



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

058189

DEFINICION DE UN PROYECTO
POLITICO-ACADEMICO: EL CURRICULUM
DEL PSICOLOGO EDUCATIVO EN LA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



TESIS PROFESIONAL

Que para obtener el título de:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A :
JOSE GONZALEZ

México, D. F.

1988

ASESORA DE TESIS :

PSIC. LAURA SANCHEZ ROSETE

I N D I C E

Introducción.....	6
Cap. I.- TEORIA CURRICULAR	
1.- Ralph W. Tyler y Hilda Taba.....	15
1.1.- Objetivos Educativos.....	16
1.2.- Organización de contenidos y actividades de aprendizaje.....	21
1.3.- Evaluación en el currículo.....	26
Cap. II.- TEORIA CURRICULAR EN OTRAS PERSPECTIVAS.....	31
1.- Puntualizaciones para el análisis del proceso curricular.....	33
2.- El curriculum en el juego de la neutralidad ideológica.....	37
3.- La evaluación en el análisis del proceso curricular.....	43
4.- El curriculum en el contexto de la relación universidad-sociedad.....	51
4.1.- Curriculum y demandas sociales.....	54
4.2.- Lo político en la realidad curricular.....	61
5.- Análisis curricular: bases de una propuesta.....	65

Cap. III.- PSICOLOGIA EN MEXICO

1.- Apuntes de la psicología en México	73
2.- Expansión de la psicología.....	85
3.- Algunas influencias derivadas de la psicología norteamericana en México.....	88
4.- Matrícula escolar de psicología en México (Subsistema universitario).	101
4.1.- Proceso de crecimiento de la matrícula escolar y expansión de la psicología en México.....	104
4.2.- Psicología: desarrollo por especialización y en el posgrado.....	113
4.2.1.- Matrícula escolar de Lic. en psicología educativa (Subsistema universitario).....	116
4.2.2.- Matrícula escolar de psicología en el posgrado.....	118
4.2.3.- Matrícula escolar de psicología en el grado de especialización (1980-1985).....	119
4.2.4.- Matrícula escolar de psicología en el grado de maestría (1979-1985)..	121
4.2.5.- Matrícula escolar de psicología en el grado de doctorado (1979-1985).	125

Cap. IV.- EL PROYECTO POLITICO-EDUCATIVO :
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

1.- La Universidad Pedagógica Nacional en el contexto de la política mo- dernizadora del Estado (1976-1982)	131
2.- El S.N.T.E., y el magisterio na- cional.....	137
3.- Decreto de creación de la UPN: Fundamentos para la definición curricular.....	145
4.- La Universidad Pedagógica Nacional: Definiciones para un proyeto cu- rrricular.....	149
4.1.- El proyecto académico de la UPN...	156
4.2.- EL Plan Curricular.....	160
5.- La construcción curricular del área de concentración profesional: la licenciatura en Psicología Edu- cativa.....	173
5.1.- La organización curricular del área de concentración profesional de psicología educativa en su pri- mera concreción.....	183
5.2.- Dimensiones y expresión del plan curricular.....	193
Conclusiones.....	206
Referencias bibliográficas.....	214
Anexos.....	226

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

El "currículum" se ha considerado, comunmente, como el resultado de la sistematización de elementos y actividades escolares para lograr objetivos de aprendizaje, en este sentido, la organización o proyección de un currículum es pensada en función, básicamente, de ciertos aspectos técnicos y metodológicos.

Sin embargo, nosotros consideramos que si bien estos aspectos son una parte relevante no es la fundamental, ya que cualquier proyecto y concreción curricular es el resultado de un encuentro de fuerzas sociales, es decir, el currículum es un producto social.

El currículum se concibe como producto social, en tanto que un proyecto y su construcción curricular implica el involucramiento de grupos sociales que, de una u otra forma, se debaten, como fuerzas sociales, para tratar de lograr imponer, en la formalización de un currículum, su visión de la realidad, de la sociedad, del mundo, y de las formas de acceder e intervenir en éstos.

Por ello mismo, puede decirse, que el currículum resultaría ser, en otra instancia, un proyecto político-académico, puesto que a través de él se expresan también las posiciones político-ideológicas de los diferentes grupos que intervienen en su realización, siendo ellos los que determinan, en última instancia, los objetivos, metas y propósitos de cada currículum, así como de las formas específicas para llevar a cabo sus fines.

En este sentido, consideramos que un análisis curricular

tiene que incluir el análisis propio de las condiciones político-sociales en que se realiza, ya que en buena medida podrá ser esto lo que permita, en última instancia, explicar el por qué de un determinado curriculum y el por qué de las características que se desean obtener del profesional que se forme con él.

De esta forma , lo que deseamos hacer recalcar es que son los aspectos no formales del curriculum, los que concretamente determinan un curriculum y sus objetivos, conclusión que algunos autores ya han afirmado.

Es sobre esta base, en que nosotros intentaremos comprender, a través de nuestro análisis, que el curriculum del profesional de la psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional es un producto social, resultado de determinadas condiciones político-sociales, de las cuales participan grupos sociales, más o menos identificados, que representan a fuerzas políticas e ideológicas distintas unas de otras.

Pero si bien partimos de esta premisa, el abordaje de lo político e ideológico representa un estudio amplio, por lo que, para nuestro estudio, sólo abordaremos los aspectos que consideramos fundamentales, y que hacen referencia concreta a nuestro análisis.

Nuestro propósito último, es identificar y analizar los aspectos y elementos que participan y tratan de justificar las características y objetivos del curriculum del psicólogo educativo en la UPN, en tanto proyecto político-académico, y a partir de esto los alcances y limitaciones que en lo específico hacen a este curriculum desde el plano de lo no formal, pero haciendo referencia de manera concreta, en términos genera-

les, a su parte formal.

Nuestro análisis se propone hacerse más completo, y así tener un marco de referencia inicial, partiendo de los aspectos teóricos comunes, en los que fundamentalmente se ha trabajado el curriculum, y luego, desde las ideas y principios teóricos que se han desarrollado alternativamente a las primeras, y también de lo que al respecto se ha derivado de la realidad curricular mexicana.

Por otra parte, consideramos algunos aspectos que tienen que ver con el desarrollo de la psicología en México, aspectos que son trabajados para entender en términos mínimos, el proceso de institucionalización de la psicología en las escuelas de educación superior y de su expansión en función del número ascendente y constante de las mismas, que ofrecen la carrera de psicología, así como por la matrícula escolar que se registra en éstas.

Todo esto, en tanto que consideramos que son elementos que participan e inciden en el desenvolvimiento de la disciplina, aspectos que tienen referencia a nuestro análisis de lo que pasa con la psicología en la Universidad Pedagógica Nacional al establecerse en sus planes de estudio.

El desarrollo de esta parte en nuestro trabajo también se establece como un marco de referencia respecto al panorama que esta presente al crearse la carrera de psicología educativa en la UPN, y como esta podría aparecer como una redundancia a las ya existentes, pero que como veremos responde a otras condiciones y no aparece como parte de la inercia de fundar una carrera "más" de psicología como en las escuelas existentes.

Las ideas que enmarcan y tratan de dar apoyo teórico a nuestro trabajo, son retomadas de varios autores, los que han analizado lo que se ha dado en la teoría curricular y que la han estudiado en relación a cómo se da en el quehacer curricular de la realidad educativa nacional, autores quienes en base a ello han creado algunas propuestas teóricas, consideradas por nosotros como alternas al discurso de las teorías dominantes, es decir, a las de las teorías "clásicas" y a las derivadas de la tecnología educativa.

Precisamente, de esta manera, inicialmente, nuestro trabajo presenta una síntesis descriptiva de las ideas de los autores preponderantes en la teoría curricular.

Así, exponemos las ideas básicas de dos autores norteamericanos; Ralph W. Tyler y Hilda Taba. Ambos autores centran sus propuestas en los aspectos técnicos y metodológicos en la elaboración curricular.

Dichos autores destacan como elementos principales del quehacer curricular a los objetivos, contenidos, actividades del aprendizaje y la evaluación, esta última considerada por ellos como la conclusión del proceso curricular.

Por otro lado, otras posiciones han concebido al curriculum como un producto social, resultado de todo un proceso en el cual se encuentran implicados aspectos de tipo político, ideológico, social y conceptual del proceso educativo.

Los autores que sostienen estas posiciones, abordan la teoría curricular con una perspectiva que sitúa al curriculum desde la totalidad educativa, teniendo en cuentas los elemen--

tos políticos e ideológicos involucrados o presentes en ella.

Se parte de una concepción educativa que identifica a la educación como un proceso social, en donde se articulan y estructuran concepciones del mundo, formas cognoscitivas de ordenar e interpretar la realidad, entendiendo que los procesos educativos pueden ser parte de los procesos de cambio o de la reproducción social, respondiendo o correspondiendo de igual forma a contextos históricos y socioeconómicos particulares.

Es así, como se afirma que, un curriculum suele responder o corresponder de la misma forma a dichos contextos e igual pasa con los productos profesionales que se desean formar con un determinado curriculum.

Teniendo esta primera parte como marco general, y sustentando que el curriculum es un producto social y un proyecto político-académico, destacamos como elementos básicos de nuestro análisis; el situar a la universidad como una institución surgida de un contexto histórico-social determinado, marcada por ciertos procesos político-sociales, los cuales tienen incidencia en la conformación de una estructura político-académica y sobre cada uno de los proyectos, objetivos y de los productos profesionales que se pretenden o desean, en este sentido, y de acuerdo con nuestra exposición afirmamos la negación de la posibilidad de la neutralidad político-ideológica de la universidad, de la educación, y por supuesto, de los currículas.

La otra parte que complementa la base de nuestro análisis es la referente a la exposición de un panorama de la psicología en México, de este relevamos algunos datos históricos y, otros, de la estadística de matrícula escolar, así como del número

de escuelas de psicología establecidas en el país.

Esta otra parte, es la que nos permite tener una visión contextual de dónde se sitúa la licenciatura de psicología educativa, y dónde la UPN, pero aparte de ello, nos interesa observar, y tener en cuenta, cuál y cómo ha sido el crecimiento y la expansión de la psicología en México y su relación a la consideración de lo disciplinario, idea que la concreción nuestra refiere a este desarrollo.

Después de esta exposición, nuestro trabajo, retoma la línea fundamental de nuestro análisis, centrándonos en el abordaje específico de la problemática del desarrollo curricular de la Universidad Pedagógica Nacional, primero de lo es el contexto político y educativo en el que se enmarca la creación de la UPN, describiendo cuál es el proceso que se va dando para su establecimiento, los grupos y fuerzas político-sociales que intervienen en la pugna por el control y la dirección de la institución.

Observamos cómo se van expresando las diferentes posiciones respecto a qué definición debe tomar el curriculum y qué tipo de profesionales se pretende formar con él.

Es así como vamos analizando cada una de las partes que se van conformando del curriculum, desde lo que se construye como el área académica básica hasta lo que son las áreas de concentración profesional de la licenciatura en psicología educativa.

Con los mismos lineamientos, de seguir los diferentes momentos del proceso de construcción curricular, analizamos cómo se va dando la proyección, articulación, construcción y definición de lo que es el área de concentración profesional de psicología educativa hasta su primera concreción (1982).

En el seguimiento de este proceso, vamos reconociendo como esta parte de la construcción curricular se inscribe en el debate inicial, político-académico, del proyecto UPN.

Debate entre un proyecto "modernizador" del sistema educativo nacional, de acuerdo a una política estatal, y que intenta alcanzar al sistema de formación profesional magisterial, y por otro lado, existe la idea política de la dirigencia sindical del magisterio, hegemonizada por "Vanguardia Revolucionaria", que pretende tener una instancia de control sobre el gremio a través de la UPN e impulsar desde ahí sus objetivos para el sistema educativo nacional.

Destacamos como estas pugnas, que se suceden esencial y realmente en el plano de lo político, y que luego se retraducen hacia el tipo de fuerzas que surgen en el interior de la propia universidad, van marcando y matizando las características de la institución y de sus objetivos, siendo en buena medida ésto lo que, en última instancia, llega a determinar los aspectos esenciales de los currículos de las diferentes licenciaturas, esto hace referencia en particular a la carrera de psicología educativa.

Al respecto, nuestro análisis específicamente lo ponderamos sobre lo que ocurre en el sistema escolarizado y en primera instancia en lo que se refiere a la formación común de las cuatro licenciaturas que existen en este sistema: Administración Educativa, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la educación.

Lo anterior, en tanto que el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) y la licenciatura en Educación Básica responden a características diferentes que son más deseables de estudiar

por separado, por lo que por el momento quedan fuera del alcance de nuestro estudio.

Por otro lado, podemos señalar que son las condiciones mencionadas en párrafos anteriores, aunadas a las que surgen al interior de la institución, ya en el desarrollo de sus actividades académicas concretas, las que provocan una serie de contradicciones político-académicas que redundan notablemente en la realidad curricular actual de esta universidad, pero que igualmente, por el momento resulta fuera de nuestro alcance.

Sin embargo, consideramos que nuestro estudio adquiere su relevancia e importancia, porque del abordaje inicial que realizamos se pueden derivar otros trabajos que lo complementen o amplíen, y con ello pueda contribuirse a devolverle la importancia al proyecto político-académico, que es la Universidad Pedagógica Nacional, en la formación de profesionales de la educación para la transformación del sistema educativo nacional.

C A P I T U L O I

T E O R I A C U R R I C U L A R

1.- TEORIA CURRICULAR: RALPH W. TYLER Y HILDA TABA

En cualquier planteamiento curricular existe siempre un fundamento teórico, sea este explicitado o no. Gran parte de los currículas escolares se han desarrollado en función de ciertos discursos teóricos dominantes, los cuales se han caracterizado por centrar sus postulados básicamente en los aspectos técnicos y metodológicos del curriculum, dejando ausentes otros aspectos que también son importantes, los de tipo político, ideológico y social.

Para efectuar un análisis curricular es menester presuponer y considerar tanto los aspectos técnico-metodológicos como los político-ideológicos y sociales. Nuestro análisis se releva sobre estos últimos, pero parte y tiene como referentes a los aspectos técnico-metodológicos.

En este sentido creemos imprescindible precisar de que manera se manejan estos aspectos en las teorías dominantes, para así poder dar entrada a nuestro análisis y con ello poder establecer una forma de resignificar estos mismos elementos pero articulados a los aspectos que hemos decidido hacer relevantes.

De esta manera hemos elegido a dos autores que pueden ser considerados de los más representativos de estas posiciones dominantes Ralph W. Tyler y Hilda Taba, ambos autores norteamericanos, considerados como "clásicos" en la literatura curricular.

De ellos presentamos en este capítulo, de manera sintética sus propuestas y elementos teóricos básicos, de acuerdo a como ellos mismos delinear el orden de estos: objetivos educa-

cionales, contenidos, actividades del aprendizaje y contenidos.

En este orden expondremos cómo cada uno aborda dichos elementos.

