

62
20j



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

**Escuela Nacional de Estudios Profesionales
IZTACALA
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA**

**Avances de la Educación
Centrada en el Estudiante
a Nivel Superior en
México**

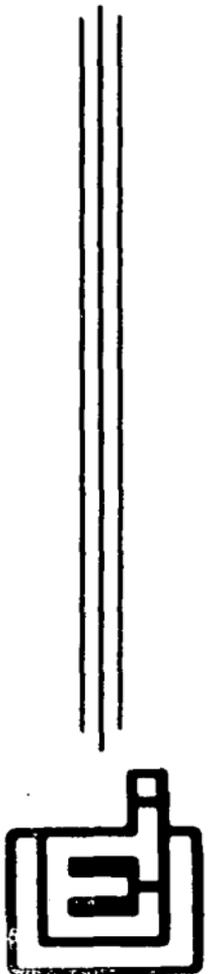
T E S I S A
Que para obtener el Título de
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P r e s e n t a

Sylvia del Carmen Moctezuma Delgado

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

México

Febrero de 1994





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

AGRADECIMIENTOS

Solo en el crisol afectuoso de la familia, podemos encontrar justamente ese afecto que nos permita trascender:

A mis Padres:

**Ramón M. Moctezuma G.
Ma. del Carmen Delgado de M.**

Que quizá no he sabido agradecer todo lo que han hecho por mí, pero ahora quiero decir Gracias, por hacer de su tiempo mi tiempo, con ternura, por haber construido mi edificio, por el presente y el futuro de mis días, por enseñarme el camino de la vida. Por todo eso Gracias.

A mis Hermanos:

Tomás:

Que me ha brindado su dureza y a la vez ternura, digna de un gran Hombre.

Conchis:

Que con su fragilidad y firmeza de una Rosa del Sur ha apoyado mis ideales.

Al hombre que seguro de sí mismo no teme a mi plena realización como mujer, que jamás me considere su rival en ningún aspecto sino que sea para mí como yo para él: eternos compañeros.

Esteban.

Agradezco infinitamente a mis profesores de la Licenciatura de Psicología por la atención que me prestaron, especialmente a la Lic. Leticia Maldonado y la Lic. Gabriela Delgado, tanto por sus comentarios para la realización del presente, como por sus conocimientos depositados en mí, ya que ahora son mis herramientas de trabajo.

También manifiesto mi agradecimiento a la futura Licenciada Patricia Niño Cruz por su amistad, ya que junto conmigo caminó arduos y largos senderos que al final llegaron a su meta.

A Esteban Espinosa, a A.P.C. de México, al Sr. Jesús Sánchez Ramírez, a y al Sr. Ricardo Ortega, les agradezco su ayuda para que la impresión de este trabajo fuera exitosa.

A todas las personas que siempre estuvieron a mi lado por apoyarme moralmente y por creer en mí.

Y aunque al final pero siempre al principio de mi corazón Gracias infinitas a Dios.

RESUMEN

El presente trabajo fue realizado con el propósito de presentar una panorámica teórico-práctica de la Educación Centrada en el Estudiante a nivel Superior en México, considerando importante abordar dicho tema debido a la problemática actual que tenemos los profesionistas al querer ejercer nuestra profesión, y resulta difícil nuestra ubicación en los lugares de trabajo; por otro lado a la falta de productos científicos y técnicos apropiados o en cantidad suficiente para satisfacer las necesidades nacionales, dedicándose más bien a la importación de modelos extranjeros.

De esta manera siendo la Universidad elemento de producción social y muy probablemente agente de cambio en respuestas originales se expone lo siguiente en el presente:

La Universidad no puede cambiar radicalmente esta situación, pues desde un punto de vista estructural, está llamada a mantener y promover más que a remediar, este estado de cosas; es parte de un sistema más amplio instaurado al servicio del mantenimiento y reproducción de la sociedad. No obstante por su papel de centro cultural y científico, la historia de la Universidad Latinoamericana, se ha caracterizado por los intentos de crítica y acción que contribuyan a facilitar la toma de conciencia de esta situación, planteando posibles opciones para el cambio. Testimonio de estas inquietudes son los múltiples movimientos estudiantiles, las luchas para la autonomía, la solidaridad con los movimientos populares, etc.

Ante esta problemática, si la situación de la educación a nivel básico y medio superior en México, ha sido abordado por la educación centrada en el alumno, ejemplo de ello es el C.I.E., donde se han tenido avances en sus metas y obtenido resultados positivos, bien podría decirse que una alternativa para solucionar los problemas total o parcialmente presentados en el nivel superior, podría ser la aplicación de la *Educación Centrada en el Estudiante* a este nivel educacional, ya que tomando en cuenta su filosofía y metodología ayudaría a los estudiantes a poseer actitudes y habilidades que les permita dirigir el desarrollo del país en todos sus aspectos, siendo individuos libres, capaces y con clara conciencia de su responsabilidad y de su momento histórico en su ambiente libre de prejuicios e intereses particulares, donde la discusión y el análisis racional permita al hombre edificar la escala de valores más de acuerdo a su realidad. Poniendo varios ejemplos del resultado obtenido al emplear este método teórico-práctico que garantiza la formación de profesionistas creativos capaces de responder con eficacia y eficiencia a los problemas existentes en nuestro país.

INDICE

INTRODUCCION GENERAL	9
----------------------------	---

CAPITULO 1

ANALISIS RETROSPECTIVO DE LA DOCENCIA

UNIVERSITARIA EN MEXICO	19
-------------------------------	----

1.1 Surgimiento de la Educación Superior en México	21
1.2 Objetivos de la Educación Superior en México	27
1.3 Plan de Estudios y Métodos de Enseñanza	32
1.4 Crisis de la Educación Superior en México	38
1.5 Soluciones a la Crisis (surgimiento de nuevas alternativas)	41

CAPITULO 2

LA EDUCACION CENTRADA EN EL ESTUDIANTE COMO ALTERNATIVA A LA EDUCACION SUPERIOR EN CRISIS

51

2.1 Surgimiento y Aspectos Teórico-Práctico de la Educación Centrada en la Persona	53
2.1.1 Surgimiento de la Educación Centrada en la Persona	55
2.1.2 Aspectos Filosóficos y Teóricos de la Educación Centrada en la Persona	68
2.2 La Aplicación de la Educación Centrada en el Estudiante en Diferentes Ambitos Educativos (niveles)	81
2.3 Surgimiento de la Educación Centrada en la Persona en México	86

CAPITULO 3

LA EDUCACION CENTRADA EN LA PERSONA EN EL NIVEL SUPERIOR EN MEXICO 99

- 3.1 Diferentes Universidades donde se aplica este enfoque 101
- 3.2 Metodología 107
- 3.3 Resultados y Factibilidad 123

CONCLUSIONES 143

BIBLIOGRAFIA 149

INTRODUCCION

La psicología humanista tiene por objeto la persona que experimenta y sus cualidades distintivamente humanas: elección creativa, valoración dirigida, valor y desarrollo de sus potenciales. De esta manera a partir de este enfoque teórico, el hombre es considerado básicamente racional, socializado, progresista y realista, en donde cuenta además con diversas emociones: unas sociales, otras antisociales. Estas últimas generalmente aparecen con toda claridad en la terapia pero no son impulsos espontáneos que deban controlarse. Más bien, son reacciones ante la frustración de impulsos más básicos de amor, de pertenecer a alguien y de seguridad.

Las personas son básicamente solidarias, constructivas y dignas de confianza y cuando están libres de toda actitud defensiva, sus reacciones son positivas progresivas y constructivas. Por consiguiente, los seres humanos son básicamente buenos, aunque potencialmente agresivos o antisociales. Dicha conducta que tiene su origen en la amenaza de frustración o en la frustración efectiva de las necesidades básicas (Lafarga, 1988).

Los individuos poseen la capacidad de experimentar conscientemente los factores de su mala adaptación psicológica y tiene la capacidad y junto a esta la tendencia a abandonar un estado de mala adaptación y dirigirse hacia un estado de adaptación psicológica. Estas capacidades y esta tendencia se realizarán en una relación que tenga las características de una relación terapéutica. La tendencia a la adaptación es la tendencia a la realización de sí mismos. Por lo tanto, la psicoterapia se reduce a liberar una

INTRODUCCION

capacidad ya existente en el individuo. Cuando al individuo se le proporcionan ciertas condiciones razonables para crecimientos, sus potenciales se desarrollan en forma constructiva, a la manera como una semilla se desarrolla y se convierte en lo que sus potenciales quieren que sea. (Lerner, M. 1974). Estas condiciones se sustentan o apoyan en la teoría de la personalidad y las relaciones interpersonales. La primera de ellas parte del supuesto de que la experiencia personal del mundo propio constituye la realidad de cada uno, y por consiguiente, el organismo crea su propia realidad, su propio mundo, a base de sus experiencias con los elementos físicos y personales con los que interactúa. Su conducta está dirigida por un motivo básico: realizar las capacidades o potenciales del organismo. A ciertas situaciones se les reconoce como experiencias de sí mismos y se organizan para formar su autoconcepto.

Con la consciencia del propio yo, se desarrollan la necesidad de una evaluación positiva o de respeto de ese yo por parte de los demás, y la necesidad de respeto positivo de sí mismo. Pero el respeto que otorgan otros no es incondicional, y por lo tanto crea condiciones de valor: el individuo es más o menos digno de respeto positivo por parte de los demás y de sí mismo. Sin embargo, la necesidad de respeto positivo de sí mismo conduce a una percepción selectiva de las experiencias, negando o distorsionando aquellas experiencias que no concuerdan con el respeto positivo de sí mismos. Por consiguiente, con frecuencia se da incongruencia entre el yo y la experiencia o inadaptación psicológica.

Las experiencias que están en contradicción con la estructura del yo son experiencias amenazantes, y conducen a la defensa para evitar la ansiedad. Se desarrolla la rigidez. Cuando la experiencia contradictoria es intensa, la defensa resulta ineficaz, aparece la

ansiedad, y sobreviene una conducta desorganizada o contradictoria.

La reorganización o reintegración ocurre cuando disminuyen las condiciones de valor y aumenta el respeto positivo incondicional de parte de los demás en una atmósfera de empatía. Con la congruencia entre el yo y la experiencia aumenta el respeto positivo de sí mismo. El individuo es más congruente, menos defensivo, más abierto a sus experiencias, y muestra un mayor respeto positivo por los demás. Está mejor adaptado psicológicamente; es una persona de un funcionamiento más pleno. (Lerner, 1974).

Es evidente que la propia adaptación es una función de la naturaleza de las propias relaciones interpersonales (Rogers, 1978, y Pages, 1988). Cuando las relaciones interpersonales son pobres, aparece una comunicación inconsistente e incongruente, aparece la falta de comprensión al no poder percibir con precisión el marco de referencia interno de la otra persona; la sensación de amenaza y falta de respeto positivo incondicional. En el caso de buenas relaciones interpersonales, por el contrario, existe una comunicación clara o congruente, no existe la sensación de amenaza, hay empatía, y respeto positivo incondicional. Estas actitudes son recíprocas en cada participante.

Los seres humanos se caracterizan por una tendencia a pasar de un estado de inadaptación a un estado de adaptación psicológica. Esta es una de las manifestaciones de la tendencia a la realización de sí mismo. Las buenas relaciones interpersonales facilitan esta tendencia. La persona libre de amenazas externas crece y se desarrolla. No obstante que existe en la gente la capacidad para la

INTRODUCCION

conducta negativa, irracional y agresiva, ésta se manifiesta principalmente en condiciones de amenaza y frustración.

Cuando las personas están libres de amenaza y experimentan congruencia, respeto positivo incondicional, y comprensión empática de parte de los demás, son básicamente racionales, constructivos y sociales. Estas personas funcionan plenamente, están abiertas a todas sus experiencias, viven existencialmente, y se fían de su organismo como guía para una conducta satisfactoria. Son creativas, constructivas dignas de confianza. Se puede uno fiar de ellas, aunque son impredecibles de antemano, y libres, más que determinadas en su conducta. Su locus o centro de evaluación es interno; sus valores son los que promueven o favorecen las realizaciones del organismo y demás; se relacionan con las necesidades de la especie humana y con su supervivencia, y son comunes o universales en todas las culturas. Incluyen los valores tradicionales de sinceridad, honestidad, autonomía, responsabilidad y amor.

De esta manera Rogers aplica y experimenta la psicoterapia, principalmente con adultos, jóvenes y con clientes de mayor edad. Esta experiencia e investigación han dado por resultado el reconocimiento, la definición y la medición de las condiciones básicas o esenciales para cambios positivos de personalidad o de conducta. Estas condiciones son ciertas características de las relaciones personales o interpersonales.

Si estas condiciones conducen a cambios en la personalidad y en la conducta de personas, psicológica o emocionalmente perturbadas en la asesoría y la psicoterapia, entonces surge la pregunta ¿no podrán producir también cambios en las personas

llamadas "normales", incluyendo a los niños en contextos educativos? La importancia de esta pregunta aumenta ante la evidencia de la investigación respecto a que los clientes, problemas, características de personalidad y conductas que se ven afectadas por las condiciones antes dichas, muestran ser de muy diversos tipos. Las condiciones no solamente conducen a cambios emocionales o afectivos, sino también a cambios cognoscitivos e intelectuales.

La educación, dice Rogers, afronta ciertos retos y la propuesta que se dé a éstos "determinará de una manera muy principal que el género humano avance, o que se destruya a sí mismo sobre este planeta, abandonando esta tierra a aquellos pocos seres vivientes que puedan soportar y sobrevivir a la destrucción atómica y a la radiactividad".

Para poder resolver estos problemas críticos y asegurar la supervivencia humana, la meta de la educación, tiene que ser la de facilitar el cambio y el aprendizaje. Ir más allá de la preocupación por los conocimientos y el desarrollo intelectual, y abarcar a toda la persona y fomentar el desarrollo intelectual y afectivo, el desarrollo personal y la creatividad. Debe enfocarse hacia el aprendizaje significativo, lo cual significa un aprendizaje que tenga sentido personal para cada sujeto, en lugar de un aprendizaje sin sentido como sería la adquisición y memorización obligadas de información y de hechos. Promover el aprendizaje significativo es el objeto de lo que muchos llaman educación humanística o centrada en la persona, y ello supone una revolución en la educación. No rechaza el aprendizaje cognoscitivo o intelectual, sino que lo combina con lo afectivo, reconociendo que estas dos cosas no se pueden separar una de la otra.

INTRODUCCION

El aprendizaje se facilita por medio de la participación del estudiante en problemas prácticos y reales (relevantes), cuando él participa activa y responsablemente en el mismo proceso de aprendizaje. Este es aprendizaje autoiniciado, en el que está de por medio toda la persona del individuo que aprende. El aprendizaje autoiniciado, junto con la autoevaluación y la autocrítica conducen a la independencia, a la confianza en sí mismo, a la creatividad y al aprendizaje para aprender. Si el aprendizaje lo inicia, lo descubre y se apropia el mismo sujeto, y si es significativo o tiene significado para él, entonces surgen ciertas interrogantes acerca de la naturaleza y utilidad de la enseñanza. La enseñanza, dice Rogers, está enormemente sobrestimada; es muy poco lo que se puede enseñar de verdadero valor. Más que la de ser instructor, la función del maestro es la de facilitar el aprendizaje. El maestro hace esto propiciando las condiciones o circunstancias en las que ocurre el aprendizaje significativo. Hay 3 condiciones con las que se logra esto: *realismo*, *congruencia* y *confianza* en el alumno; y una comprensión empática del alumno.

Existen muchos exponentes representativos de tal corriente humanista y múltiples teorías y técnicas. Sin embargo, a pesar de las diversas posturas y metodologías de trabajo e investigación, todos parten de una concepción de la naturaleza humana, constructiva, realista, digna de confianza y en continuo proceso de desarrollo. Ejemplo de ello es el C.I.E. (Centro de Integración Educativa), donde se aplica el enfoque centrado en la persona, a nivel de educación básica y media superior. Sin embargo, ¿Qué se ha hecho a nivel de educación Superior? Al igual que en el nivel básico y medio superior, en el nivel superior se han tenido experiencias en las que se ha laborado con la educación centrada en el estudiante. Al respecto, los trabajos revelan que también se basan en el mismo

marco teórico, teniendo como objeto, estimular la práctica sobre la realidad transformadora del mundo y de sí mismos en relación con los demás. Ejemplo de ello es la propuesta de Blanco Beledo, quien propone la técnica del Foucosing (enfoque corporal), aplicado a la educación para producir un aprendizaje significativo; dicha técnica consiste en el seguimiento de algunos pasos, que ayuden a concientizar, a través del cuerpo, ciertos problemas o dificultades, en un individuo, y tratar de darles solución.

Partiendo del supuesto de que la psicoterapia es un hecho educativo y reeducativo, Blanco Beledo, extrapola la técnica al plano de la educación, ya que esta técnica pone en manos del docente la posibilidad de lograr un aprendizaje más integrado en el área de su disciplina. Opina que evidentemente lo descubierto trasciende lo planteado y posibilita ayudar al estudiante para lograr paulatinamente el dominio o manejo del propio proceso de desarrollo personal. La tarea es la transformación del sujeto de la realidad y el análisis de la consciencia personal y social con la mira puesta en la formación integral de la identidad profesional y de la personalidad total del alumno.

Es propósito del presente trabajo presentar una panorámica de la educación, centrada en el estudiante a nivel superior en México.

Considero importante abordar dicho aspecto, debido a que la literatura y experiencia muestran un gran problema o resulta difícil la ubicación en los lugares de trabajo a los profesionistas que quieren ejercer, y por otro no han creado los productos científicos y técnicos apropiados o en cantidad suficiente para satisfacer las necesidades nacionales, dedicándose más bien a la importación de modelos extranjeros. A últimas fechas gracias a una tendencia tecnolizante, muchas instituciones de educación superior, se han

INTRODUCCION

puesto definitivamente al servicio de las empresas privadas, nacionales o transnacionales; composturas teóricas y prácticas que no siempre responden al bien común nacional.

La Universidad ha servido como elemento de la producción social y muy probablemente como agente de cambio, en una realidad que le demanda respuestas originales para enfrentar problemas únicos muy diferentes a los investigados por los centros de estudio de las sociedades desarrolladas. La Universidad no puede cambiar radicalmente esta situación, pues desde un punto de vista estructural, está llamada a mantener y promover, más que a remediar. Este estado de cosas es parte de un sistema más amplio instaurado al servicio del mantenimiento y reproducción de la sociedad. No obstante por su papel de centro cultural y científico, la historia de la Universidad Latinoamericana, se ha caracterizado por los intentos de crítica y acción que contribuyan a facilitar la toma de conciencia de esta situación, planteando posibles opciones para el cambio. Testimonio de estas inquietudes son los múltiples movimientos estudiantiles, las luchas para la autonomía, la solidaridad con los movimientos populares, etcétera.

Ante esta problemática, la situación de la educación a nivel básico y medio superior en México, ha sido abordada por la educación centrada en el alumno; ejemplo de ello es el C.I.E., donde se han tenido avances en sus metas y obtenido resultados positivos, además de contar con un equipo coordinador, comprometido y centrado en la persona, con equipo docente entusiasmado por su labor educativa y con un grupo de personas inquietas por su desarrollo personal y comunitario, abiertas a la experiencia y en constante actualización (González, A.M. 1988). Bien podría decirse que una alternativa para solucionar los problemas, total o parcialmente, presentados en

el nivel superior, sería la aplicación de la Educación Centrada en el Estudiante a este nivel educacional.

De este modo en el presente trabajo primeramente se aborda la situación actual de la docencia universitaria, presentándose aspectos históricos, métodos de enseñanza y cambios surgidos, con el propósito de ubicar el problema de la educación superior en México, en nuestros días. En segundo lugar se abordan los principios de la educación centrada en la persona en México, como alternativa de solución a los problemas de educación superior. Y en tercer lugar se exponen específicamente las experiencias que se han tenido en la educación a nivel superior, con el método de la Educación Centrada en el Estudiante en México. Finalmente se presentan las conclusiones.

CAPITULO I

ANALISIS RETROSPECTIVO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN MEXICO

1.1. SURGIMIENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO

Los resultados francamente constructivos que fray Pedro de Gante supo obtener en el bien organizado colegio de San José de Belén de los Naturales, en el que se enfatizó a la educación como un sistema integral con el fin último de lograr el ideal de hacer residir un alma sana en un cuerpo sano, sin perder de vista que el individuo se encuentra siempre formando parte de un conglomerado. Fray Pedro atendió el doble y necesario aspecto que se eleva de lo individual para llegar a lo social; este hecho hizo pensar en la posibilidad de impartirles una educación de carácter superior a los indígenas, y con las orientaciones de fray Juan de Zumárraga y el apoyo de don Antonio de Mendoza, se estableció en Tlatelolco, un colegio que fué el primero de cultura superior que hubo en América. (Alegría La educación en México, antes y después de la Conquista).

Fué así como en 1536, y junto al convento que los franciscanos tenían en Tlatelolco, que quedó fundado el Colegio de Santa Cruz, que históricamente se conoce con el nombre de Colegio de Tlatelolco. En él se enseñó religión, escritura, lectura, latín, retórica, empirismo de medicina indígena, música y filosofía, entendiéndose por ella las adquisiciones metafísicas que en ese tiempo se hacían acerca de la naturaleza. La honra más grande y la clave del éxito de esta institución fue que tuvo como rector al gran historiógrafo fray Bernardino de Sahagún, cuya vida reflejada en la obra educativa que realizara abrió un nuevo capítulo luminoso en la historia de la educación mexicana. (Alegría. La educación en México, antes y después de la Conquista).

El plan de estudios del Colegio de Santa Cruz abarcaba dos aspectos distintos que se complementaban mutuamente: primero Educación elemental, semejante a la que se impartía en el Colegio de San José y basada en la enseñanza de la lectura y escritura del español, así como de la doctrina cristiana. Segundo, Educación secundaria, que obedeció al tipo europeo de la época, comprendía el estudio de gramática y literatura latinas, lógica, filosofía y rudimentarios conocimientos científicos. En este colegio de educación superior se formaron excelentes maestros de lengua mexicana, capaces de enseñarla bien por sus conocimientos científicos en general y especialmente de latín.

Desgraciadamente la vida del Colegio de Santa Cruz no se deslizó serenamente como era de esperarse, dado su carácter y finalidades, sino que tuvo muchos opositores. En 1539, sobrevino la rebelión de don Carlos Chichimecatecotl, cacique de Texcoco y ex alumno del Colegio de Tlatelolco; este acontecimiento hizo pensar a muchos españoles que era peligroso dar una educación superior a los indígenas, porque ella les abría más amplios horizontes y les daba la fortaleza necesaria para obtener su emancipación o intentarla cuando menos. Por tanto se propuso que para remediar el mal se interrumpiera dicha labor y se dejara a los indígenas en la más oscura de las ignorancias. De esta manera al finalizar el siglo XVI el Colegio de Santa Cruz ya no pudo subsistir con su organización inicial y prácticamente puede afirmarse que desapareció, pues lo que aún quedaba de él no llenaba las amplias miras abiertas en la educación colonial de la Nueva España por fray Pedro de Gante, sino que, como escribió Mendieta en 1545 "Servía para enseñar a los niños indios a leer, escribir y cantar". (Alegría La educación superior en México, antes y después de la Conquista).

Posteriormente surgió la Universidad Real y Pontificia de México, que fue aprobada por una real cédula dada por Felipe II, quien a petición del primer Virrey, Antonio de Mendoza, del ayuntamiento de la ciudad de México y de las más altas autoridades religiosas, encabezadas por el obispo fray Juan de Zumárraga, expidió cédula real fechada en la Ciudad del Toro el día 21 de septiembre de 1551. Este hecho tan importante puede prestarse a confusión, ya que algunos historiadores y autores, mencionan que fue Carlos V quien aprobó dicha petición; sin embargo, al leer la cédula en cuestión, tomando en cuenta que Carlos V de Alemania fue a la vez I de España y que su hijo, el príncipe Felipe II, llegó a entrar en funciones oficiales antes de que su padre muriera, se está en posibilidad de entender el texto mismo de la cédula. (Campos, 1975. Estudio histórico jurídico de la Universidad Nacional).

Toda la actividad educativa de esta universidad, configurada dentro del marco del humanismo teocéntrico, estaba impulsada por un fin: la formación del cristianismo. "Unir en ello la base firme que la mantuviera segura ante los embates reformistas, con el ideal cultural de la Edad Clásica Antigua en la que el europeo del XIV y XV había descubierto un panorama amplio de los valores hombre naturaleza belleza, enlazados armoniosamente en las realizaciones culturales de aquellos siglos". (Luque, 1970. La educación en Nueva España, en el S. XVIII).

En las tres décadas previas al estallido de la Revolución de la Independencia en 1810, la Universidad, según algunos autores (Pruneda, Martínez del Río, Jiménez Rueda y otros, citado en Campos, 1975), daba ya signos de cansancio, propios de un organismo que se ahoga a sí mismo por no poder seguir adelante.

Una indiscutible señal de esta situación, es el surgimiento de los seminarios jesuíticos que empezaron a robarle el mercado de la enseñanza a la propia Universidad. La alternativa educativa e intelectual que proporcionaban estos seminarios hizo que las personas interesadas en seguir la carrera eclesiástica ya no pensarán más en la universidad. No pocos se limitaron a prepararse fuera en los seminarios a título personal, no acudiendo a la universidad, sino hasta el momento de sustentar examen final para obtener el título correspondiente.

Para Justo Sierra la universidad Colonial "no supo, no habría podido quizás, abrir una puerta al espíritu nuevo y renovar su aire y reoxigenar su viejo organismo que tendía a convertirse en piedra; no lo supo, y fueron los seminarios los que prepararon el espíritu de emancipación filosófica, obligando a sus alumnos a conocerlo en las refutaciones que de él se hacían en algunos libros clandestinamente importados en las aulas; y fueron los seminarios y no la universidad los que cultivaron silenciosamente las grandes almas de los insurgentes de 1810 en la que por primera vez, la patria fué". (Justo Sierra Obras completas, VIII).

