la referencia utilizada.

#### II. Del Contenido.

1. El trabajo deberá incluir por lo menos la información que se observa en el objetivo particular.
2. La información incluida deberá ser dividida en una introducción, la tesis de su elección, argumentación adecuada al ca-

so y la bibliografía revisada.

3. La elección debe tener una coherencia lógica entre la tesis de elección y la argumentación que lleva a ella, asimismo habrá de incluirse aquellos aspectos que los otros enfoques descuidan.
4. Debe mostrar cierta originalidad, en la medida que le sea posible, al hacer aportaciones no incluidas en la bibliografía consultada.

Agregue, en una hoja adicional, los aspectos o elementos que usted considera deberían ser evaluados, justifíquelos; e indique la calificación que se cree merecer, dado el tipo de trabajo que elaboró y el aprendizaje logrado.

Adicionalmente para elaborar el trabajo usted puede acudir con el asesor con el fin de discutir la información presentada en la bibliografía, intercambiar ideas, aclarar dudas, o proponer, de forma justificada, otros elementos para la elaboración del trabajo: si lo realiza de manera grupal es conveniente realizar sesiones grupales previas junto con el asesor, con el fin de trabajar la información a la manera de un seminario. De esta manera, resultaría difícil que obtenga una calificación no aprobatoria, a menos que no presente su trabajo.

El tiempo máximo del que usted dispone para cursar esta unidad es el de tres semanas, no obstante que una semana o semana y media sería más que suficiente para acreditar esta unidad.

V.B.3. d. ALGUNOS CRITERIOS DE EVALUACION (que deberá efectuar el participante).

Las preguntas que a continuación se presentan tienen las finalidades siguientes:

- a. Detectar los problemas, y alternativas de solución que se le presentaron al participante al cursar esta unidad.
- b. Identificar los elementos que requieren ser modificados, ampliados o eliminados.
- c. Determinar la pertinencia o no de esta unidad.

Instrucciones.

1. El cuestionario está diseñado para que el participante evalúe los contenidos, el formato, y metodología y el desempeño del asesor, desde su propia perspectiva.

2. Se le pide que por favor dé respuestas claras y breves a todas las interrogantes que se le planteen.

3. Obviamente, cada respuesta que usted proporcione estará en función de su experiencia.

4. Entregue sus respuestas al asesor de la asignatura, al concluir la unidad o junto con las restantes al término de toda la asignatura: su opinión no va en detrimento de la calificación obtenida.

Asignatura: Psicología Educativa

Unidad N° \_\_\_\_\_

Fecha de Inicio \_\_\_\_\_ Fecha de término \_\_\_\_\_;

¿Puede ser relevante para su futuro desempeño profesional el contenido proporcionado en esta unidad?

- ¿El contenido de esta unidad está en la secuencia apropiada con respecto a las unidades previas y posteriores?
- ¿El contenido cubrió sus expectativas?
- ¿Cómo calificaría esta unidad, y por qué; como formativa, informativa o ambas?
- ¿Lo aprendido en esta unidad le parece que es de amplia, regular o nula aplicación?
- ¿La unidad le parece que resulta teórica, práctica, teórico-práctica o técnica?
- ¿Considera usted que faltó algún tema o enfoque que podría ser de vital importancia?
- ¿Qué obtuvo a partir de este contenido?
- ¿La manera en que se planteó el objetivo particular de esta unidad lo considera relevante en su formación profesional?
- ¿El objetivo tal como está redactado es de fácil acceso?
- ¿El objetivo propicia el desarrollo de habilidades adecuadas para el futuro desempeño profesional?
- ¿El objetivo promueve actitudes críticas y una verdadera autoinstrucción?
- ¿La evaluación implícita en la redacción del objetivo es motivante?
- ¿El objetivo permite alcanzar los objetivos generales de la asignatura?
- ¿Considera que el formato de la unidad es el adecuado?; ¿Tiene alguna sugerencia?
- ¿La introducción a la unidad lo ubica en la problemática tratada?

¿La introducción justifica y describe adecuadamente la importancia del contenido?

¿Le pareció suficiente y adecuada la bibliografía básica?

¿La bibliografía complementaria es suficiente y le fue de ayuda?

¿El material de lectura fue accesible?

¿Qué sugerencia daría para incluir material audiovisual para esta unidad?

¿Son necesarias algunas actividades complementarias?

¿Fue suficiente la guía de actividades?

¿Fue clara y pertinente la metodología de trabajo (con respecto a las asesorías, material de apoyo y la elaboración del trabajo)?

¿Son necesarias más instrucciones o éstas se deberían de planear de otra manera, para la elaboración del trabajo?

¿Faltaron algunos elementos para llevar a cabo una adecuada autoinstrucción respecto de este tema?

¿Es comprensible la forma de evaluación de su desempeño escolar?

¿Se distingue claramente la evaluación de la acreditación?

Describa en la medida de lo posible los problemas, causas y posibles soluciones, que haya detectado en: a) la interacción con los compañeros, si lo hizo, y b) la interacción con el asesor, en términos de si propició el aprendizaje, su grado de participación, su nivel de comunicación, su nivel académico, clima social, cumplimiento con el horario de trabajo, etc.