1.1.- OBJETIVOS EDUCACIONALES

Ralph W. Tyler conviene en indicar la necesidad de responder a cuatro preguntas básicas antes de pensar cualquier curriculum :

- 1.- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- 2.- De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen posibilidades de alcanzar esos fines?
- 3.- ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
- 4.- ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Estas cuatro preguntas están hechas en referencia a los elementos ya mencionados, la primera a los objetivos educacionales, la segunda y tercera a los contenidos y actividades del aprendizaje, y la última a la evaluación.

Tyler considera esencial responder a la primera pregunta, para poder, según él: "establecer claramente los fines de la educación, de sus objetivos, de manera sistemática y racional antes de elaborar cualquier aspecto del currículo" (1).

Los fines de la educación se establecen en relación a determinados juicios de valor, elaborados por las autoridades institucionales, lo que en muchas ocasiones da por resultado

1.- TYLER, R. W. Principios básicos del currículo. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1973, p. 11.

más a ciertas preferencias personales que a otras necesidades, asegura Tyler, por ello señala como conveniente establecer una valorización adecuada a los diferentes objetivos adoptados, dicha valorización debe estar encuadrada en una "filosofía" de la educación.

"La filosofía educativa y social adoptada por la escuela puede constituir el eje sobre el cual girarán los valores dados a los objetivos" (2).

De igual manera: "los valores sugieren objetivos, en el sentido de que señalan los tipos de pautas de conducta, es decir, los tipos de valores e ideales, los hábitos y las prácticas a que tenderá ese programa" (3).

Sin embargo, existe una premisa elemental, en cuanto a los objetivos de la enseñanza, su fin, modificar la conducta: "Educar significa modificar las formas de la conducta humana" (4).

En este sentido los objetivos se trazarán en función del tipo de modificaciones "deseables" en la conducta de los alumnos.

La forma de saber que tipo de conductas son deseables de cambiar, y necesarias, pueden desprenderse de un estudio sobre los estudiantes mismos, esto igual sirve para indicar los tipos de objetivos que debe trazarse la escuela.

"...el estudio de los educandos mismos procurará determinar que cambios en sus formas de conducta debe proponerse la escuela" -además de que-, "las necesidades de los estudiantes son la fuente más valiosa de los objetivos de la educación"(5).

2.- Ibidem p. 37

3.- Ibidem p. 38

4.- Ibidem p. 11

5.- Ibidem p. 12

Sugiere también que se establezcan diferentes fuentes de información para elegir y precisar objetivos educacionales, una de ellas puede proceder del análisis de la "vida contemporánea", la cual es cada vez más cambiante y compleja, otra de las fuentes posibles, es la consulta a los "especialistas" de los diferentes "campos del conocimiento", pues de ellos, indica Tyler, se pueden derivar funciones a otros campos de aprendizaje.

El mismo autor resalta la importancia de fundamentar un concepto de aprendizaje en base a una "teoría psicológica", la que apoyará teórica y técnicamente los cambios de conducta que se desean lograr en el estudiante.

"...tener un conocimiento básico de una teoría psicológica del aprendizaje, la cual permita distinguir que cambios pueden esperarse en los seres humanos como consecuencia de un proceso de aprendizaje y cuáles estarán fuera de todo alcance" (6).

Una tal teoría puede orientar las decisiones que deban de tomarse para la elección y presentación, lo mismo para saber los grados de integración y unificación, de los objetivos así como la compatibilidad entre ellos y la mentalidad y acción de los estudiantes e igualmente prever con ello otras consecuencias para la educación.

"...al aplicar una psicología del aprendizaje a la selección de objetivos educacionales, es importante que se enumeren por escrito los elementos importantes de la psicología del aprendizaje justificable e indicar luego, respecto de cada punto principal, que consecuencias podría tener para los objetivos de la educación" (7).

6.- Ibidem p. 41

7.- Ibidem p. 47

En cierta forma para Tyler, los objetivos y su selección no representan una mayor problemática si se sabe recurrir a las fuentes indicadoras "correctas" y si se tienen una teoría psicológica y una filosofía educativa adecuadas.

Hilda Taba por su parte, antes de hablarnos del currículum, nos hace un señalamiento previo en cuanto a la existencia de una "insuficiencia" metodológica y la carencia de una delimitación teórica, tanto en los planteamientos como en la elaboración curricular, los cuales, parece afirmar, no han permitido asentar bien un "modelo curricular" que ayude a un "mejor" desarrollo de la educación. Su aportación sería contribuir con sus propuestas curriculares al desarrollo de uno.

Para ella esta problemática está centrada en cierta confusión;

"existe una confusión para conceptualizar la temática y teoría curricular, esta confusión se da entre los elementos de contenidos, necesidades de la sociedad o del estudiante" (8).

Por ello Taba hace una distinción entre las funciones de los objetivos educacionales y los objetivos del programa escolar, dichas funciones son consideradas de acuerdo a dos orientaciones: a) las de tipo general, referentes a las expectativas de la sociedad, y b) los objetivos específicos referentes a la adquisición de conocimientos, habilidades técnicas y actitudes.

Ella da por sentado los fines de la educación:

"la actividad principal de la educación es cambiar a los individuos en alguna medida, agregar conocimientos al que ya poseen, permitirles desempeñarse en actividades que, de otra

8.- TABA, H. Elaboración del currículo. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1974, p. 16.

manera no podrían realizar, desarrollar ciertas comprensiones y apreciaciones" (9).

Los objetivos se desprenden, para Tabá, de los resultados esperados o deseados y que son enunciados de determinada forma.

"Los enunciados de estos resultados esperados o deseados se denominan corrientemente metas u objetivos educacionales" (10).

Si bien la elección particular de los objetivos, se establece a través de la enunciación precisa que indique tanto los intereses generales de la escuela, como de las tareas peculiares de los campos específicos de la instrucción, indica que es necesario, establecer una bien elaborada plataforma de objetivos, esto finalmente sirve como la guía específica para tomar las decisiones pertinentes para la selección de los contenidos, los aspectos que deberán ponerse de manifiesto y las experiencias de aprendizaje necesarias para el logro de los mismos.

Afirma que una plataforma de objetivos adecuadamente organizada, proporciona un núcleo común y sólido para las actividades múltiples y diversas que comprende el curriculum.

Asienta que para que los objetivos "desempeñen" bien sus funciones, es importante que se haga una aproximación sistemática y racional hacia estos.

"Debe existir una base racional para la concepción de los resultados deseados del aprendizaje y para la agrupación y clasificación de los objetivos" (11).

Una base racional es la que establece los criterios para

9.- Ibidem p. 257.

10.- Idem

11.- Ibidem 264

determinar los alcances y límites de los objetivos propuestos.

La forma en que se organizan los objetivos también puede ser una manera de distinguir la "filosofía educacional" que se maneja, acota Taba.

"En este sentido, una enunciación organizada de objetivos expresa la filosofía educacional de un sistema escolar o de una escuela en particular" (12).

Sugiere dos principios para la formulación de los objetivos:

- a) la especificación de la conducta deseada.
- b) la determinación de los campos específicos para diferenciar los resultados de las conductas deseadas.

Al igual que Tyler, considera que la base de los objetivos debe centrarse en el interés propio del estudiante, los intereses deberán primero identificarse y luego ponderarse como los centros de la actividad. Señala como algo importante, que los objetivos deben situarse en la realidad inmediata, o sea; el aula escolar.

Para ambos autores, el objetivo primordial de la educación es modificar la conducta, los objetivos específicos serían los tipos de conductas que son deseables, el siguiente paso es qué hacer para lograrlos, afirmarían ellos.

1.2.- ORGANIZACION DE CONTENIDOS Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.

Tyler considera que los objetivos se logran sólo a través de las "experiencias de aprendizaje", y precisamente es menes-

12.- Ibidem p. 279.

ter determinar que tipos de experiencias se requieren para el logro de los objetivos educacionales.

"El problema de seleccionar experiencias de aprendizaje consiste en determinar los tipos de experiencias que cuentan con mayores probabilidades de fructificar en objetivos educacionales dados..." (13).

Estas experiencias de aprendizaje se presentan como actividades educativas. Tyler presupone que la acumulación de actividades educativas es lo que promueve cambios de conducta en los estudiantes y que por la manera en que se organizan dichas actividades se refuerzan unas a otras, para él, esto resulta decisivo para la eficacia de la enseñanza y la magnitud en los estudiantes.

Los contenidos abarcan la serie de informaciones que han de ser enmarcadas en una serie de actividades para dar conexión a los objetivos y generar así los cambios de conducta en el alumno.

Por tanto, precisa que es necesario llevar a cabo una categorización de los contenidos en función del principio de generalización, punto de vista teórico psicológico del que se sostiene Tyler, y de las especificaciones de los objetivos deseados.

Piensa que al definir claramente los resultados a que se aspiran, el creador del currículo dispondrá de un conjunto más útil de criterios para seleccionar los contenidos, sugerir actividades de aprendizaje, decidir el tipo de procedimientos didácticos aplicables y así, cumplir con los demás requisitos necesarios en la preparación del currículo.

El mismo Tyler demarca algunos principios para la selección de las actividades, de tal suerte que esto ayude a darle mayor funcionalidad al currículo y se logren los objetivos.

Los principios son:

i) que las actividades sean tales, que permitan al estudiante actuar de acuerdo al tipo de conducta señalado por el objetivo.

ii) las actividades de aprendizaje deben de ofrecer al estudiante la oportunidad de trabajar con el tipo de contenido implícito en el objetivo.

iii) que las actividades sean tales, que el estudiante obtenga satisfacciones en el tipo de conducta implícita en los objetivos.

Otros detalles técnicos para organizar las actividades de aprendizaje, precisa Tyler, son los elementos que dan los enlaces a las actividades, relaciones en el tiempo (relación vertical) y su relación con las asignaturas, y entre sí mismas, (relación horizontal).

El enlazamiento de ambos aspectos es lo que se considera que da la unidad y significación a cada uno de los elementos del programa.

De la misma forma anterior, establece tres criterios básicos para la organización de las actividades:

a) Continuidad, reiteración vertical de los elementos principales del currículo.

b) Secuencia, que cada experiencia se funde de una precedente y en profundidad con otras materias.

c) Integración, se refiere a la relación horizontal de las actividades del currículo, de unificación de la conducta en relación con los elementos que maneja.

Otros elementos "técnicos" que apunta Tyler son los que sirven como canales de organización, identificados como conceptos, valores y habilidades.

La suma de lo anterior, parece sugerir Tyler, es lo que permite tener un currículo organizado y funcional, los aspectos técnicos que maneja son los que dan la operatividad para el logro de los objetivos.

En el caso de Hilda Taba, su planteamiento en cuanto a lo que debe hacerse para el logro de los objetivos o cambios de conducta en el estudiante es similar al de Tyler pero con ciertas diferencias.

Por principio señala, que se deben indicar que experiencias de aprendizaje -tareas y actividades-, y que materiales, son necesarias implementar para producir los cambios de conducta deseados.

Para tener un mejor fundamento de esta selección, ella asienta la necesidad de llevar a cabo un "diagnóstico" que permita seleccionar bien los objetivos y los contenidos educacionales, ya que ellos son los que determinan en última instancia que tipo de actividades pueden ser las adecuadas para el logro de su adquisición.

"El diagnóstico es parte esencial en la elaboración y la revisión del currículo. Para mantener el currículo a tono con las necesidades de la época y de los estudiantes, y para determinar cuales son los objetivos más importantes, el diagnóstico debe ser un elemento constante en el funcionamiento del currículo y de la enseñanza" (14).

Un diagnóstico completo también sería útil para evaluar.

"Una de las funciones importantes del diagnóstico es de--

terminar en que medida los estudiantes logran cumplir con los objetivos educacionales importantes.

Los datos del diagnóstico pueden emplearse también para localizar las causas de las deficiencias y las seguridades en el rendimiento de los estudiantes" (15).

Taba sostiene el mayor peso del currículo en los objetivos pues en todos los casos los hace presentes, para ella es lo fundamental.

"Dado que la educación no consiste solamente en el dominio del contenido, los objetivos sirven también para clasificar los tipos de facultades, mentales u otras, que deben ser desarrolladas" (16).

Además señala una función principal de los objetivos :

"La función principal de la plataforma de objetivos más específica es guiar la adopción de las decisiones del currículo en cuanto al contenido que se abarcará, los aspectos que deberán ponerse de manifiesto, el contenido específico que se va a seleccionar y las experiencias de aprendizaje que conviene subrayar" (17).

Realmente, para ambos autores lo más importante para el curriculum son los objetivos, ya que son los elementos centrales sobre los cuales giran todos los demás, los aspectos técnicos y metodológicos de ordenamiento para la selección y organización de las actividades para el logro de los objetivos deseados marcan gran parte de la operatividad para un adecuado funcionamiento del curriculum pero siempre en relación a los objetivos.

15.- Ibidem p. 306

16.- Ibidem p. 262

17.- ibidem p. 261

1.3.- EVALUACION EN EL CURRÍCULO

La evaluación es considerada como el aspecto final del quehacer curricular. Es la que comprende la valoración y establece los indicadores para conocer el logro de los objetivos y de los rendimientos escolares.

Esta noción de evaluación es la que corresponde en términos generales a lo que manejan estos autores y de la misma forma está presente en la corriente de la tecnología educativa.

Tyler es muy preciso en este aspecto:

"El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en que medida el curriculum y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación" (18).

En este sentido la evaluación se considera como el detector de la suficiencia o insuficiencia del currículum y de los elementos que lo componen, en tanto que es a través de ellos como se determinan las formas y condiciones de acceder a los objetivos educacionales.

De la misma manera, la evaluación cumple el papel elemental, según dicho autor, de ser una actividad comprobatoria y cuantificadora de los aprendizajes y cambios de conducta logrados.

"La evaluación es el proceso que determina en que medida se consiguen los cambios de conducta del estudiante" (19).

Asimismo, se considera una buena evaluación aquella que muestre más fehacientemente la funcionalidad del currículum y/o sus limitaciones, en este sentido es tomada como un instrumento retroalimentador del curriculum.

"Resulta claro, pues, que la evaluación tiene por objeto

18.- TYLER, R. W. Op. Cit., p. 109

19.- Idem

descubrir hasta que punto las experiencias de aprendizaje, tales como se les proyectó, producen realmente los resultados apetecidos; por lo tanto, supone determinar tanto los aciertos como los defectos de los planes. Así ayuda a verificar la validez de las hipótesis sobre las cuales se fundó la organización y preparación del currículo y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que lo aplican, o sea, los docentes y restantes factores. Su resultado final, permitirá determinar cuales son los elementos positivos del currículo y cuáles, por el contrario deben corregirse" (19).

Lo anterior resume la noción de Tyler respecto a la evaluación y su papel en el currículo.

Taba por su parte, da como concepto inicial de la evaluación el que se maneja en el conductismo, y que es el dice que la evaluación sirve para determinar en que consisten los cambios conductuales en el estudiante, pues es lo que se considera que puede indicar el logro o no de los objetivos.