Ante esta situación, la universidad pudo hacer muy poco. En realidad, a partir de entonces, perdía toda justificación dentro de la sociedad en que estaba inserta y a la cual supuestamente había representado en un buen número de aspectos. En fin, para la primera década del siglo XIX, era ya una institución muerta en vida que poco aportaba para resolver los problemas del momento.

Con la consumación de la Independencia, a fines del primer cuarto de siglo, el destino de la universidad, a partir del establecimiento del ideal republicano que tantas polémicas y no

pocos combates provocó entre monárquicos, masones y religiosos durante los primeros años de nuestra vida independiente, siguió la suerte que lo impuso en cada momento el grupo político en el poder. La lucha entre conservadores y liberales afectó el desenvolvimiento de la Universidad como institución y el de la educación en general por diversas razones. Una fué que ningún proyecto llegó a aplicarse de manera consistente o por el tiempo necesario como para que rindiera frutos: otra, que el odio mutuo que se generó entre los miembros de ambos grupos, llegó a obstaculizar medidas que en otras circunstancias no hubieran sido ni siquiera discutidas.

Lucas Alamán, el más preclaro, sin duda alguna, de los conservadores, reconociendo el lastimoso estado de la Universidad, fue uno de los primeros individuos del México independiente que se preocupó por llevar a cabo reformas sustanciales dentro de la universidad, con el objeto de infundirle nuevos bríos y hacerla más útil a la sociedad. Sin embargo, todo quedó en proyectos e ideas y no se logró llevar adelante ninguna reforma interesante dentro del plan político de los conservadores.

En el ambiguo y desafortunado gobierno de Santa Ana, que entre otras cosas se caracterizó por tener en la vicepresidencia al conspicuo liberal Gómez Farfás, se llevó a cabo lo que podríamos denominar la primera clausura de la universidad en el siglo XIX. Originalmente, parece ser que el propio Gómez Farfás sólo intentaba una reorganización de la educación superior, pero al intervenir el doctor Mora entre las personas que habrían de estudiar las reformas en cuestión, el panorama cambió cualitativamente. A partir de este momento la historia de la universidad se divide en clausuras y reaperturas que se alternan entre sí.

LA EDUCACION SUPERIOR DE 1865 A 1881

Con la supresión definitiva de la universidad en 1865 por Maximiliano, dentro del esquema liberal y, posteriormente, con el desenlace de lo que fue el segundo Imperio Mexicano, se inicia una etapa no muy bien definida de la educación superior en el país.

Puede decirse que los estudios profesionales en general quedaron un tanto desarticulados y, aunque no desaparecieron totalmente, su vida como cuerpo coherente, fué casi nula. Para evitar confusiones, debe decirse que esta época, que abarcaría los gobiernos liberales de la llamada República Restaurada y los primeros años del Porfiriato, no fue lo que algunos han llamado la época de las tinieblas y el oscurantismo en materia de educación superior. En realidad uno de los acontecimientos educativos de mayor importancia durante este lapso, que además vendría a repercutir posteriormente en la creación de la Universidad Nacional, fué la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867.

De cualquier forma, la actitud del Estado con respecto a la educación superior no era de ninguna manera descabellada, si se piensa que en realidad las necesidades educativas del país se concentraban en el nivel más elemental. El analfabetismo seguía constituyendo uno de los principales "azotes" de la población, y esto repercutía en todos los niveles. El esfuerzo educativo del Estado durante estos años fué eficaz.

1.2 OBJETIVOS DE LA EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO

De lo analizado en los antecedentes puede decirse que por el propio origen, y posteriormente por los intereses a que se ligó, la universidad estuvo revestida casi siempre de características tales como el pensamiento religioso y el pensamiento político conservador. También acompañaron a la universidad de entonces las ideas de aristocracia, abolengo y elitismos. Las razones de esto son históricas; por lo demás, la idea de educación superior o profesional era sinónimo de privilegio dadas las circunstancias de desarrollo material que vivía el país.

El papel de cambio por otra parte, que la Universidad de la época jugó, socialmente hablando, fué pobre y se limitó a proporcionar o ventajas personales o beneficios académicos, si bien ricos de alcances, bastante limitados por lo que se refiere a su ámbito de expansión. No se trata de hacer un balance que obligue a emitir juicios de valor, sino sólo una caracterización que permita comprender por un lado, lo difícil y lento que fué el proceso de surgimiento de la nueva universidad, y por otro, la diferencia tan grande que habría de darse entre la universidad que moría y la que nacía o resucitaba.

De esta manera, durante sus primeros años, la universidad colonial pudo acometer con bastante éxito, los objetivos para los cuales había sido creada; entre otros el de que fuera una institución "donde los naturales y los hijos de españoles fueran industriados en las cosas de nuestra santa fé católica y en las demás facultades y les concediésemos los privilegios y franquezas y limitaciones que fuésemos servidos" (sic) (Campos, 1975. Estudio histórico

jurídico...). Posteriormente se fué debilitando paulatinamente hasta llevarla a niveles muy poco satisfactorios. La decadencia de la universidad fue haciéndose más y más notoria, contrastando su estado con el fortalecimiento de los diversos planteles educativos fundados en tiempos de Carlos III. (Campos, 1975). La erosión progresiva que fue sufriendo la universidad fundada en 1551 se hizo más evidente cuando ésta ya no pudo ni siquiera recibir la influencia de las ideas del Renacimiento, primero y de la reforma religiosa, después. Cabe señalar que durante el siglo XVII la universidad vuelve a tomar bríos, pero sólo por un momento, de tal suerte que para fines de ese mismo siglo su estado es todavía más lamentable.

Las características de la universidad de la Nueva España, fueron muy similares a las de las universidades de la metrópoli, y por ello, la nuestra estuvo muy ligada a la Corona y a la Iglesia Católica. Las órdenes religiosas estaban muy interesadas en administrar las diferentes enseñanzas, de esta manera, sin importar la carrera de que se tratara, se hacía estudiar a los bachilleres un gran número de materias religiosas.

Cabe aclarar que por todas las características esbozadas, la universidad colonial se convirtió en un centro de intelectualidad religiosa, en donde tanto autoridades como estudiantes estaban, de una manera u otra, estrechamente ligados a la Iglesia Católica. En este sentido no pocos estudiosos, con razón, agregan como característica fundamental de nuestro primer centro de cultura el clericalismo que lo invadía desde muy diversos puntos de vista. (Campos, 1975)

Hacia el año de 1881, se inician los esfuerzos de una generación que pudo sacar adelante un ambicioso proyecto, como lo era el fundar una institución educativa nacional de naturaleza universitaria. La generación en cuestión, en buena medida ligada a lo que podría llamarse una fracción del grupo liberal, estuvo formada por personas ilustres como Justo Sierra y Ezequiel A. Chavez.

Esta nueva institución, que Justo Sierra en muchas ocasiones tuvo que defender enfatizando la idea de la nueva universidad y afirma que los elevados fines de la nueva institución del proyecto de la ley relativa, se establece como institución de Estado, pero con elementos tales que le permitan desenvolverse por sí misma sus funciones, dotándola de considerable autonomía.

Alfonso de Ma. y Campos (1975) en su Estudio histórico jurídico de la Universidad Nacional (p. 62), menciona que: "Ezequiel A. Chávez desde 1910, había desarrollado la clásica división tripartita de los fines de la universidad: investigación, educación profesional y difusión. Así en dos documentos de la época: su proyecto de creación de la Universidad y el memorándum bajo el nombre de "Estudio y apuntes para una reforma. Urgencia para organizar una Universidad", revelan con claridad el contenido de los que habrían de ser los fines de nuestra universidad.

El segundo de los Documentos, al lamentarse de que las universidades se habrían dedicado fundamentalmente a crear profesionistas, olvidando otras tareas, afirma: "Y la universidad tiene tres fines: Científico, la investigación desinteresada y el progreso de

la ciencia. Profesional. Un objetivo de vulgarización y de formación del espíritu público...".

Por lo que se refiere al proyecto de ley orgánica, el artículo 1 dice: "La Universidad Nacional tiene por objetivo realizar en sus elementos superiores la educación del país; en sancarla y perfeccionarla por medio de labores de investigación científica; difundirla por trabajos de extensión universitaria y contribuir al desarrollo de la cultura en todos sus grados" (Chávez, Ezequiel. Estudio y apuntes para una reforma, urgencia para organizar una universidad. Inédito. Archivo Personal de Ezequiel A. Chávez, Archivo Histórico de la UNAM).

Hasta hoy en día sigue prevaleciendo esta clasificación tripartita que de alguna manera elaboró el maestro Ezequiel A Chávez a partir de sus estudios y observaciones.

Actualmente el objetivo de la Universidad Nacional Autónoma de México, es impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura. (Art. 1o. Ley Orgánica de la UNAM, citado en Manual de Organización de la UNAM).

Es importante mencionar que la UNAM no es la única institución especialmente pública que brinda educación superior en México. El sistema de educación pública superior en México contaba hacia la década de 1969-1979, aproximadamente con 70 instituciones, de las cuales 27 son universidades, 15 tecnológicos de carácter

regional, 3 institutos de ciencias, 11 normales superiores, 1 Politécnico Nacional, 1 centro de investigaciones y estudios avanzados, y 12 más de diversa especie: escuelas nacionales, centros nacionales, etc. Mientras que en 1966 el total de instituciones de enseñanza superior se elevaba a 53. (Lara Sáenz. 1969, *Legislación mexicana de la enseñanza superior*).

Dicho sistema de educación pública superior en México, se apoya en la noción que el Estado mexicano tiene de la educación superior, esta se desprende de la propia Nueva ley Orgánica de la Educación Pública promulgada en 1942.

El capítulo XIII de la Ley encuadra bajo su articulado la concepción legislativa de éste tipo de educación. En efecto, el artículo 82, establece el sentido de la educación superior determinando su objetivo: "La formación de técnicos y profesionistas, mediante el estudio intensivo de las ciencias y de su aplicación con fines de utilización práctica". El artículo 91 especifica aún más, y refiriéndose a la educación superior profesional, establece que la misma tiene por objeto la impartición de elevados conocimientos científicos, teóricos y prácticos para dejar a los que la reciben en aptitud de desarrollar las actividades cuyo ejercicio requiera de un título, en los términos de los artículos 4o. y 5o. constitucionales y su Ley Reglamentaria, o en general para el desarrollo de actividades científicas profesionales.

Desde otro punto de vista el artículo 93 de la misma ley señala el objetivo de la educación superior técnica, en el sentido de que la misma deberá proporcionar a los alumnos la preparación científica teórica y la aplicación práctica necesaria para el desarrollo de una actividad de trabajo o de producción, diferente a la profesional.

Ahora bien, si enlazamos las disposiciones reglamentarias con el precepto constitucional, Artículo Tercero, que ellas desarrollan, llegaremos a la conclusión de que el Estado mexicano entiende a la educación superior, cuando menos legislativamente, como la capacitación técnica o profesional de los ciudadanos, por medio de un estudio intensivo de las ciencias, sus teorías y sus prácticas, y de las técnicas para el desempeño de una profesión cuyo ejercicio requiere el otorgamiento estatal del título, o bien para el desempeño de una actividad diferente a la profesional, siempre y cuando ambas actividades, tiendan a la comprensión y solución de los problemas nacionales, al aprovechamiento de los recursos del país, al aseguramiento de la independencia económica y política y a la continuidad y acrecentamiento de la cultura. (Lara Sáenz. La educación pública superior en México).

1.3. PLAN DE ESTUDIOS Y METODOS DE ENSEÑANZA.

Respecto de la ideología que se vinculaba a la nueva universidad, puede decirse que el proyecto de creación de 1910, así como la ley final, no contienen artículos en que se obligue a seguir una determinada corriente filosófica. Es decir, ni directa ni indirectamente, el Estado fijaba obligatoriamente la orientación ideológica de la nueva institución. Ciertamente que había de ser una universidad liberal, que seguía predominando el positivismo como ideología o filosofía preponderante en el campo de la educación, pero no por ello el Estado, a diferencia de los proyectos de 1881, apoyaba formalmente esta situación.

Uno de los mecanismos que salvaguardaban la idea de una universidad liberal fue el establecimiento de lo que, en Alemania y otros países europeos, se llamaron profesores libres. Estos *privat docent* reclutaban su propia clientela en las facultades y cobraban directamente a los alumnos por los servicios impartidos. Se pensaba entonces, como Ezequiel A. Chávez diría, que "al profesor, como acontece en Alemania, se le debe dejar en completa libertad para desarrollar sus cursos: él es el responsable de la educación de sus alumnos, y por lo mismo, a su genio y experiencia queda la dirección intelectual de sus oyentes. No hay que forzar al maestro: hay que dejarlo en libertad para que realice su obra, con tal de que el futuro corresponda al interés del alumno y de la sociedad" (Chávez, Ezequiel: *Estudio y apuntes para una reforma...*).

En estas circunstancias, se infiere que el gobierno adoptó hacia 1910 una idea mucho más abierta, menos sectaria, de lo que debería de ser la máxima casa de cultura del país. En definitiva, se entiende que prevaleció la idea de una universidad ligada al gobierno (estatal) aunque con autonomía en lo académico. Por otro lado se eliminó el enfoque doctrinario, al menos como obligación formal, y se crearon formas de gobierno interno que gozaban de una extremada movilidad y de una participación estudiantil que no contaba más que con voz informativa en el Consejo universitario. (Campos, 1975. *Estudio Histórico...*).

Posteriormente, tras las demandas de la propia institución, se creó el plan Nacional de Educación Superior que tiene una especial significación en el conjunto de las acciones educativas del país y es resultado de una conjunción de factores de diverso orden: el crecimiento de los servicios educativos y sus efectos; la complejidad cada vez mayor de la educación superior: la expansión de los

conocimientos y la educación de las profesiones a las características del tiempo actual; los requerimientos nacionales y la exigencia de responder a sus soluciones desde el propio sistema educativo, la necesidad no sólo de mantener, sino de elevar la calidad educativa ante el fenómeno del aumento de la población escolar; la exigencia, en fin de racionalizar el crecimiento de un servicio público como el educativo superior, cada vez más costoso. (Plan Nacional de Educación Superior, 1982).

Los fines de la educación superior confluyen necesariamente con los grandes propósitos nacionales y no sería posible separar unos y otros de modo que aquéllos se realizaran al margen de los intereses primordiales del país. Para el cumplimiento de los fines de la educación superior, las instituciones que la imparten regulan su funcionamiento de acuerdo con su propia estructura jurídica. pero finalmente, sean autónomas, estatales o particulares, las diferentes casas de estudios se identifican por su actividad y por los fines educativos para cuya realización fueron creadas. esta concordancia y afinidad en los propósitos básicos de las instituciones es, además, lo que hace posible que pueda concebirse una tarea conjunta de todas ellas con el Estado, para trazar las líneas fundamentales de la planeación educativa e integrar esfuerzos, en el marco de una coordinación de las instituciones entre sí, de éstas con el Estado, y del Estado tanto dentro de sus diferentes jurisdicciones (federal, estatal y municipal) como de la administración pública con los sectores directa o indirectamente relacionados con la educación. (Plan Nal. de Educ. Superior..., 1982).

Así la demanda de educación superior durante la década de los 70's motivo de una gran expansión de los recursos humanos y físicos asignados a este nivel educativo. No obstante, a pesar del esfuerzo

realizado, diversas instituciones educativas tuvieron que responder improvisadamente a esta demanda, observándose que las instituciones de educación superior incorporaron a la docencia a pasantes y profesionales que no contaban con una formación disciplinaria adecuada y carecían, además, de una capacitación pedagógica suficiente que apoyara su función. Asimismo, algunos planes y programas académicos se vieron afectados en su calidad, al ser elaborados con limitaciones de tiempo y de recursos. Para la atención del problema generado por estos fenómenos, el sistema de educación superior ha canalizado recursos destinados a programas de formación y actualización para el docente con tecnología educativa, de servicios docentes, y otros, en diversas instituciones de educación superior del país. Estos esfuerzos han sido insuficientes para lograr los resultados deseados, debido, principalmente, a tres factores: la cantidad de personal y programas que requieren de estos servicios, la falta de incentivos que motiven la participación del personal docente en estos programas y la insuficiente calidad de algunos de éstos (Plan Nacional de Educación Superior. 1981 1991).

El detalle o nivel de precisión de un plan de estudios, la manera de diseñarlo y evaluarlo, y el grado en el que cada maestro lo adopta como guía para sus actividades docentes varía de institución a institución. Obviamente, los curricula menos precisos promueven gran variedad de interpretaciones y aplicaciones entre el personal académico. Así es común observar que cada maestro escoje sus contenidos, actividades y criterios de evaluación. En varias instituciones se han realizado esfuerzos notables por incorporar conceptos y metodologías de planeación en sus actividades de desarrollo curricular. De esta manera, los planes desarrollados no únicamente presentan aspectos relativos a los contenidos, sino que

también incluyen análisis descriptivos sobre los problemas sociales que se pretenden resolver; las características del estudiante y de la metodología de enseñanza; las necesidades en cuanto a recursos docentes, físicos y materiales y, específicamente sobre la manera en que los resultados serán evaluados. (Plan Nacional de Educación Superior, 1981 1991).

Se ha tratado de fortalecer la coherencia entre los perfiles profesionales y las necesidades del país, al precisar las áreas de problemas sociales y la forma en que una determinada profesión puede contribuir a su solución. En este sentido la formación interdisciplinaria ha recibido una tensión persistente en la definición de contenidos, debido a la complejidad y diversidad de factores que determinan el ejercicio profesional moderno.

En el decenio pasado se generalizó el cuestionamiento sobre las prácticas de enseñanza realizadas en los salones de clase. Muchas de las críticas se fundamentaron en el hecho de que no se observaron detalladamente los métodos desarrollados en las ciencias naturales y sociales para incorporarlos al proceso educativo. Igualmente, se sostuvo que el proceso educativo debería evaluar cuidadosamente sus propios métodos, con el fin de corregirlos. Los principios básicos derivados de la llamada "tecnología educativa" sirvieron de apoyo para una sistematización de la enseñanza. De esta manera, el desarrollo de objetivos de aprendizaje, la definición de procedimientos de instrucción para cada objetivo, y la aplicación de mecanismos de evaluación permanente se convirtieron en prácticas generalizadas en diversas instituciones de educación superior. Durante los próximos diez años seguirá presentándose la demanda de una mayor calidad en la educación superior del país. Al considerar esta situación habrán de

desarrollarse esfuerzos considerables para mejorar sustancialmente los resultados de la función docente. (Plan Nal. de Educ. Superior, 19811991).

Aunque no se cuenta con datos, a nivel nacional, sobre los índices de reprobación y el ausentismo en la educación superior, estos problemas son evidentes puesto que se reflejan parcialmente en la eficiencia terminal de las instituciones de educación superior. Las universidades públicas, durante el quinquenio 1975-1979, presentaron una eficiencia terminal promedio de 56%. Si bien existe una variedad de razones para explicar dicho fenómeno, es necesario reconsiderar la importancia de la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La actitud pasiva del estudiante durante su formación, debida en buena parte a los procedimientos didácticos que se utilizan, es causa principal del ausentismo, y formación deficiente. Para atender este grave problema es necesario que las instituciones de educación superior promuevan la programación de actividades adicionales a la exposición del maestro, tales como seminarios, talleres monográficos y prácticas de laboratorio y de campo que permitan al estudiante el desarrollo de habilidades conducentes al análisis crítico de diversos materiales; el desarrollo de fichas bibliográficas, la exposición de opiniones, la aplicación de conocimientos en situaciones experimentalmente controladas, el diseño y aplicación de estrategias para la solución de problemas, etc., con lo que su formación sería más completa.

El requisito básico para mejorar las prácticas de docencia consiste en desarrollar procesos permanentes de investigación que conduzcan a detectar el nivel de coherencia entre los objetivos de aprendizaje y las necesidades identificadas; el grado de eficacia de

las prácticas de enseñanza aprendizaje; la calidad de los contenidos y materiales y, finalmente, el nivel de desarrollo académico del educando a través de los diversos cursos y programas. (Plan Nal. de Educ. Superior 1981 1991).

1.4. CRISIS DE LA EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO

La lucha política dentro de las instituciones de educación superior es algo que se ha convertido en tema de actualidad y las distintas manifestaciones de los aspectos políticos de las instituciones son ya parte de la vida diaria de la sociedad Mexicana, muestra de ello son los movimientos políticos extra e intra universitarios, como las consecuencias del movimiento del 68.

Así una nueva forma de grupos de acción ha aparecido en las instituciones de educación superior en los últimos años, buscando llevar a sus consecuencias finales lo que como experimento apareció durante el conflicto del 68 esto es, la alianza de los estudiantes con el ámbito extra universitario, los frentes populares de estudiantes y obreros, de estudiantes campesinos y muchas otras variantes, siempre relacionadas con la sociedad circundante.

Hay sin embargo, partes en que la influencia del movimiento estudiantil y de líderes estudiantiles tiene gran trascendencia. Porque el estudiantado sí expresa los resentimientos y aspiraciones de toda una generación. Estos resentimientos los expresan en forma articulada y, por su capacidad de análisis, hacen que su presentación los convierta en voceros importantes en la lucha por los cambios sociales.

También es importante considerar, dentro de estas aspiraciones, el hecho de que es una generación con deseos de cambio. La necesidad de encontrar su realización por el trabajo hace que las necesidades de empleo los haga buscar cambios sociales que les permitan, encontrar estos satisfactores. Es decir, el estudiante tiene dos metas, una personal que es la realización por el trabajo, y otra más amplia, social, en la que con variaciones de grado (ya que hay estudiantes más comprometidos que otros), buscan cambios de estructuras para una mejor convivencia. Las aspiraciones crecieron por la gran promesa que en los años 50's representaba la ciencia; se pensó que resolvería todos los problemas humanos, que estábamos a un paso de vivir en una condición idealizada de bienestar y de justicia. (Castrejón, 1979. *La Educación Superior en México*).

Sería injusto aislar el conflicto estudiantil de una sociedad que obviamente también tiene problemas. Las reformas universitarias que se realizan de distintas formas para los distintos grupos de población, se piden y se exigen cada vez con mayor frecuencia. Para un segmento de la población la reforma universitaria es el cambio de gobierno universitario, la democratización, la apertura, el acercarse más al pueblo y pagar con sus servicios a través de sus conocimientos a las clases populares. Para otros, la reforma universitaria significa cambios de planes de estudios, mejores maestros, mejores instalaciones, en busca de la excelencia académica que parece ser el paso hacia mejores niveles de desarrollo y, a través del desarrollo, el mejoramiento de toda la población. Para otros más, la reforma universitaria significa cambio de planes de estudios para lograr la capacitación de mano de obra calificada y de dirigentes adecuados para el desarrollo industrial del país. Otros creen que la reforma universitaria significa el cambio de estructuras y de relación Estado-universidad para que ésta

última deje de ser convulsiva y se convierta en un instrumento tranquilo de la sociedad. Como vemos, las distintas maneras de considerar la reforma universitaria refleja las diferentes ideas o ideologías políticas que se encuentran en la sociedad. Se necesita una sociedad de pleno empleo, más justa, más integrada y, al mismo tiempo, pluralista para permitir que se satisfagan las distintas acepciones del complejo término reforma universitaria.

Por otra parte, hay evidencias para considerar que en México existe una demanda excesiva de personal calificado que las universidades y diferentes instituciones de enseñanza no están en posibilidad de ofrecer, por lo cual es necesario que tanto las organizaciones públicas como las empresas privadas establezcan programas periódicos de educación, brindando, así, el tipo de enseñanza necesaria para que se realice el trabajo con mayor eficacia, y éste sea más significativo para el profesionista. (Siliceo, 1990). Ya que la educación superior en México fabrica un producto que no se vende, el objetivo de las universidades es la integración de sectores populares; sin embargo, no se ha ido adecuando a los cambios que, tanto en el interior como en el exterior, condicionan el proceso económico y social del país: en México se ha centrado en la creación de muchas instituciones de educación técnica y superior, descuidando o relegando el nivel académico, por lo cual algunas grandes empresas en combinación con algunas instituciones, principalmente particulares, crean programas educativos que capacitan al alumno a insertarse en su empresa, quedando las otras universidades como poco capacitadas y con mala preparación. En nuestro país no se ha cumplido con el propósito planteado, ya que los sectores populares continúan marginados del progreso económico y social, por lo que se proponen cambios desde el aspecto del proceso enseñanza aprendizaje. Todo lo anterior

Otro aspecto que influye en los problemas de las instituciones de enseñanza superior es la explosiva demanda social de educación que genera el desproporcionado crecimiento de las actuales instituciones educativas. Este aspecto fue detectado desde los años sesentas; no obstante, las instituciones no estaban preparadas para atender la demanda proyectada al inicio de la actual década (1981-1991), no sólo en cuanto a recursos materiales, instalaciones, equipo y financiamiento, sino también respecto a los recursos humanos requeridos para la formación de los 250,000 aspirantes a los niveles medio superior y superior que tocarían a sus puertas.

1.5. SOLUCIONES A LA CRISIS (SURGIMIENTO DE NUEVAS ALTERNATIVAS)

Ante esta inminente realidad, en 1969 fue creado el Centro Nacional de Planeación de la Educación Superior de la ANUIES. En 1971 la nueva administración creó organismos especializados en la SEP que, al mismo tiempo que la ANUIES, puso en marcha su Programa Nacional de Formación de profesores. La creación de estos organismos, avocados esencialmente al análisis, evaluación y diagnósticos del sistema educativo y a la formación de recursos humanos, reflejaba las inquietudes que el crecimiento explosivo de la demanda educativa había provocado entre las autoridades y los estudios del fenómeno. (Castrejón, 1979, La educación superior en México).