## BIBLIOGRAFIA

- Anderson, R.C. y Faust, G.W. Psicología Educativa. La ciencia de la enseñanza y el aprendizaje. México, Trillas, S.A. 1<sup>a</sup>, 1977.
- Arizmendi, P., O. y González, S. Diversos tipos de tutorías: posibilidades y limitaciones. Boletín Informativo, Año 3, Número Extraordinario. Diciembre 1986, Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia: p.p. 20 a 28.
- Ausubel, David P. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas. S.A. 1<sup>a</sup> reimpr., 1978.
- Bloom, B.S. Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educacionales. Manuales I y II. Buenos Aires, El Ateneo, 1971.
- Bruner, J. S. Hacia una teoría de la instrucción. México, U.T.E.H.A. 1<sup>a</sup> reimpr., 1972.
- C.E.M.P.P.A.F.E. Informe del CEMPPAE. En Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, N° 101: Universidad Abierta Año XXVI, Nueva Época, Julio-Septiembre, 1980; p.p. 5 a 34.
- Colegio de Bachilleres. Sistema de Enseñanza Abierta en el Colegio de Bachilleres. En Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, N° 101: p.p. 35 a 39.
- Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario. Marco Institucional de Docencia. U.N.A.M.M., Marzo 1988.
- Conroy, Ma. del Carmen (Resp.) Relatoría del Taller de Docencia e Investigación. En Memorias 2°encuentro SUA. Mayo 1987. U.N.A.M.-S.U.A.: p.p. 263-272.
- Coordinación Universidad Abierta. El S.U.A. Folleto Informativo. U.N.A.M., C.U.A., 1983.
- Chadwick, Clifton. Tecnología Educativa para el docente. Buenos Aires, Paidós, S.A. 3<sup>a</sup>, 1978.
- De Ibarrola, María. Repensando el currículum. En Raquel Glazman y Ma. de Ibarrola. Planes de Estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular. México, Nueva Imagen, S.A., 1987: p.p. 291 a 336.
- Díaz Barriga, Angel Didáctica y Currículum. Convergencia en los programas de estudio. México, Nuevo Mar. S. A., de C.V., 1984: Cap. II, una propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio.

- Diccionario Marín de la Lengua Española. 2 Tomos, Barcelona, Marín, S.A. 1982.
- Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la U.N.A.M. U.N.A.M 1972.
- Fabra, Ma. Luisa (Texto). La nueva pedagogía. Barcelona, Salvat Editores, S.A. (Colec-Grandes Temas, N°67). 1975.
- Fernández, Ma. del S. y Suyapa I., L. Propuesta de un esquema de acciones del profesor-tutor en la educación a distancia. Boletín Informativo año 3, N°13, Abril 1986. Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia: p.p. 20 a 25.
- Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. México, Siglo XXI Editores, S.A., 23<sup>ava</sup>, 1979.
- Gagné, R.M. Las condiciones del aprendizaje. México, Interamericana, 3<sup>a</sup>, 1979.
- Glazmán, R. y Figueroa, M. Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular. En R. Glazmán y M. Figueroa. Planes de Estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular. México. Nueva Imagen, S.A., 1987: p.p. 141 a 196.
- González Casanova, Pablo. El contexto político de la reforma universitaria. Algunas consideraciones sobre el caso de México. Deslinde, N°18. U.N.A.M., 1972.
- González Ruíz, José E. La Universidad Abierta (el caso de México) Deslinde, N°58. U.N.A.M. 1974.
- Grattan, Donald. ¿Qué es la universidad abierta? El caso de Reino Unido. Deslinde, N°36. U.N.A.M., 1973.
- Gronlund, N.E. Medición y evaluación de la enseñanza. México, Pax-México, 1<sup>a</sup> reimpr., 1978.
- Guédez, Victor. Los fines de la educación superior y la educación a distancia como referencia para la definición de la función tutorial. Boletín informativo. Año 3, N°15, Octubre 1986. Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia: p.p. 1 a 6.
- Guier, Jorge E. El aprendizaje en los sistemas abiertos. Ponencia Costa Rica, Univ. Nacional Estatal a Distancia, 1980.
- Heredia A., Bertha. Manual para la elaboración de material didáctico. México, Trillas, S.A. 1<sup>a</sup>, 1983.