"La evaluación es el proceso de determinar en que consisten los cambios de la conducta de los estudiantes, en tanto estos se constituyen en los objetivos de la educación, y de estimarlas en relación a los valores representados en los objetivos, para descubrir hasta que punto se logran los objetivos de la educación" (20).

Al igual que Tyler, ella considera que por medio de la evaluación puede evidenciarse la funcionalidad del currículo.

"Otra función importante del programa de evaluación es la de proporcionar información acerca de las deficiencias y los aciertos del currículo mediante la determinación de las mismas características en el rendimiento de los estudiantes" (21).

19.- Ibidem p. 108

20.- TABA, H. Op. Cit., p. 410

21.- Ibidem p. 413

Para la misma autora, una buena evaluación debe de poseer los medios y los instrumentos suficientes y adecuados para dicha función. Ello se piensa lograr, con la especificación clara de los objetivos del programa que se van a evaluar y por los medios y métodos a través de los cuales se toman las evidencias de los aprendizajes, pero antes se debe comprender que:

"En primer término, la evaluación debe ser compatible con los objetivos del currículo; debe tener una relación integral con las intenciones principales del programa y estar inspirada por la misma filosofía que fundamenta el currículo y la enseñanza" (22).

Es decir, la evaluación ha de estar encuadrada en la misma concepción que se maneje tanto de la educación como del aprendizaje para realmente, de acuerdo con ella, tener los instrumentos adecuados para ésta.

Los instrumentos seleccionados finalmente serían la serie de elementos técnicos que procesan y ponen en evidencia los elementos del currículo y los resultados obtenidos.

"Los métodos de evaluación comprenden todos los medios para obtener evidencia válida con respecto al logro de objetivos; tests escritos, diversos tipos de registros, observaciones sobre la conducta, el rendimiento, diversas clases de productos" (23).

Lo que podemos observar es que en ambos autores el currículo gira en torno a los objetivos propuestos o deseados, tanto los contenidos como las actividades de aprendizaje son los instrumentos y medios de como lograrlos, en este sentido los aspectos técnicos y metodológicos son los que funcionalizan el currículo, la evaluación se reduce a decir si es efectivo o no el currículo de acuerdo a poner en evidencia "resultados".

22.- Ibidem p. 419

23.- Ibidem p. 410

Concretamente para ellos, las actividades de aprendizaje, se sitúan como los medios operativos, traducidos a "arreglos ambientales" y disposiciones "instruccionales", para procurar el logro de los objetivos, es decir, de los cambios de conducta deseados en los estudiantes, y los contenidos, los "cuerpos" con la información dispuesta para tal efecto.

Es decir, el sujeto de aprendizaje no resulta ser más que un sujeto moldeable a los designios o deseos de los diseñadores y planeadores del currículo.

CAPITULO II

LA TEORIA CURRICULAR
EN OTRAS PERSPECTIVAS

TEORIA CURRICULAR: OTRAS PERSPECTIVAS.

La planeación curricular universitaria se ha destacado sobre los aspectos y principios de funcionalidad y rendimiento. Gran parte de estas conceptualizaciones han tenido su sustentación en los marcos teórico-metodológicos emanados de las teorías "clásicas" y de los desarrollados por la tecnología educativa.

Sobre estas bases, los elementos que se han ponderado en los planes educativos universitarios son similares a los de cualquier plan escolar, los elementos a los que nos referimos son; objetivos, contenidos, actividades del aprendizaje y la evaluación.

Sin embargo, consideramos que el quehacer curricular es superior a la ponderación de sólo estos elementos, puesto que el quehacer curricular primeramente tiene que ubicarse en el plano del contexto de la totalidad educativa y social de una sociedad.

En nuestra consideración afirmamos que, el proceso y elaboración curricular debe situarse más allá de los aspectos formales del "plan de estudios", es decir, más allá de los aspectos teórico-metodológicos y técnicos del plan académico escolar.

Nos referimos a los aspectos de orden social, político, económico e histórico, que son los que en última instancia determinan los objetivos y características del curriculum.

En este apartado revisaremos algunas posiciones y perspectivas contemporáneas, y de autores mexicanos, que han cuestionado las posiciones basadas exclusivamente en los aspectos anotados en líneas primeras. A su vez expondremos como ellos hacen

una reconceptualización y replanteamiento de esos mismos elementos desde sus propias perspectivas y con ciertas propuestas.

Los autores que aquí revisamos son destacados estudiosos de la teoría y desarrollo curricular, muchos de sus apuntes son parte de sus trabajos de investigación y de experiencias propias en las instituciones educativas superiores nacionales.

Es decir, su trabajo está construido sobre la realidad curricular de las universidades mexicanas.

El propósito de esta revisión es la de tratar de conformar un referente teórico que nos permita analizar y exponer el planteamiento curricular dado para la licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

1.- PUNTUALIZACIONES PARA EL ANALISIS DEL PROCESO CURRICULAR.

El proceso curricular no puede explicarse, ni considerarse significativo su análisis, si sólo se reduce a la explicitación de una parte del proceso, su parcialización no puede ofrecer respuestas significativas para su entendimiento.

Los aspectos que se han relevado casi siempre, son los de tipo instrumental, mientras que se han dejado de lado los aspectos de las intencionalidades políticas, ideológicas, económicas e históricas implícitas en él, así como tampoco se ha considerado la parte correspondiente a los sujetos que participan en su proyección, diseño, elaboración y realización, sujetos que pertenecen o se identifican con determinadas posiciones político-ideológicas y que de alguna manera llegan a expresarse en el curriculum.

Son estos aspectos los que algunos autores han señalado fundamental esclarecer para conocer el por qué de las determinaciones y características de un curriculum.

"La teoría curricular presenta la metodología de la elaboración de planes de estudios, como una metodología vinculada con los problemas técnicos, cuando las dimensiones del problema curricular son de carácter político-social" (24).

Otros muestran como se ha ceñido y tratado de justificar los curricula a partir de una preconización de la "necesidad" de la "racionalidad" del plan académico.

"Lo específico del plan de estudios es su legitimidad ra--

24.- DIAZ B. A. Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudios., en: Rev. de la Enseñanza Superior No. 40, ANUIES, Oct-Dic, 1981, p. 46.

cional, su congruencia formal que va desde su fundamentación explícita hasta la última operación que pretende ponerlo en práctica, pasando por una estructura académica, administrativa, legal y financiera" (25).

El cuestionamiento a la concepción del curriculum establecida en función de "objetivos educacionales" y la función de la escuela es lo que está presente, ya que estas conceptualizaciones llegan a confundir el "plan de estudios" o plan escolar con el curriculum, en tanto que sólo se comprende este como una serie de actividades de aprendizaje planeadas por la escuela.

"Tradicionalmente, se ha concebido al curriculum como un conjunto de experiencias de aprendizaje planeadas por la escuela para los estudiantes que asisten a ella" (26).

Concebido así, el curriculum se constituiría sólo como una serie estructurada de resultados esperados o deseados del aprendizaje, Glazman e Ibarrola son enfáticas al señalar esto.

"El plan se constituiría entonces como "efecto" de una serie de decisiones sobre los resultados finales que se pretenden alcanzar con la formación de los estudiantes, la forma, el orden y el tiempo en que se van a utilizar para ello y el método con-- que se van a evaluar el propio plan de estudios y el aprendizaje del alumno" (27).

En este sentido, el plan de estudios se establecería en un conjunto de "objetivos" operacionalizados convencionalmente, tra-

25.- GLAZMAN, R. y Ma. Ibarrola. Diseño de planes de estudio: Modelo y Realidad Curricular. Dpto. de Investigaciones Educativas. CINVESTAV-IPN, México, Oct-1983, p. 31.

26.- GUERRERO, T. A. Lo político en la teoría del curriculum., en: Foro Universitario No. 10, Epoca II, STUNAM, Sep-1981, p. 18.

27.- GLAZMAN, R. y Ma. Ibarrola. Op. Cit., p. 5

ducidos y agrupados en unidades funcionales (programas) y estructurados en una serie de actividades que conduzcan a los estudiantes a alcanzar el dominio de un conjunto de habilidades particulares (objetivos terminales).

Esta concepción tradicional del curriculum presupone que la elaboración curricular es un trabajo que tienen que hacer los "especialistas" y el personal académico capacitado para ello. La idea de que parten es la de que la escuela y la educación poseen inherentes funciones de "adiestramiento" para los estudiantes.

"La misma naturaleza de la educación como instrucción guiada adecuadamente implica que **personas competentes** académica y pedagógicamente, se encarguen de la selección, organización, interpretación y ordenación **inteligentes de los materiales** de aprendizaje y de las experiencias..." (28) (*).

La concepción de educación que manifiestan los representantes de la Tecnología Educativa (TE), hace elocuencia a lo mismo:

"Le educación, por consiguiente, se concreta al aprendizaje guiado o manipulado, encauzado hacia fines prácticos y específicos. Estos fines pueden definirse, como la adquisición de cuerpos de conocimiento y de las capacidades necesarias para adquirir tal conocimiento" (29).

Es decir, los especialistas fungirían como los elementos "indispensables", y casi únicos, capaces de darle la racionalidad al curriculum.

28.- AUSUBEL, P. D. Psicología Educativa. (Un punto de vista cognoscitivo). México, Trillas, 1981, p. 51.

(*) Subrayado nuestro.

29.- Ibidem p. 22 y 23.

Por otra parte, la problemática educativa cree solucionarse a través del "mejoramiento" técnico y metodológico de la elaboración curricular, o el de proponer un "nuevo" plan enfatizando los mismos aspectos.

Pensar que un "nuevo" plan o de que modificaciones hechas al curriculum con "mejores técnicas" o con procedimientos más sofisticados -más "racionales"-, es lo que da una mayor eficiencia y funcionalidad a la educación, es asentar un principio de rentabilidad en los productos escolares (egresados).

Lo que subyace a estas ideas es que el "curriculum", confundido con plan de estudios, y una "buena" técnica para su realización, son la "piedra de toque" para la solución de cualquier problemática educativa.

Pero lo que realmente no está explicitado es que el curriculum se establece como la instancia de concreción de distintas variables escolares y "extra-escolares", las que incluyen a sujetos sociales, los que se identifican o pueden identificarse con grupos y posiciones político ideológicas, presentes en esas mismas variables, y durante la elaboración y concreción de la práctica curricular.

Es decir, el curriculum se establece como un fenómeno y como un producto social.

2.- EL CURRICULUM EN EL JUEGO DE LA NEUTRALIDAD POLITICO-IDEOLOGICA.

La noción educativa que predomina en la teoría curricular es la que se maneja desde la perspectiva de la TE. Esta es esencialmente pragmática y de carácter eficientista. Y a tratado de sustentarse en ciertos "principios racionalistas", los que se han antepuesto como aspectos de orden "científico".

El curriculum por ello mismo, se ha pretendido como el fundamento "racional" de los objetivos y fines de la escuela. Lo que se pretende es hacer pensar y presuponer, de que esa "racionalidad", es lo que lo hace ser "científico" y por tanto, colocarlo "más allá" de las ideologías, es decir, se le adjunta un supuesto carácter "neutral".

"Los efectos de la tecnocratización se han dejado sentir en el campo curricular y quienes defienden este enfoque insisten en la formulación de guías de acción, instructivos y lineamientos diversos dejando de lado el análisis histórico, social epistemológico y psicológico en aras de la proximidad temporal de "resultados" e indicaciones prácticas" (30).

Con ello lo que ocurre es el encubrimiento o negación de la existencia de contradicciones tanto en lo que corresponde a los curricula escolares como a la institución misma, contradicciones que tienen que ver con las condiciones internas y externas de la institución.

Entonces la institución educativa no puede concebirse como un espacio "aislado" de la realización del curriculum, sin

30.- GLAZMAN R. y Ma. I. Op. Cit. ps. 19 y 20.

participación de elementos externos, esto es, sin influencias "extraescolares".

Esta misma aceptación de "neutralidad", se hace estensi-- ble a proclamarla a los contenidos y las formas de acceder a ellos. Encargados de la selección de estos, los "especialis-- tas", pretenden colocarse en la misma posición.

De esta manera son los "especialistas" los que deciden que conocimientos y contenidos deben ser transmitidos y cómo deben ser incorporados al curriculum, cómo serán las formas de apropiación, qué significados tendrán, qué conocimientos ex-- cluir, etc.

Las preguntas que no existen en esta perspectiva son el ¿ por qué de estos contenidos?, ¿para quiénes?, ¿porqué determi-- nadas formas de acceder a él? Las respuestas a estas preguntas son esenciales, puesto que con ellas es posible poner en evi-- dencia las posiciones y concepciones político-ideológicas de quienes proyectan y elaboran el curriculum y cuál es el senti-- do último de este.

Alfredo Guerrero destaca la importancia de tener en cuenta estas reflexiones:

"¿Cuáles contenidos, para qué realidad?, esta cuestión en esencia es simple, contiene no sólo toda la problemática peda-- gógica, sino toda la problemática político-académica. Su res-- puesta, es una respuesta histórica, en donde se observan lo-- gros y reveses; y en donde cada experiencia particular es una jornada más dentro de la prolongada lucha ideológica y políti-- ca al seno de las universidades" (31).

31.- GUERRERO T., A. Op. Cit. p. 22.

CONOCIMIENTOS Y APRENDIZAJE.

Lo que entonces se cuestiona es que la selección de contenidos no puede circunscribirse sólo a tomar los materiales para ello de una serie de "temas informativos" existentes y presentarlos para los objetivos, puesto que haciéndolo así se presupone la "neutralidad" y "universalidad" del conocimiento, neutralidad sobre la cual habríamos de reflexionar, lo mismo con lo de la "universalidad".

Es decir, no se puede aceptar tan fácilmente, la existencia de una lógica "universal" y "racional" a priori del "conocimiento", sobre el cual simplemente la enseñanza tenga que programarlo únicamente para que sea aprendido, y diseñando las formas para hacerlo "transmitible" más fácilmente.

Estas ideas están apoyadas desde la perspectiva positivista:

"El conocimiento científico es fáctico: parte de los hechos los respeta hasta cierto punto, y siempre vuelve a ellos. La ciencia intenta describir los hechos tales como son, independientemente de su valor emocional o comercial..." (32).

De esta manera asumen que :

"...la función que tiene la escuela de transmitir conocimientos es más fundamental que la de promover la capacidad para solucionar problemas" (33).

Y por ello mismo consideran que la función de la enseñanza es proporcionar los procedimientos eficientes para esto.

"El objetivo de una teoría de la enseñanza es proporcionar

-
- 32.- BUNGE, M. La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires, Siglo Veinte, 1975, p. 16.
 33.- AUSUBEL, P. D. Op. Cit. p. 51.

una relación racional entre los eventos de la enseñanza, los efectos que ejerce sobre los procesos del aprendizaje y los resultados de aprendizaje que se obtienen como consecuencia de dichos procesos" (34).