La población total de estudiantes de licenciatura en el país creció entre 1970-1980 a una tasa promedio del 12.5% anual. El impacto social de este crecimiento se reflejó durante la década, en la proporción que guardó la población escolar de este nivel respecto a la población general con edades entre los 20 y 24 años, a saber, en

1970 uno de cada 20 jóvenes entre esas edades se encontraba estudiando en el nivel superior y en 1980 la proporción llegó a ser 1 de cada 8. Además, el número de carreras distintas que ofreció el sistema se duplicó en esos diez años. (Plan Nacional de Educ. Superior, 1987-1991).

Para describir la manera como se distribuyó la atención a la demanda entre los subsistemas de la educación superior en México, se consideran cinco grupos de acuerdo con el Plan Nacional de Educación Superior para el período 1981-1991:

- a) El de las instituciones de enseñanza técnica (Instituto Politécnico Nacional, institutos tecnológicos regionales, institutos agropecuarios).
- b) La Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.
- c) El conjunto de universidades estatales (incluye a la Universidad Autónoma Metropolitana, UAM).
- d) El resto de las instituciones del sector público (escuelas superiores de agricultura, instituciones de educación militar etc.).
- e) Las instituciones privadas de educación superior.

El subsistema de educación técnica disminuyó su participación relativa, pues pasó del 20% en 1970 al 15.9% en 1980. En esto influyó, principalmente, siguiendo la tendencia histórica, la reducción en términos relativos de la población escolar del IPN, lo cual constituye un fenómeno no compensado por la participación

de las escuelas técnicas restantes, pese a que éstas mantuvieran durante el mismo período un crecimiento superior al 15% anual. En cuanto al incremento en el número de instituciones durante la década, cabe apuntar que en el subsistema de enseñanza técnica se pasó de 18 a 69 establecimientos educativos.

La UNAM fue el subsistema que disminuyó más drásticamente su participación en cuanto a su atención relativa a la demanda: del 29% que tuvo en 1970 pasó al 17.6% en 1980, no obstante que en términos absolutos su población se duplicó durante ese período. A mediados de la década esta institución puso en práctica una política de desconcentración, que canceló virtualmente el crecimiento de la población estudiantil de licenciatura en la Ciudad Universitaria. Esta medida se complementó con la apertura de cinco escuelas de estudios profesionales en la periferia del Distrito Federal.

Conviene destacar que este crecimiento de la matrícula se acompañó de un aumento significativo en el número de instituciones. En este período se fundaron la Universidad Autónoma de Baja California Sur, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Universidad Autónoma Metropolitana.

Las instituciones de este grupo tienen la característica de ser sumamente heterogéneas en su estructura y régimen legal, y la particularidad de haberse originado para atender necesidades específicas en la formación de recursos humanos que respondieran a requerimientos muy concretos de diferentes sectores productivos o de programas de desarrollo regional.

Estas universidades, en cuanto organismos autónomos, han venido planeando su propia evolución. La autonomía universitaria, como instrumento para preservar la libertad de cátedra y de autogobierno, y en parte del concepto mexicano de universidad. Esto tiene grandes ventajas en cuanto a su actitud independiente y su conciencia crítica, pero al mismo tiempo ha provocado que cada institución planee su desarrollo en forma independiente, pues aunque en las asambleas de la ANUIES se han acordado acciones a futuro con la idea de una planeación universitaria nacional, dichos acuerdos no han tenido un carácter resolutivo, por lo que todavía cada institución determina sus acciones en forma individual. Sin embargo, entre los diversos factores que han impedido la planeación integral e integrada de la educación universitaria mexicana encontramos un respeto mal entendido a la autonomía, la falta de mecanismos de planeación para atacar los grandes problemas que aquejan al país y la inexistencia de canales de comunicación adecuados, indispensables para procurar y mantener el armónico desarrollo nacional. (Castrejón, 1979. La educación Superior en México).

Se observa así que el crecimiento y la educación del sistema educativo superior ha tenido como motor las expectativas particulares de cada institución, lo que origina que no haya podido planear la producción de recursos humanos que demanda el país ni la investigación científico-tecnológica que exige su desarrollo, de acuerdo con nuestra realidad socio-económica y con un marco nacional o regional.

Las instituciones privadas, por su parte, casi triplicaron su población escolar entre 1970 y 1980, registrando una tasa de crecimiento del 12.5% anual. Respecto a la participación relativa

dentro del conjunto de instituciones de educación superior, el subsistema privado alcanzó el 13.62% en 1970 y el 13.15% en 1980. No obstante que hubo congruencia en el crecimiento del alumnado, se observó lo que parece ser una improvisada y anárquica proliferación de instituciones privadas durante la década: de 50 existentes en 1970 se pasó a más de 100 en 1980, muchas de las cuales registran un número insignificante de alumnos pero cuentan con una infraestructura física suficiente para acelerar su crecimiento. Es conveniente destacar el alto grado de concentración con que surgen las instituciones privadas, dándose más de 50 en el D.F. y las restantes principalmente en las áreas metropolitanas de Monterrey, Guadalajara y Puebla. (Plan Nal. de Educ. Superior 1981-1991).

A partir de ello, es necesario destacar que el total de la población escolar atendido por instituciones públicas no perdió su importancia relativa respecto a las instituciones privadas, a pesar de los cambios, en ocasiones drásticos, ocurridos durante la década en su estructura porcentual interna.

En resumen, la matrícula total del ciclo de licenciatura en el país creció durante la década pasada hasta el punto de triplicarse. Este incremento lo absorbieron en mayor grado las instituciones estatales que simultáneamente, al incrementar su población, diversificaron en forma sustancial las opciones de la oferta de estudio. Respecto a la naturaleza y disciplina de estudio destacó en esta década la disminución porcentual de las carreras del subsistema de educación técnica, lo que aunado al crecimiento de las universidades privadas que orientan sus carreras hacia las áreas administrativas, repercutió en una notoria distorsión en el equilibrio

y pertinencia de las especialidades que constituyeron la oferta de profesionales.

Es evidente que el comportamiento del sistema de educación superior, en ese periodo, obedeció tanto a factores externos al propio sistema como a factores internos. Entre los primeros destacan el crecimiento de los servicios educativos en los niveles que anteceden al superior incluyendo el medio superior que, como ya se dijo, tuvo en la década pasada no sólo una ampliación muy significativa en la oferta, sino que además se distribuyó en todo el territorio nacional, propiciando así el sostenimiento de la tasa de absorción del nivel medio básico al nivel medio superior, a pesar de la triplicación de la matrícula en secundaria. En cuanto a los factores internos ya se señalaron los más importantes: creación de nuevas instituciones de educación superior, ampliación de las ya existentes y apertura de nuevas carreras.

Con el fin de establecer un conjunto de lineamientos y políticas que permitan alcanzar determinadas condiciones de desarrollo de la educación superior en el periodo 1981-1991, de acuerdo con las prioridades y necesidades que impone el desarrollo integral del país, es pertinente realizar un ejercicio de proyección de la educación superior mexicana para los próximos diez años con base en la tendencia histórica que se desprende del comportamiento de este servicio educativo en los años 1970-1980. Paralelamente, podrían confrontarse los resultados de este trabajo con el contexto socio-económico del país, particularmente el relativo al egreso de profesionales frente a las condiciones del mercado ocupacional en los sectores productivos y de servicios, a partir del crecimiento económico esperado para el país en la década. (Plan Nacional de Educación Superior, 1981-1991).

La presencia de altas tasas de crecimiento demográfico en las décadas anteriores y su concomitante estructura por grupos de edad en la población, produjo efectos que vienen repercutiendo desde entonces en todos los niveles educativos, y que culminan en el mercado de trabajo con una amplia complejidad de problemas en torno del empleo. Al respecto, el Plan Nacional de Educación Superior sugiere la pertinencia de considerar dos factores que pueden frenar el desarrollo económico de México: por una parte, el desequilibrio de la relación de los egresados entre técnicos y profesionales que guarda una proporción de 1 a 2, cuando debería ser de 3 técnicos por 1 profesional; por otra el crecimiento de coeficientes, tanto en términos generales como por carrera, entre población y profesionales. En este crecimiento se percibe un aumento del coeficiente de las carreras de tipo tradicional.

Es conveniente hacer, ante estas razones, un ejercicio de carácter retrospectivo, partiendo de supuestos, en el que se combinen las metas específicamente institucionales con las metas que propone el sector educativo para el período. Para ello habría que suponer como posible una disminución en la tasa de crecimiento de la demanda por educación propedéutica, especialmente en el bachillerato o equivalente -tradicional o técnico-, como efecto del incremento en la demanda por estudios del nivel medio terminal. Así se lograría una de las metas más importantes para el desarrollo nacional, como lo sería la consiguiente modificación de la estructura de la oferta de mano de obra productiva del país. Esto quiere decir que la tasa anual de crecimiento de la demanda de educación propedéutica pasaría de su tendencia histórica esperada del 10% al 7% ó al 8%, que coincidiría con el del posible crecimiento económico del país, dentro de cuyos márgenes se puede esperar un

adecuado crecimiento en la demanda de profesionales. (Plan Nal. de Educ. Superior, 1981-1991).

En términos de los subsistemas, el técnico debería atender el mayor volumen del crecimiento de la demanda, logrando sus metas anuales de atención a ésta, que se fijaron en junio de 1981. De ello se desprende que en 1990 el subsistema técnico (IPN, institutos tecnológicos regionales, agropecuarios y de ciencias pesqueras) absorbería la cuarta parte de la demanda de la educación profesional.

El subsistema de instituciones privadas crecería al mismo ritmo global que el sistema de educación superior, conservando su importancia relativa respecto a los demás subsistemas y representando aproximadamente la mitad de la matrícula total. (Plan Nal. de Educ. Superior 1981-1991).

Así, con todo lo expuesto hasta el momento, se concluye que el problema de nuestra universidad ha sido que desde su fundación tuvo que solucionar los problemas locales, pero dentro de los moldes y estatutos europeos.

Al realizarse la Independencia en nuestro país, la universidad logró independizarse de la Vieja España, pero lejos de crear su propia estructura con base en nuestra realidad mexicana, optó por copiar modelos extranjeros, ajenos a España, pero también a nosotros.

Hubo cierres y aperturas de nuestra Máxima Casa de Estudios, provocados por la lucha entre conservadores y liberales, según ocupaban el poder unos u otros. Maximiliano cerró la universidad,

permaneciendo ésta inactiva por casi medio siglo, y no fue sino hasta 1910, poco antes del inicio de la Revolución, cuando don Porfirio Díaz decidió la reapertura de nuestra institución, copiando el modelo del Estado Nacional Francés. Cuando don Justo Sierra había hecho un plan de reapertura, surgió la Revolución Social para dar inicio al exagerado nacionalismo anidado en el seno de nuestra Alma Mater.

Cuando aún no había logrado desmenuzar ese nacionalismo para separar lo auténtico de lo mistificado, México tuvo que incorporar a la "mística del progreso" que nacía en esos momentos, siendo desde luego la universidad la que sufre el cambio brusco en que la importancia de las humanidades se relega a segundo término, para dar paso a la producción masiva de técnicos para evitar ser "comidos" por las grandes potencias mundiales, sacrificando al estudiante como individuo, para incorporar a la nación al engranaje internacional.

En este momento se hace urgente que la universidad tome conciencia de su ubicación frente a los problemas particulares de nuestra sociedad, que se incorpore a la realidad de América Latina, que se refuerce, que cree nuevos principios y métodos de desarrollo. Una vez íntegra en sí misma, que establezca las directrices por las cuales habrá de incorporarse a la realidad mundial.

Partiendo del supuesto de que la universidad siempre debe ir de acuerdo con su momento y por lo tanto evolucionar, no sólo al parejo de su sociedad, sino guiándola, es necesario enfatizar y analizar su papel, para que funcione con verdadera autonomía para ser el cerebro motor y vanguardia intelectual de nuestro país. No debe caer en el error de reducirse a ser una planta productora de

hombres-engrane, capaces sólo de accionar instrumentos productores. A mi parecer, los universitarios deben ser individuos capaces de dirigir el desarrollo del país en todos sus aspectos; para ello, es importante que la universidad sea un centro de discusión y crítica, libre y constructiva de todas las ideas, ya que sólo mediante la participación, análisis racional y la investigación sistemática pueden definirse directrices y metas.

La comunidad unviersitaria tiene que preparar, a través de estudios dinámicos continuos, los planes y programas de estudio, y adoptar actitudes y criterios de enseñanza que tiendan a formar individuos libres, capaces y con clara conciencia de su responsabilidad y de su momento histórico en un ambiente libre de prejuicios e intereses particulares, donde la discusión y el análisis racional permitan al hombre edificar la escala de valores más de acuerdo a su realidad.

El aprendizaje significativo puede ser una filosoffa y metodología que podría facilitar estas actitudes y habilidades en los estudiantes, ya que sus bases teóricas y filosóficas, comparten los mismos objetivos. Con base en ello, en el capítulo siguiente se abordara lo referente al aprendizaje significativo, como una alternativa de solución a los problemas de educación. Por tanto se expondrán las bases teórico-prácticas que apoyan la Educación Centrada en el estudiante, sus aplicaciones, resultados y factibilidad.

CAPITULO 2

LA EDUCACION CENTRADA EN EL ESTUDIANTE COMO ALTERNATIVA A LA EDUCACION SUPERIOR EN CRISIS

2.1. SURGIMIENTO Y ASPECTOS TEORICO-PRACTICOS DE LA EDUCACION CENTRADA EN LA PERSONA

En el capítulo anterior aborde lo referente al surgimiento, crisis, cambios y estado actual de la educación Superior en México. En él se expuso detenidamente cada aspecto y se llegó a la conclusión de que la situación actual de la educación superior en México es producto de un largo camino con grandes obstáculos a librar, creándose de esta manera profesionistas inseguros de sus conocimientos con pocas oportunidades de ejercer y grandes insatisfacciones a nivel económico, político y social, argumentándose además que la Universidad no está evolucionando junto con el momento histórico que está viviendo nuestro país. Es muy criticado su proceso de enseñanza-aprendizaje, calificándolo como un aprendizaje pasivo, que provoca aburrimiento, dependencia, e inseguridad entre otras cosas. En su lugar se está abogando por un aprendizaje más activo y significativo para los futuros profesionistas.

Retomando esta petición de alumnos e investigadores sobre el tema, considero que una alternativa para satisfacer y cumplir con los objetivos que se proponen (un aprendizaje significativo y real), es abordar la metodología de la educación centrada en la persona, dentro de las clases impartidas a nivel de estudios superiores, en cualquier institución, ya que esta metodología cubre gran parte de los objetivos planteados por los investigadores sobre el tema y por los propios profesores y alumnos interesados. Ejemplo de ello son las experiencias observadas en la U.I.A., las cuales abordaré en el tercer y último capítulo del presente trabajo; por ahora, sólo me

limitare a exponer las bases teórico-prácticas que sustentan esta metodología: La educación centrada en la persona.

Carl Rogers, representante de la Teoría de la Psicoterapia Centrada en la persona, interesado en tomar clases y cursos de psicología ingresa a la escuela para maestros de la Universidad de Columbia, y poco a poco fué entrenándose en orientación infantil. Logró internarse en el Instituto de Orientación Juvenil, en donde, estuvo bajo la influencia de la psicología freudiana (Patterson, 1982, Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación). Después de recibir su Maestría en Artes en la Universidad de Columbia, en 1928, lo contrataron como psicólogo en el Departamento de estudios Rochester, Nueva York. En 1930 pasó a ser director del Departamento. Recibió su doctorado en la Universidad de Columbia, en 1931, al mismo tiempo que seguía trabajando en Rochester. En 1938 ayudó a organizar, y fué el primer director del centro de orientación de Rochester. En 1939 se publicó su primer libro *the clinical treatment of the problem child*, basado en su experiencia con niños.

Fuó durante sus años en Rochester cuando Rogers empezó a poner en tela de juicio la eficacia del criterio tradicional, de que "el terapeuta sabe mejor", para la asesoría psicológica o la psicoterapia. Al respecto expresa que en la práctica, la teoría es muy diferente y a partir de allí él cambia su enfoque terapéutico basándose en su experiencia e investigaciones sobre las constantes que facilitaban el proceso de crecimiento en sus pacientes, y formula una serie de hipótesis que dan origen al enfoque centrado en la persona. Así Rogers enfatiza que contando con esas constantes: a) la persona se liberará de elementos obstaculizadores, b) expresará y clarificará sus sentimientos, c) se centrará en el presente inmediato y d) la

experiencia de la terapia determinará el crecimiento del individuo. (Lafarga, 1988. V.3).

De esta manera surge la psicoterapia centrada en la persona, la cual se fundamenta en la teoría de la personalidad, y la teoría de las relaciones interpersonales. Estas teorías no se abordarán en el presente capítulo, ni en el siguiente, ya que ello desviaría el objetivo del presente trabajo, por lo cual sólo me limitaré a remitir al lector a la introducción de esta tesina, donde se explican de manera muy general dichas teorías.

Posteriormente, Rogers siendo residente del Instituto Occidental para las Ciencias de La Conducta de la Jolla, California, en 1968, forma el centro para estudios de la persona. Durante este período empezó a tomar parte en el movimiento de grupos y extendió su teoría al grupo básico de encuentro. También se interesó por aplicar su teoría a la educación y en 1969 publicó *Freedom to learn*. (Patterson, 1982).

Ahora bien, siendo uno de los objetivos del capítulo exponer el surgimiento de la Educación Centrada en la persona, empezaré exponiendo las experiencias y observaciones que Carl Rogers tuvo al respecto.

2.1.1. SURGIMIENTO DE LA EDUCACION CENTRADA EN LA PERSONA

Como se mencionaba ya en párrafos anteriores, Rogers, formó parte del personal docente de varias instituciones educativas a nivel superior; en ellas tuvo varias experiencias, las cuales al tomar en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, las califica como

desagradables, ya que encuentra varias deficiencias en dicho proceso, porque observa una separación entre el aspecto teórico, práctico y científico de las disciplinas que se imparten en las universidades. Específicamente Rogers¹ opina que al psicólogo se le entrena más para ser un hombre de ciencia e investigador que para una persona destinada a las relaciones humanas (posesión de cualidades humanas para tratar con personas). Al respecto Rogers opina que dentro del plan de estudios se han olvidado de incluir materias como Dinámicas de la Personalidad, práctica terapéutica, lo cual hace pensar a Rogers que existe una falta de visión en la formación académica, y propone una integración entre teoría y práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje; además sugiere la importancia de facilitar el conocimiento de sí mismo, ya que el arte del supuesto de que una verdadera formación no se limita sólo a los cursos impartidos en las aulas; éstas se ven enriquecidas si se comparten y promueven las experiencias individuales, fuera del programa escolar. (Puente Manuel de la y Rogeers Carl, 1973 De la psicoterapia a la enseñanza).

De esta manera Rogers propone la conveniencia del internado para la formación del terapeuta, en donde se abarque la enseñanza teórica y práctica, dando asistencia social y prestando sus servicios a nivel clínico. Al respecto Rogers sugiere que se adquieran los conocimientos primero a nivel práctico, con base en la experiencia y después enfatizar el aspecto teórico, ya que ello facilitará el aprendizaje y será más correcto. Para ello los interesados en el

¹ Debido a que Rogers es profesor de la disciplina psicológica, sus comentarios giran principalmente en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología.

curso, según Rogers, deberían contar con ciertos requisitos como son: aceptarse a sí mismo, comprender a sus semejantes y a sí mismo.

Así, a partir de sus observaciones Rogers crea en varias Universidades cursos a corto plazo y de larga duración, en donde enfatiza un proceso de enseñanza-aprendizaje que se base en una atmósfera parecida a la que se crea en una sesión terapéutica. Por tanto, el profesor debía aceptar el punto de vista del estudiante, sin estar a la defensiva; abierto y sensible a los valores e ideas del grupo, facilitando la discusión libre y la actividad del grupo. En resumen una enseñanza centrada en el estudiante, ya aludida,

Rogers observa que a propósito de las sesiones de discusión de grupos y subgrupos: "Estas reuniones eran mezcla de discusión y de terapia de grupo" (Puente Manuel de la y Rogers Carl, 1973 p.262). Se daba en ellas -prosigue Rogers- un proceso bastante semejante al proceso del counseling; al principio, se expresaban sentimientos negativos; después a medida que estos sentimientos eran aceptados, iban aumentando los sentimientos positivos; a lo largo de este periodo se daba un aprendizaje clarividente, *insight full learning*, del tipo del *insight* terapéutico; finalmente, el grupo acaba por tomar decisiones y planificar su futura acción.

Así Rogers elabora junto con otros colaboradores programas en donde aparte de su ideología del proceso enseñanza-aprendizaje, utiliza métodos didácticos tales como grabaciones, libros, contacto con terapeutas experimentados, supervisores, etc. También contempla los cursos prácticos. Utiliza técnicas como el juego de roles, entrevistas, modelación con terapeutas y coterapeutas y cliente y tratamiento independiente de casos.

En sus cursos Rogers incluía la formación experimental del terapeuta, ya que este aspecto lo considera importante para el desarrollo de la teoría de la psicoterapia, además de que sirve como medio de control del aprendizaje, para examinar el progreso de los estudiantes, la asimilación de la materia, etc.

Rogers advierte una continua evolución en los métodos y programas de sus cursos, ya que ve un nexo estrecho entre la evolución de los métodos de enseñanza en los cursos de terapia y la evolución de la realización de la terapia misma.

Los resultados que Rogers obtuvo de sus experiencias, lo llevan a concluir que los cursos de corta y larga duración en Chicago no tuvieron el efecto que tuvo en la Universidad de Ohio, donde no fue posible crear una atmósfera parecida a la de la psicoterapia, en que se tuviera entera confianza en el estudiante, seguros de que había de encontrar su manera propia de llegar a ser un terapeuta efectivo, sin tratar de imponerle una teoría específica como ocurrió en Chicago, debido a que allí los cursos siguieron otro procedimiento al hacerse más centrados en el estudiante. Se prestó más atención a las "actitudes"; esto es, a la manera personal que tenía el estudiante de ver la relación terapéutica. Como esta "actitud" debía ser "genuina" propia de cada estudiante, no se les imponía tampoco la orientación de la terapia centrada en el cliente; si el estudiante descubría en sí mismo, en su experiencia propia, que la orientación de la terapia centrada en el cliente "coincidía" con su manera personal de ver la relación terapéutica, entonces se le "indicaban" simplemente los principios de la terapia centrada en el cliente. Se tenía entera confianza en el estudiante, seguros de que él

había de encontrar su manera propia de llegar a ser un terapeuta efectivo. Además, al comparar Rogers el período de Chicago y de Ohio observa en general que en Chicago hubo una formación en que el estudiante estaba más en contacto con la práctica terapéutica.

Cuatro o Cinco años después de las reflexiones de Rogers sobre los cursos de formación de terapeutas, dio una conferencia al Instituto de Educación y Entrenamiento en Palo Alto, en donde elabora un programa de preparación en terapia, basándose en sus experiencias . En estos programas Rogers pone en relieve la importancia primordial de un aprendizaje que sea vivencial, es decir, internándose en una relación terapéutica propia, que permita ese aprendizaje vivencial y significativo en cada alumno.

Rogers opina que si bien el aprendizaje intelectual es necesario para facilitar el campo de la experimentación científica, y la elaboración teórica de los fenómenos terapéuticos; el aprendizaje vivencial es el que resulta más eficaz en la formación de terapeutas; sin embargo, éste aprendizaje no puede ser enseñado ni comunicado, sólo puede ser facilitado. Cada estudiante debe llegar a encontrar su manera propia de ser terapeuta, a partir de su propia experiencia.

Por consiguiente, se nota que Rogers no toma partido contra un aprendizaje abstracto; no ve oposición entre él y el aprendizaje experimental y vivencial, sino más bien complementariedad vital, que debe ser genuina; esto es, que el aprendizaje intelectual este sacado del propio aprendizaje vivencial del individuo, en un clima, en un ambiente de naturaleza interpersonal, ambiente el más

sincero, donde no haya profesor y alumno sino sólo dos personas que se facilitan el proceso personal del aprendizaje.

En un segundo tiempo, cuando Rogers pasa a generalizar estos principios y a formularlos de una manera ordenada, comienza a trazar sus primeros esbozos de este nuevo tipo de enseñanza. En 1948, la enseñanza centrada en el estudiante, entendida en cuanto tal, puesta ya ordenadamente en fórmulas y generalizada para cualquier materia: matemáticas, literatura..., hace su aparición bastante después que Rogers consolidara su punto de vista en terapia. Sus reflexiones sobre la enseñanza siguen, por consiguiente, el mismo itinerario que las otras aplicaciones de la terapia (vida de familia, tensiones sociales, leadership...), más exactamente, la enseñanza centrada en el estudiante no sólo sigue a la terapia de Rogers, sino también a sus últimas experiencias, las experiencias sociales. De la terapia individual, Rogers pasa a la terapia social; y de esta última, a la enseñanza centrada en el estudiante. A través de sus experiencias de terapia (individual) Rogers presenta su nuevo punto de vista en el área de la enseñanza como una "aplicación" de los principios de la terapia centrada en el cliente. La enseñanza centrada en el estudiante como una implicación de la terapia centrada en el cliente. Rogers deduce la enseñanza centrada en el estudiante de la teoría de la terapia, viviéndose precisamente de sus propias experiencias de profesor. (Puente Manuel de la y Rogers, Carl. 1973).

Pero estas experiencias personales de Rogers, no son las únicas, ya que otras personas, profesores de otras disciplinas, aplican el método sugerido por Rogers, y tienen resultados satisfactorios; además Rogers reconoce la aportación de otros autores como Nathaniel Cantor y Earl Felley Snygg, entre otros, quienes publican

escritos referentes a la enseñanza que se asemejan a los pensamientos de Rogers (Puente Manuel de la y Rogers Carl., 1973).