- Lara Mireles, Ma. del C. y Castilla R., J. A. Sistema Abierto de Enseñanza, una experiencia politécnica. En Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, N°101: Universidad Abierta. Año XXVI. Nueva Época. Julio-Septiembre, 1980: p.p. 63 a 70.
- Molina J., Pérez, M., De Buen, P.P. y González, G. Docencia e investigación en la División Universidad Abierta, Facultad de Psicología. En Memorias 2° Encuentro SUA. Mayo 1987. U.N.A.M.-S.U.A.: p.p. 48 a 57.
- Pérez Juárez, Esther C. Reflexiones críticas en torno a la docencia. En Revista Perfiles Educativos N°doble, 29 y 30. Junio-Diciembre, 1985. U.N.A.M.-C.I.S.E.: p.p. 3 a 24.
- Pérez Vieyetz, E. El desarrollo y funcionamiento de la enseñanza abierta en el sistema nacional de institutos tecnológicos regionales. En Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales N°101: Universidad Abierta. Año XXVI. Nueva Época, Julio-Septiembre, 1980: p.p. 41 a 50.
- Popham, W.J. y Baker, E.L. Planeamiento de la enseñanza. Buenos Aires, Paidós, S.A., 1972.
- Programa de Psicología Educativa, 1980, U.N.A.M. Fac. de Psicología  
1982, U.N.A.M. Fac. de Psicología  
Mayo 1987. U.N.A.M. Fac. de  
Psicología.
- Ramírez A., A. El sistema de educación a distancia en la U.P.N. En Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. N°101: Universidad Abierta. Año XXVI, Nueva Época. Julio-Septiembre, 1980: p.p. 51 a 61.
- Ríos-S.P., Ma E., Martínez, J.M. y Vázquez, L. El papel de la administración en la División de U.A., Fac. de Psicología U.N.A.M. En Memorias 2° Encuentro S.U.A. Mayo 1987. U.N.A.M.-S.U.A.: p.p. 96 a 105.
- Sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Psicología.  
U.N.A.M.-D.U.A.P., 1975.
- Sistema de Universidad Abierta. En Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, N°101. Año XXVI. Nueva Época. Julio-Septiembre 1980. U.N.A.M.-F.C.P. y S.: p.p. 71 a 86.
- Solano F., Guillermo. Principios de análisis estructural educativo. Metodología y Técnicas para la Educación. México, Trillas, S.A. 1<sup>a</sup>, 1983.

## I N D I C E

Agradecimientos.

Introducción

Epígrafe.

CAPITULO	I. LA EDUCACION .....	1
I.A.	La noción de educación.	
I.A.1.	Origen y finalidades.	
I.A.2.	Dos versiones de la historia de la educación.	
I.A.3.	¿Una definición universal o una particular?	
I.B.	La amplitud de la educación.	
I.C.	Las críticas a la educación.	
I.C.1.	En los límites de la institución educativa.	
I.C.2.	Más allá de la institución educativa.	
	Bibliografía.	
CAPITULO	II. ALGUNAS NOTAS SOBRE LA HISTORIA DE LA EDUCACION EN MEXICO .....	26
II.A.	Panorama general.	
II.A.1.	La Preconquista.	
II.A.2.	La Colonia.	
II.A.3.	La Independencia y la Reforma.	
II.A.4.	La Dictadura.	
II.A.5.	La Revolución.	
II.A.6.	La Postrevolución.	
II.A.7.	Consideraciones adicionales.	
II.B.	Panorama de la educación superior: el caso de la U.N.A.M.	
	Bibliografía.	

CAPITULO	III. LA PSICOLOGIA Y LA EDUCACION .....	96
III.A.	La noción de Psicología.	
III.A.1.	Origen de la psicología "científica".	
III.A.2.	La psicología: ¿una ciencia de qué tipo?	
III.B.	La relación entre la psicología y la educación.	
III.B.1.	En los Estados Unidos de Norteamérica.	
III.B.2.	En Francia.	
III.B.3.	En la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas.	
III.C.	Comentarios Adicionales.	
	Bibliografía.	
CAPITULO	IV. LA PSICOLOGIA EN LA U.N.A.M. ....	169
IV.A.	Notas históricas.	
IV.B.	La enseñanza de la psicología.	
IV.C.	La problemática del egresado.	
IV.C.1.	Comentarios adicionales.	
	Bibliografía.	
CAPITULO	V. UBICACION Y UN POSIBLE CONTENIDO PARA LA ASIGNA TURA PSICOLOGIA EDUCACIONAL EN LA D.U.A.P., U.N.A.M. ....	228
V.A.	Ubicación de la propuesta: una revisión conceptual.	
V.A.1.	La Educación Abierta.	
V.A.1.a.	Origen de la Open University.	
V.A.1.b.	La Universidad Abierta en la U.N.A.M.	
V.A.1.c.	La División de Universidad Abierta Psicología.	
V.A.2.	El rol del docente en la enseñanza abierta.	

- V.A.3. El Plan de Estudios, el contenido y la metodología.
  - V.B. Propuesta: una aproximación al problema.
  - V.B.1. Los contenidos de la asignatura Psicología Educativa en los años recientes.
    - V.B.1.a. En el Sistema Escolarizado.
    - V.B.1.b. En el Sistema Abierto.
  - V.B.2. Algunos aspectos que pretende subsanar la propuesta.
  - V.B.3. Plan de Curso.
    - V.B.3.a. Objetivos Generales del programa.
    - V.B.3.b. Temario y objetivos particulares.
      - V.B.3.c. El formato: un ejemplo.
      - V.B.3.d. Algunos criterios de evaluación (a realizar por el participante).
- Bibliografía.