La noción de aprendizaje que se puede identificar dentro de esta posición de la tecnología educativa, y que se encuentra presente en la teoría curricular dominada por ésta, es la que circunscribe al aprendizaje a una evidencia de un cambio operado en el sujeto, por modificación en la conducta observable, en donde el contenido se presenta como simples cuerpos de información, el cual se hace llegar al individuo de manera unidireccional (del objeto al sujeto), mediados por la acción del educador y las técnicas y métodos "dispuestos" para ser asimilados más efectivamente (arreglos ambientales y disposiciones instruccionales).

"Definimos a la teoría instruccional como un grupo de principios integrados a los cuales preescriben lineamientos para el arreglo de condiciones para el logro de objetivos educativos" (35).

La idea que subyace a esta concepción respecto al individuo que aprende, es la de un sujeto receptivo y pasivo en relación al objeto de conocimiento. Lo que lo haría aparecer como activo, serían los "métodos" y las "técnicas", instruccionales o conductuales, que el "tecnólogo educativo" ha diseñado, y que el educador, su "mediador" directo, operativiza en el proceso seleccionado. Sea todo esto, en función del logro de "objetivos educacionales".

34.- GAGNE, R. M. Las condiciones del aprendizaje. México, Ed. Interamericana, 1987, p. 328.

35.- SNELBECKER, G. E. El surgimiento de las teorías instruccionales., en: Learning Theory, Instructional Theory and Psychoeducational design. U.S.A. Mc Graw Hill, 1974, p. 2. (Traducc. Coord. de Psicología UPN, 1980).

Lo que deseamos relevar es la negación de la capacidad del sujeto de accionar desde sí mismo y de sus posibilidades de ser constructor y transformador del conocimiento, como también el hecho de tomar en cuenta la totalidad del proceso educativo y de parcializarlo en diferentes momentos, el corolario de este sería la evaluación.

Un posición teórica-filosófica que podemos contraponer a estas nociones es la del materialismo dialéctico, la cual pondera la noción del conocimiento como un proceso, en donde lo fundamental es la transformación que practique el sujeto cognoscente sobre el objeto del conocimiento, postulándose igualmente una transformación en el sujeto total, sujeto perteneciente a una realidad histórica concreta.

"La actitud que el hombre adopta primaria e inmediatamente hacia la realidad no es la de un sujeto abstracto cognoscente, o la de una mente pensante que enfoca la realidad de un modo especulativo, sino la de un ser que actúa objetiva y prácticamente la de un individuo histórico que despliega su actividad práctica con respecto a la naturaleza y los hombres y persigue la realización de sus fines e intereses dentro de un conjunto determinado de relaciones sociales" (36).

"... en el pensamiento dialéctico la realidad se concibe y representa como un todo, que no es sólo un conjunto de relaciones, hechos y procesos, sino también su creación, su estructura y génesis" (37).

En este aspecto lo que deseamos señalar, es que el conocimiento no puede ser comprendido como un conjunto de hechos "objetivos" externos al sujeto y los cuales puedan presentarse pa-

36.- KOSIK, K. Dialéctica de lo concreto. México, Grijalbo, 1985, p. 25.

37.- Ibidem. p. 63.

ra recibirse y acumularse sin importar su procedencia ni sus repercusiones posteriores.

Por otra parte, es también, dejar algunos puntos para la reflexión de hasta dónde es posible concederle una lógica irrefutable al conocimiento "científico" y de que esto sea extensible a la problemática de lo que son las "disciplinas científicas", a sus métodos y objetos de estudio, aspectos de suma importancia en la teoría curricular, ya que como Guerrero ha señalado; que bajo el pretexto de la "universalidad" y "neutralidad" del conocimiento y de la universidad :

"...se ha dado cabida a las filosofías más reaccionarias y al encapsulamiento del conocimiento aportado por las ciencias naturales "(38).

3.- LA EVALUACION EN EL ANALISIS DEL PROCESO CURRICULAR.

Como ya hemos anotado en páginas anteriores, uno de los aspectos que se consideran la conclusión del desarrollo curricular es el de la evaluación. Esta propuesta resulta ser parte de lo que es el discurso afirmado por la tecnología educativa. Evaluación que se toma como un medio informativo de los aprendizajes logrados.

Esta connotación dada a la evaluación se ha privilegiado como la forma primordial para mensurar los "resultados", saber si los contenidos o conocimientos preestablecidos han sido adquiridos al término del programa.

Una acepción más es que es el procedimiento por medio del cual es posible corroborar los aprendizajes, descritos es términos de conductas "observables".

En términos más generales, la evaluación se establece como el medio para saber si se lograron o no los "objetivos" del programa escolar, y con esto establecer si el curriculum es eficiente y funcional.

De cualquier manera la evaluación hace referencias claras a emitir juicios de valor sobre los resultados obtenidos y los esperados.

"Evaluar es hacer un juicio de valor o de mérito para apreciar los resultados educativos en términos de si están satisfaciendo o no un conjunto específico de metas educativas"

(39).

Y afirman que:

"..., la función de la evaluación es la de determinar el grado en que varios objetivos, de importancia educativa, están siendo alcanzados en realidad" (40).

Según esta posición, la evidencia de los aprendizajes es posible establecerla por medios cuantitativos, en tanto que los objetivos de aprendizaje se establecen en conductas "observables", De Alba hace cita de este punto de vista ;

"...los objetivos de aprendizaje son, aquellos comportamientos académicos observables, que los estudiantes **deben** exhibir al concluir una fase o la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje" (41) (*).

El proceso de evaluación desde esta perspectiva, se establece a través de una serie de "métodos" e instrumentos convencionales para "determinar" los niveles o grados del rendimiento escolar al finalizar el proceso de enseñanza.

En la misma apreciación, el carácter de la evaluación se perfila como un instrumento "técnico" exclusivo, que permite capturar y obtener información para retroalimentar a la institución, y concretamente a quienes elaboran los planes escolares para "corregir" fallas y tomar las decisiones pertinentes.

Estas ideas han propulsado a buscar modelos más complejizados, los que la tecnología educativa pretende asumirlos como más "científicos" o "racionales", esto en su afán de tener mayor eficiencia en los currícula, y según ellos, en la educación.

Lo anterior a llevado a considerar al ámbito educativo como un sistema, y a sus elementos componentes como instrumentos

40.- Idem. (*) Subrayado nuestro.

41.- DE ALBA, A. Et. Al. Tecnología Educativa: Aproximaciones a su propuesta. U. A. de Querétaro., p. 69. (Mimeo).

o subsistemas del mayor.

De esta forma, la institución educativa, por ejemplo, es vista como un subsistema o sistema pequeño, formado por la interacción de los elementos que la conforman: alumnos, maestros, administradores; planes de estudio, materiales escolares, instalaciones, etcétera.

Con ello los modelos de evaluación sistémica se establecen como los "idóneos" para valorar cada una de las partes del "sistema"; institución, currículo, programas, aprendizajes, serie o conjunto de conductas, etc.

Lo que resulta de esta manera de evaluar, es que el fenómeno educativo se valora de manera parcializada o fragmentada. Una evidencia de este proceder evaluativo parcializado es el que señala Díaz Barriga de Weiss:

"La pregunta evaluativa parece ser muy sencilla, lo que tiene que hacer el evaluador es:

- 1.- Buscar la meta del programa.
- 2.- Traducir las metas a indicadores mensurables de la realización de objetivos.
- 3.- Reunir datos de los indicadores, y
- 4.- Comparar datos con los criterios de realización de las metas. " (42).

Esta noción muestra una tendencia a reducir los procesos a sistemas cerrados y sólo logra hacer conjeturas parciales, sobre todo de "resultados", ello por las mismas definiciones parciales de su objeto evaluativo.

42.- DIAZ B., A. Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia., en: Perfiles Educativos No. 15, CISE-UNAM, 1982, p. 25.

"La evaluación en este tipo de modelos, requiere de una concepción previa de la acción educativa, objetivada y cuantificada; el acto evaluativo consiste en confrontar los datos obtenidos con los resultados esperados" (43).

Esta acepción de la evaluación es coincidente con todo el discurso propio de la tecnología educativa en cuanto a su concepción educativa.

LA EVALUACION EN OTRA PERSPECTIVA.

Los teóricos que cuestionan estas concepciones "tecnologistas y eficientistas" preconizadoras de "resultados", consideran que la evaluación fundamentada en la teoría de la medición y de sistemas, ha anulado la posibilidad de reflexionar sobre el objeto de la evaluación, al concentrarse la atención sobre los "métodos" y las "técnicas" para tal evento.

En este sentido, plantean que lo primero que debe de hacerse es la construcción teórica de ese objeto. Puesto que no se puede seguir dependiendo de los mismos modelos que han dominado hasta ahora, modelos que no vienen más que a responder a criterios de rendimiento eficientista.

"Es necesario pensar que esta problemática no se puede abordar sin la construcción de marcos teóricos y de sus derivaciones metodológicas, con el fin de construir el objeto de estudio de esta actividad. La ausencia de estas construcciones de-

43.- Ibidem. p. 23.

riva en que, en la mayoría de los casos, los problemas de evaluación se centran en aspectos eficientistas, que descuidan los planteamientos originales del plan de estudios" (44).

Lo que también debe de tomarse en cuenta en la construcción de una teoría de la evaluación, es partir de que ella existe como una práctica social, es decir, en el acto evaluativo se suscitan una serie de juicios y valorizaciones sociales que pretenden certificar una serie de actos y procesos igualmente sociales, esto es; el acto educativo.

Las acciones evaluativas, lejos de reducirse a un conjunto de técnicas, son puntos de concreción de concepciones teóricas, tanto sobre lo que se evalúa como de la educación en su sentido particular y general.

Por otro lado, la evaluación no puede considerarse como un simple problema de método o técnica, pensarlo de esta manera es ignorar las determinaciones político-ideológicas con repercusiones sociales evidenciables, selectividad social, siempre implícitas en el acto evaluativo.

Considerarla como lo ha hecho la TE, es obscurecer ese carácter social, dado que la "objetividad" y "neutralidad" de los procedimientos, métodos e instrumentos evaluativos es realmente la capa encubridora de ese carácter de selectividad social.

"En los hechos, políticamente, ello significa inscribirse en el juego de la cientificidad del rigor metodológico, de la objetividad y análisis de los datos y sobre los criterios de validación implicados sólo a través de esta posición" (45).

44.- DÍAZ B. A. Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio. Op. Cit. p. 45.

45.- SANCHEZ ROSETE, L. Análisis de prácticas curriculares. (Documento inédito) .(Profra. de tiempo completo en la Coordinación de Psicología, UFN).

Particularmente, en el desarrollo curricular, la evaluación se ha regulado por los principios de la TE. La argumentación de su adopción ha sido dada al considerar que la evaluación es una acción única, que permite la posibilidad de legitimar acciones y toma de decisiones para funcionalizar adecuadamente el currículum y a su vez "medir" la calidad académica del estudiante:

"Por eso no es extraño que la mayoría de los estudios sobre evaluación curricular, basados en la idea de conservar la naturaleza dinámica del curriculum, se caractericen por la simple caracterización de los resultados finales con los planteamientos que figuran el proyecto" (46).

De esta forma la evaluación del curriculum, se ha derivado más bien, hacia la evaluación del plan de estudios, de esa manera queda como una evaluación de un documento formal.

En ese sentido, evaluar a los objetivos del plan, se sitúa como un mero acto de comparación entre el producto final y lo planeado, no es una comparación, contrastación, con la realidad social, a la cual, diríamos, es a quien se intenta enfrentar.

Los "clásicos", son realmente definitivos en su concepción de evaluación:

"El proceso de evaluación significa fundamentalmente determinar en que medida el curriculum y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación, los aspectos que ofrece la evaluación son juzgar la conducta y determinar esa valoración al principio y al fin del proceso" (47).

Rebasar esta posición implica hacer nuevas consideraciones, que debieran de ir más allá de actos y reflexiones parciales so-

46.- RUIZ LARRAGUIVEL, E. Reflexiones sobre la realidad del curriculum., en: Perfiles Educativos No 29-30 (Joble) Jul-Dic, 1985, CISE-UNAM, p. 69.

47.- TYLER, R. Op. Cit. P. 109

bre la problemática curricular.

Es como bien ha considerado Díaz Barriga; abordar esa problemática implica hacer varias reconceptualizaciones y otros planteamientos:

"Es necesario puntualizar la noción de aprendizaje, de conducta y de personalidad; puntualizar la dinámica del aprendizaje escolar y el significado y valor del grupo en el mismo; encontrar fundamentos epistemológicos para el objeto de la actividad evaluativa, que permitan una reconstrucción del discurso de la evaluación que supere las propuestas empírico-analíticas e inserte el estudio en la problemática de la comprensión y explicación de las causas del aprendizaje, de las condiciones internas y externas que lo posibilita y del proceso grupal en el que tiene lugar" (48).

Otras puntualizaciones, hechas por algunos autores más, son semejantes a lo expuesto anteriormente, de ellos sintetizamos y anotamos lo siguiente :

- 1) Hacer un reconocimiento de la necesidad institucional de la práctica evaluativa.
- 2) La noción de evaluación implica juicios y valorizaciones sociales (político-ideológicas).
- 3) Conceptualizar la noción de evaluación en términos de sus significados institucionales.
- 4) La necesidad de construir un marco teórico que especifique el objeto a evaluar y las formas de lo evaluado.
- 5) Tomar a la evaluación curricular en una perspectiva totalizadora, en su sentido histórico y un orden multiplicinario.
- 6) Concretar proyectos de cooperación interinstitucional en

48.- DIAZ B. A. Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. Op. Cit. p. 25.

los proyectos de evaluación curricular.

- 7) Considerarla como un quehacer en la que deben intervenir todos los miembros de la comunidad institucional.

De la misma forma, se han desarrollado otras perspectivas en cuanto a la evaluación curricular, de las cuales podemos destacar tres :

- i) La evaluación debe de entenderse como un proceso continuo de comparación de realidades y modelos el cual se aplicaría al plan vigente, al propio proceso de diseño y al nuevo plan de estudios. (Glazman)
- ii) Como una relación de congruencia externa e interna ; en relación a los requerimientos sociales y en relación al desarrollo interno del proceso curricular.
(De Alba A.)
- iii) La evaluación como una investigación analítica de los diferentes factores que intervienen en el desarrollo curricular institucional y de donde se enmarca a la institución misma, en su contexto social, histórico y político. (Galán G.)

Lo que podemos apuntar de estas proposiciones es que, precisamente de ellas mismas puede partirse, en concreto, para la conformación de un marco teórico al respecto de la evaluación.

4.- EL CURRICULUM EN EL CONTEXTO DE LA RELACION UNIVERSIDAD-SOCIEDAD.

Detrás de cualquier proyecto curricular existe un proyecto social, es decir, una concepción de formación social a la cual se desea responder, satisfacer, renovar, reproducir o transformar.