De esta manera puede observarse a la filosofía de la educación democrática en la cual puede incluirse a la educación centrada en el estudiante como ejemplo de dichas aportaciones. Esta filosofía consiste fundamentalmente en dejar la responsabilidad de la educación al estudiante mismo, a diferencia de la educación autoritaria que consiste en percibir o considerar a la persona que aprende como incapaz de tener el control de sí mismo, y por tanto debe ser guiada por sólo aquellos que sepan mejor que ella misma, lo que más le conviene.

Por lo tanto, a diferencia de la educación autoritaria y a semejanza de la educación democrática, el objetivo de la educación centrada en el estudiante consiste en crear condiciones favorables que faciliten el aprendizaje del estudiante, en liberar sus capacidades de autoaprendizaje, puesta la mira en el desarrollo tanto intelectual como emocional. Esta postura al ser dada a conocer provoca ciertas discusiones e incluso riñas con el proceso educativo vigente en ese momento (educación autoritaria).

Así Rogers enfrenta su postura con los partidarios de la educación autoritaria presentando su primer artículo sobre problemas de enseñanza; en éste expone primeramente las implicaciones de su psicoterapia en los diversos sectores de la vida de una institución de enseñanza: estudiantes, profesores y dirección; clases y grupos de trabajo; enseñanzas y métodos de control. También aborda el problema de la educación haciendo un estudio fenomenológico de las actitudes implicadas en los métodos

de enseñanza que él conoce, más bien, que, formulando su punto de vista de manera demasiado abstracta.

La hipótesis central en la que se basa la enseñanza centrada en el estudiante es "No se puede enseñar a otra persona directamente; sólo se le puede facilitar el aprendizaje "si no se puede enseñar (directamente) a otra persona no se puede enseñar a enseñar" (Puente Manuel de la y Rogers Carl, 1973). Existen otras hipótesis periféricas que son: 1) Es sólo el estudiante quien aprende, y una vez asimilado en la experiencia, lo traduce significativamente en términos de comportamiento; 2) El estudiante puede tener dificultad en efectuar su propio aprendizaje en realizar la diferencia de su propia experiencia su simbolización correcta, pues no siempre es fácil, ya que ello implica el concepto de sí mismo y un cambio de comportamiento penoso. El estudiante deberá superar el miedo de aprender personalmente; relajar la defensividad de su estructura al "yo"; 3) El estudiante podrá recibir ayuda en sus dificultades de aprender. Esta ayuda consistirá en una situación educativa tal, que promueva de la manera más eficaz su aprendizaje personal; en ella por consiguiente, la persona que aprende se sienta segura, preservada contra toda amenaza exterior; en ella puede realizar con la mayor facilidad posible la "diferenciación de sus vivencias" (Puente Manuel de la y Rogers, Carl 1973).

Posteriormente, en 1951, Rogers influenciado por la segunda etapa del desarrollo de la terapia se palpa su esfuerzo por insistir en las actitudes y otorgar a las "técnicas" un papel secundario. En 1958, sobresalen las características de los últimos años de la misma segunda etapa, elabora una formulación teórica muy precisa del proceso y de las condiciones de la terapia. Enfatiza la realización del clima de aprendizaje de una manera dinámica y concreta en la

situación escolar, donde el facilitador deberá ser capaz de comunicar al grupo su confianza para con él, de aceptar los objetivos del grupo y ayudar a esclarecerlos y/o formularlos; de motivar al grupo; de disponer con todo el material de aprendizaje necesario. También será conveniente prestarse a sí mismo a disposición de los estudiantes haciéndose útil al grupo, cuando el lo requiera y pida aceptar tanto el contenido intelectual como emocional del grupo, tratando de contactarse con él.

Hacerse mero participante o miembro del grupo dando su parecer como parte del grupo. Estar atento al trasfondo emocional de los problemas y tratar de comprenderlos empáticamente, si sube la tensión emocional entre los miembros del grupo, tenderá a tomar una posición neutral, comprensiva y de aceptación, finalmente se ha de convencer de que la eficacia de su actuación está condicionada por el grado de "autenticidad" de sus actitudes más íntimas.

Así, el clima del aprendizaje puede resumirse en cuatro condiciones básicas: "autenticidad del profesor; la aceptación y comprensión y finalmente el suministro del material de aprendizaje. Se observa que ésta última condición es propia del aprendizaje, las otras son las mismas de la terapia, adaptadas a la clase.

De esta manera Rogers no elabora una teoría general que se aplique directamente a todas las materias de enseñanza, a todos los niveles de estudio (elemental, secundario, universitario), ya que con base en sus experiencias como profesor, elabora un modelo de una nueva estructuración de los estudios universitarios de psicología, principalmente.

De la aplicación de la enseñanza centrada en el estudiante a una clase, Rogers pasa a la aplicación de la directividad a un sistema de estudios que abarca toda una formación profesional, de la acción sobre profesor a la acción sobre todo de un cuerpo docente de una institución; cree que idéntica acción podría ser efectuada en otras materias (matemáticas, física, etc.) y otros niveles de enseñanza hechas las adaptaciones necesarias.

Para ello Rogers hace una revaloración respecto a sus ideologías y análisis del problema de la educación, enfatizando la poca confianza que se tiene en el alumno como persona que desea aprender, y se niega imponer su orientación a personas, profesores o alumnos que la reciban mecánicamente: la enseñanza centrada en el estudiante debe responder a actitudes interiores de la persona, debe ser un comportamiento consecuente a esas actitudes.

Para llevar a la práctica este plan teórico es necesario sugiere Rogers un cambio de actitudes en la dirección de la institución, de los profesores, de los padres de familia y del propio alumno. El instrumento que parece más eficaz para este fin es la experiencia intensiva de grupo, conocida bajo diversos nombres (Grupo T, Grupo básico de encuentro, etc.). El grupo básico de encuentro -como Rogers prefiere llamar a esta experiencia de grupo- ha sido empleado desde 1940 en el mundo de la industria, del gobierno y de otros grupos profesionales. Hace unos años, varios educadores comenzaron también a servirse de este medio, aunque sólo en pequeños sectores: con la dirección, con los profesores, con grupos de estudiantes y profesores y en la clase (Clark y Miles 1954; Miles, 1964, Calr, y Culbertl, 1955, citado en Puente Manuel de la y Rogers Carl, 1973). Pero todavía no se ha tenido ninguna experiencia de aplicación del grupo de base a todo un complejo público de

enseñanza. Consecuentemente cuando algunos profesores, de vuelta de la experiencia del grupo de base, se disponían a actuar de un modo diferente, sucedió que no tardaron en advertir que sus "actitudes" no eran bien recibidas en su "estable y bien organizado" centro de enseñanza. La alternativa era la siguiente: o bien, desanimarse y volver al sistema tradicional, o bien, ser elementos intrigantes y agitadores, individuos incomprendidos y desaprobados.

Este plan -observa Rogers- es aplicable a todo tipo de organismo educativo o a varios de estos organismos simultáneamente. El plan será tan eficaz, es de esperar un complejo de enseñanza primaria, como en uno de enseñanza secundaria o en junior college o en college o en una Universidad, etc. Habrá sólo un criterio de selección: se escogerán aquellos organismos en los que la dirección tenga el deseo y la voluntad de participar en una experiencia intensiva de grupo.

Puente y Rogers (1973) opinan que se ha de comenzar por la dirección del centro o del complejo de enseñanza: la experiencia ha hecho ver que de ese modo el plan pasará más fácilmente a todos los otros grupos humanos del centro. Ejemplo de ello es la aplicación que hicieron los autores en un curso de verano, con la ayuda financiera necesaria y la aportación económica de los participantes. Los alumnos fueron auxiliados por un facilitador experimentado y los resultados obtenidos fueron muy satisfactorios, ya que los participantes adquirieron un patrón de comunicación más funcional y libre que les permitió el ambiente creado. En segundo lugar se dio pauta a un segundo plan, que fue prácticamente el mismo al anterior, sólo que se aplicó al cuerpo docente del

establecimiento. Rogers hace a este propósito tres observaciones. La primera se ha de insistir sobre el aspecto voluntario de estas experiencias. La segunda observación es que no es necesario esperar a que ya desde el comienzo todos y cada uno de los profesores vayan a participar del grupo de base. Finalmente, Rogers termina insistiendo sobre la importancia de que los miembros del grupo lleguen a tomar decisiones propias. Los resultados de la experiencia intensiva de grupos con profesores participantes fueron de la misma clase que los resultados de esa experiencia con la dirección. Además, los profesores mejoraron sus relaciones con los estudiantes.

El paso siguiente consistió en dar facilidades a cada una de las clases o unidades de curso para poder tomar parte en la experiencia intensiva de grupo. Todas las personas que tienen alguna función en la clase serán invitadas a participar de esa experiencia: estudiantes, profesores--asistentes, profesores, miembros de la dirección, hasta el bedel de clase, el portero. Se pueden ya prever los efectos que se dejaron sentir en los participantes cuando vuelvan a sus clases: a) una mayor libertad para manifestar sus sentimientos negativos o positivos, de manera "realista" sin resistir hasta explotar; b) mayores energías para aprender, sin vivir bajo el miedo continuo o castigos y calificaciones escolares; c) descubrimiento de la responsabilidad, individual y social, en el aprovechamiento escolar; d) libertad en la manera de aprender; e) menos rebeldía contra la autoridad: los directores y los profesores no son más que pobres mortales; f) descubrimiento de que el proceso de aprendizaje los capacita a interesarse directa y personalmente por los problemas vitales de la vida.

Tomando en cuenta todo lo expuesto hasta el momento Rogers reconoce la posibilidad de dificultades, de riesgos que se pueden presentar en la aplicación del plan de acción que él propone: que algunos individuos saquen de la experiencia de grupo más daño que provecho, peligro que a juicio de Rogers, afecta a un número reducido de participantes; el peligro de que el cambio se implante demasiado rápidamente, suscitando discordias en el seno de la comunidad de enseñanza: la posibilidad de que la nueva educación no sea aceptada por los otros miembros de la institución, posibilidad mucho menor, cuando proponen la renovación de estructuras quienes se han decidido a ello personalmente en la experiencia de grupo: el peligro en fin, de que otros grupos profesionales (psicólogos, psiquiatras, etc.) critiquen la no profesionalidad de los animadores de grupo, "lo casero" en general de la acción programada. Además de estos riesgos y objeciones, Rogers considera también los problemas financieros de ésta empresa: se ha de buscar ayuda económica para pagar todo el personal administrativo, y aún para los participantes que tengan dificultad en costearse su estancia. Es interesante observar ya que los primeros resultados de este plan (publicado en 1967). Rogers da cuenta de la aplicación de su plan de acción al complejo educacional del Immaculate Heart de Los Angeles que comprende un college, varias hig schools, y diversas escuelas elementales, de ello me ocuparé en apartados posteriores; por ahora en el siguiente apartado mencionaré lo referente a la filosofía y teoría que sustenta este tipo de educación, Educación Centrada en el Estudiante.

2.1.2. ASPECTOS FILOSOFICOS Y TEORICOS DE LA EDUCACION CENTRADA EN LA PERSONA

Hasta el momento he expuesto el surgimiento de la educación centrada en la persona; al respecto se ha dejado entrever la concepción que Rogers tiene de la educación, y del estudiante como persona. También se puede observar de manera general los aspectos a considerar para facilitar el aprendizaje. Sin embargo, considero conveniente especificar detenidamente dichos aspectos. Así presentaré primeramente los aspectos filosóficos y en segundo lugar los teóricos.

Aspectos Filosóficos

La filosofía humanista genera una nueva concepción del hombre que defiende la libertad, y la tendencia del ser humano a desarrollarse y promoverse.

El enfoque existencial humanista enfatiza los intereses y las preocupaciones filosóficas de lo que significa ser realmente humano. Muchos psicólogos con ésta orientación han argumentado en contra de restringir el estudio del comportamiento humano únicamente a los métodos utilizados en las ciencias físicas y naturales. La psicología necesita desarrollar una perspectiva mucho más amplia que englobe las experiencias subjetivas del individuo, de su mundo interior y privado.

La premisa de la terapia existencial consiste en que los seres humanos no pueden escapar de su libertad y que la libertad y la responsabilidad van de la mano. Esta terapia enfatiza la condición humana y en lugar de convertirse en un sistema de técnicas

utilizadas para influenciar a los individuos, es básicamente una actitud que acentúa la comprensión de la persona; no es una escuela de terapia ni una teoría sistemática; el énfasis en la comprensión de la naturaleza del ser humano es la característica esencial del enfoque existencial humanista.

La capacidad que el ser humano posee de ser consciente de sí mismo, de las situaciones y condiciones que ejercen influencia sobre él, así como de la influencia que él ejerce sobre éstas, le permite la toma de decisiones y le da el poder de elección. La dirección de estas elecciones tienden hacia el desarrollo y la maduración de sus potencialidades innatas. Es innegable que el comportamiento del ser humano está influenciado por muchas situaciones de las que no tiene control, lo cual implica que su respuesta sea limitada, pero no predeterminada. La libertad significativa del ser humano consiste precisamente en esa capacidad de elección, y en este sentido, él se crea a sí mismo y a sus mundos, es decir, se responsabiliza por su propia existencia (May R., 1961, citado en González Garza A. M., 1987, El enfoque centrado en la persona).

"El ser humano existe dentro de un contexto y su conciencia de existencia y desarrollo es resultado de sus relaciones con los objetos y congéneres de su mundo" Ruitenbeek, J.M., 1962 citado en González Garza, 1987). A partir de este hecho, el lenguaje y el ser humano existen sólo bajo determinadas condiciones, por ejemplo, agua, oxígeno, medio ambiente propicio, otros seres humanos, etc. El hombre podría existir, como un animal, sin relacionarse con otros seres humanos, pero su humanidad es la consecuencia de vivir con otras personas. La conciencia de sí mismo es resultado de la interacción con otros seres humanos.

Una consecuencia de esta conciencia de sí mismo, de ser y de existir, es que ésta lleva a la conciencia de la posibilidad de la no existencia.

Este concepto aparece en dos formas distintas; a) la conciencia de la muerte física y b) los sentimientos de vacío, soledad, aislamiento y falta de identidad y autoconciencia, que son otras formas de muerte. La intervención, la comunicación y las relaciones interpersonales previenen esta segunda forma de muerte.

Esta consecuencia del no ser produce la ansiedad ontológica que no puede ser evitada, pero que sí puede ser constructivamente manejada. La ansiedad puede ser controlada por medio de un desarrollo continuo de la autoconciencia y la identidad personal. Cuando la ansiedad produce fallas, evitación de interacciones significativas, intentos fallidos o negación del potencial innato, el hombre es el culpable. Por lo tanto, la culpa es una respuesta innata.

El ser humano posee medios para la autocomprensión, para cambiar el concepto de sí mismo, de las actitudes y del comportamiento autodirigido y esos medios pueden ser explotados con solo proporcionar un clima que en todo organismo hay, en cualquier nivel, una corriente subterránea de movimiento hacia la realización constructiva de sus posibilidades inherentes, así como una tendencia hacia un desarrollo más completo y complejo, que frecuentemente se denomina tendencia actualizadora, presente en los organismos vivos. (Rogers, Carl, 1978)².

² González Garza, A.M. El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación. Trillas.

Las tendencias a la actualización y a la trascendencia son innatas en el ser humano . La primera se refiere al desarrollo del potencial innato y la independencia del control externo, y la segunda a ir más allá de la conciencia ordinaria lineal, a la necesidad de plenitud que los bienes transitorios no satisfacen y que llevan al hombre a desbordar los límites terrenales y proyectarse más allá del horizonte histórico e individual.

Al respecto, Gutiérrez Saenz R. (1975, *Introducción a la pedagogía existencial*), menciona que el existir del ser humano no es un simple estar, sino que es un ir hacia. El hombre está abierto hacia las cosas y coloca en ellas su atención su efecto, su acción y dado que educar consiste en promover el existir auténtico, no podemos menos que incluir la promoción de la intencionalidad dentro del concepto de educación.

Entonces la existencia auténtica es una necesidad humana, no es un lujo. La educación, por consiguiente, se presenta como una lucha contra la alineación, y como una satisfacción de la exigencia de autenticidad que, por lo pronto, consiste en fomentar y alentar la intencionalidad existencial, el saber, tener conciencia de las cosas, percatarse de ellas, analizarlas, reconocerlas tal como son, respetarlas, etc. (Gutiérrez Saenz, 1975).

Desde el punto de vista de una descripción de la existencia auténtica lo importante es la autorrealización basada y producida por esta energía en su funcionamiento natural. Cada sujeto posee su propia dosis de dinamismo con la cual plasmará un grado de expresión de sí mismo. Lo auténtico es esa expresión de sí mismo en función de sí mismo. Lo inauténtico es la falta de uno de los dos

términos: el motivo y lo expresado. Que la educación fomente esa expresión en función de la propia energía del educando es lo que expresa el principio pedagógico. (Gutiérrez Saenz, 1975),

Aspectos Teóricos

Partiendo de los aspectos filosóficos respecto a la naturaleza del ser humano y la concepción que se tiene de éste, bajo la perspectiva existencial humanista, especialmente del enfoque centrado en la persona, el aprendizaje significativo es considerado como la piedra angular de la educación centrada en la persona, valga la redundancia, ya que este aprendizaje, consiste en asimilar uno mismo lo aprendido, hacerlo propio tal como se hace con el alimento que se ingiere, se digiere y asimila. Cuando el aprendizaje tiene significado para la persona, se integra a ella, por lo tanto, no se olvida y puede aplicarse prácticamente a la vida diaria. Este tipo de aprendizaje siempre implica un contenido afectivo, ya que el ser humano es concebido como una unidad indivisible, que debe funcionar en forma integral.

Este tipo de aprendizaje tiene algunas características básicas que son dignas de mención:

- 1) Incluir a la persona con sus pensamientos, sentimientos y acciones en la experiencia misma del aprendizaje.
- 2) La búsqueda y la curiosidad brotan naturalmente en la persona.
- 3) La comprensión y el descubrimiento son experiencias internas de la persona que aprende.

4) El cambio que supone el aprendizaje es un cambio en la percepción y puede incluir modificaciones en actitudes, valores, conductas e incluso personalidad del que aprende.

5) La persona pretende hacer parte de sí misma lo aprendido, para disponer de él en cualquier momento.

6) La persona es la única que puede evaluar lo significativo de su aprendizaje. (González Garza, A.M., 1987. El enfoque centrado en la persona).

Cabe mencionar que este tipo de aprendizaje se obtendrá siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones, las cuales abordaré extensamente en párrafos posteriores, por ahora sólo me limitaré a mencionar que el aprendizaje significativo se dará cuando exista una atención real a la persona, a su individualidad a su propio proceso y desarrollo y el trabajo en equipo, ya que esta será la herramienta de trabajo y esto propiciará el desarrollo del espíritu comunitario.

Así los objetivos del aprendizaje significativo propuesto en el enfoque centrado en la persona son: 1) ayudar al individuo a convertirse en persona capaz de tener iniciativas propias y de ser responsable de sus acciones; 2) facilitar la independencia y autonomía de la persona que ésta desarrollando la capacidad de elegir, tomar decisiones y de autodirigirse inteligentemente; 3) que la persona aprenda a aprender, 4) que los individuos aprendan a buscar nuevas soluciones a los problemas de su vida diaria, utilizando sus experiencias en forma libre y creadora; 5) que las personas sean capaces de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones y problemas nuevos; 6) que los individuos aprendan a vivir en armonía y colaboren con los demás en forma eficaz; 7) que las personas desarrollen un juicio crítico que les permita evaluar

objetivamente las contribuciones de los demás; 8) que todos trabajen no con el fin de lograr aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializados. (González Garza, A.M. 1987).

Por otra parte en párrafos anteriores mencioné que para el éxito del aprendizaje significativo, era necesario cumplir con ciertos requisitos, específicamente por parte del profesor o facilitador; éstos fueron propuestos por Rogers, con base en sus observaciones y análisis. Dichos requisitos son: la empatía, la aceptación y la congruencia, principalmente. Aunque también es importante relacionar el aprendizaje con situaciones reales del estudiante, ya que ello hará más significativo el aprendizaje.

Analicemos cada uno de los requisitos propuestos para el aprendizaje significativo:

Autenticidad del profesor o Congruencia. Es la capacidad que tiene el profesor de ser el mismo y que esté abierto a su propia experiencia. (sentimientos y actitudes) hacia sus estudiantes. El profesor puede tener gusto por algún tema específico y disgusto por otro; este aspecto será capaz de aceptarlo y aceptar la preferencia de sus alumnos; no imponer sus propias preferencias, (Puente Manuel de la y Rogers Carl, 1973), además, González Garza A.M. (1987), expone que la congruencia en el profesor implica a su vez la capacidad de entablar una relación interpersonal igualitaria con sus alumnos. Es importante mencionar que esta congruencia no puede ser en todo momento perfecta y constante, ya que el ser humano siempre tiene una actitud de búsqueda hacia la congruencia.

Empatía. Esta es una de las condiciones esenciales para entablar una relación interpersonal y consiste en poder sentir el mundo interno de la otra persona, su propio mundo como si fuera propio pero sin perder nunca de vista el "como si". Pero el requisito no queda allí, ya que aunque la precisión del entendimiento de lo comunicado es muy importante, también lo es poder comunicar al otro este entendimiento. Empatizar va más allá del simple reconocimiento de los sentimientos que son obvios, hay que ir hacia aquellos sentimientos menos obvios, menos claramente experimentados y sentidos por la persona. La empatía no implica, un deseo egoísta de control o manipulación, sino más bien de comprensión, la cual puede moverse en tres niveles. Nivel descriptivo, generalmente surge al principio, cuando se empieza a conocer y comprender a la persona. Nivel de sentimientos, donde se comunica la comprensión de los sentimientos expresados en el proceso comunicativo. Nivel de elucidación, ayudando a reflexionar a la persona sobre la incongruencia. (Puente, Manuel de la y Rogers Carl., 1973; González Garza A. M. 1987).

Aceptación. Es la capacidad que tiene el profesor de aceptar al estudiante tal como es y comprender sus sentimientos, sin que ello cambie la aceptación de éste último. Es una recepción cálida y libre de cada uno de los elementos que constituyen la experiencia del otro. Al respecto algunos autores como Charles B. Traux³ opinan que existen diferentes grados o niveles de aceptación: bajo, condiciones de valor del orientador, alto: potencialidad humana. Así Traux elaboró una escala de cinco niveles de aceptación en el ámbito tanto psicoterapéutico como educativo. Dichos niveles son: 1) el maestro como único centro de valoración: el alumno no cuenta en lo absoluto; 2) el maestro pone muy poco interés en el alumno, ignora los

³ Op.cit. p.70

sentimientos del alumno y sólo trata de interactuar con él; 3) muestra aceptación por el alumno, pero con ciertos matices de posesividad, se siente responsable por el alumno y comunica su aceptación por medio de su valoración; 4) hay aceptación por el alumno pero no en su totalidad, el maestro se siente responsable hacia el alumno no por el alumno; 5) Aceptación sin restricciones, confía en el potencial humano de su alumno. Esta aceptación implica sentimientos, pensamientos y actitudes. Estos niveles son dinámicos dentro de un proceso con una misma persona, no es estático. (González Garza, 1987).

Contacto con problemas importantes. Cuando el aprendizaje está vinculado a la vida y los intereses de la persona, ésta participa, opina y aplica a su vida diaria lo que aprende. "El aprendizaje significativo o trascendente se produce con mayor facilidad cuando el individuo se enfrenta a situaciones problemáticas" (González, Garza, A.M., 1987).

Provisión del material del aprendizaje. El estudiante deberá echar mano de numerosos recursos de conocimientos, técnicas y teorías, todo lo cual es exterior a la persona a diferencia que en psicoterapia donde los recursos de aprendizaje se encuentran generalmente dentro del individuo. El profesor podrá poner todo ese material a su disposición, pero sin imponerselo, además del material habitual (libros, mapas, grabaciones, etc), el profesor podrá ponerse a sí mismo a disposición de la clase, exponiendo sus experiencias, sus puntos de vista, su filosofía, dándoles a entender que se trata de un ofrecimiento que puede ser aceptado o rechazado. (Puente, Manuel de la y Rogers Carl, 1973).

Ahora bien, existen otros aspectos que son muy comentados en los análisis y observaciones que se hacen del proceso

enseñanza-aprendizaje en cualquier institución, e incluso a nivel de alguna investigación sobre pedagogía o psicología de la educación, estos no son la excepción en la educación centrada en la persona. Dichos aspectos son: la motivación, y la evaluación, así como también la disciplina dentro de la institución, mejor conocida en la educación centrada en la persona como límites.

Motivación. Es estudiada como la actitud que se tiene ante la necesidad de satisfacer aspectos como la seguridad ambiental y/o social, de estima, autorrealización, etc. Al respecto existen diversas teorías de motivación, una de ellas es la de Maslow, la cual enfatiza la satisfacción de necesidades fisiológicas, de seguridad, sociales, de estima y de autorrealización.

La satisfacción o carencia de estos satisfactores determinará la salud o enfermedad de alguna persona o simplemente el desarrollo. Con base en ello, González Garza, A. M. (1987), opina que existen dos tipos de motivación: la motivación deficitaria, que es una motivación con mecanismos de defensa para reducir el dolor, ante la carencia de la satisfacción de una necesidad, generalmente son episódicas y graduales. estas motivaciones pueden encontrarse en el medio ambiente (externos a la persona), en las relaciones interpersonales (interesadas, dependientes y ansiosas), en el aprendizaje (tiende a ser instrumental por sólo satisfacer necesidades), de percepción (selectiva), de amor deficitario (produce dependencia y no se propicia por el desarrollo al otro). Otra motivación es la de desarrollo, en donde, su finalidad es la satisfacción progresiva de desarrollo. No son defensivos, son de enfrentamiento para lograr el triunfo y superar las dificultades, estas motivaciones se presentan en los siguientes niveles: medio ambiente (independencia, autonomía, la persona domina lo social o ambiental), relaciones interpersonales (desinteresadas, auténticas,

comprendidas y profundas), aprendizaje (significativo de cambio y renovación y ayuda a ser uno mismo), amor no deficitario (no es posesivo es más bien admirativo que necesitado, proporciona placer, amor integral).