Afirmar lo anterior supone considerar una serie de aspectos políticos, ideológicos y sociales no evidenciados por los seguidores de la tecnología educativa, auspiciadores de neutralismos inexistentes o negadores de intereses "extra-curriculares".

"El estudio del curriculum, en su sentido positivista, se ha caracterizado como "científico" argumentando que los supuestos teórico-metodológicos de trabajo curricular están desprovistos de valores y que la aplicación de los principios científicos y las metodologías y técnicas que le apoyan comprenden un trabajo científico orientado a la elaboración de currículos de más alta calidad" (49).

Antes de pensar en un curriculum eficiente o de "más alta calidad", es necesario pensar en la real inserción que tendrá o que se desea tener del egresado a formar, en la sociedad, lo cual implica definir cómo se entiende la relación universidad-sociedad, en tanto que la universidad posee o se le asigna la función de formar productos profesionales para resolver las necesidades sociales, necesidades que no se definen de manera "natural", ni neutral, siempre revisten un carácter político-i-

49.- GALAN GIRAL, Ma. I. y MARIN MENDEZ, D.E. Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del curriculum., en: Perfiles Educativos No. 27-28 (Doble), Ene-Jul, 1985, CISE-UNAM, p. 35.

deológico, el cual se establece de acuerdo a la posición, igualmente, político-ideológica que sea asumida por la institución o por los sujetos sociales que desde ella elaboran el proyecto curricular, por ello el curriculum no puede considerarse sólo en los aspectos académicos.

"La universidad, al formar profesionales, no puede considerar las profesiones, entonces, como diseños meramente académicos. No puede limitarse a preparar graduados sin preocuparse por el signo y sentido de las estructuras profesionales a que van a incorporarse" (50).

De esta manera, es importante qué proyecto social se asume desde la institución educativa que pretende formar al profesional, identificando a quiénes ese profesionista va a beneficiar con su práctica, con su concepción del mundo y su orientación científica.

También es pensar en como este, va a actuar en las formas de producción del conocimiento en la ciencia, la investigación y el servicio que va a ofrecer a la comunidad.

"El proyecto curricular instituye la función social que la institución universitaria guarda con la sociedad, en donde se legitima y valida socialmente un saber científico y un estilo de transmisión y consumo de ese saber" (51).

Por eso afirmamos que una buena parte de la fundamentación y caracterización del curriculum, se establece en el modo en que se entienda y explicita la relación universidad-sociedad.

50.- LATAPI, P. Política educativa y valores nacionales. México, Ed. Nueva Imagen, 1979, p. 200.

51.- RUIZ LARRAGUIVEL, E. Reflexiones sobre la realidad del curriculum., en: Perfiles Educativos No. 29-30 (Doble), Jul-Dic, 1985, CISE-UNAM, p. 69.

En este aspecto, pueden considerarse dos formas generales de distinguir esta relación; la que ve en ella una función reproductora del sistema instituido, o bién, la universidad que cuestiona al sistema y orienta sus políticas hacia el cambio de las formas de relación social existentes, lo que la caracterizaría como una universidad transformadora.

La manera en que puedan identificarse estas dos formas generales, es como pueden vislumbrarse los estilos y métodos de trabajo de la institución, las formas que concretamente se asumiran en la transmisión del conocimiento y su concepción de aprendizaje, conjuntamente con las relaciones que se observarán dentro de las aulas, y en todas aquellas interacciones formales e informales al interior y exterior de la institución.

Precisamente, la organización curricular establece implícitamente, la concepción de educación y aprendizaje que justifica la estructuración del conocimiento social y los modos, estilos y actitudes de lo que se proyecta como práctica social para el egresado.

De esta forma, podemos encontrarnos diversos proyectos curriculares -proyectos político-académicos y sociales-, de acuerdo a las diferentes instituciones, pero así mismo, pueden presentarse distintos proyectos al interior de la propia institución.

Lo anotado anteriormente nos remite a preguntarnos cómo se dilucida ésta relación, esto es lo que nos haría entrar a la problemática de cómo se justifica socialmente un currículum.

4.1.- CURRICULUM Y DEMANDAS SOCIALES.

Partiendo del paradigma universidad-sociedad, otra problemática concreta que se plantea es la de cómo se establece la relación curriculum-sociedad, es decir, cómo se justifica socialmente determinado proyecto curricular.

Esto hace referencia a cómo el curriculum responde a las demandas, requerimientos o expectativas sociales. Este asunto se ha planteado generalmente en una simple aceptación de que la universidad "debe" preparar, casi "incondicionalmente", a los recursos humanos (profesionales) que "la sociedad" requiera, por tanto se piensa, que las demandas sociales se establecen de manera "natural", de acuerdo a circunstancias de la "evolución social" o económica del país, por ello, las instituciones creen que su papel se circunscribe a definir las "características" de los profesionales "requeridos" o de las carreras que "se demandan".

Sin embargo, tales demandas o requerimientos "sociales" son establecidos por los diferentes sectores de poder político-económico que tienen la hegemonía en la sociedad. Pero estos aspectos son disfrazados o "maquillados" nombrándolos como necesidades de toda la sociedad. Relegando a segundo plano las demandas de los sectores sociales dominados.

Es así como entramos al ámbito del curriculum y las "necesidades sociales". Aspecto difícil de abordar, y de poder definir, pero que sin embargo de alguna manera hay que tenerlo presente, y entrar al "juego" al definirse un proyecto curricular, el cual define también un proyecto social, proyecto que es en última instancia un proyecto político-académico.

CARACTERIZACION PROFESIONAL Y DEMANDAS SOCIALES.

Si se acepta fácilmente que las "demandas sociales" ya están delimitadas, lo que corrientemente se hace es entrar a la caracterización de la carrera o la profesión, lo cual se puntualiza en el curriculum.

Ahora, ésta "caracterización", principalmente se ha anclado en función de dos aspectos; de lo disciplinario, como fundamento racional y "científico", o de las prácticas profesionales preestablecidas o dominantes.

Lo que ocurre con este proceder, es que lo que se logra es "estereotipar" profesiones y prácticas en "ideales deseados".

"Es frecuente que los planes de estudio de las instituciones de educación superior se desarrollen a partir de la noción "carrera", la cual delinearán con base en lo que se piensa que es un médico, un psicólogo, un sociólogo, etcétera" (52).

Un anclaje en lo disciplinario parcializa la caracterización hacia las cuestiones epistemológicas relegando la posible demanda de una práctica concreta.

"Por otra parte, a menudo nos encontramos con una definición de la carrera como tal, no de la profesión para la que se prepara, en este caso se corre el peligro de diferenciar carreras entre sí por sus características epistemológicas, no por los requerimientos concretos de la práctica profesional" (53).

52.- DIAZ B. A. "Alcances y limitaciones en...", Op. Cit. p. 29.

53.- POLLARI, R. Et. Al. Criterios e instrumentos para la revisión del diseño de planes de estudio. CADA-UAM-Azca-potzalco., Nov-1979, p. -300 (Mimeo).

Otra de las veces, la definición que se hace de las carreras en los planes de estudio, intenta reflejar un carácter "universalista" de la profesión, substrayéndola de los momentos y espacios históricos, económicos y sociales por los que tiene lugar.

"Así, la definición que se hace de estas carreras en los planes de estudio refleja un carácter universalista de la profesión, que se abstrae de las condiciones reales que determinan a una profesión" (54).

Con esto lo que se hace es reproducir o beneficiar a modelos dominantes, prácticas profesionales "liberales". En este aspecto mucho tienen que ver las instituciones educativas que adoptan y adaptan ciertos modelos curriculares sin tomar en cuenta otros aspectos de la realidad social, y a lo único a que llegan a responder es a las demandas del momento o a las de los sectores sociales dominantes.

En esta perspectiva, el acto de la planeación curricular se encarga a un grupo de "especialistas" y administradores académicos, quienes son los que toman las decisiones acerca de la pertinencia y racionalidad del proyecto curricular; los que en primera instancia elaboran un "perfil del egresado", que según ellos, es el que puede responder a las demandas sociales, lo que no se dice es que los criterios utilizados para tomar determinadas decisiones también están provistos de las valorizaciones político-ideológicas de esos sujetos, es decir, estas decisiones no se toman de un simple acto de la planeación edu-

cativa como algunos lo afirman.

"Se considera que la elaboración de un perfil es una de las acciones que se emprenden en la planeación educativa..., con un perfil, se define lo que se ha de ser logrado en un proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, sus objetivos más generales, por lo que durante su elaboración se toman las decisiones más importantes por trascendentes, de dicho proceso: las que se refieren a la dirección que ha de seguir, su "para qué" (55).

Entonces las llamadas "necesidades sociales" están pasando a último término, pero se juegan mucho en los discursos políticos e ideológicos tanto por el Estado como por los sectores dominantes.

En este sentido podemos encontrarnos formas distintas de manejar esta categoría de "necesidades sociales", esto en los planos de las instituciones educativas corresponde al carácter del sector que cada institución represente, esto es, estatal o privado, pero en cada caso particular de cada escuela adquieren matices determinados.

Pero para ambos casos, la educación en si misma tiene asignados determinados objetivos "sociales" :

"Por ser la educación un proceso que repercute social, económica y políticamente, en los planes de desarrollo, se le asignan a la educación, así sea en forma indicativa, determinados objetivos y metas para que sea un elemento del desarrollo buscado" (56).

55.- ARNAZ, J. A. Guía para la elaboración de un perfil del egresado., en: Rev. de la Educación Superior No. 40. ANUIES, Oct-Dic, 1981, ps. 60 y 61.

56.- GUERRERO T., A. Op. Cit. p. 63.

Lo que las "necesidades sociales" vienen a representar son los requerimientos de los sectores sociales dominantes en el momento histórico-económico específico, el Estado también es participante de estas condiciones.

Esto es lo que hace al Estado proponer una política educativa que posibilite satisfacer las necesidades de recursos humanos (profesionales) del momento de desarrollo económico y las universidades de este sector instituyen y asumen esa política como propia.

"Las necesidades sociales pasan a ser parte de la temática a la que la política estatal dirige sus acciones. En materia educativa, el proyecto modernizador de las universidades con su ideología subyacente persigue, entre otros propósitos, transformar la universidad en un centro que dote de los cuadros profesionales requeridos según sus proyectos y con los perfiles previamente definidos, al mismo tiempo busca contener y canalizar por vías pacíficas la creciente demanda de educación superior" (57).

Uno de los factores más que se han tomado como indicadores para formular objetivos curriculares, haciéndolo pasar como parte de las "necesidades sociales", ha sido el llamado "mercado de trabajo", ámbito creado artificialmente, dado que sus "demandas" se establecen de acuerdo a "modas profesionales" o de acuerdo al auge de ciertos sectores particulares de la economía, ejemplos: "boom" petrolero, requerimiento de especialistas en el área; expansión del capital hacia el sector de servicios turísticos, profesionistas en el ramo; modernización

del aparato productivo y su inherente sofisticación (control y planeación productiva por medio de tecnología computarizada), demanda de técnicos, etcétera.

Finalmente los beneficios obtenidos de estos profesionales son para las clases que dominan esos sectores. Precisamente es en este espacio donde pueden identificarse los aspectos políticos del curriculum, en tanto que este puede ser desarrollado en relación a ciertos intereses de clase, y de acuerdo a la formación económica de la sociedad.

A. Guerrero ha mostrado bien como ha sido la relación de la formación de profesionales con los tipos de intereses político-económicos existentes en nuestro país.

"Para la burguesía en México, la formación de profesionistas en relación a su incidencia en la problemática social, se reduce a una sola cuestión: contar con mano de obra barata para incrementar la tasa de sus ganancias. Las necesidades sociales son para ellos sus necesidades, y las necesidades que ellos tienen de la universidad no son otras que contar con un tipo de profesionistas altamente capacitados y nulamente politizados, técnicamente eficientes y laboralmente dóciles" (58)
(*)

Por estas mismas razones, es importante definir en el curriculum que es lo que se entiende por "necesidades sociales", quiénes son los sujetos sociales que enuncian éstas necesidades. Resulta fundamental explicitar claramente el sentido de esta categoría, reconociendo la inexistencia de un carácter unidireccional de ella;

58.- Ibidem p. 23. (*) Subrayado nuestro.

"La relación curricular-necesidades sociales no se expresa en un sentido unidireccional y simple, sino en un sentido multidireccional y contradictorio. Hay muchos problemas que se derivan de la multiplicidad de conexiones, entre las que destacan, el tipo de perfiles profesionales, la orientación de la formación del egresado, los contenidos de las asignaturas del plan de estudios, la conciencia social del futuro profesionalista, la adecuación de las actividades profesionales a las expectativas de las mayorías, etc." (59).

Todos estos elementos quedan insertos dentro de una posición política que se asuma, explícitamente o no, al desarrollar el curriculum, o más bién desde antes de hacerlo.

Lo anterior siempre ha estado presente, de alguna manera, en el curriculum, es la parte poco conocida del mismo.

4.2.- LO POLITICO EN LA REALIDAD CURRICULAR

"Aunque existe una gran diversidad de significados atribuidos al concepto curriculum, que se emplea indistintamente para designar diferentes niveles de planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, no hay duda de que en todos los que se le dan asume la función de legitimar los contenidos y los procesos de aprendizaje, por lo que el término no es neutral respecto de la orientación que se le da a una formación determinada" (60).

Con esta cita, perteneciente a E. González, se puede expresar que en la realidad curricular se pone en juego un proyecto político-educativo e ideológico, con expectativas sociales definidas, pero pocas veces claramente explicitadas, si es que no intencionalmente ocultadas, cuando sucede esto último podemos entenderlo como una acción encaminada a legitimar toda una situación que va más allá de lo meramente escolar.

Por otra parte, otros autores ya han evidenciado de que en la teoría curricular se ha ocultado el aspecto político del curriculum o se ha considerado como un aspecto irrelevante.

Sin embargo, ya de la manera en que se habla de funciones y objetivos educativos, desde ahí, se están señalando directrices de tipo político.

"Detrás del problema del contenido de la enseñanza están los problemas del conocimiento y de la ideología" (61).

En este sentido concebir el curriculum como un mero plan académico, es negar los demás elementos implícitos y presentes en el mismo. Por ello, es necesario comprender en un sentido más amplio la realidad curricular.

60.- GONZALEZ G. E. Implicaciones políticas y metodológicas del desarrollo curricular en educación superior. Encuentro sobre diseño curricular. ENEP-Aragón, 1982, p. 10

61.- GUERRERO, T. A. Op. Cit. p. 21

La dominancia de la teoría curricular clásica y la ausencia de proyectos político-académicos bien definidos, por algunas instituciones educativas que han presentado proyectos o modelos curriculares alternativos, no han permitido lograr mayores avances al respecto, aparte de otras instancias que han tratado de contener a los mismos.

" La carencia de proyectos político-académicos transformadores en los centros de educación superior ha permitido enfatizar una visión del curriculum más acertada en la legitimación y el registro, que en la potencialidad transformadora del mismo" (62).

Y como lo ha afirmado E. González :

" Lo anterior ha provocado que dentro de las instituciones se generen conflictos diversos por las diferentes posiciones en la formación de los egresados, que van desde los enfoques tradicionalistas a los revolucionarios, pasando por los netamente tecnocráticos que privilegian el uso de tecnología importada aunque se afirma que es "simplificada y de bajo costo" (63).

Pero todo lo anterior, nos lleva a pensar en otros aspectos que también están involucrados dentro de lo mismo ; el conocimiento, los contenidos y la ideología subyacente en éstos.

"...ningún medio educativo es puramente neutral o instrumental, tiene implícita una concepción epistemológica, teórica o ideológica del proceso educativo" (64).

Y por esto mismo, la discusión sobre la ideación de un proyecto académico implica una tarea de reflexiones sobre la toma de decisiones que se han de asumir en el curriculum específico.

62 .- GLAZMAN, R. y Ma. I. Op. Cit. p. 24.

63 .- GONZALEZ G., E. Op. Cit. p. 6

64 .- GLAZMAN, R. y F. M. Panorámica de la Investigación sobre el desarrollo curricular. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de la Investigación Educativa. México, 1982, p. 339. (Mimeo).

De esta forma, asumimos la noción de realidad curricular desarrollada por Glazman e Ibarrola:

" Por realidad curricular entendemos el interjuego de elementos educativos y psicológicos, y sectores sociales y políticos, variados y complejos que coinciden en la institución" (65).

Consideramos también como indispensable que cualquier análisis de la realidad curricular debe partir de una reflexión de lo político, representado en una filosofía de la educación que se establece previa elaboración curricular.

En este aspecto, asumir como punto de reflexión el carácter político del curriculum es trastocar el orden establecido y dominante de la teoría curricular tradicional.

" Poner en primer término en la mesa de discusión el plano de lo político, significa dar un giro a los modelos teóricos tradicionales que han emanado de la disciplina psicológica y de la pedagogía; representa salir del interior de las teorías sobre el aula, la enseñanza, el aprendizaje, etcétera, y situarse en una perspectiva donde la propia teoría curricular es el resultado del momento histórico-político de las instituciones educativas" (66).

Por lo tanto, reconocer en primera instancia la dimensión político-social de un proyecto educativo, implica asumir una auténtica responsabilidad y compromiso para incidir en la transformación social de las instituciones.

Ignorar el carácter político-ideológico del curriculum es, de alguna manera, menospreciar o bloquear la capacidad transformadora posible de la institución, y de los individuos y grupos que confluyen en ella.

65.- GLAZMAN, R. y Ma. Ibarrola. Op. Cit. p. 29.

66.- GUERRERO, T. A. Op. Cit. p. 13.

Como se ha afirmado en páginas anteriores, la neutralidad curricular no existe, por ello es necesario, pensar en las contradicciones que han de darse en la elaboración de cualquier curriculum, ya que el proceso educativo, y el espacio en el que se establece, es un lugar de encuentro de diferentes concepciones educativas, que luchan por hegemonizar una sobre las demás.

Igualmente, se sabe de que la clase de conocimientos incluidos en un curriculum y las formas como se organizan y enseñan, constituyen una dimensión ideológica, sobre la cual se determina la validez de todo un planteamiento académico-político, en esta dimensión, se encuentra presente el conjunto de valores sociales del grupo que elabora el curriculum y también, los intereses que defienden.

Dicha dimensión no es totalmente explicitada en el curriculum, aunque la más de las veces es ocultada, (Díaz Barriga, curriculum oculto) pero siempre existe en cualquier curriculum.

Es precisamente en los contenidos donde es posible inquirir en esta dimensión, sólo que en los más de los casos este aspecto no es suficientemente bien analizado, puesto que se da por hecho que por ser comprendidos por conocimientos "universales" es irrelevante cuestionarlos.

"El problema de la designación de los contenidos es un aspecto que ha quedado virtualmente fuera de las posibilidades de los teóricos del curriculum con visión no comprometida. Le han considerado, pero sus conclusiones no ha trascendido el simple señalamiento de que es un tema condicionado por el avance de la ciencia, la naturaleza de la profesión, los rasgos de la cultura, etc." (67).

5.- ANALISIS CURRICULAR: BASES DE UNA PROPUESTA.

Los análisis que generalmente se hacen sobre el curriculum se efectúan sobre los aspectos formales, sea a través de la revisión de los llamados planes de estudio, o en lo que se refiere al funcionamiento y eficiencia del curriculum vigente, pero sin la proposición de cambios sustanciales en su concepción ni en sus prácticas concretas.

Abordar la problemática del curriculum, implica, hacer una reflexión amplia del mismo, puesto que, como afirma Díaz B. :

"No sólo habría que pensarse en esta problemática como oposición de modelos, sino que habría que concebir que el cambio fundamental estaría dado por la posibilidad de integrar el conocimiento del sujeto, propiciar una formación teórico-técnica adecuada y vincular los contenidos a las necesidades sociales, a partir de un proyecto social. Habría que pensar en los aspectos modernizantes de estos currícula, cuando se incorporan sin cambiar ni la estructura administrativa ni las concepciones de aprendizaje y de ciencia" (68) (*).

Por otra parte, como también han referido otros autores, el diseño curricular, tiene que plantearse, con un análisis, desde el punto de vista de los requerimientos sociales de determinadas profesiones y de determinados profesionistas, y no desde la exclusividad de ciertos grupos sociales de poder, pues si se hace de este modo, sólo se responde a la demanda de una fuerza de trabajo que se ajusta al conjunto de las relaciones existentes, a su vez se reproducen las prácticas dominantes del ejercicio profesional, esto es; la profesionalización "liberal",

68.- DIAZ B., A. "Alcances y limitaciones de la...". Op. Cit.
P. 42. (*) Subrayado nuestro.

es decir, la que se asume como una empresa personal rentable al mejor postor.

Por otro lado, existe un presupuesto sobre el cual funcionan y se hace operar a las universidades e instituciones educativas en general, y es el de la existencia de una concertación **social entre Escuela-Sociedad-Estado**, aspecto sobre el que debe reflexionarse antes de pensar cualquier curriculum.

"La sociedad crea y sostiene instituciones educativas para dar satisfacción a determinadas necesidades, de acuerdo a los principios y circunstancias que conforman la organización" (69).

Este presupuesto resulta muchas veces engañoso, ya que si se toma como parámetro, puede perderse la perspectiva de la totalidad social, pues en esa afirmación, se piensa que la sociedad es homogénea y que existe un consenso sobre el tipo y proyecto de sociedad al que "todos aspiramos". No considera la multiplicidad de intereses sociales existentes y dados por el tipo de contradicciones generadas por la misma sociedad.

El Estado mismo resulta tener siempre intereses de diversos tipos, y como "impulsor" de las instituciones educativas, supuesto "Estado benefactor" e incondicional, se le atribuyen absolutas facultades para demandar productos profesionales específicos a las instancias educativas.

Sin embargo no se puede eludir o negar esta relación, pero como se entienda y se hagan o establezcan acuerdos pertinentes en esas relaciones, tendrá repercusiones significativas en los **curricula escolares**.

Ya Glazman ha hecho énfasis en la necesidad de: "Tomar en cuenta el carácter contradictorio de la relación educación superior-Estado en nuestro país y la lucha de fuerzas proyectadas

a la realidad universitaria" (70).

Por estas mismas razones -históricas y sociales-, para efectuar cualquier análisis curricular, en su práctica real o en su proyección, es fundamental :

"Construir para ello una estrategia de análisis del currículum cuyo foco central será recuperar el cómo se expresan las diferentes prácticas, a partir de qué se establecieron, se transformaron, y su perspectiva en la coyuntura y tendencias históricas identificables" (71).

De esta manera, la proposición concreta que deseamos sugerir para realizar un análisis curricular, parte de las anteriores consideraciones, y de las ya expuestas en otras líneas atrás y de las cuales extraemos una síntesis de los presupuestos más significativos, para expositarlos en una propuesta alterna específica.

Puntualizamos como posibles líneas de un análisis curricular :

1) Partir de que la Universidad es producto y expresión de la sociedad con las contradicciones inherentes a la misma.

2) Que la Universidad es parte integrante de la superestructura de esa sociedad, por lo tanto, se encuentra situada en un espacio político-ideológico.

3) El ejercicio posible y real de una profesión está sujeto a los momentos históricos -en dependencia con las condiciones sociales y políticas-, adquiriendo su carácter específico en su práctica concreta y en su contexto particular.

4) El campo del diseño curricular es primero, un campo de

70 .- GLAZMAN, R. y Ma. I. "Diseño de planes de estudio...",
Op. Cit. p. 17.

71 .- SANCHEZ ROSETE, L. Op. Cit. p. 10.

reflexión teórica, del análisis de las corrientes tradicionales, las dominantes y de las que se proponen como alternativas.

5) Un análisis del curriculum debe de rebasar el ámbito meramente formal y de sus aspectos técnicos, abandonado los supuestos de "neutralidad" y "racionalidad" intrínsecos.

Luego de esto, es plantear el curriculum como:

A).- Un proyecto académico-político con posibilidades e intenciones transformadoras en la sociedad. Por ello es necesario :

- 1.- Tomar en cuenta el contexto histórico, político, económico y social en que se le ubica.
- 2.- Establecer cómo se ubica la institución en que se va a realizar el curriculum, en su relación con la sociedad y el Estado.
- 3.- Dilucidar como se establece su posición ante la ciencia y el conocimiento.
- 4.- Cómo se presenta y entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 5.- Cómo la comunidad institucional asumirá el compromiso que se ha resuelto adoptar.

B).- La realización del curriculum específico de una profesión, debe partir de :

- 1.- Un análisis del desarrollo histórico de las prácticas profesionales y de la(s) disciplina(s) en que se fundamenta.
- 2.- Definir un tipo de práctica profesional en función a su participación en la transformación de la estructura social, señalando; su objeto de conocimiento (transformación), las técnicas y métodos, y los supuestos teórico-metodológicos de que parte.

3.- Una organización del conocimiento en relación a ;

- a) Su historicidad material y en cuanto a producto de la sobredeterminación social.
- b) Su estructura epistemológica y semiológica.
- c) Su nivel psicológico en cuanto objetos de conocimiento : relación entre teoría-praxis; aprendizaje-investigación.
- d) Su relación con la función crítica y social de la institución educativa respecto a las contradicciones de la estructura social.

C).- Formación del personal académico que deberá de llevar a la práctica, con los alumnos, el plan específico, y :

- a) Vincular el trabajo docente con la investigación.
- b) Hacer del quehacer académico-investigativo un modo directo de llevar el servicio a la comunidad social.

D).- La evaluación curricular plantearla en función de :

- 1.- La práctica profesional del egresado (contrastación de su ejercicio con la realidad social).
- 2.- La definición de la profesión dadas sus características epistemológicas y requerimientos de la práctica social.
- 3.- La(s) investigación(es) (producción de conocimientos) que la institución ha desarrollado.
- 4.- La estructura pedagógica y epistemológica de los contenidos, considerando: la relación teoría-praxis social; aprendizaje-investigación; las formas de organización del contenido en los troncos curriculares, áreas, módulos y/o asignaturas.
- 5.- La práctica docente del personal, creando los modos, formas y tiempos para ello.

Estas líneas de análisis que puntualizamos, se desarrollan y están presentes en este trabajo a través de las diferentes partes que lo componen, sin seguir exactamente el orden numérico dado.

Así, expresamente en nuestro trabajo, antepone el reconocimiento implícito de que la universidad en general, y en específico la UPN, son un producto social, surgidas de momentos históricos particulares de la sociedad, en los que se identifican fuerzas y grupos político-sociales determinados.

Igualmente partimos del reconocimiento de que la institución llamada "universidad" tiene un lugar determinado en el espacio de la "superestructura" de la sociedad y del Estado.

Por lo que corresponde al diseño curricular, enfatizamos la necesidad de la reflexión teórica al respecto, como así lo establecemos en nuestros dos primeros capítulos, ya que es en este campo, lugar de lo formal desde el cual se diseñan y elaboran los objetivos de las instituciones educativas, en donde se encuentran implícitas las posiciones político-ideológicas de quienes los sustentan, amén de analizar los aspectos meramente formales y fundamentales del mismo.

Es por ello, que así sea posible tener una mejor comprensión del fenómeno curricular y del educativo en general. Esto es lo que intentamos lograr en nuestro trabajo.

Pero por otra parte, se ha de considerar lo que hace a las especificidades de la carrera y de la disciplina que se trate en una implementación curricular.

Es decir, en una implementación curricular de una disciplina o carrera, es necesario tomar en cuenta lo que hace parte a sus consideraciones históricas como conocimiento y como

práctica, así también como las condiciones de su institucio--
nalización.

Esto es a lo que hacemos referencia en la tercera parte de nuestro trabajo, al menos en los aspectos mínimos que conciernen a la psicología.

Dicha consideración, en tanto que son aspectos que de alguna manera llegan a tener incidencia en el desarrollo curricular de la carrera de psicología, sin eludir a la psicología educativa en la UPN.

De esta manera, continuando con la mención de las líneas de análisis, consideramos la necesidad de ubicar perfectamente el lugar en que se ubica cualquier institución educativa en su relación con la sociedad, porque entonces así se establecieran buena parte de sus objetivos.

Es específicamente en este punto desde donde pueden buscarse y explicarse las características de una institución y las de sus productos profesionales.

Así en nuestro último capítulo intentamos englobar todos estos aspectos para explicar como ocurre la definición del proyecto político-académico UPN, y como se concretiza en lo que respecta al curriculum del psicólogo educativo.

Si bien, la evaluación también está mencionada como una línea de análisis, resulta por si sola un tema muy amplio que rebasa nuestras posibilidades, pero de los puntos señalados sí podemos establecer, que la evaluación curricular no sólo ha de efectuarse sobre los resultados obtenidos, es decir, estos no pueden establecerse como los únicos parámetros de evaluación, así como tampoco sería lo esencial evaluar su fucionalidad.

El debate se encuentra precisamente en definir el objeto de la evaluación, al respecto es una de nuestras limitantes.

CAPITULO III

PSICOLOGIA EN MEXICO

1.- APUNTES DE LA PSICOLOGIA EN MEXICO.

"Al plantear sus carreras las universidades tendrán que dar respuestas a cuestiones básicas como las siguientes: ¿Dónde y por qué se originó esa carrera? ¿Quién la introdujo a esta sociedad, cuándo y en beneficio de quién? ¿Qué necesidades humanas satisface? ¿Qué funciones de hecho desempeña y a qué sectores sociales está sirviendo? ¿Qué relaciones tiene su manera actual de ejercerse con los procesos de dominación, y por qué razones? ¿En qué otras profesiones afines se apoya y cómo se ha organizado la administración de sus servicios? ¿Qué elementos ideológicos inspiran sus modos de operación?"

(72)

Si bien este apartado no intenta responder particularmente a estas interrogantes, dado que no es nuestro cometido primordial, si nos sirve de marco para explicitar parte del sentido de nuestra exposición al respecto de la psicología en México.