Allport, considera que las motivaciones son el motor de la personalidad y debido a ello estas son cambiantes. Al igual que Maslow, Allport considera que hay motivaciones deficitarias y de desarrollo, sólo que el las denomina motivaciones dependientes y motivaciones reguladas y socialmente aceptables respectivamente. La autonomía funcional es el resultado de un proceso de cambio de la dependencia a la independencia y la clasifica en: a) preservativa, gobernada por principios neurológicos y casi mecánicos (fisiológicas); b) Proprium. Propio, en donde el individuo decide lo que es significativo para aprender y con base en ello organizará sus conocimientos y llevará su propio ritmo de aprendizaje. (González Garza, 1987).

Rogers, por otra parte, opina que cada persona es única pero todos tienen una tendencia natural a sobrevivir, crecer, desarrollarse integralmente y luchar por su autorrealización y reacciona ante el ambiente dependiendo de su percepción, así cada individuo tendrá una necesidad básica, la cual propone mantener, actualizar y engrandecer los aspectos individuales (innata) y necesidades psicológicas, como son, afecto incondicional, aceptación, empatía y seguridad. Así Rogers apunta hacia la motivación interna y personal del alumno. Descubrir los estímulos que son realmente vitales para cada alumno. (Puente, Manuel de la y Rogers, Carl 1973; González G., 1987).

Al respecto Gutierrez Saenz (1975), opina que la motivación está en el mismo educando, en su energía y dinamismo que busca

expansión. A partir de ella es como se puede planear el resto de los factores, tanto en la motivación como en los programas y objetivos por conseguir. Existen varios principios pedagógicos que expresan este dinamismo y que son inmediatamente aprovechables, como por ejemplo: a) el educando posee una curiosidad innata que hay que fomentar, b) el niño tiene intereses propios, y su mejor aprendizaje es el que esta de acuerdo con sus intereses personales; c) la investigación es una búsqueda de sentido. La energía de esa actividad proviene básicamente del mismo interesado; d) la agresividad puede considerarse en dos fases: la primera es positiva; y sólo cuando encuentra un obstáculo insalvable, se frustra y se vuelve negativa y dañina. La educación tendría que fomentar la primera y saber encausar la segunda; e) la creatividad es una función intelectual que aporta una forma nueva a los datos encontrados; f) por fin la actitud de donación, de solicitud por lo otro, y aún el desinterés, la claridad y el sacrificio, encajarán perfectamente en este cuadro de intencionalidad dinámica.

Evaluacion. Es un aspecto importante, ya que con base en ella, se observa y analiza la eficacia o ineficacia, no sólo de una persona, sino más bien el proceso de algún aspecto, en este caso de proceso de aprendizaje. Al respecto González Garza, A.M. (1988. El niño y la Educación), expone la importancia de capacitar al estudiante para aprender a evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros. Al respecto Carl Rogers ⁴ sostiene que nadie mejor que uno mismo sabe el punto del proceso en el cual se encuentra y qué es lo aprendido; por ello, afirma que la autoevaluación es imprescindible.

⁴ En los primeros grados de la educación primaria, debido a la edad y a la etapa de maduración del niño, se recomienda el apoyo del maestro para aprender a evaluarse. Existen algunos ejercicios que pueden facilitar este proceso, como son los sugeridos en el libro de González Garza A.M. (1988).

Existen múltiples críticas y rechazo a la autoevaluación. quienes no tienen confianza en la persona piensan que un estudiante que se autoevalúa lo hará más alto de lo que merece, o quizá más bajo porque se devalora. quizá suceda esto cuando los alumnos estan acostumbrados a que se les califique y evalúe desde el exterior, de modo que se les niegue la participación en esta actividad. Aprender a evaluar, tanto a sí mismo como a los demás es un aprendizaje y un proceso que el educador debe tener en cuenta.

La persona es la única que realmente puede conocer lo significativo de su aprendizaje y el punto en el cual se encuentra en su proceso de desarrollo. Cuando al alumno se le proporcionan los medios adecuados para autoevaluarse, cuando se le permita asumir esta responsabilidad y se le den las pautas para decidir, así como la oportunidad de desarrollar un juicio crítico realista y constructivo, verdaderamente se le educa. El estudiante será capaz de desarrollar un centro de valoración interno que lo lleva al autocontrol y la autodirección, sin tener que depender de agentes externos que le digan si hizo bien o mal, o como y que hacer.

En resumen las funciones y responsabilidades del facilitador, para propiciar un aprendizaje significativo son: disponer del material necesario, explicar perfectamente la finalidad de la reunión, animar y dar apoyo, aceptar a las personas como son, saber frenar a tiempo una desorientación, es decir estar atento de cuándo el grupo o un miembro de éste se aleja de la meta propuesta, aceptar la retroalimentación que se lo ofrece, saber concluir a tiempo, ya que este es uno de los límites a los que se exponen los educandos bajo este método de enseñanza, como medida de disciplina.

Dentro de las responsabilidades del facilitador, la principal consiste en estar consciente de que su material de trabajo lo forman

seres humanos y no objetos. Por ello, es de gran importancia que no afronte problemas que no se sienta competente para resolver, que se entrene se capacite para ser un buen facilitador de la comunicación, que esté siempre abierto a la retroalimentación, así como a conocer nuevas técnicas y teorías que enriquezcan su labor y que su principal objetivo sea ayudar a otros a desarrollarse de forma integral. El facilitador del programa de desarrollo humano debe conocer sus limitaciones, ya que permitir la comunicación de un grupo y el desarrollo de sus integrantes no lo convierten en terapeuta. En resumen, el facilitador debe propiciar el ambiente necesario para facilitar el aprendizaje.

Ahora bien ¿Qué factibilidad y aplicabilidad tiene ésta filosofía y teoría de la educación, en una situación institucional real? Al respecto se tienen experiencias que podrían dar respuesta a esta interrogante. Por tanto, en el siguiente apartado expondré las experiencias tenidas sobre el tema.

2.2. LA APLICACION DE LA EDUCACION CENTRADA EN EL ESTUDIANTE EN DIFERENTES AMBITOS EDUCATIVOS (NIVELES).

Ejemplos de proximidades de la educación centrada en la persona, actualmente, podrían ser el Summerhill, English Infant y el Junior School, entre otros menos conocidos como el Danish Folk School.

El Summerhill fue creado con el propósito de educar y facilitar el desarrollo de la persona, tanto intelectual o académico, como afectivo y/o emocional el cual subordina al académico o intelectual. Este desarrollo se facilita conforme a las bases filosóficas y teóricas del enfoque centrado en la persona. Summerhill siendo un programa residencial, acepta niños y niñas desde los 4 ó 5 años hasta los 15. Los

estudiantes son agrupados con base en la edad e interés de cada alumno.

La institución cuenta con servicios de biblioteca, equipo de laboratorio, salones, personal docente, calificado y extenso material técnico. Es importante mencionar que por exigencia del plan de estudio Nacional a nivel básico y secundario del cual se encarga Summerhill, ésta otorga créditos y diplomas, los cuales se obtienen con base en la autoevaluación del alumno y la evaluación del maestro.

El British Infant y el Junior School, a diferencia del Summerhill, el cual es un programa residencial, no enfatizan tanto el desarrollo emocional debido a que estas instituciones al no ser residenciales no pueden controlar totalmente el desarrollo de los niños y por tanto aun cuando incorporen aspectos del Summerhill, enfatizan más la orientación académica en su programa educacional. Los niños que ingresan a estas instituciones son niños desde los 5 años, los cuales son colocados en el British Infant School, cuando tienen 6 ó 7 años pasan al Junior School en donde permanecen hasta los 11 años.

El Infant School, cuenta con salones equipados con material didáctico en forma de juego (casa de muñecas, vestidos, agua, tablas, etc.), donde el niño utiliza el material que desee. El maestro posee una actitud activa, observando, registrando e involucrandose en el progreso de cada niño. Interactúa con el niño acerca de su actividad e introduce palabras y conceptos relevantes. El maestro guía la actividad cuando el niño está dispuesto y lo desea.

En el Junior School se llevan los mismos procedimientos que en Infant School solo que se adapta el material didáctico necesario. Es importante mencionar que estas instituciones se apoyan en bases

teóricas tanto humanistas del desarrollo del niño como en trabajos de filosofía y educación.

El Danish Folk Itign School, es otro ejemplo aunque de los menos conocidos. Este instituto acepta jóvenes desde los 18 años, con la idea de instruirlos en la educación elemental (en México conocido como educación primaria). En ella no hay grados, exámenes o diplomas, no hay requisitos estrictos. Los profesores no requieren de un gran currículum, sin embargo, sí se les pide una disponibilidad para relacionarse como persona con sus alumnos. En suma Danish Folk school, tiene el propósito de mostrar que la gente esta interesada en aprender sin la necesidad de créditos y diplomas, que cuando ellos estan interesados aprenderan sin el estímulo o medida de examen, sólo desean aprender. Su experiencia ha mostrado que cuando los estudiantes no encuentran algún maestro que desee ayudarlos, ellos recurren a Danish Folk School.

Otro ejemplo es el First Street School en New York influenciado por el Summerhill con el propósito de favorecer el desarrollo humano así como las relaciones interpersonales entre niño - adulto y adulto - adulto. Las actividades realizadas fueron muy similares a las del Summerhill. Al introducir, gradualmente fueron más participativos y estuvieron más motivados en su desarrollo académico. Los maestros experimentaron varias actitudes como autorrespeto, autoacercamiento, etc. lo cual les hizo sentir más competentes.

Al mismo tiempo, en América se crean escuelas de educación básica, primaria y secundaria semejante a las descritas anteriormente y se observan cambios positivos en la conducta emocional y académica de los niños. Es importante mencionar que las instituciones en América a diferencia que de, Inglaterra ponen mayor

énfasis en la instrucción académica formal particularmente en lectura. Ejemplo de instituciones en América que aplican el enfoque humanista en la educación es el North Dakota School, sin embargo, existe un básico conflicto entre la filosofía y las reglas de la educación humanista y la filosofía y metas de la educación tradicional debido a que los métodos de la educación libre es un nuevo momento que empieza a introducirse en un sistema donde las metas son inconsistentes con esos nuevos momentos.

Otras escuelas como el City College aplicaron también los métodos humanistas de manera informal, pero tras la respuesta de los niños y los maestros, tan favorables, el proyecto se extendió a otras escuelas, usando espacios en los salones.

Por otra parte, existe una gran variedad de bibliografía que enfatiza el desarrollo del potencial humano dentro de la educación institucionalizada en donde en ocasiones se proponen programas curriculares para el desarrollo humano a varios niveles educativos como son jardín de niños, primaria y secundaria, en ellos se sugieren algunos ejercicios para desarrollar algunas habilidades de autoconocimiento, socialización y aprendizaje significativo en los alumnos (Harry Morgan, 1973) (5). Otras ocasiones exponen las características y atmósfera que debe propiciarse para favorecer el aprendizaje significativo, ejemplo de ello es la obra del Dr. Thomas Gordon (Maestro eficaz y técnicamente preparado, 1974), dirigido a maestros, donde enfatiza las relaciones interpersonales maestro-alumno, como base para el logro académico del niño. En su obra expone y sugiere una serie de consejos para el maestro, con los cuales puede obtener respuestas muy favorables por parte del niño tanto en el ámbito académico como en el conductual, además expone una serie de sugerencias ante problemas específicos y propone las relaciones interpersonales, en lo que llama triángulo educacional, en

el que se encuentran inmersos al padre de familia, al educando y al educador, ya que ello favorecerá el desarrollo del niño.

En resumen, su obra expone una serie de técnicas para desarrollar un proceso de aprendizaje significativo, las cuales no son más que las actitudes necesarias del profesor, y la creación del ambiente propicio, para el desarrollo de las potencialidades de la persona. Sus técnicas se basan en gran parte en la teoría expuesta por Rogers, sobre la teoría de la psicoterapia y sus aplicaciones a la educación.

Actualmente, hacia 1989, los educadores en varias áreas, han desarrollado proximidades y curricula que ilustran la integración del dogma de la educación humanista. Esas áreas incluyen: educación feminista, higher education, y algunos grupos de entrenamiento como modelos y curricula K-12, el cual entrena a estudiantes con prácticas humanistas para crear clases democráticas, donde se enfatizan la enseñanza de las estructuras sociales que mitigan la democracia, la igualdad. El aprendizaje del estudiante iniciando el cambio de alternativas por medio de la exposición del punto de vista de cada uno acerca de la justicia. (Xchniedewind Nanci, 1989, *Journal of Humanistic Psychology* v. 29-2).

Por todo lo anterior se puede observar que existe factibilidad y además se obtienen resultados favorables en el proceso enseñanza-aprendizaje al aplicar la filosofía y teoría de la educación centrada en la persona, pero ¿Qué experiencias se tienen al respecto en nuestro país?

2.3 SURGIMIENTO DE LA EDUCACION CENTRADA EN LA PERSONA EN MEXICO.

El enfoque centrado en la persona en México fue puesto en la práctica hacia los años sesenta, tras el regreso del Dr. Juan Lafarga de Estados Unidos, donde fué entrenado a través de la práctica, la supervisión y el aprendizaje académico, en el enfoque psicoterapéutico centrado en la persona. Se dice que este enfoque es puesto en práctica en los sesenta, sin embargo tal enfoque no era desconocido totalmente, ya que Rogelio Díaz Guerrero (citado en Lafarga, 1986. V.3), había hecho una introducción a la obra de Rogers en el colegio de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, durante los años cincuenta. Asimismo, Ernesto Meneses (Lafarga, 1986, V.3), había presentado los elementos esenciales de este enfoque en la Universidad Iberoamericana (UIA).

Por el contrario Lafarga, desde su regreso trata de abrir nuevos horizontes teóricos a la psicología mexicana, no sólo a nivel teórico, sino también práctico, y con el entusiasmo y apoyo de sus alumnos inicia una ardua lucha contra las autoridades de la universidad Iberoamericana a la cual presta sus servicios como docente, ya que dicha institución, por diversas razones que expondre más adelante, impide o bloquea las ideas propuestas por Lafarga.

Así por ejemplo cuando un grupo de estudiantes de la licenciatura en psicología de la UIA, sugiere al Dr. Lafarga el establecimiento de un programa para la formación de psicólogos en psicoterapia; le resultó un tanto difícil el establecimiento de dicho programa, primero porque se enfrenta con los celos profesionales de los profesionistas, valga la redundancia, que están a cargo de la licenciatura en psicología (psiquiatras, neurólogos y psicoanalistas). Posteriormente opina que los jóvenes psicólogos mexicanos no

tenían identidad propia y que ellos mismos habían interiorizado durante la carrera las actitudes devaluatorias de sus maestros, hacia la profesión del psicólogo y menospreciaban el alcance de su propia preparación.

Esta idea la corroboró cuando asistió al primer congreso de psicología en México, en donde se trataron puntos respecto al papel del psicólogo.

En este contexto, el Dr. Lafarga decidió pensar seriamente en la proposición de los estudiantes de la UIA, y propuso a las autoridades del Departamento de Psicología el proyecto de iniciar un programa de entrenamiento en psicoterapia basado en el enfoque centrado en la persona en el nivel de posgrado para psicólogos, y más aún de integrarlo en el plan de estudios para obtener el grado de maestro en psicología clínica. Sin embargo tal propuesta no fue aceptada, objetándose que los egresados no estaban preparados para tal entrenamiento "como" los estudiantes de Estados Unidos, y en lugar de ello se les ofreció más bien, la impartición de algunos cursos de Counseling, entendido este término como una forma de orientación o consejo psicológico.

Al respecto el Dr. Lafarga, arguyó, que no existe ninguna diferencia entre el estudiante mexicano y el estadounidense, pero ante la inflexibilidad de las autoridades, el Dr. acepta impartir los cursos de Counseling, en donde el primer seminario se denominó "Curso Introductorio de Counseling", empleando éste último término para reducir las tensiones, pues para el Departamento de Psicología, significaba orientación o consejo psicológico, y para el Dr y sus alumnos, psicoterapia centrada en la persona. Así de este primer curso surgieron muchas personas que al descubrir su propio estilo y orientación, abrieron nuevos horizontes a la psicología en

México, muestra de ello es José Gómez del Campo, de quien hablaré después.

En esa época, un grupo de educadores, maestros y profesionales de otras disciplinas habían tenido extensos intercambios con el Dr. Lafarga, y manifestaron interés por recibir entrenamiento para facilitar las relaciones interpersonales y familiarizarse con la dinámica del crecimiento humano. Esto revivió en el Dr. una antigua inquietud, no expresada por temor de amenazar la frágil identidad profesional de sus estudiantes psicólogos del programa antes descrito, de ampliar los ámbitos de la acción psicoterapéutica. Muy pronto sin pensar mucho en las posibilidades reales pero confiando en las razones de fondo y en las personas, impulsó la creación de dos programas independientes: uno para el entrenamiento de psicólogos en psicoterapia y otro para educadores, profesionales de otras disciplinas, sacerdotes y religiosos que trabajaban en el campo pastoral, con el objetivo de entrenarlos en relaciones interpersonales y orientación (Lafarga, 1986).

Este segundo programa también fue obstaculizado, esta vez por razones políticas de los psicoanalistas y conductistas, quienes deseaban el poder del departamento, que, carentes del contenido ideológico que se les atribuía, tuvieron poco interés en la vida universitaria, y alcanzaron momentos dramáticos que rayaban en el ridículo. Primero se advirtió el dominio de los psicoanalistas sobre los conductistas, después se invirtió el orden. Finalmente, se multiplicaron las renunciaciones, por desilusión o resentimiento, de los miembros del departamento.

Los programas para el entrenamiento del psicólogo en el enfoque centrado en la persona elaborados no sobre la mesa sino sobre la práctica y el continuo intercambio con profesores y estudiantes,

además de generar un grupo inquieto de psicoterapeutas jóvenes, han contribuido a aclarar la identidad de profesión. Actualmente, los programas para el entrenamiento del psicólogo en psicoterapia son, en general más aceptados. Los psicólogos que han participado en el programa han destacado como facilitadores del crecimiento humano, no sólo en el área psicoterapéutica, sino en la educativa y en la administrativa. A partir de 1975 el programa para entrenamiento de psicólogos en psicoterapia se ha desarrollado en el Departamento de Psicología de la Universidad Iberoamericana, hasta transformarse en un programa de maestría en psicoterapia.

Por otra parte, anteriormente mencione que los egresados del primer curso abrieron nuevos horizontes en la psicología mexicana, y que muestra de ello era José Gómez del Campo, director del programa para entrenamiento de psicología en psicoterapia, quien además de reformular con sus estudiantes el programa con que él mismo fué entrenado en México, tradujo del inglés más de 40 artículos relacionados directa o indirectamente con el enfoque centrado en la persona, gracias a los cuales muchos estudiantes han conocido la muy extensa bibliografía norteamericana sobre dicho enfoque.

La labor académica iniciada por este investigador en un ámbito no institucional culminó en dos importantes logros: La estructuración de la maestría en desarrollo humano y la reestructuración del programa de la Escuela de Psicología en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), de Guadalajara. El primero de estos logros aunque tiene muchas analogías con su predecesor de México, se ha centrado en los aspectos vivenciales del entrenamiento y en la agilidad en la estructuración académica. El segundo marca una nueva etapa en el desarrollo de programas para la formación profesional del psicólogo, debido a la importancia que

le da a la práctica supervisada desde los primeros semestres de la carrera, al aspecto social y al intento de formar a los futuros psicólogos no únicamente como profesionales, sino como personas, mediante grupos de autoformación.

En 1980 el enfoque centrado en la persona contaba ya con cinco plataformas educativas en instituciones universitarias mexicanas, en las cuales dicho enfoque se proponía como una opción para el desarrollo académico y profesional: Los Departamentos de Desarrollo Humano y de Psicología de la Universidad Iberoamericana, en el D. F.; la maestría en Desarrollo Humano, y la Escuela de Psicología del ITESO, en Guadalajara, y la Escuela de psicología del CETIS en Tijuana, diseñada por Daría Sánchez junto con un grupo de colegas egresados del ITESO. (Lafarga, 1986).

De estas plataformas educativas institucionales se ha derivado una gran variedad de actividades docentes extrauniversitarias, de investigación y de difusión. El trabajo extrauniversitario ha sido la promoción -en varias ciudades del país- de grupos intensivos de encuentro en los que se han formado profesores y estudiantes como facilitadores y promotores del desarrollo humano.

Regresando al ámbito educativo, la experiencia de la educación centrada en la persona en México, aplicada a nivel básico y medio superior, se inició en 1971, con un grupo de padres de familia inquietos por la educación de sus hijos, animados y coordinados por tres personas que entonces cursaban la especialidad del Counseling, del Centro de Orientación Psicológica de la UIA, (hoy maestría de desarrollo humano), dirigida durante muchos años por el doctor Juan Lafarga.

Este grupo se propuso fundar una nueva escuela, cuyo eje filosófico fuera el enfoque centrado en la persona, de Carl Rogers.

Después de varios meses de análisis, estudio y trabajo intensivo a la par del compartir de intereses, inquietudes y sentimientos, surgieron los primeros lineamientos que caracterizaban al proyecto. En esta primera etapa, se elaboraron el ideario de la comunidad educativa, la guía pedagógica y los primeros sistemas metodológicos de trabajo, basado todo ello en una orientación filosófica humanista y en los principios e hipótesis de las teorías de Carl Rogers.

En aquella época, la escuela tradicional era seriamente criticada por varios autores, psicólogos, educadores y sociólogos, y se observaba en México el auge de las escuelas activas.

Los ideales de la creación de esta alternativa no congeniaban con los de la educación activa, aun cuando podrían ayudar al desarrollo de las potencialidades -el ser humano- sin embargo, no se pretendía caer dentro de sus lineamientos ni continuar en las estructuras y los sistemas represivos que faltaban el respeto a la persona.

Por tanto se tuvo que descubrir, diseñar y crear nuevos sistemas que tropezaron con múltiples obstáculos. Estructurar un sistema educativo centrado en la persona implicaba cuestionar otra serie de sistemas y revolucionar estructuras muy arraigadas, como las expectativas laborales de los maestros, las expectativas de los padres de familia en relación con los parámetros de efectividad de una escuela y, quizá lo más difícil, los patrones de comportamiento de los alumnos que provenían de sistemas escolarizados tradicionales.

Aunado a lo anterior, se tuvo que enfrentar a la serie de sistemas y subsistemas institucionales a los que toda escuela o institución

educativa en México, debe ceñirse de acuerdo con la legislación, todo ello hacia la labor educativa sumamente difícil, ya que era nadar contra corriente, para encontrar la forma de conjugar estas exigencias institucionales que las estructuras políticas y sociales presentaban, con la filosofía e ideales del propio sistema de la educación centrada en la persona. Al respecto se diseñaron varios sistemas, algunos de los cuales han modificado los existentes, y otros se han creado específicamente para la escuela.

En la actualidad después de 13 años de búsqueda, el Centro de Integración Educativa (CIE) funciona como una escuela que a simple vista puede aparentar innovación, debido a ese pacto con las estructuras mencionadas; sin embargo, la experiencia vivida ha permitido diseñar una metodología propia, que en esencia ha sistematizado el sentido común y el humanismo.

Los sistemas diseñados garantizan el desarrollo integral de la persona y facilitan el aprendizaje significativo. Estos sistemas son los siguientes: (González Garza, A.M., 1988, *El niño y la Educación*)

Generadores de Trabajo. Estos constituyen un medio que permite al niño del nivel básico ser elemento activo de su proceso de aprendizaje, y aprovechar todos los recursos humanos y culturales con los que se cuentan. Estos son elaborados por el maestro del grupo a partir del programa oficial de la SEP, complementado con una serie de recursos (como libros, películas, conferencias, visitas, etc.). Cada generador incluye dos objetivos: uno académico, que abarca la meta a la que científicamente se pretende llegar (incluida la actividad de evaluación), y otro humano, que busca dar al alumno el sentido social y el compromiso personal que implica el logro de cada tema.

El generador de trabajo incluye las cuatro áreas fundamentales (matemáticas, español, ciencias sociales y ciencias naturales), de manera que las interrelaciona y las presenta al alumno de forma agradable, estimulante, lógica y natural para su desarrollo. Además este generador de trabajo tiene el propósito de motivar a los estudiantes, maestros y padres de familia.

Album de Trabajo Personal. El alumno desarrolla su trabajo diario en el llamado álbum de trabajo personal en el cual se plasma de forma gráfica y sensible el proceso de aprendizaje de cada alumno.

Sistema de Tutoría en Bachillerato. Cada grupo tiene un tutor, el cual acompaña y facilita el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, mediante una atención personal y grupal a los estudiantes, no sólo en los aspectos académicos, sino también en todas las áreas de la persona que promueve su desarrollo integral.

Sistema de Recuperación. Dos períodos de recuperación en cada semestre permiten respetar el ritmo y la capacidad de cada estudiante. Este sistema consiste en asesoría y trabajo individual con el maestro, con el asesor académico y con el tutor, así como apoyo y trabajo de equipo con los compañeros que han logrado los objetivos académicos.

Sistema de Asesoría Académica. Principalmente para bachillerato. Debido a la especificidad de cada materia se cuenta con maestros especializados en cada área académica, que asesora al alumno en lo que éste requiere.