Con el contenido de este apartado no pretendemos hacer una "historia de la psicología en México", puesto que la idea central no es esta, tampoco es sólo mostrar una serie de datos, hechos o personajes en la psicología, si bien a veces nuestro escrito aparece matizado en personificaciones, no ha sido por

intenciones personales, sino que tienen que ver con las fuentes consultadas que las más de las veces se manejan en ese tenor, el cual resultó para nosotros no fácil de superar, hecha esta advertencia, diremos que la importancia que tiene esta revisión estriba en el hecho de conocer y apuntar algunos momentos relevantes de cómo se ha dado la psicología en nuestro país, cuál y cómo ha sido su incorporación en las instituciones de educación superior, de qué manera se han establecido algunos de sus rasgos que hoy tiene, qué fuerzas o corrientes epistemológicas se han hecho presentes, cuáles han dominado y desde dónde, cómo y desde cuándo se ha convertido en una "fuerza" relevante como disciplina que concentra una gran población escolar y que se ha expandido rápidamente en la última década y parte de esta, y de que manera esta institucionalización de la psicología en México tiene que ver como condición para su desarrollo en muchas escuelas del país, y concretamente de qué forma esa misma condición alcanza a tener presencia en el curriculum del psicólogo educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, lo cual veremos posterior a este capítulo.

LA PSICOLOGIA EN MEXICO.

El estado de una ciencia o una disciplina, y el de su práctica, son siempre resultado de su proceso histórico. La psicología responde a este principio.

Reconocer el camino que la psicología a seguido en México, es en buena medida, una forma de discernir y ponderar; cuáles han sido sus tendencias, orientaciones y devenires, y por qué.

Nuestra revisión se propone exponer los momentos más relevantes, y las características principales, de la psicología en nuestro país, a partir de su consideración como disciplina independiente (diferenciada de otras disciplinas y de sus enseñanzas).

Las tendencias de la psicología en México, han obedecido a determinadas condiciones nacionales y a ciertas influencias del extranjero.

Las características que se se han destacado en diferentes momentos han sido:

- a) Una preocupación por construir una psicología "científica"
- b) Una preocupación por desarrollar una psicología original
- c) Una preocupación cada vez mayor por hacer una psicología que responda a "los requerimientos" de los diversos sectores sociales.

En gran parte, podemos decir, concordando con otros autores, que la psicología nace y se forma, ligada a las instituciones de enseñanza superior, primero como una disciplina que se enseñaba como parte de los conocimientos "universales" y más tarde como enseñanza para su práctica profesional.

La psicología en este sentido ha cruzado por avatares de diversa índole; desde pasar por las consideraciones que la caracterizaban como una disciplina "metafísica", y luego a convertirla en una "ciencia secundaria" de la biología, hasta enmarcarla en un estatus de lo social.

Su reconocimiento como ciencia no fue aceptado fácilmente ya que esta no podía mostrarse como una "ciencia objetiva":

"Si alguna vez se creyó que la sustancia del espíritu podría ser conocida y con el nombre de psicología se creó un ramo del saber que la estudiara, no puede semejante estudio revertirse hoy de carácter científico; si el espíritu puede ser objeto de las especulaciones de una ciencia será únicamente bajo su aspecto fenomenal, esto es, considerándole como una serie de cambios sujetos a leyes fijas..." (Parra, 1879) (73).

La psicología en México, como hemos anotado, desde el principio se establece y hace buena parte de su desarrollo en las instituciones educativas y la Universidad Nacional fungió como su recinto básico. Galindo lo ha expresado de esta manera:

"La Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, con más de 300,000 estudiantes, es la mayor del mundo hispano hablante y "determina" (*), en buena medida, el clima intelectual del país. Esta realidad pesa especialmente dentro de la psicología; por ende la historia de esta ciencia en la UNAM, es en cierta medida la de la Psicología en México" (74) (**).

Precisamente, es en la Escuela Nacional Preparatoria, antesala para ingresar a la Universidad Nacional, donde se creó la primera cátedra de psicología. Un reconocido profesor y abo-

73.- VALDERRAMA I.P. y R.P.F. Ensayos de la historia de la Psicología en México. UNAM, 1983, p.93. (Tesis de Lic.).

74.- GALINDO, E. y M.V. La Psicología en México., en: Ciencia y Desarrollo No. 63, Año XI, Jul-Ago, 1985, p. 30.

(*) Entrecorillado nuestro.

(**) Subrayado nuestro.

gado de entonces, Ezequiel A. Chávez, presenta el primer proyecto académico para esta materia. Joaquín Baranda, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, aprueba el proyecto, y para el año de 1896 se instaura como cátedra, siendo el mismo Chávez el profesor iniciador de ésta.

Los fundamentos y orientación de esta psicología se apoyaban en el experimentalismo y en la ciencia positivista, son los años de la época porfirista.

Ezequiel A. Chávez, interesado en el desarrollo de la disciplina viaja a los EUA para enterarse como se desarrolla esta ahí. Adapta algunos modelos psicológicos y efectúa la traducción de obras al respecto, entre ellas: "A Primer of Psychology", de Titchner, escribe además algunos ensayos. Uno de los más conocidos es el "Ensayo sobre los rasgos distintivos de la personalidad como factor del carácter mexicano" (1901), se intentaba hacer una psicología de "lo mexicano".

En EUA, Chávez, se entrevista con James M. Baldwin, psicólogo experimentalista quien diseñó laboratorios de psicología en Yale, Princeton y Toronto, a quien precisamente se le consulta para construir un laboratorio en México, invitándosele también a dar algunas conferencias al respecto de la psicología.

Por otra parte participa como "consejero" para las reformas educativas emprendidas para la Universidad Nacional.

La idea de tener un "laboratorio de psicología" era la de que con él se trabajaría con la disciplina "más científicamente", pero es hasta el año de 1916 cuando se logra contar con él, instalándose en la Escuela Nacional Preparatoria, en el hoy antiguo edificio de "Mascarones".

Enrique O. Aragón, discípulo de Chávez, junto con este, se encargan del laboratorio, diseñado al estilo alemán, siguiendo

los métodos de los norteamericanos y de los alemanes como Wundt y Kulpe. Los resultados de sus trabajos los escriben en ensayos los cuales difunden a través de sus cátedras universitarias.

Por otro lado, el doctor Rafael Santa María traduce la "escala de inteligencia" de Binet-Simons y la adapta para su aplicación a niños mexicanos, (1916).

Este acontecimiento fue relevante porque en cierta forma da la pauta para el desarrollo de la psicometría en nuestro país, y deja marcada una de las tendencias que seguiría una parte de la psicología.

En 1920 Baldwin realiza su cuarta visita a México e imparte algunas conferencias sobre psicología en la Escuela de Altos Estudios. Sin embargo, como seguían los acontecimientos de la Revolución Mexicana se interrumpe toda actividad al respecto. La psicología en nuestro país entra en un estado de latencia.

El siguiente brote de mayor relevancia para la psicología sucede en el año de 1936, cuando se encontraba al mando de la presidencia de la república el general Lázaro Cárdenas.

En dicho año, Aragón, junto con otros, funda el Instituto de Psicología y Psiquiatría, manteniéndose también con sus trabajos en el laboratorio de "Mascarones". De esa manera se constituye, con el Instituto, una instancia superior para la difusión y práctica del trabajo psicológico, a su vez, se le inscribe un carácter netamente institucional a su práctica.

En el aspecto académico igualmente tiende a desarrollarse hacia otros grados, puesto que al año siguiente se establece como opción de Especialización en Psicología, de la Maestría en Filosofía, en la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional.

Siendo rector el Dr. Gustavo Baz, la Universidad entró en una etapa de cambios administrativos y académicos. La Escuela de Altos Estudios se reorganizó, se establecieron divisiones académicas por departamentos, uno de ellos fue el Departamento de Psicología (1938), lo cual representa una mayor libertad de operación para la disciplina.

De este departamento surge la Maestría en Psicología, desprendida desde ahora de la Filosofía, en donde en principio se había implantado como una especialidad de la Maestría en Filosofía, independiente de esta se le nombra Maestría en Ciencias Psicológicas, así lograba un cierto estatus dentro de las disciplinas dominantes.

Luego de la Guerra Civil en España, llegan muchos refugiados republicanos a México, la intelectualidad española es una parte de ellos, se destacan algunos catedráticos que se incorporan a la Escuela de Altos Estudios, algunos psicólogos introducen las corrientes europeas de la psicología, Collingood, Dilthey, Huesserl, la Gestalt Psychology, Sheer, Spranger, junto con los últimos estudios de Freud en el psicoanálisis.

De esta forma el panorama de la psicología se ampliaba y a las enseñanzas del experimentalismo se añaden las de la psicología fenomenológica y de la llamada psicología profunda. Esto significó una forma de darle existencia a otros discursos epistemológicos paralelos a los predominantes.

En la década siguiente, los cuarenta, la hegemonía de los experimentalistas se disminuye, y comienza a relevarse una tendencia hacia la psicología clínica, encabezada por médicos y psiquiatras. Los "psicólogos" sólo pueden instalarse en la práctica profesional al lado de los psiquiatras como aplicadores de "pruebas mentales", no se logra tener aún un estatus profesional.

Estos hechos determinaron en buena medida el rumbo inmediato de la psicología, como disciplina y práctica.

"La práctica psicológica dió lugar a concebir a la psicología como una ciencia de los tests y al psicólogo como un auxiliar de diagnóstico psiquiátrico y pedagógico" (74).

Algunos autores señalan que esto sucede por la condición de la falta de estatus profesional no alcanzado todavía, y que, según ellos, era por ser impartida ésta en la Escuela Nacional de Altos Estudios, sugiriendo con esto su falta completa de su independencia epistemológica.

"En un principio, por impartirse la psicología en la Escuela Nacional de Altos Estudios (Filosofía y Letras), el psicólogo trabajó principalmente como docente en instituciones de enseñanza media, actividad que constituyó su campo profesional por aproximadamente 40 años" (75).

Trás el reconocimiento de la psicología como una disciplina ya más independiente, todavía le falta lograr un reconocimiento como profesión, es decir, acceder a la posibilidad del ejercicio como una práctica bien diferenciada de otras; por su objeto, métodos e instrumentos de trabajo.

Los psicólogos figuraron de manera subalterna al lado de los psiquiatras y médicos por mucho tiempo, la necesidad de superar esta situación y de institucionalizarse profesionalmente se convirtió en una aspiración por la cual lucharían denodadamente en la década de los cincuenta.

Con la llegada de Erich Fromm a México a principios de los

74.- GALINDO, E. y M. V. Op. Cit. p. 31.

75.- MOURET, P. E. y E. R. I. Panorámica de la Enseñanza de la Psicología en México., en: Enseñanza e Investigación en Psicología. CNEIP., Vol. III, No. 2, Jul-Dic, 1977, p. 10.

cincuenta, el psicoanálisis adquirió mayor difusión, pero luego de una pugna entre frommianos y ortodoxos, el psicoanálisis se dividió de acuerdo a los bandos; los ortodoxos continuaron establecidos en la Facultad de Filosofía y Letras (FF y L) y los seguidores de Fromm se instalaron en la Facultad de Medicina, en el Departamento de Psicología Médica creado en el año de 1955.

Al siguiente año, los frommianos formaban la Sociedad Mexicana de Psicoanálisis para tener más instancias desde donde difundir su trabajo.

Por su parte, los psicoanalistas ortodoxos lograban establecer su influencia en el recién creado Colegio de Psicología (1955), en la FF y L.

En el año de 1957 se celebró en México el Primer Congreso de Estudiantes de Psicología Profesional, el cual fue a su vez el primer intento de participación estudiantil en la discusión de la formación profesional de los psicólogos, fue desde ese foro en que se hizo la petición para la independencia del Colegio de Psicología de la FF y L, y la creación de la licenciatura en psicología.

Respecto a este hecho, Lara Tapia, señala: "...la organización informal de psicólogos, es la iniciación de la participación de los "psicólogos" propiamente dichos en la administración del Colegio " (76).

El mismo año del 57 otro grupo de psicoanalistas se manifestaba al formar un Grupo de Estudios Psicoanalíticos, ellos trabajaban en el departamento psiquiátrico del Hospital General, los miembros de la agrupación eran provenientes de Francia, los EUA y Argentina, precisamente, en parte, el grupo estaba patro-

76.-LARA T. L. Reseña histórica de los antecedentes de la Facultad de Psicología de la UNAM., en: Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol.IX, No. 1, Ene-Jun, 1983 , p. 164.

cinado por la Asociación Psicoanalítica Argentina.

La influencia de este grupo estaría localizada desde el lugar de sus práctica profesional y desde el centro psicoanalítico, el cual se constituyó en ese mismo año en Asociación Psicoanalítica.

Los psicoanalistas rivalizarían con los psicómetras y los psicólogos de orientación biológica, y todos pretenderían imponer sus tendencias o puntos de vista en el desarrollo de la psicología en nuestro país, de acuerdo a las diferentes instituciones donde tienen presencia.

"Lo importante de estos grupos es la disputa entre ellos en todas las arenas académicas, en el Departamento de Psicología Médica de la Facultad de Medicina, en el seno de la Sociedad Mexicana de Neurología y Psiquiatría y, por supuesto, en el Colegio de Psicología" (77).

Por otra parte, se elabora un proyecto, en el Colegio de Psicología, a través del cual se establezca institucionalmente tres grados académicos y profesionales para la carrera; licenciatura, maestría y doctorado.

Después de dos años, el proyecto se aprueba y se obtiene el reconocimiento legal de la profesión de psicólogo. El Consejo Universitario reconoce e institucionaliza en la universidad la Licenciatura de Psicólogo Profesional el 7 de abril de 1960.

Luego de medio siglo de la psicología en México alcanza así su estatus profesional institucional, en donde por razones lógicas de su desarrollo histórico se concreta en la U.N.A.M.

"Aunque la psicología es una ciencia que ya se enseñaba en México desde 1896, sólo se constituye propiamente como tal y

como profesión en 1959 y 1960, cuando se funda la licenciatura en psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; es ese momento se inicia una etapa de expansión" (78).

Al inicio de los años 60 los psicólogos se vieron cada vez más solicitados, pero para hacer un trabajo todavía subalterno; el de aplicadores de tests o seleccionadores de personal en la que fue una de las etapas más fuertes de la modernización de la industria y burocracia nacional.

También ante el aumento de los servicios sociales y de salud por parte del Estado, el requerimiento de psicólogos es más frecuente.

De otra parte se comenzaban a hacer grandes investigaciones sociales a través de la psicología, intentando con ello extender los usos aplicativos y prácticos de la disciplina, son los primeros momentos serios de hacer una "psicología social" y de construir nuevas bases epistemológicas.

Las investigaciones encabezadas por Díaz Guerrero fueron ejemplo de ello, que con apoyo de la Universidad de Texas y la UNAM inicia con los fenómenos de la "transculturización" en la frontera norte, investigaciones que siguen los patrones impuestos por los norteamericanos.