Sistema de Talleres. Con el fin de ofrecer al alumno una capacitación técnico-práctica, a la vez que una capacitación teórica-académica, se diseñaron éstos talleres que se dividen en cinco

áreas: desarrollo humano, habilidades, salud, intelectuales, de expresión y sensibilidad.

Programa de Desarrollo Humano. Tiene el propósito de velar por el desarrollo integral de los estudiantes y por el cumplimiento del ideario de la institución. Cada sección trabaja de forma distinta. En la primaria y preescolar el maestro de base coordina y trabaja el programa, mientras que en el bachillerato los tutores son los encargados de ello, ambos coordinados, asesorados y supervisados por el personal especializado.

Sistema de Evaluación. Con el objeto de medir los conocimientos del alumno y conocer el momento en que se encuentra, para facilitarle el logro de los objetivos académicos. Esta se lleva a cabo mediante presentación de trabajos, exámenes abiertos y cerrados, discusiones de grupo, etc. En este sistema el alumno se autoevalúa y recibe la retroalimentación de su tutor y sus compañeros en el bachillerato, así como del maestro y los padres de familia en la sección primaria.

Sistema de Cuotas Diferenciadas. Con el propósito de que la Institución sea accesible a toda persona, se hacen estudios socioeconómicos de la familia y con base en ella se fija una cuota justa, de acuerdo con la situación de cada familia. Esta cuota se puede modificar en el transcurso del año escolar.

Programas de Inducción al CIE. Para asegurar la comodidad del alumno y de los padres a la Institución se ofrecen programas, en donde se expone la filosofía y metodología de ésta de manera práctica. Esta exposición se imparte también a los padres de familia. Los criterios más importantes de admisión de nuevos miembros son: las motivaciones y el deseo de ingresar en la escuela (tanto de padres

como del alumno), la disposición al compromiso que implica ingresar en el CIE y la congruencia de los valores familiares con aquellos que se ofrecen.

Sistema de Actualización y Capacitación Para el Personal Docente. Se imparte durante dos semanas al año un programa intensivo de capacitación y actualización para todo el personal docente de la Institución, y cursos de actualización durante el año escolar. Asimismo, se ofrecen convivencias de maestros, en las cuales se trabaja como un grupo de encuentro o como un grupo de crecimiento.

Grupo Especial de Apoyo. Aquí se atiende a los alumnos de 6o. de primaria a 6o. de bachillerato que presentan problemas de aprendizaje, así como alumnos pequeños con problemas de atención y concentración, hasta aquellos que presentan un coeficiente intelectual bajo limitado, que tienen las puertas abiertas en la escuela. Este grupo es atendido por personal especializado, dentro de la escuela en horario escolar y con material especial. El objetivo de este grupo es ofrecer a los alumnos la oportunidad de desarrollarse a su propio ritmo y de acuerdo con sus capacidades, de obtener además los certificados de estudio que puedan lograr, para permitirles el ingreso en escuelas técnicas o talleres que los capaciten para ser independientes y realizarse como personas.

Los resultados de esta experiencia han sido muy satisfactorios, ya que se ha avanzado hacia las metas y obtenido resultados positivos: también se cuenta con un equipo coordinador comprometido y centrado en la persona, con personal docente entusiasmado por su labor educativa y con un grupo de personas inquietas por su desarrollo personal y comunitario, abiertas a la experiencia y en constante actualización. Además el CIE, desde hace cinco años presta un servicio de asesoría a otras instituciones educativas a fin de

compartir la experiencia, a otras instituciones. (González Garza, A. M. 1988).

De esta manera, retomando lo expuesto hasta el momento, se puede observar que en el primer capítulo se expuso que ante la necesidad de adaptarse a un mundo que se caracteriza por el cambio constante y por tensiones entre grupos y naciones, entre otras cosas, se plantea una crisis en la educación, específicamente a nivel superior, y siendo una de las metas de la educación, desarrollar personas capaces de adaptarse al cambio, la sociedad exige el cumplimiento de tal meta que parece ser olvidada por los responsables de la educación. Ante esta situación en el presente capítulo se expuso de manera general lo referente a la filosofía, teoría y práctica de la educación centrada en el estudiante como alternativa de solución a la crisis que enfrenta la Educación Superior en nuestros días.

Así al exponer esta filosofía como alternativa de solución, parto del supuesto de que la educación tiene que ir más allá de la preocupación por los conocimientos y el desarrollo intelectual, tiene que abarcar a toda la persona y fomentar el desarrollo afectivo, el desarrollo personal y la creatividad. Tiene que enfocarse hacia el aprendizaje significativo, lo cual implica un aprendizaje que tenga sentido personal para cada sujeto, en lugar de un aprendizaje sin sentido como sería la adquisición y memorización obligatoria de la información y de los hechos. Este supuesto se basa primeramente en la Teoría de la psicoterapia centrada en la persona y en segundo lugar en los pensamientos de Descartes, que siendo un interaccionista dualista, opina que existe una interacción ente cuerpo y mente, ya que la mente afecta al cuerpo y viceversa (Keller, Fred, 1990). Por esta razón, considero que la Educación Centrada en la Persona sería una alternativa, sin que con ello quiera decir que es la panacea,

aunque me gustaría, ya que ello ayudaría a su difusión e implantación como método institucional y obligatorio.

Por otra parte, observando y analizando los aspectos filosóficos que sustentan la educación centrada en la persona, considero que ésta tiene una gran similitud con los pensamientos de los filósofos Platón y Aristóteles, quienes aun cuando difieren en sus postulados filosóficos, ambos concuerdan en que el hombre posee potencialidades que hay que ayudar a desarrollar con base en la libertad que se da a cada individuo de crear y promover su propio aprendizaje.

De igual manera, la filosofía y teoría de la educación centrada en la persona, enfatizan la importancia de promover un aprendizaje significativo, ya que ello garantiza un aprendizaje a largo plazo y además transferible a nuevas situaciones, puesto que en su metodología se relaciona y aplica el nuevo conocimiento a la vida diaria de una manera práctica.

Con respecto a la factibilidad de aplicar dicha metodología a instituciones públicas y privadas de una comunidad, se puede observar que ello es posible, aun cuando existen obstáculos que impiden o interfieren en el desarrollo del proceso, y a pesar de ello, se han observado resultados favorables; ejemplo de ello son la gran variedad de instituciones europeas, principalmente, y algunas americanas, que han logrado implantar esta nueva filosofía educativa.

Ejemplo de una institución que aplica esta filosofía en América es el Centro de Integración Educativa (CIE) localizada en México, D.F., donde se imparte una educación centrada en la persona en forma rigurosa. Sin embargo, considero que esta experiencia es

desconocida para muchos profesores de educación básica y media superior, así como para padres de familia y los propios alumnos.

En cuanto a nivel de Educación Superior, ocurre algo similar, por tal razón, para ayudar a la difusión de este enfoque en este nivel y conocer las experiencias al respecto, expondré en el siguiente capítulo lo referente a la aplicación de este enfoque en la Educación Superior en México hasta el momento.

CAPITULO 3

LA EDUCACION CENTRADA EN LA PERSONA EN EL NIVEL SUPERIOR EN MEXICO

3.1 DIFERENTES UNIVERSIDADES DONDE SE APLICA ESTE ENFOQUE

Como se mencionaba en el primer capítulo, uno de los problemas cruciales de la enseñanza superior en México es encontrar los modelos teóricopráctico adecuados que ayuden a diseñar, realizar y evaluar experiencias de aprendizaje que garanticen la formación de profesionales creativos capaces de responder con eficacia y eficiencia a los problemas existentes en nuestro país.

En el segundo capítulo se expuso como alternativa de solución a los problemas de la educación superior en México la enseñanza centrada en el estudiante desde el enfoque centrado en la persona por Carl Rogers. En el presente capítulo se expondrá específicamente la aplicación de la educación centrada en el estudiante a nivel superior en México.

Al respecto debido a la juventud del enfoque centrado en la persona bajo la perspectiva de Carl Rogers, en México, en cualquier área de aplicación, especialmente en el área educativa, y a la poca difusión que ha tenido a nivel interdisciplinario, existen pocas instituciones educativas que aplican dicho enfoque en cualquier nivel (básico, medio superior y superior). Sin embargo se observa que existen más experiencias de la educación centrada en la persona a nivel superior, muestra de ello son las siguientes universidades, aunque cabe señalar que cada institución, en su propósito por mejorar su método de enseñanza, aplica el enfoque con algunas variantes, que incluso parecería que se esta hablando de otro enfoque, pero, a pesar de ello sus métodos se derivan del enfoque centrado en la persona.

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA.

Como ya es sabido, el enfoque centrado en la persona, es difundido en México a nivel teórico y práctico por el Dr. Juan Lafarga, después de especializarse en el enfoque psicoterapéutico centrado en la persona, y siendo éste colaborador docente de la universidad Iberoamericana, podría considerarse a esta institución como la matriz o coordinadora de la praxis del enfoque centrado en la persona a nivel educativo; aunado a ello, este enfoque cubre muchas de las ideologías en las cuales se basa la política educativa de la UIA.

En el cumplimiento de su tarea cultural, la Universidad Iberoamericana se inspira en los valores cristianos y quiere realizar un ambiente de apertura, libertad y respeto para todos, una integración de estos valores con los adelantos científicos y filosóficos de nuestros tiempos. Los valores cristianos han de prevadir todo el ser y quehacer de la universidad, no como una ideología, sino como una inspiración, que ha de orientar y regular su misión, su organización y desarrollo." (Documento de la UIA No. 30 15 Enero 1976).

De esta manera la UIA. considera que la formación universitaria debe empezar por la persona y buscar su desarrollo integral, de tal manera que logre formarse una comunidad en la que vayan germinando y fortaleciéndose los valores tanto individuales como sociales que desemboquen finalmente en el compromiso serio y decisivo frente a México y su realidad histórica. Además de fomentar en el alumno el espíritu de servicio y el desarrollo de su capacidad de compromiso mediante el aprendizaje y la interacción entre la realidad social y la universidad.

Aunado a ello es parte esencial de la misión del centro el procurar que en labor educativa de la UIA, en particular en el proceso enseñanza-aprendizaje, sean conocidos, respetados y promovidos los valores inherentes a este proceso contenidos explícita o implícitamente en el ideario. Tales son por ejemplo, el respeto a la persona, la libertad, la comunicación interpersonal, el aprendizaje significativo, la interdisciplinariedad, etc.

Así la UIA garantiza la libertad académica, impulsa la búsqueda de la verdad, incluyendo la verdad revelada y promueve la integración de los conocimientos entre sí con los valores humanos. La UIA, respeta la libertad de conciencia de todos sus miembros, y no pretende como función institucional la promoción de ninguna fé.

INSTITUTO TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY DE MEXICO.

Por otra parte, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), de México, en su preocupación por elevar la calidad de su enseñanza, desde 1981 aproximadamente, ha puesto las bases para intentar alternativas educativas. El criterio rector en ese proceso de cambio ha sido el de aspirar a un equilibrio eficiente entre la multiplicación de las oportunidades -hasta llegar a lo masivo- y la vigorosa defensa de la individualización de los beneficios de la educación.

El ITESM es una institución privada fundada en 1943. Ofrece 29 carreras profesionales y 15 grados académicos.

No obstante las limitaciones de recursos económicos y humanos, existe una gran preocupación en la administración y la dirección del ITESM, por mejorar la enseñanza en todos los niveles. Ha sido factor

importante en las recientes innovaciones adoptadas, contar con un grupo de profesores con gran espíritu de innovación e interés y pasión crecientes por utilizar en un nivel universitario temas pedagógicos, y aplicar teorías del proceso de enseñanza-aprendizaje que hasta entonces se menospreciaban por considerarse del ámbito de la educación no universitaria.

Así a raíz de un taller sobre tecnología educativa celebrado en Bahía, Brasil en 1971, el ITESM entró en contacto con el Dr. Dawight Allen, Director de la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Amherst, Massachussetts. El interés en ese momento era utilizar un método para mejorar la enseñanza tradicional, sin embargo, las subsecuentes conferencias que el Dr. Allen dictó en el Tecnológico de Monterrey lograron despertar y explorar otras alternativas, a tal grado que después de dos años se encuentran en operación o en desarrollo cuatro diferentes programas: La Clínica de Microenseñanza, que tiene por objeto el mejoramiento profesional de los maestros universitarios que utilizan el sistema tradicional de enseñanza. El SIP (Plan Keller) otro proyecto ofrece una alternativa en la enseñanza universitaria. Parte del supuesto que es urgente distinguir entre enseñanza y aprendizaje y hace énfasis en que lo que realmente interesa en la educación universitaria es el aprendizaje de los alumnos, independientemente de las formas y rituales que generalmente han caracterizado a la enseñanza, sobre todo, a la tradicional. Reconoce las diferencias entre los estudiantes de un mismo grupo, replantea los objetivos de la enseñanza y en particular introduce una nueva preocupación en el proceso: la excelencia en el aprendizaje. Este proyecto se inició en septiembre de 1972. Un tercer proyecto es el año 2000, que es un intento por ofrecer un programa de estudios (currículum) alternativo para estudiantes de Ingeniería y de Ciencias. Descansa fuertemente en la utilización del concepto del Sistema de Instrucción Personalizada (SIP). Este programa dió

principio en agosto de 1973. El cuarto proyecto tiene relación con la educación masiva. Pretende ofrecer la preparación de los estudiantes con disminución de costo individual sin menoscabo de la preparación de los alumnos. El programa se ofrecerá a nivel de estudios de preparatoria bajo el modelo operativo de la universidad abierta Británica. El proyecto se inició en septiembre de 1973.

Al respecto debido a la finalidad del presente, me ocuparé únicamente del segundo proyecto de cambio educativo del ITESM, el SIP (Sistema de Instrucción Personalizada), ya que este proyecto tiene mucha similitud y bases teórico-prácticas en la educación centrada en la persona.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

A su vez la Universidad Nacional Autónoma de México, con el propósito de elevar la calidad de la educación superior, llama la atención sobre la posibilidad de establecer un sistema generalizado de enseñanza tutorial a nivel licenciatura.

La propuesta nace de una reflexión sobre los efectos académicos de la crisis por la que atraviesan las instituciones de educación superior, y más en particular, del análisis de los debates que suscitó la organización del congreso de la Universidad Nacional Autónoma de México (Latapi Sare, Pablo).

Al respecto hubo suficiente consenso en que el proceso de masificación de la educación superior pública trajo consigo un deterioro en la calidad de la docencia. Ello se debió principalmente a los siguientes factores: el interés al nivel superior de numerosos contingentes y jóvenes para quienes, debido a sus antecedentes familiares y escolares, no es fácil cursar estudios de tal naturaleza con

el rigos académico requerido; la falta de preparación para la docencia de muchos profesores, el escaso contacto personal entre estudiantes y profesores; así como múltiples deficiencias y vicios de la práctica administrativa que dificultan exigir a los profesores el cumplimiento de sus obligaciones docentes.

Este programa o plan tutorfal parte del supuesto que la docencia será de más calidad cuando la relación pedagógica entre maestro y alumno se produzca y desarrolle de manera más conveniente a los fines de dicha relación, que son enseñar y aprender.

Conviene señalar entre las diversas condiciones de calidad educativa, dos que son particularmente pertinentes a lo que va a seguir, y en las cuales si no hubiese acuerdo, serfa inútil, intentar acción alguna para mejorar la calidad. La primera es que la calidad debe ser producto de los propios recursos orgánicos de la institución fundamentalmente humanos (alumnos y maestros), ya que la calidad educativa depende de las personas que intervienen en la relación pedagógica, no hay que buscarla por vía de recursos excepcionales, como pudiesen ser fuertes erogaciones y complejas tecnologías. La segunda condición de mauyor calidad es el esfuerzo adicional de profesores y alumnos que debe brotar del convencimiento como otras instituciones humanas en las educativas, la calidad dependera del compromiso personal de cada uno de sus miembros con los objetivos de la institució.

UNIVERSIDAD LA SALLE.

Finalmente la Universidad La Salle, en la actualidad esta llevando a cabo un proyecto donde trata de combinar el enfoque centrado en el estudiante con la teoría cognoscitivista; pero dado la actualidad del proyecto no fué posible recabar mayor información.

En base a lo anterior podemos darnos cuenta que como mencionaba en un principio, las diferentes instituciones, tratan de mejorar el proceso enseñanza aprendizaje, en base al mejoramiento de la calidad interpersonal maestro alumno, e incluso institucional, sólo que cada institución utiliza diferentes técnicas metodológicas para llevar a cabo sus propósitos. En el siguiente apartado plantearé más ampliamente la metodología utilizada por cada institución contemplada en esta apartado.

3.2. METODOLOGIA.

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Ante los problemas que enfrentan las instituciones de enseñanza superior, mencionadas en el capítulo primero del presente, como son: la alta tasa de ingresos a dichas instituciones, la falta de personal docente, etc, y aunado a ello se encuentra que la mayoría de los profesores universitarios no han recibido una formación sólida para aprender los conocimientos, habilidades, técnicas y actitudes pedagógicas necesarias para realizar adecuadamente su labor educativa, la UIA propone la introducción de cursos de actualización docente (Moreno López, Salvador, 1980). De esta manera el Centro de Didáctica de la UIA, promueve dichos cursos abiertos para todo profesor interesado.

Estos cursos empezaron a impartirse en los años setentas aproximadamente; en ellos, se expusieron los aspectos teórico-prácticos de la educación centrada en la persona con el propósito de que los profesores transfirieran y aplicaran sus conocimientos en su trabajo como docentes, sin embargo, ello no ocurrió debido a que aun cuando se aplicaron dinámicas de grupo que pretendían enfatizar el aprendizaje significativo, éstas, no

lograron integrar y asimilar en forma personal lo aprendido, llegando a la conclusión de que no es suficiente que una persona conozca algo o tenga determinada información para que cambie su conducta.

Es así que el Centro de Didáctica ante la responsabilidad de promover y revitalizar los valores educativos del ideario (el respeto a la persona, la libertad, el aprendizaje significativo, la interdisciplinariedad, la formación integral humanista y la conciencia social entre los principales), al analizar los hechos observados, propone varias alternativas y posibilidades de redefinir la formación de profesores y encontrar formas más adecuadas para conseguir los objetivos planteados por el ideario de la Universidad.

Y es a partir de un curso piloto llevado a cabo de Agosto de 1976 a Diciembre de 1977, en que los cursos adoptan la metodología de los grupos operativos con algunas modificaciones, con el propósito de promover un aprendizaje que, como relación, este en contacto cercano y directo con la realidad natural y social, que sea activo, creativo y transformador: que tenga un sentido y un significado personal; y que como resultado sea provisional, adecuado para resolver problemas y necesidades concretas y colabore al crecimiento personal y a la construcción de una sociedad más justa.

Específicamente estos cursos consideran que una verdadera educación es cuando un conjunto de personas interactúan y dialogan entre sí en un proceso que implica la acción transformadora de algún aspecto de la realidad concreta y la reflexión crítica sobre dicha acción y realidad. Por tanto existen 3 pivotes que sostienen la acción educativa: la tarea por realizar, las personas y el grupo. El interjuego de estos elementos permite la liberación de la motivación intrínseca hacia el desarrollo personal y el aprendizaje significativo el cual sólo puede facilitarse. Por lo tanto es de suma importancia promover un

ambiente de grupo que permita la realización de experiencias de aprendizaje, en las que los participantes puedan abandonar sus patrones y estereotipos ya establecidos en relación con la educación y con ellos mismos como personas, como educadores, y se animen a explorar nuevas formas de aprender, de hacer y de ser. (Blanco Beledo, 1982).

La metodología de trabajo fué inestructurada, ya que los temas se fueron abordando a medida que iban surgiendo espontáneamente durante el tiempo de la reunion y que los participantes se identificaban afectivamente con ellos. Cabe mencionar que la temática del curso consistió en tópicos diversos sobre el diseño y realización de curso. Se estudiaron los objetivos, diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje, recursos y ayudas visuales y procedimientos de evaluación, entre los principales temas. Y a nivel del proceso y de la interacción grupal en la realización de la tarea de aprendizaje, se explicitó la temática implícita presente, se señalaron estereotipos, se aclararon sentimientos, se interpretaron acciones y se confrontaron discrepancias. Hubo una referencia explícita a aspectos diversos de la experiencia interna presente durante las sesiones.

La función del facilitador por otra parte se limitó a ayudar a pensar (como un copensar) sin invadir la capacidad de asumir la propia existencia del sujeto; es decir, vigila para que el participante reflexione, tome conciencia, se comprometa y actúe pero no trata de pensar, decidir o actuar en su lugar. Desde otro ángulo se trata de estar alerta para ayudar a que se evite la disociación en la teoría y práctica, entre afecto y pensamiento, entre significado manifiesto y significado oculto.

Cabe mencionar que dichos cursos, están abiertos para el profesor interesado, sin importar la materia que imparta o la licenciatura o posgrado del que provenga; es decir que la asistencia es voluntaria, inclusive para los profesores de nuevo ingreso, ya que aun cuando es un requisito para establecer el contrato laboral, no es obligatorio asistir al curso, excepto para los profesores de la licenciatura de psicología. Para ellos si es obligatorio asistir al curso.

Con respecto a las experiencias tenidas con los alumnos de esta institución, en el proceso enseñanza-aprendizaje bajo este enfoque teórico, se pueden observar los trabajos realizados en la enseñanza de la licenciatura de psicología y la maestría de Desarrollo Humano. Primeramente expondré lo referente a lo trabajado en la Licenciatura y posteriormente a lo trabajado en el posgrado.

Uno de los problemas cruciales de la enseñanza de la psicología en México, observada por la UIA (Blanco Beledo y Moreno López, 1979), es "encontrar los modelos teóricos-prácticos adecuados que ayuden a diseñar, realizar y evaluar experiencias de aprendizaje que garanticen la formación de psicólogos creativos capaces de responder con eficacia a los múltiples problemas humanos existentes en el país. Esta afirmación exige una proposición que considere la formación del psicólogo no solamente en el terreno informativo o de habilidades, sino que además tenga por objetivo la integración de su personalidad y la facilitación del logro de una adecuada identidad personalprofesional; en última instancia, es la personalidad del psicólogo su instrumento básico y un plan de formación no debe dejar esto de lado."

Todo ello se basa en las siguientes observaciones: a) Gran cantidad de cursos universitarios estan promoviendo un aprendizaje disociado. Las metodologías de enseñanza más comunmente usadas

propician un aprendizaje academicista y libresco de la psicología. b) En muchos cursos no se facilita la integración y asimilación personal de lo que se enseña. Para que se realice un aprendizaje integral, es necesario que incluya cambios en los diversos aspectos de la persona en lo cognoscitivo, lo afectivo, lo motor, lo social y lo axiológico. c) En muchos cursos, el énfasis excesivo en la acumulación y almacenamiento de información, conjuntamente con el estilo de relación pedagógica existente entre maestro y estudiante, parecen ser dos de los factores más influyentes para producir una situación conducente a que muchos estudiantes se sientan incapaces de generar un conocimiento válido a partir de su experiencia y de modificar hipótesis y modelos teóricos cuando éstos resultan inadecuados para comprender un fenómeno, situación o persona determinadas. Este fenómeno se ve reforzado por la exclusividad que se le ha dado, en muchos medios, al método empírico experimental como única forma válida de obtener un conocimiento científico. Y d) En lo que se refiere a planes y programas de estudio, salvo excepciones, la enseñanza de la psicología en México depende más de los diseños realizados por expertos y autoridades universitarias que del interés, la inquietud y la investigación del estudiante sobre la realidad y necesidades nacionales .

A partir de estas observaciones, a título de ejemplo dentro de un universo mucho mayor, uno puede preguntar. ¿Es posible formar psicólogos que aprendan integralmente, y no en forma dissociada, que sean capaces de generar nuevos conocimientos a partir de su experiencia, que cuenten con la teoría, las habilidades, las actitudes y el compromiso necesarios para ayudar a resolver los problemas humanos de la realidad en que viven?

El Centro de Didáctica ha organizado diversos cursos universitarios en los que fundamentalmente ha tratado de promover:

- 1) Un aprendizaje significativo e integral.
- 2) La participación activa de los estudiantes en la organización, realización y evaluación de dichos cursos, dentro de ciertos parámetros establecidos de antemano.
- 3) Un análisis crítico del objeto de conocimientos y de las relaciones establecidas entre los estudiantes al estar aprendiendo en grupo.
- 4) Una reflexión acerca de los efectos del aprendizaje.
- 5) Una toma de conciencia de la congruencia personal del estudiante y del maestro.

En síntesis, una situación en la que los estudiantes aprendan a aprender a través del cuestionamiento personal para formarse una conciencia crítica de sí mismo y de su contexto histórico social.

La realización de dichos cursos se ha apoyado en conceptos y explicaciones teóricas provenientes de tres fuentes principales. La primera es el enfoque centrado en la persona que, dentro de la psicología humanista, inició Carl Rogers. La segunda es la teoría y técnica de los grupos operativos a partir del pensamiento de Enrique Pichón Riviere. Y la última es la pedagogía de la liberación ampliamente descrita por Paulo Freire y Julio Barreiro en numerosos escritos. (Blanco Beledo y Moreno López, 1979).

De esta manera, la planificación misma no varió sustancialmente de lo provisto por el currículo de la institución. Es decir, se consideraron los objetivos, el temario, los procedimientos, la evaluación y los recursos de aprendizaje. Sin embargo, cada uno de estos elementos tiene un sentido diferente al de la educación bancaria.

Los objetivos, por ejemplo, incluyen no sólo el aspecto cognoscitivo de los estudiantes, sino que consideran también los aspectos afectivos, psicomotor, social y axiológico, además del análisis crítico de los mismos.

El temario es considerado como un mapa de señalamientos o pistas que facilita la ubicación del grupo en el proceso de aprendizaje y no como un orden necesario o como un contenido imprescindible para el logro de los objetivos.

Los procedimientos utilizados son aquellos que facilitan la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprender y que promueven la interacción grupal en función de la realización de una tarea concreta. Se busca que, a través de los procedimientos, las personas puedan combinar el análisis crítico con la acción en una interacción dialéctica entre ambos.

El procedimiento, por tanto, sigue en su aspecto técnico y actitudinal, los principios de funcionamiento de los grupos operativos, con las modificaciones que cada curso requiere, pero siempre planteándose el liderazgo de la tarea y el centrarse en la persona del estudiante para facilitar el aprendizaje significativo y crítico. (Blanco Beledi, Moreno López, 1979).

Se comprenderá, por tanto que los criterios para la evaluación de los cursos difieren de los convencionales. Podemos distinguir, para el análisis, dos elementos: 1) La producción objetiva en trabajos, investigaciones prácticas realizadas, etc, y 2) el aprendizaje de cómo se aprende, de cómo se obstaculiza o facilita el proceso individual y grupal, y su relación con el contexto social de dicho aprendizaje.

Cabe mencionar por otra parte que al igual que en los cursos para la actualización del docente, los cursos impartidos a los alumnos de la licenciatura de psicología, están abiertos para el estudiante interesado, y aunado a ello, estos cursos, aún, no están formalizados o sistematizados en la institución, ya que sólo se han trabajado como cursos piloto para posteriormente institucionalizar este enfoque en el proceso enseñanza-aprendizaje en la licenciatura de psicología y más tarde a toda la universidad.

Así mismo es importante mencionar que alumnos de otras licenciaturas han experimentado este tipo de aprendizaje, ya que sus profesores han tomado algún curso de actualización y han aplicado sus conocimientos y habilidades en sus clases, pero esto aún no está institucionalizado.

Con respecto al proceso enseñanza-aprendizaje a nivel de posgrado se tiene la experiencia de la maestría de Desarrollo Humano, la cual aplica al 100% las bases teórico-prácticas de la educación centrada en la persona, bajo la perspectiva de Carl Rogers, de manera institucionalizada. Es decir que la metodología de enseñanza en esta maestría es la propuesta de la educación centrada en la persona.

Finalmente es importante mencionar que dentro del currículum de cada alumno de la UIA, independientemente de la licenciatura que curse, se reservan cientos créditos a las materias humanistas, las cuales tienen el propósito de transmitir los valores humanos e institucionales que contempla el ideario de dicha institución. Además la UIA capacita y transmite sus valores a todo el personal que labora en la institución (administrativo, docente, intendencia etc.) con el propósito de cumplir con los objetivos que se propone,

INSTITUTO TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY DE MEXICO

Un medio que se ha probado eficaz para individualizar la instrucción es el Sistema de Instrucción Personalizada (SIP), diseñado en la década de los sesentas por dos psicólogos norteamericanos y dos brasileños y que hoy se aplica por más de dos mil profesores en cerca de 10 países.

En México, hasta hora, corresponde al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, el mérito de haber sido el primero en poner en práctica el sistema de instrucción personalizada. Además en el ITESM la prueba del SIP, ha sido realizada bajo control institucional, con aliento de las autoridades académicas, con constante interacción entre los profesores participantes y, sobre todo, con escrupuloso apego a los requisitos esenciales exigidos por el sistema original.

Este sistema de instrucción personalizada fundamenta su operación con base en las siguientes seis características:

- a) Se cuenta con el tiempo adecuado, asesoría personal y suficiente motivación, todos los alumnos pueden adquirir los conocimientos hasta el punto óptimo señalado por el profesor. A esto se le llama Excelencia en el Aprendizaje. Esta es la característica fundamental y es la que da como consecuencia a las otras.
- b) Si se desea que todos los alumnos alcancen esa excelencia en el aprendizaje, hay que dar la oportunidad de que cada quien avance a un ritmo que se ajuste a sus aptitudes,

intereses, motivaciones y ocupaciones. O sea, que cada alumno avance a su propio paso.

- c) Si los alumnos avanzan a diferentes ritmos, es necesario enseñar a cada uno lo que necesita cuando lo necesite. Para fines prácticos no es posible hacerlo dando cátedra al grupo. Se requiere, en cambio, enfatizar la comunicación escrita, única forma de que la instrucción sea accesible en cualquier momento a cualquier estudiante.
- d) El material de estudio se divide en elementos, de tal modo que generalmente se tiene material para una semana de estudio. A estos elementos les llaman unidades. Estas son fundamentalmente una guía de estudios. Se especifican ahí los objetivos que se pretenden alcanzar en esa fase del curso; incluyen información sobre la manera de alcanzar dichos objetivos (dónde estudiar y qué actividades realizar), así como elementos de autoevaluación. Los alumnos presentan examen al concluir una unidad.
- e) Para hacer operativo el sistema el profesor necesita ayudantes que además de serlo, aseguran el contacto personal y el refuerzo positivo a los alumnos. El uso de ayudantes permite la evaluación inmediata de exámenes y la ayuda personal, que constituyen esfuerzos positivos.
- f) Es evidente que la comunicación escrita no puede sustituir siempre a la comunicación oral. Las experiencias personales del profesor, el análisis de distintos puntos de vista, se logran mejor a base de

interacción personal. Se requiere, por tanto, de conferencias y reuniones de discusión, pero entendidas ambas como para enriquecer y estimular a los estudiantes, y no como elemento indispensable en la transmisión de conocimientos. Esto es, las conferencias y discusiones en grupo son vehículos de motivación de asistencia voluntaria.

Así pues, una vez expuesto lo referente a las características del sistema de instrucción personalizada, es importante resaltar los objetivos que implanta el SIP en el ITESM, aunque cabe mencionar que estos no deben considerarse como definitivos. Estos son:

- 1) Incorporar en el Instituto un método didáctico distinto a la educación Universitaria tradicional, a fin de abrir alternativas ante los alumnos y exponerlos a distintos métodos de enseñanza.
- 2) Incremento en la eficiencia del aprendizaje, manifiesto en tres aspectos fundamentales:
 - a) Mayor calidad del aprendizaje.
 - b) Mayor número de alumnos que logren esa calidad.
 - c) Mantener el mismo nivel de costos o en el caso de aumentos, que éstos se justifiquen con base en resultados de calidad y cantidad.
- 3) Servir de base para provocar que los profesores hagan una revisión a fondo de sus métodos didácticos y para que, por otra parte, profundicen en los fundamentos del proceso enseñanza aprendizaje. Establecer, en fin, una

plataforma para intentar una búsqueda institucional de alternativa en el campo de la educación universitaria.

- 4) Responder a la demanda que la era contemporánea hace a la educación universitaria, consistente en preparar a los egresados para la tarea de la educación continuada, instrumentarlos para el autoaprendizaje, capacitarlos para la toma de decisiones y para la administración de su tiempo y talento propios.

Cabe mencionar que a diferencia de otras universidades de Estados Unidos, principalmente el SIP en el ITESM, se inició bajo reconocimiento oficial por un grupo que trabajó mancomunadamente y acepta la mecánica del sistema, sin versiones particulares, grupo que además ha continuado profundizando en las fundamentaciones y derivaciones del sistema que recibe un flujo constante de comunicaciones del mismo Instituto y de otras Universidades sobre el SIP. El carácter institucional de la experiencia del SIP en el Tecnológico, ha permitido asimismo fijar determinaciones de observancia común para los profesores implicados en el sistema.

De esta manera los cursos ofrecidos pueden resumirse como sigue: en el primer semestre de operación del SIP, se impartieron 16 cursos con éste sistema; estos correspondían a nueve áreas de estudio distintas. Se inscribieron un total de 403 alumnos en ellos. En el siguiente semestre febrero de 1973, el número de cursos aumentó a 41, que correspondían a 17 áreas diferentes de estudio. Los alumnos inscritos en ese segundo semestre fueron 1,458. Se estima que en septiembre de 1973, tercer semestre de operación, el número de cursos aumentaría, pero no en la misma proporción, ya que se considera conveniente que por un tiempo más se limite el número de

cursos que se ofrezcan, a fin de poder llevar un mejor control en la operación del sistema.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

La enseñanza tutorial (que otros prefieren llamar tutelar) es una modalidad de instrucción a la que un maestro (tutor) proporciona educación personalizada a un alumno o a un grupo reducido.

Generalmente se adopta como una medida emergente o complementaria para estudiantes con dificultades para seguir los cursos convencionales. En la educación británica tradicional, la tutoría ha sido el modelo único para los estudiantes de doctorado, en el que se inspiraron algunas universidades de otros países.

Medway (1985) distingue tres modalidades de tutoría en la enseñanza superior: de apoyo a los cursos regulares, como el Plan Keller (el tutor explica los contenidos de los cursos y aclara dudas); como medida de emergencia, para preparar a varios estudiantes para un examen; y más recientemente como tutoría estructurada, en la que se supervisa a los alumnos para que utilicen materiales previamente estructurados y computarizados.

La tutoría crea una relación pedagógica diferente a la que establece la docencia ante grupos numerosos. En los seminarios de tutoría el papel del profesor es el de un consejero o un "compañero mayor"; el ejercicio de su autoridad se suaviza hasta casi desaparecer; y el ambiente es mucho más relajado y amigable. Asimismo, las condiciones del espacio físico, en donde tiene lugar la relación pedagógica, son distintas, pues el lugar debe ser más acogedor. El ritmo de aprendizaje lo determina el propio grupo de alumnos, y los

métodos docentes son los que propician una mayor participación (Bound, 1985).

Es importante aclarar que no es lo mismo hablar de tutoría que de asesoría. Esta última es una consulta no estructurada, donde el asesor sólo esclarece dudas o ayuda en la integración de planes de estudio a un alumno o a un grupo de alumnos cuando éstos acuden a él. Por tutoría, en cambio, debe entenderse un sistema de atención educativa, en el que un profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de manera sistemática. Esto supone un cierto grado de estructuración, objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas, integración de los grupos conforme a ciertos criterios, mecanismos de monitoreo y control, etc.

Los principales requisitos para que funcione adecuadamente un sistema de enseñanza tutorial son los siguientes:

- a) El tutor debe tener las actitudes adecuadas (de aceptación de los estudiantes, sentido positivo, tolerancia, etc.), de modo que inspire confianza y comunique entusiasmo.
- b) El tutor debe estar capacitado en algunas técnicas de repaso, revisión y ejercitación práctica, así como en el manejo de grupos pequeños.
- c) El tiempo de la tutoría no debe ser excesivo.
- d) De parte de la institución, conviene que haya un seguimiento, monitoreo o evaluación, con el fin de que los tutores mejoren su desempeño

Especialmente en la Universidad Nacional Autónoma de México el Sistema Tutorial tiene 3 modalidades de seminario:

- a) Seminario de Apoyo Académico, orientado al repaso de los cursos regulares, esclarecimiento de dudas, ejercicios, preparación de tareas, etc.**
- b) Seminario de Desarrollo de Habilidades Básicas, orientado al aprendizaje del estudiante, lectura de comprensión, hábitos y métodos de estudio individual, disciplina intelectual, redacción, etc.**
- c) Seminario de Desarrollo de la Personalidad para la orientación humana y profesional de los estudiantes.**

Se han puntualizado estas tres modalidades porque cubren tres aspectos fundamentales del proceso educativo: la adquisición de la información, la formación de hábitos intelectuales y la formación integral de la persona. Es obvio que ellas no agotan todas las posibilidades y que es viable diseñar otras.

Los seminarios de Tutoría están a cargo de los profesores de carrera, podrán también colaborar algunos ayudantes de profesor o de investigador del nivel B o C, quienes se responsabilizan solo de la primera modalidad.

Todo profesor de carrera es libre de elegir la modalidad que desea incluir en su oferta de Seminarios de Tutoría, dentro del cincuenta por ciento de su tiempo no docente. Esta oferta formará parte de su programa de trabajo y deberá ser aprobada por el consejo técnico de su dependencia. Los profesores tendrán también plena libertad para adoptar métodos que les parezcan mejores.

Las normas de obligatoriedad de los Seminarios de Tutoría son establecidas por cada consejo técnico. Con el fin de ejemplificar y establecer parámetros que precisen la demanda, se sugieren las siguientes:

Los alumnos de primer ingreso, cuyos resultados en el examen de admisión se hallen en el 40% inferior, tomarán, durante los primeros semestres igual número de Seminarios de Tutoría, en las áreas en que tengan mayores deficiencias. Si existe "pase automático" será necesario recurrir a algún tipo de prueba para identificar a los estudiantes más deficientes.

Los alumnos de primer ingreso cuyos resultados estén entre el 40 y 60% tendrán preferencia si voluntariamente desean tomar durante los dos primeros semestres un Seminario de Tutoría.

A partir del segundo semestre, será obligatorio un Seminario de Tutoría para todo alumno que haya reprobado un determinado número de exámenes (que precisará cada consejo técnico).

Para los demás alumnos será optativo tomar algún Seminario de Tutoría, siempre y cuando haya oferta excedente.

Por otra parte cada sesión de tutoría implicaría dos horas por semana.

Por regla general los grupos de tutoría no tendrán más de 12 estudiantes.

Una vez que la institución elabore y apruebe su sistema tutoría, se concederá semestre de gracia para la capacitación de los tutores. Generalmente, las instituciones cuentan con dependencias que

pueden proporcionar este servicio académico para las tres modalidades señaladas: Formación de profesores, didáctica y orientación vocacional.

Convendría empezar a operar el sistema de tutoría en forma experiencial y sólo con profesores voluntarios, para evitar resistencias.

Cada consejo técnico, establecerá un sistema de seguimiento, monitoreo, o evaluación en el que participen los estudiantes, para ayudar a los tutores a mejorar su desempeño.

3.3. RESULTADOS Y FACTIBILIDAD

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Dentro del marco de trabajo en el cual se enfoca el Centro de Didáctica de la UIA se han observado los siguientes resultados, los cuales son en gran parte temas implícitos que fueron apareciendo en las discusiones y que fueron hechos explícitos por el coordinador como parte del proceso de aprendizaje. Primeramente mencionaré los resultados obtenidos en los cursos de actualización al docente y en seguida los obtenidos en los cursos piloto para los alumnos de la licenciatura de psicología específicamente. Así:

Las experiencias obtenidas en los primeros cursos de actualización del docente mostraron primeramente que los maestros con más años de dar clases se mostraban más dispuestos al cambio que los maestros novatos. Los primeros tenían más seguridad, confianza en sí mismos y un autoconcepto más positivo como maestros, lo que les permitía estar más abiertos al cambio y a explorar formas de trabajo hasta entonces desconocidas o por lo menos no utilizadas por ellos.

Se observó también que el comportamiento de los profesores como sus estereotipos respecto a los roles y funciones que maestros y estudiantes deben desempeñar en el proceso de aprendizaje; el miedo a perder el control del grupo con el consiguiente caos y desorden; y el temor a aparecer como personas incompetentes y a mostrar áreas de ignorancia, obstaculizaron el aprendizaje de sus alumnos, no logrando de esta manera, el objetivo del proceso enseñanza aprendizaje.

Posteriormente, como mencionaba en el punto anterior, en el apartado correspondiente a la UIA el Centro de Didáctica ante las deficiencias de los primeros cursos de actualización del docente, reivindica y redefine la formación del proceso y con base en ello se obtienen los siguientes resultados:

En las cuatro primeras sesiones los temas más sobresalientes fueron: "¿Hay realmente algo nuevo que tenga yo que aprender como maestro? ¿Qué no bastan mi experiencia y mis conocimientos?".

Por un lado aparece la imagen estereotipada del maestro omnipotente y omnisciente, que todo lo puede y todo lo sabe. Por otro lado el miedo, la inseguridad, y la devaluación al reconocer de alguna forma, que esa imagen se había formado no a partir de su experiencia, sino como un estereotipo social que no había sido sometido a verificación en la realidad.

Empiezan entonces a señalar que ellos como maestros sí saben, les gusta aprender, son trabajadores, son responsables. Los alumnos son los que no saben, son unos flojos, desinteresados en su aprendizaje, irresponsables. El problema es que, en este curso, ellos son a la vez maestros y estudiantes. Quedan aparentemente atrapados en la

contradicción y en la confusión. Dudan de quienes son como profesionistas y como profesores.

Aparece también el temor y la resistencia a incluir la afectividad en el aprendizaje, a que se hable y se expresen en forma personal. Los temas se abordan de modo impersonal y se refieren a personas y experiencias ajenas al grupo.

Pronto empiezan a identificarse las incongruencias y disociaciones. No ven que ellos mismos hacen lo que critican en los estudiantes. No estudian y se quejan de lo mismo de los estudiantes. Dicen apoyar y estar de acuerdo con la pedagoga de Paulo Freire y se muestran como receptores pasivos esperando recibir indicaciones precisas de qué hacer y cómo pensar.

En las sesiones que siguen, hasta la décima aproximadamente, se empieza a dar una confusión de roles en los participantes. No saben qué hacer con la afectividad, cómo mantener la distancia adecuada. No ven claro cómo puede darse una relación cercana, cálida, afectuosa, comprensiva y respetuosa sin dejar de ser profesores.

Hacia el final del primer bloque de 16 semanas, las múltiples ausencias de los participantes empiezan a tener una influencia significativa. Se plantea la cuestión del compromiso grupal. Miedo a comprometerse por temor a presentarse como vulnerables frente a los demás. Que otro empiece, que se comprometan ellos primero y luego yo.

Parte del trabajo de las primeras sesiones del segundo bloque de 16 semanas es asumir el compromiso personal y grupal con los demás y con la tarea. Entonces las ausencias pasan a ser menos importantes

y el grupo empieza a trabajar también en una mayor integración afectiva.

Hacia la décima sesión a propósito del tema de la evaluación, empieza a aparecer una especie de recopilación de algunos de los temas grupales principales. A saber: el control de los estudiantes, el prestigio del maestro y su autoestima, la oscilación entre la omnipotencia y la impotencia, la cuestión de la confianza y la desconfianza entre maestro y estudiantes, la interrogante de si en verdad son capaces de trabajar en forma diferente, la apreciación realista de sus capacidades y limitaciones.

Otra "preocupación" más del grupo es la separación por la terminación del curso. Hay miedo y tristeza.

De esta manera los profesores han aprendido a promover más la participación de los estudiantes. Se han dado cuenta que los alumnos son más capaces y dignos de confianza de lo que creían. Se sienten capaces de utilizar con éxito algún otro método además del expositivo. Se sienten más dispuestos y más seguros de sí mismos para experimentar y probar acciones novedosas. Ven la posibilidad de integrar lo afectivo y lo cognoscitivo en el aprendizaje.

Por otra parte, los resultados obtenidos en los cursos piloto impartidos a los alumnos de la licenciatura de psicología, muestran de manera general que en la mayoría de ellos se observa una imagen de sí mismos devaluada y dependiente; miedo a la libertad y a la responsabilidad; mucho miedo ante lo nuevo y lo desconocido; una conciencia acrítica e ingenua; rigidez y estereotipos en su esquema conceptual, referencial y operativo; disociación e incongruencias entre los aspectos cognoscitivos, afectivos, axiológicos, psicomotores y sociales.

Posteriormente al crecer la frustración de los estudiantes por su incapacidad del momento para sacar adelante, por sí mismos, la tarea empiezan a expresar su coraje y malestar contra el profesor. Surgen también rivalidades entre ellos mismos, expresan en formas diversas su deseo de controlar y dar alguna orientación a la situación. Algunos compiten por la dirección del grupo, otros exigen que alguien decida ¡ya!..., y otros más expresan su coraje pasivamente o con aparente indiferencia.

Después de la primera mitad del período escolar, los estudiantes se muestran más capaces de escuchar y más tolerantes y aceptantes de las opiniones de los demás; expresan estimación y aprecio entre sí, y se sienten con más confianza que al principio para tomar decisiones y realizar la tarea que tienen enfrente.

A partir de esta etapa, los estudiantes empiezan a darse cuenta que si pueden aprender por sí mismos, que pueden pensar en forma independiente y creativa, que son capaces de hacer contribuciones relevantes para el aprendizaje del grupo, que cuentan con parámetros personales para evaluar su propio aprendizaje y que la heterogeneidad de los miembros del grupo puede convertirse en una fuente de enriquecimiento en la realización de la tarea.

Esto hace que las actitudes de los estudiantes hacia sí mismos, hacia sus compañeros, hacia el profesor y hacia la tarea se vuelvan más positivas. Hay confianza, aprecio, estimación y colaboración.

Luego viene la terminación. Al acercarse el fin del curso, los estudiantes expresan su tristeza y de una u otra forma les dicen a los demás lo significativo que la relación con ellos ha sido a lo largo de las sesiones.

Al final, suele haber sentimientos mezclados en cuanto a la tarea. Satisfacción por lo conseguido, frustración por lo que no se consiguió. Pero tal vez lo más importante es que en la mayoría de ellos, las actitudes positivas hacia sí mismos se han fortalecido. Se sienten más seguros de sí y aprecian más sus capacidades.

Se sienten capaces de iniciar proyectos y de seguir aprendiendo por sí mismos, y valorar su visión del mundo, al mismo tiempo que son más críticos. Se nota también la reevaluación realizada de su elección profesional y la adecuación más realista, con límites más claros de su práctica.

A lo largo de este proceso se han observado diversos obstáculos. Esto ha hecho que el proceso sea a veces más lento y más difícil y que no siempre pueda recorrerse el camino que uno quisiera; pero ello ha ayudado a tomar conciencia de que el proceso en el que se está participando no es sólo un proceso educativo sino que en muchos aspectos es también un proceso reeducativo.

Así, algunos de esos obstáculos son:

Los ya mencionados respecto a los alumnos y profesores (sus actitudes). Otros obstáculos se encuentran en el plano institucional y algunos de ellos son los mencionados a continuación como parte de las limitaciones encontradas en la planificación de los cursos.

Las experiencias recogidas en los últimos años han permitido que las situaciones vividas en diferentes grupos de aprendizaje dentro del contexto de una institución de enseñanza superior, plantean problemas serios de cuestionamiento al funcionamiento de dicha institución en lo que se refiere a la organización del currículum, entre

otras cosas, y generan importantes crisis intragrupal y personales en los participantes de estos cursos. Los puntos críticos de reiterada y los problemas de identidad personal profesional; ambos correlativos al manejo de cambio en el proceso personal de transformación en un aprendizaje significativo.

Otra de las dificultades encontradas en este estilo de trabajo es, por ejemplo, la presión ejercida con las calificaciones y las becas que genera una ansiedad muy grande en el estudiante, misma que lo lleva muchas veces a centrar más sus preocupaciones y esfuerzos en sacar una buena calificación para poder conseguir la renovación de la beca que en aprender. Las personas no se sienten con la libertad de exponerse a un segundo fracaso al intentar aprender y trabajar con un método muy diferente por las consecuencias de prestigio social y económicas que ello traería y entonces se aferran más a los métodos que ya conocen y que les son familiares.

A nivel de las personas se ha encontrado que no todos los estudiantes parecen tener la misma capacidad actual para aprovechar una experiencia de este tipo. Hay de hecho quienes se dan de baja si pueden, o los que se dedican a sabotear el proceso si por alguna razón deben permanecer en el curso.

No obstante las dificultades encontradas, se puede considerar que este enfoque de resultados sumamente positivos en la consecución de los fines de una educación integral, como son, básicamente la movilización integrada y congruente de afecto, pensamiento y acción en una transformación crítica del sujeto agente de su propia formación. Es decir, este enfoque humanista en la enseñanza de la psicología realmente ha permitido avanzar en la dirección propuesta que se considera valiosa y necesaria, dada la situación actual del psicólogo en México. (Blanco Beledo, Moreno López, 1979).

Con respecto a los resultados obtenidos en los cursos de posgrado específicamente en la maestría de Desarrollo Humano, no se tienen datos específicos, debido a que no ha habido interés o tiempo para recabar dicha información; sin embargo los datos obtenidos en algunas entrevistas realizadas a los profesores de dicha maestría consideran, con base en sus propias experiencias, que los cursos han sido de gran éxito y satisfacción para ellos como coordinadores o facilitadores, y para sus alumnos como tales y como profesionistas.

Ahora bien, veamos los resultados obtenidos en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey de México, el cual aplica el Sistema de Instrucción Personalizada.

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY DE MÉXICO.

Desde su aparición en Brasilia, en 1963, la mayor implementación de cursos SIP en una sola institución en el mundo, se ha llevado a cabo en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey de México (ITESM). El primer libro, en cualquier idioma, acerca del SIP se basó en el experimento original hecho en el Tecnológico sobre el SIP y sirvió para difundir el sistema en Latinoamérica.

Dentro del Tecnológico, los efectos de esta labor han generado iniciativas tales como el proyecto Año 2000, el SIP integrado y algunos efectos han empezado a sentirse en el sistema tradicional.

En los últimos dos años, el número de publicaciones sobre el SIP ha aumentado considerablemente. Se han realizado muchísimas pruebas sobre su efectividad y varios investigadores han empezado a

observar e identificar la razón para tal efectividad. A la luz de estas investigaciones, ¿Qué podemos decir acerca de la efectividad del SIP?

En el ITESM, con base en un estudio realizado por J Kulik, donde compara el rendimiento académico entre el método tradicional de enseñanza-aprendizaje y el Sistema de Instrucción Personalizada, el ITESM estima las unidades de análisis comparativo para observar la efectividad del SIP. Así el análisis comparativo se refiere a cuatro áreas: las calificaciones obtenidas en los exámenes finales, la retención, la transferencia del aprendizaje y la actitud de los alumnos.

A continuación comentaré algunos de los resultados.

Resultados en Exámenes al Final del Curso

El examen final es el criterio utilizado con más frecuencia al comparar el SIP con los cursos de tipo estandar o tradicional en las investigaciones. Así los resultados obtenidos u observados en el ITESM en un curso de Matemáticas I en 1972, muestran que en promedio las notas sacadas en el grupo que utilizó SIP eran alrededor de un 10% mayores que las del sistema tradicional, diferencia altamente significativa (Díaz López Jorge). Además otras personas en el ITESM reportan experiencias similares.

Cabe señalar que con base en varias investigaciones en el área de enseñanza universitaria (Dubin y Traveggía, 1968), demuestran que las diferencias obtenidas en los exámenes finales entre el método SIP y el método tradicional son lo suficientemente grandes como para tener una significación práctica. Los resultados en el ITESM apuntan en esta dirección, aunque cabe mencionar que los estudios

en esta institución no tienen los estándares de un "buen diseño experimental".

Retención

En el examen final, dado al término del curso, los estudiantes del SIP habían obtenido 11 puntos más en promedio que el grupo tradicional; en el examen de retención, dado 10 meses después, los dos grupos estaban separados por 15 puntos a favor del SIP. Conforme pasaban los meses la diferencia entre ambos grupos se hacía más pronunciada.

Los estudios de retención evitan uno de los peores problemas al hacer comparaciones con exámenes finales: los diferentes incentivos para realizar una excelente labor en el examen final en un curso tradicional y en un curso SIP. El examen final usualmente tiene un carácter definitivo o cuenta un gran porcentaje en un curso tradicional y en un curso SIP, por lo contrario, tiene muy poco valor.

Transferencia

Unos cuantos investigadores han realizado medidas de la efectividad del SIP en el aspecto de transferir conocimientos a otros cursos. Las observaciones del proyecto Año 2000 en el ITESM fundamenta la posibilidad de transferir los conocimientos a otros cursos por medio del SIP, ya que una de las hipótesis es el enfatizar la transferencia del contenido del curso. El alumno que se gradúa de un curso SIP, entra el próximo curso de la secuencia con una ligera ventaja sobre el estudiante que participo en un curso tradicional. El estudiante del SIP posee una mayor cantidad de aprendizaje y un mejor entendimiento, tiene herramientas que le permiten organizar

en forma avanzada lo que aprende y lleva a cabo el nuevo aprendizaje en forma más eficiente.

Otra posibilidad es que el primer curso en SIP le da al alumno un encuentro más placentero con la materia y ayuda a que el estudiante tenga un cierto sentido de capacidad y gusto por la disciplina. Bajo esta hipótesis, la transferencia no se refiere a conocimientos específicos o principios dados en clases sino a actitudes positivas. Una tercera posibilidad es que los estudiantes hayan mejorado sus hábitos de estudio mediante los cursos SIP; ellos aprenden a aprender por sí mismos. Dado el nivel actual del conocimiento de estos factores, no es posible escoger entre estas hipótesis. En cualquier caso, el SIP debe ser responsable por una clase de aprendizaje que va mucho más allá de la simple memorización.

En el ITESM la proporción de dieces de calificación es enorme en cursos fuera del proyecto; 497 dieces, 270 nueves, 225 ochos, 160 sietes y 41 menores de siete. Es decir que los alumnos transfieren sus conocimientos obtenidos por medio del SIP, a otros cursos.

Actitudes

La mayoría de los investigadores ha encontrado que los estudiantes reaccionan favorablemente a los cursos en SIP. Así han encontrado que los estudiantes del curso SIP consideran que el método es mejor que el sistema tradicional de dictado de clase, alrededor del 20% consideran los dos métodos aproximadamente de igual valor y sólo un 10% prefiere el método tradicional de enseñanza. Finalmente, un buen número de investigadores ha comparado los resultados obtenidos a partir de evaluaciones de estudiantes de cursos SIP con aquéllos de cursos tradicionales. En 8

de 9 casos, las evaluaciones dadas al SIP son mucho mejores que las dadas a los cursos tradicionales.

Los resultados de encuestas realizadas cada semestre en el ITESM corroboran estos resultados.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

La enseñanza tutorial dentro de las instituciones masificadas como es la UNAM, sin perder el carácter de instrucción individualizada, podría encontrar la calidad educativa de antes (antes de la crisis), debida a una relación personal más intensa entre profesores y alumnos. La tutoría actúa y actuaría como fuerza renovadora de la relación pedagógica.

La consideración de que la principal resistencia a la implantación de un sistema como el descrito provendría previsiblemente de una parte del profesorado de carrera (principalmente de aquellos que disponen de parte de su tiempo no docente para labores ajenas a la institución), puede verse también desde un ángulo positivo, en cuanto a las nuevas exigencias planteadas por el sistema de tutoría efectuarían gradualmente una selección de los profesores que tienen verdadera vocación para la enseñanza.

Como ya se indicó, un sistema generalizado de tutoría supone una cierta densidad de profesorado de carrera. Cada institución tendría que hacer sus propias estimaciones. Pero con el fin de ilustrar, de manera muy general la viabilidad de un sistema tal, se presentan aquí dos estimaciones numéricas (con los ejemplos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y la de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM), que muestran, según los criterios expuestos en el artículo, que es posible contar con suficiente oferta del tiempo del

profesorado de carrera para cubrir la demanda de los seminarios de tutoría. Estas estimaciones "gruesas" deben considerarse sólo como una primera aproximación; habría que hacer cálculos más precisos, distinguiendo las diversas áreas y semestres dentro de cada escuela, pues los profesores de carrera no se distribuyen homogéneamente por áreas y semestres.⁵

Específicamente observamos lo siguiente:

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

a) Demanda

- Demanda de alumnos con resultados del 40% inferior:
 - Número de alumnos de primer ingreso : 1531
 - 40% de 1,531; 612
 - Número de grupos de nueve alumnos en promedio: 68 grupos
 - Número de horas requeridas (2 seminarios a la semana por 2 horas): 272 hrs/sem.

- Demanda de alumnos con resultado entre el 40 y 60% inferior
 - 20% de 1531: 306
 - Número de grupos de nueve alumnos en promedio: 34 grupos

⁵ Las cifras están tomadas del Segundo Congreso del Personal Académico (1986) y de la Agenda Estadística (1987) de la UNAM.

- Número de horas requeridas (un seminario a la semana por dos horas): 68hrs/sem.
- Demanda (a partir del segundo semestre) por alumnos que hayan alcanzado el nivel de exámenes reprobados fijado por el Consejo Técnico: Se estima arbitrariamente que serían 450 alumnos, que implicarían 50 grupos de nueve alumnos, en promedio, que requerirían de 2 horas a la semana cada uno. Número de horas requeridas: 100 hrs/sem.
- Demanda total (suma de cantidades subrayadas): 440hrs/sem.

b)Oferta

- Número de profesores asociados de tiempo completo: 86
- Número de profesores asociados de medio tiempo: (que equivalen a la mitad de tiempo completo): 6 (3 tiempos completos)
- Número de profesores titulares de tiempo completo: 63
- Número de profesores titulares de medio tiempo (que equivalen a la mitad de tiempo completo): 8 (4 tiempos completos)
- Se prescinde aquí, para simplificar, de los investigadores.
- Tiempo no docente de los profesores de carrera:

	Horas:
* de 89 asociados (24 hrs. en promedio):	2,136
* de 67 titulares (30 hrs. en promedio):	2,010
Total de tiempo no docente	4,146
* 50% de este tiempo no docente	2,073

(Esta es la oferta total de tiempo para la enseñanza tutelar)

- Se prescinde de incrementar esta oferta con profesores de asignatura o con ayudantes por no ser necesario.

De esta manera la estimación permite comprobar, que tomando la mitad del tiempo no docente del profesorado de carrera de ésta facultad, se dispondría de más de cuatro veces las horas/ semana necesarias para cubrir la demanda, según los criterios expuestos.

Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

a) Demanda.

- Demanda de alumnos del 40% inferior:
 - Número de alumnos de primer ingreso: 409
 - 40% de 409: 164
 - Número de grupos de, en promedio, 9 alumnos:
18 grupos
 - Número de horas requeridas (2 seminarios a la semana por 2 horas): 72 hrs/sem.
- Demanda de alumnos entre el 40 y 60% inferior:
 - 20% de 409: 82

- Número de grupos de, en promedio, 9 alumnos:
9
- Número de horas requeridas (un seminario a la semana por 2 horas): 18 Hrs/sem.
- Demanda (a partir del segundo semestre) por alumnos que hayan alcanzado el nivel de exámenes reprobados fijados por el Consejo Técnico: se estima arbitrariamente que serían 280 alumnos, que implicarían 31 grupos de nueve alumnos en promedio, que requerirían 2 hrs a la semana cada uno.
- Número de horas requeridas: 62hrs/sem.
Demanda total (suma de cantidades subrayadas): 152 hrs/sem.

b) Oferta (conforme al número artículo que regula las tutorías).

- Número de profesores auxiliares de tiempo completo:
3
- Número de profesores asociados de tiempo completo:
13
- Número de profesores asociados de medio tiempo : 2
(1 completo).
- Número de profesores titulares de tiempo completo: 5
- Número de profesores titulares de medio tiempo: 2 (1 completo).
- Se prescinde aquí de los investigadores.
- Tiempo no docente de los profesores de carrera:

	Horas:
• de 17 auxiliares y asociados (24 hrs en promedio)	408
• de 6 titulares (30 hrs en promedio):	180
Total de tiempo docente (suma)	588
• 50% de este tiempo no docente	294

- Se prescinde aquí de incrementar esta oferta con profesores de asignatura o con ayudantes, por no ser necesario.

En este caso la oferta del 50% del tiempo no docente (294 hrs. a la semana) representa casi el doble de las horas demandadas, que son 152.

En algunas instituciones o escuelas que cuenten con proporciones menores de personal de carrera puede completarse la oferta con algunos ayudantes o profesores de asignatura.

Por otra parte es importante mencionar, antes de concluir el presente capítulo, que en la ENEP Iztacala, dependencia de la UNAM, actualmente se ésta impartiendo la especialización de psicoterapeutas centrados en la persona; en ella se está llevando a cabo un proceso enseñanza-aprendizaje, significativo, es decir que se esta aplicando la filosofía, teoría, y metodología, de la educación centrada en la persona, y por comentarios de algunos profesores procedentes de la UIA, que imparten esta especialización, parece ser que ésta institución posee un mejor plan de estudios, ya que podría decirse que todos los profesores que la imparten comulgan con el enfoque centrado en la persona, y esto facilita el proceso educativo.

Ahora bien, retomando la información expuesta en los diversos apartados de las diferentes instituciones que de alguna manera tratan de cambiar su metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje, enfatizando las relaciones interpersonales entre maestro-alumno como solución a la crisis que enfrenta la educación superior, considero que a pesar de la gran proliferación de insituciones privadas que hubo en un momento de crisis en nuestra Máxima Casa de Estudios, éstas no se ocuparon del aspecto metodológico en el proceso enseñanza aprndizaje -se interesaron más por solucionar la descentralización poblacional de la UNAM- ya que continuaron con el método tradicional como suele llamársele o educación autoritaria como lo denomina Rogers (Puente Manuel de la y Rogers Carl, 1973), a sabiendas que este método producía una actitud pasiva por parte del estudiante que a la larga lo perjudicaría.

Actualmente algunas instituciones privadas y la misma Máxima Casa de Estudios se han percatado de la gravedad del problema y en su afán por solucionarlo tratan de cambiar de alguna u otra manera sus metodologías y/o actitudes de las personas que forman parte del proceso enseñanza aprendizaje (profesores, alumnos, administración, etc.). De esta manera la Universidad La Salle, así como la Universidad del Valle de México, están intentando incorporar como parte de su metodología pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje la filosofía y metodología de un aprendizaje significativo; así, retoman la filosofía y teoría de la educación centrada en el estudiante. Al respecto aún no se tienen resultados ya que esto está a nivel de proyecto.

Con respecto al sistema de instrucción personalizada impartida en el ITESM, considero que aún cuando no es una filosofía y metodología que comulgue al 100% con la educación centrada en la persona, si trata de enfatizar su eficacia, que a mi parecer se debió a

la relación interpersonal que se entabló entre los alumnos y el asesor, así como la atención individualizada. A mi parecer, éste sistema sería más efectivo si el mismo estudiante hubiera participado en el establecimiento o meta a lograr, lo que el SIP denomina excelencia en el aprendizaje.

Por otra parte la enseñanza tutorial brindada en la UNAM, a mi parecer, es un sistema que propicia una relación interpersonal más estrecha y relacionada con el proceso de aprendizaje que el sistema de instrucción personalizada, ya que la enseñanza tutorial propicia un ambiente físico y emocional (por así denominar lo que propone la educación centrada en la persona) que facilita un aprendizaje significativo en las personas que se encuentran en este proceso de enseñanza aprendizaje. Esta observación la apoyo con mi propia experiencia.

A diferencia de las instituciones ya mencionadas a mi parecer la UIA es la que más simpatiza con el enfoque teórico y filosófico de la educación centrada en la persona; sin embargo, la metodología que propone este enfoque no es retomada por toda la institución, sólo lo es por la licenciatura de psicología, y eso entre comillas, ya que no se cumple rigurosamente por causas personales de los profesores y/o alumnos. Con respecto a la maestría de desarrollo humano, tampoco se cumple rigurosamente la metodología debido a la diversidad de enfoques teóricos que poseen los profesores que imparten esta maestría, que aun cuando son enfoques humanistas no todos concuerdan con lo expuesto por Carl Rogers.

Así con base en las diferentes posturas de cada institución, considero que si bien, estas no cumplen "al pie de la letra" los postulados filosóficos y teóricometodológicos de la educación centrada en la persona, desean enfatizar las relaciones interpersonales como base de un cambio en el proceso enseñanza aprendizaje.

CONCLUSIONES

La educación actualmente afronta ciertos retos políticos, económicos y metodológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel general, es decir, es un problema que se observa en la mayor parte del mundo, por tanto México no es la excepción. Al respecto específicamente con base en lo expuesto en el presente, se puede observar que en particular la educación superior en México ha afrontado varios obstáculos que ha encontrado en su camino, desde solución a problemas locales dentro de moldes y estatutos, su independización de la Nueva España conservando los moldes europeos al saber el francés hasta lograr su estabilización como una institución reconocida y aceptada por el gobierno mexicano que impartía una educación superior a la población.

Esta evolución y grandes cambios que tuvo la Educación Superior en nuestro país demuestra que el proceso Educativo es un sistema dinámico que requiere de constantes modificaciones en función de los cambios y evolución de la misma sociedad. A su vez se puede observar que la sociedad tiene cambios en función de los conocimientos adquiridos por la educación recibida, de allí que sea un sistema dinámico.

Sin embargo, parece ser que este aspecto no ha sido concientizado por los encargados de la planeación educativa a nivel superior, principalmente. Así observo 2 ejemplos, uno de ellos es primeramente cuando se inicia en nuestro país la educación superior de los indígenas hacia los años 1500, que tras el surgimiento de una rebelión social que pedía un cambio, hizo pensar a muchos españoles que era peligroso dar una educación superior a los indígenas porque habría más amplios horizontes y daba la fortaleza necesaria para obtener su emancipación o intentarla cuando menos. Por tanto, se propuso que para remediar el mal se interrumpiera dicha labor y se

Conclusiones

dejara a los indígenas en la más oscura de las ignorancias. (Puente Manuel de la, y Rogers, Carl 1973). Posteriormente cuando la Máxima Casa de Estudios ya estaba establecida como tal, con base en su metodología pedagógica, crea buenos elementos y por tanto surge la necesidad de un cambio social y ante su manifestación (movimiento del 68) el gobierno reprime dicha acción, cambiando la metodología pedagógica para controlar las inquietudes de cambio de la sociedad en las nuevas generaciones que reciben una educación superior (entrevista a un pedagogo).

Es evidente a mi parecer que alguien interesado en la economía y política de nuestro país está impidiendo el desarrollo de nuestra sociedad, ya que no creo que nuestro gobierno desee nuestro estancamiento cultural y tecnológico, ello me hace pensar que México es dirigido por alguna potencia mayor que desea el control de nuestro país con el propósito de algún día apoderarse de nosotros. Así como España en épocas de la conquista de nuestro país se negaba a perder el control de México, de allí la negación de educar al indígena.

Pero afortunadamente ha habido cambios a pesar de las represiones y aún más, hay deseos y necesidades de cambio surgido por las necesidades de la sociedad, tecnología y la misma ciencia. De esta manera, surgen varias alternativas. En el presente se sugirió la Educación Centrada en la Persona como alternativa.

A mi parecer considero que la filosofía de esta educación tiene como mencionaba en el capítulo 2o. del presente, una gran similitud con los pensamientos de los filósofos Descartes, Platón y Aristóteles, lo cual me hace pensar que la educación, a pesar de que exige cambios en su planeación en cuanto a contenido cultural, no lo requiere en la forma de impartir dichos conocimientos. Es decir, los filósofos ya

mencionados, proponen la facilitación del aprendizaje con base en la libertad de aprender y autorregular los conocimientos de una manera dinámica o integral, es decir, atendiendo al ser humano como un todo (parte mente, parte cuerpo).

Esta misma filosofía es retomada por la educación centrada en la persona añadiendo algunos postulados que concuerdan con la evolución de la sociedad, pero la base es la libertad para aprender.

Retomando las experiencias referentes a la aplicación de la Educación Centrada en la Persona a un complejo institucional a nivel de Educación superior en México, se observaron pocas, hasta podría decirse que la única fué la de la UIA ya que es la que más se asemeja a los postulados filosóficos y teóricos de la educación centrada en la persona.

Referente a ella en base a sus experiencias y mis observaciones concluyó que:

1) Existe factibilidad y posibilidad de introducir al sistema de educación superior a la educación centrada en la persona como filosofía y metodología de manera institucionalizada, debido a que los resultados son favorables y de éxito tanto para los coordinadores como para los alumnos y la propia sociedad.

2) Esta factibilidad, si bien es cierta, también es un cuanto difícil ya que la introducción de dicha filosofía, implica una aceptación y compatibilidad con las bases teórico-filosóficas de la Educación Centrada en la Persona. Cuando no se tiene ésta aceptación y compatibilidad se crean conflictos personales e interpersonales con el grupo de aprendizaje.

Conclusiones

3) Esta dificultad para aceptar la filosofía se acentúa con los patrones conductuales, en cuanto a proceso educativo institucionalizado, a los que estamos acostumbrados. Una actitud pasiva, dependiente o insegura, que al contraponerse con una libertad, independencia y responsabilidad que propicia la educación centrada en la persona, crea una confusión que a veces es superado pero otras no.

4) Dicha situación impide la implantación de una filosofía, teórica y metodológica de la Educación Centrada en la Persona de una manera rigurosa, por tanto, se ha optado por una educación mixta (combinando algunos aspectos de la educación centrada en la persona y retomando otros de la educación tradicional), además, con esta forma se cumplen con los requisitos que pide el plan de estudios de la UNAM y la SEP.

5) Finalmente es curioso observar que existe mayor motivación y aceptación por los postulados de la educación centrada en la persona cuando no hay de por medio una calificación o Diploma a obtener. Es decir cuando la educación recibida no es institucionalizada. Ejemplo de ello son las experiencias tenidas con los cursos de formación de terapeutas centradas en la persona en el interior de la República impartidos y coordinados por el Dr. Juan Lafarga.

Todo lo anteriormente expuesto me hace pensar que la Educación Centrada en la Persona es una posible alternativa a la solución de los problemas que enfrenta la educación en la actualidad, pero ello implica un cambio actitudinal en todo el complejo educacional que no lejos de alcanzarse si implicaría un arduo trabajo primeramente de sensibilización y posteriormente de cambio pero que no es imposible.

BIBLIOGRAFIA

Blanco Beledo, R. *Docencia Universitaria y Desarrollo Humano*. Ed. Alhambra Mexicana. México, D.F. 1982.

González Garza, A.M. *El niño y la Educación*. Ed. Trillas. México, D.F. 1989.

Lafarga, J; Gómez del Campo, J *La naturaleza del hombre en: Desarrollo del Potencial Humano*. Trillas. México, D.F. 1988 vol 1

Lafarga, J; Gómez del Campo, J. *Desarrollo del Potencial Humano* Trillas. México, D.F. 1988. Vols. I II III.

Lerner, M. *Dinámica de la terapia de Rogers y teoría sobre la personalidad y la conducta en Introducción a la Psicología de Rogers*. Ed. Nueva Visión 1974.

Pagés Max. *La teoría de las relaciones interpersonales según Rogers en: Psicología Rogeriana y Psicología Social no Directivas*. Ed Paidos, 1968 Cap. 6.

Rogers, C. y Rosenbert. *La Persona como Centro*. Herder. España. 1981.

Rogers, C. *El Proceso de Convertirse en Persona*. Paidos . Buenos Aires. 1981 Cap. 7.

Rogers, C. *Grupos de Encuentro*. Amorrourto.

Rogers, C. *El Poder de la Persona*. Manual Moderno 1980.

Bibliografía

Rogers, C. Orientación Psicológica y Psicoterapia. Narcea de Ediciones. Madrid, 1984. Cap. 2 apartado 4.

Rogers, C. Psicoterapia Centrada en el Cliente. Paidós. Buenos Aires. 1981.

Rogers, C. y Kinget, G. Psicoterapia y Relaciones Humanas. Alfaguara, Barcelona. 1971, tomo I.

Rogers, C. Terafa, Personalidad y Relaciones Interpersonales. Nueva Visión. Buenos Aires, 1959 (Introducción, Caps. I II IV)

Axline, V. La Terapia de Juego. Diana. México, D.F. 1987.

Schaefer, Ch y Oconnor, K. Manual de Terapia de Juego. Manual Moderno, México, D.F. 1988 Cap. II.

BIBLIOGRAFIA

CAP. I

Luque Alcaide Elisa. Educación en Nueva España en el siglo XVII . Publicaciones de la escuela de estudios hispanoamericanos de Sevilla, Sevilla. 1970. pp. 403.

Alegría. La Educación en México Antes y Después de la Conquista.

Campos Alfonso de Ma. Estudios Histórico-Jurídico de la Universidad Nacional (1881-1929) Universidad Nacional Autónoma de México, 2975. pp. 244.

González Avelar Miguel; Lara Saénz Leoncio. *Legislación Mexicana de la Enseñanza Superior UNAM Instituto de Investigaciones Jurídicas Col. José Neveo Bárcena Sánchez. Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, 1969. 2a. Edición, pp 213.*

Plan Nacional de Educación Superior, Evaluación y Perspectivas. Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. SEP. México, 1982, pp. 155.

Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el Período 1981-1991. Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior. SEP. ANUIES. México, 1982, pp. 240.

Moreno Daniel, *Presencia de la Universidad. B. Costa- Amic. México, 1970, 2a. edición.*

Justo Sierra. *Obras Completas VIII. La Educación Nacional.*

Manual de Organización de la Universidad Nacional de México. Secretaría General Auxiliar. Comisión de Estudios Administrativos. México, 1974, pp. 393.

García Stahl Consuelo. *Un anhelo de Libertad. Los años y días de la Autónoma Universitaria. Secretaria de la Rectoría. Dirección General de Orientación Vocacional UNAM Co. Emma Emilia Voss del Sol, México, 1978.*

Castrejon Diez jaime. *La Educación Superior en México. Educación - Edicol México, 1979.*

Bibliografía

Siliceo Alfonso. Capacitación y Desarrollo de Personal. Limusa México, 1990, 2a. Edición.

BIBLIOGRAFIA

CAP II

Puente Miguel de la, y Rogers, C.; Carl, R. De la Psicoterapia a la Enseñanza. Ed. Razón y Fé, Madrid, 1973. pp. 417.

González Garza A.M. El Enfoque Centrado en la Persona. Aplicaciones a la Educación. Trillas, México, 1987.

González Garza A.M. El Niño y la Educación. Programa de Desarrollo Humano Niveles primaria y secundaria. Trillas. México, 1988. pp 381.

Dr. Thomas Gordon. MET. Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados. Diana, México, 1979. pp. 374.

Lafarga Corona Juan, Lafarga y Gómez del Campo José. Desarrollo del Potencial Humano. Aportaciones de una Psicología Humanista, Trillas, México, 1989. Vol III p. 330.

Gutiérrez Saéñz Raúl. Introducción a la Pedagogía Existencial, Esfinge, México, 1975, pp. 173.

Patterson, C.A. Humanistic Education University Of Illinois. Prentice Hall, Inc., Englewood-Cliff, New Jersey, 1973. pp239.

schnedewind Nancy y Bell Lee. Reallizing the Dromise of Humanistic Education. A reconstructed Pedagogy for Personal and

Social Change. 1989. En Journal of Humanistic. Psychology, vol 29 # 2.

**BIBLIOGRAFIA
CAP III**

Blanco Beledo R. ; Moreno López S. (1970). Un enfoque humanista en la enseñanza de la psicología. en DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana. Art. No. 3. México, D.F. pp. 71-80.

Blanco Beledo Ricardo (1982) Docencia Universitaria y Desarrollo Humano.

Ec. Alhambra Mexicana. México, D.F.

Díaz López Jorge A. () Sobre la efectividad del sistema de instrucción personalizada. en Revista de la Educación Superior. Asociación Nacional de universidades e institutos de enseñanza superior. Vol. No. pp. 3-23.

Gómez Junco Horacio () Cuatro proyectos educativos en el instituto tecnológico de estudios superiores de monterrey en: Revista de la Educación Superior. Asociación Nacional de universidades e institutos de enseñanza superior. Vol. No. pp. 53-71

Lapati Sarre Pablo () La enseñanza tutorial. elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad en: Revista de la Educación Superior.

Asociación Nacional de Universidades e institutos de enseñanza superior.

Vol. No. pp. 5-19

Misión y Prospectiva de la Universidad Iberoamericana. 15 de Enero de 1976.

Comunicación Oficial No. 30 Documento.

Bibliografía

Moreno López S. (1980) La experiencia interna del maestro; un aspecto descuidado en la formación de profesores universitarios en : DIDAC. Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana. México, D.F.

pp. 83-93.

Navarro Cuevas Jaime. (). El sistema de instrucción personalizada en: Revista de la Educación Superior. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. Vol. No. pp. 59-87.