"Este movimiento puede ser considerado como una reacción en contra de las posiciones "especulativas" dominantes (*) en la psicología mexicana y también, en contra de las "limitaciones" (*)

psicoanalíticas y psicométricas del quehacer psicológico. Su reivindicación "científica" (*) se fundamenta en los patrones de la psicología social estadounidense: a través de cuestionarios, tests y otros instrumentos de medida recaba datos que luego son

elaborados estadísticamente" (79).

Lo que expresa esta cita es una muestra del debate que se establece por el dominio de la representación "legal" de la disciplina por los grupos de poder ya formados a su alrededor, muchos de los cuales pretenden tener las "razones científicas" para postularse como los "auténticos" representantes de la psicología.

Este es el gran debate que se establece a partir de esa década y la de los setenta, persistiendo de alguna manera hasta hoy en día.

Lo que hasta este momento si queda claro es que la práctica del psicólogo se establece como "auxiliar" para otros profesionistas, que gran parte de los egresados hacen de la docencia la mayoría de su práctica profesional.

Una visión desencantada de este periodo es la de Millán:

"En resumen, en este periodo inicial de tanteo de la psicología mexicana, el psicólogo era un profesional mal pagado , cuyas principales funciones eran las de auxiliar de los curanderos mentales psicologizados; orientador y consejero educacional; profesor en las escuelas preparatorias y, esporádicamente, seleccionador de personal en las ya prevalecientes empresas transnacionales y la Banca" (80).

79.- Ibidem. p. 32. (*) Entrecorillados nuestros. El debate de la "cientificidad" es sólo la parte que trata de justificar la lucha por el dominio de la representatividad de la disciplina para obtener un poder que les dé mayores espacios de operación a sus orientaciones.

80.- MILLAN B., P. La psicología mexicana una profesión en crisis., en ; Rev. de la Educación Superior No. 43, ANUIES, Jul-Sept., 1982, p. 62.

2.- EXPANSION DE LA PSICOLOGIA.

En la primera mitad de la década de los sesenta la psicología cobra cierto auge. Entre las circunstancias que se pueden mencionar como contribuyentes para este fenómeno están:

- a) El proceso inicial de la masificación de la UNAM.
- b) Un clima de "modernización" de los planes y programas de estudio de la universidad para adecuarlos a ciertas necesidades.
- c) La difusión del trabajo de los psicólogos, por medio de las distintas instancias institucionales.

El fenómeno de la masificación Mendoza R., lo explica de esta manera:

"A partir de mediados de los 60 se comienza a diseñar y aplicar una política "modernizadora", la cual viene a erigirse en la directriz de un proyecto ideológico del Estado respecto a la Universidad", y añade; "la política modernizadora aspira a reformar a la Universidad pero con el fin de volverla más funcional y eficiente para el desarrollo capitalista dependiente" (81).

De esta forma, la política inicial de apertura de la universidad a sectores más amplios de la población incide sobre su crecimiento, para luego afectar, posteriormente, su desarrollo.

La idea de reformar los planes de estudio, surge para "actualizar" la universidad de acuerdo al desarrollo industrial del país, y de acuerdo a las demandas de los sectores sociales dominantes orientadores de ese desarrollo.

81.- MENDOZA R., J. El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)., en : Perfiles Educativos No. 12., CISE-UNAM, 1981.

Las reformas para el Colegio de Psicología se establecen en el año de 1966, año en que la expansión de la psicología cobra auge.

"De los 196 matriculados que se contaban en la UNAM en 1950 pasaron en 1960 a 623. Y de 2 escuelas de psicología que se registraban en 1951 para 1964 eran 5, y tres años después llegaban a 10" (82).

Así, la expansión de la psicología ocurre en varios sentidos; por el aumento de la matrícula escolar y por el incremento del número de escuelas de psicología en gran parte de la república mexicana.

Esta expansión significa enfrentar una nueva problemática en la formación de los psicólogos, ya que no existe el personal docente adecuado y suficiente para satisfacer una creciente demanda, y por otro lado, la orientación de los objetivos profesionales se verán con distintas ópticas y con diversos criterios. La implantación de la psicología en centros educativos privados es ya un indicador que diferencia objetivos.

Sin embargo, el modelo propuesto en la UNAM, a través del curriculum, sirve de patrón para muchas universidades, además de que oficialmente, es la que sirve de modelo educativo para casi todas las instituciones educativas de nivel medio y superior.

Y por otro lado, los egresados de la UNAM, dedicados a la práctica docente, alimentan a la propia universidad nacional y nutre a las otras que solicitan sus servicios (públicas y privadas), es decir, el modelo de la UNAM se impone de una u otra forma.

82.- VALDERRAMA I.P. Un esquema para la historia de la psicología en México., en: Revista Mexicana de Psicología. Vol. II, No. 1, Ene-Jun 1985, p. 90.

Ejemplo de lo anterior es el caso de la Universidad Iberoamericana, que se constituye como la segunda universidad del país, y la primera de carácter privado, que incorpora a la psicología en sus planes de carreras (1953).

Ahí, la psicología se imparte en el grado de Maestría y más tarde, como licenciatura (1969). En principio la orientación que adopta es la de la clínica, y luego se va adecuando a las modalidades impuestas, de acuerdo a las épocas, desde la UNAM.

"Desde 1955, la Escuela de Psicología de la UIA se caracterizó por su apertura, porque tendencias tan distintas como la experimentalista, la humanista, la psicoanalista freudiana y frommiana, y la psicométrica se hallaban debidamente representadas" (83).

De esta forma, llegan a colaborar formalmente en ella profesores de la UNAM, primero Rogelio Díaz-Guerrero y el Dr. Carlos Gómez R., y después (1968), Emilio Ribes y Graciela Rodríguez, entre los más conocidos.

Otras instituciones relevantes que implantan la psicología en sus planes, en los años sesenta son; el México City College (hoy Universidad de las Américas), la Universidad Labastida en Monterrey, y algunas otras en Jalisco, Puebla, Veracruz, Edo. de México y Querétaro, casi todas siguiendo el modelo UNAM.

Esto resulta importante porque es de esta manera como el modelo de la UNAM va a marcar en buena medida, cómo se desarrolle la psicología en otras instituciones que la implanten a sus planes académicos, con lo que el modelo UNAM será el prevaleciente y difícilmente puedan aceptarse otros.

83.- MENESES, E. 25 años de Enseñanza de la Psicología en la Universidad Iberoamericana, 1950-1975., en: Enseñanza e Investigación en Psicología. V. II, No. 1, Jun-1976, p. 123.

3.- ALGUNAS INFLUENCIAS DERIVADAS DE LA PSICOLOGIA NORTE-AMERICANA EN MEXICO.

Junto a las reformas académicas de los 60, se da un flujo importante de estudiantes y profesores mexicanos de psicología a los EUA, concretamente a la Universidad de Texas.

Los que regresan, a partir del 65, pronto se instalan en centros de enseñanza de la psicología, fundamentalmente en la UNAM, y luego, otros, en la Universidad Veracruzana.

Estos psicólogos de inmediato hacen sentir su presencia y su influencia, y durante las reformas del 66 cobran importancia sus opiniones. Son ellos quienes apuntan las reformas en el Colegio de Psicología, apoyados esencialmente en la "moderna" "tecnología educativa".

El modelo educativo tecnocrático se impone como lo moderno. "Corriendo el año de 1966, una revolución académica interna estalló en el Colegio de Psicología de la UNAM. Profesores jóvenes, muchos de ellos psicólogos modernos que eran veteranos de las visitas a Texas más bien que psiquiatras o filósofos, demandaron cambios radicales en el anticuado y un tanto dogmático curriculum" (84).

Sin embargo, a lo que ellos llaman psicología "moderna" es la que opera con instrumentos de medición conductual "objetiva", los "tests" o "pruebas objetivas" son las imprescindibles:

El psicólogo; "Si es clínico, hacer entrevistas, aplicar pruebas, conocer terapia; Si es orientador vocacional, manejar pruebas vocacionales; Si es psicólogo industrial, elaborar sus

84.- DÍAZ-GUERRERO, R., Momentos culminantes de la historia de la psicología en México., en: Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. VI, No. 2, Jul-Dic, 1980, p. 287.

propios instrumentos de medición; Si es psicólogo escolar, conocer las características de la población escolar en todos sus niveles, tanto respecto a su inteligencia como personalidad, para lo cual deberá adaptar las pruebas respectivas; Si es psicólogo experimental, utilizar los recursos de la **metodología moderna** en psicología, como computadoras para realizar gigantescos estudios con grandes poblaciones" (Díaz-Guerrero, 1967) (85) (*).

Es decir, con el uso de "instrumentos de medición", al estilo norteamericano, se pretende "estandarizar" la práctica psicológica, y se pondera a éstos como los fundamentos primordiales de "racionalidad científica" para la psicología.

A finales de los 60 la corriente conductista, importada de los EUA también, llega a proponerse como la corriente epistemológica alternativa dentro de la psicología, pretendiendo desplazar a los psicoanalistas y psiquiatras, y a los psicometra-experimentalistas, la Universidad Veracruzana de Jalapa, es la base de impulso (1967), logrando llegar hasta el Colegio de psicología de la UNAM muy pronto (1971).

El conductismo es la corriente con mayor vigor y aceptación de los finales de la década de los sesenta, con ella, afirmaban muchos, principalmente los conductistas y los psicometra-experimentalistas, la psicología por fin llegaría a ser "auténticamente científica", y paralelamente entraría un ambiente renovador, "modernista", para la psicología mexicana.

Citamos: "...la única postura científica dentro de la psicología moderna la constituye el enfoque metodológico derivado de la corriente E-R y de algunos modelos como la teoría de la

85.- Cfr. MILLAN B., P. Op. Cit. p. 283. (*) Subrayado nuestro.

información y el análisis factorial", "...siendo la psicología una ciencia empírica, requiere para su desarrollo tanto teórico como práctico, de criterios de medición similares a los de la física, la biología, etcétera" (E. Ribes, 1967) (86).

Si Ribes sentenciaba la "cientificidad" de la psicología por el camino conductual, en tanto que este modelo epistemológico se cree, por su empirismo, que es el único capaz de acercarse a los modelos de las llamadas ciencias "objetivas" o facticas, por su parte, Díaz-Guerrero hacía cierta apología de la misma corriente por el supuesto sentido "modernista" y sus "potenciales bondades" :

"Merecen líneas aparte dos escuelas de psicología en provincia. La de Xalapa, Veracruz, Veracruz, durante los sesentas, y la de Mérida, Yucatán, en los setentas. En la primera hay un fuerte y bien logrado brote de conductismo que moderniza a la psicología mexicana, y en segunda, florece el psicólogo aplicado a problemas educativos y de la comunidad" (87)(*).

Dado que esta corriente no tuvo acceso de manera inmediata a la UNAM, fue como tuvo que desarrollarse en instituciones de otros estados de la república, como en las universidades ya mencionadas. Pero que al departamentalizarse el Colegio de psicología en la UNAM, y al dividirse el poder de este, los simpatizantes de los conductistas, psicómetras y experimentalistas, que han ganado posiciones en el Colegio, son los que por el espacio dominado por ellos, Departamento de Psicología Experimental, abren las puertas del Colegio a los conductistas, desde

86.- Cfr. Ibidem. p. 69. (*) Subrayado nuestro.

87.- DIAZ-GUERRERO, R. Op. Cit. p. 283. (*) Subrayado nuestro.

la UNAM, los conductistas extenderían su influencia hacia las escuelas de todo el país y más aún, a toda Latinoamérica.

" El llamado "grupo Jalapa se muda en 1971 a la UNAM donde, con otros colegas de orientación conductista ahí establecidos, convierten a esa universidad en centro de difusión de la psicología conductual para los países hispano parlantes" (88).

Retornando en nuestro estudio, tres años antes, para mencionar algunos acontecimientos que tuvieron que ver con la instauración definitiva de los conductistas, en el panorama de la psicología mexicana, tenemos que mencionar que el número de la matrícula de esos años continuaba creciendo, y ya se convertía en un problema serio.

Después de los acontecimientos sucedidos en el 68, el Colegio de Psicología se convirtió en un campo de lucha político-académica entre los grupos contendientes de las diferentes corrientes que buscaban asegurar posiciones y establecer un dominio en el Colegio posteriormente.

El Colegio buscaba reorganizarse en ese año, los cambios administrativos en los distintos departamentos eran la orden del día, y la dirección de cada uno de ellos era el objetivo de los grupos en pugna.

Los conductistas entonces luchaban por adquirir posiciones:

" El conductismo, como antes el tomismo y luego el psicoanálisis tomaba fuerza. Emilio Ribes, Gustavo Fernández, Juan José Sánchez Sosa, todos conductistas luchaban con los psicoanalistas Fernando Césarman, Héctor Prado Huante, José Remus, Julian Mc Gregor, Abraham Tortes y Rafael Barajas, así como los

cognoscitivistas y funcionalistas de psicología social, Seraffín Mercado y Luis Castro, quienes creaban la Psicología Educativa y Héctor Capello la Social" (89).

Por otro lado, la población estudiantil en 1968, en el Colegio de Psicología representaba más del 50 % de la que poseía la Facultad de Filosofía y Letras, que era donde se encontraba enclavado el Colegio.

La dinámica estudiantil era fuerte y presionaba activamente por cambios académicos y administrativos, y pugnaba, como antes lo habían hecho otros, por la independencia del Colegio. Como respuesta del Rector de la UNAM, primero se realizaron algunas emigraciones a edificios de la Facultad de Comercio y luego a Economía, y finalmente González Casanova, aprobó en 1972 la construcción de una unidad para psicología.

En 1970 los psicoanalistas habían ganado la dirección del Colegio quedando a cargo José Cueli. Quien promovió cambios administrativos y académicos importantes para el Colegio. En un intento por conciliar a los grupos en pugna reestructura los departamentos.

Promueve nuevos planes para la modificación de los estudios de licenciatura, maestría y doctorado. Y propugna por cambios en la dirección de la práctica psicológica. Finalmente, Cueli es quien concluye las gestiones para la creación de la Facultad de Psicología en la UNAM (1973).

En la reestructuración de los planes de estudio, los diferentes grupos expresaron sus posiciones teórico-metodológicas de acuerdo al grado de poder que lograron en la nueva administración del Colegio(1971).

89.- LARA T. L. La fundación de la Facultad de Psicología de la UNAM. en, : Una década de la Facultad de Psicología .

UNAM, (1973-1983). 1983, p. 37.

Con el control básico de los psicoanalistas la psicología se guía por la orientación clínica y la práctica de los egresados del Colegio seguía la misma modalidad, sea a partir de los sectores público o privado, o de la práctica individual.

Sin embargo, los conductistas ganan posiciones desde el Departamento de Psicología Experimental y Metodología, allí se crea la Maestría en Psicología General Experimental, donde los conductistas aplicarían y desarrollarían sus métodos.

La difusión es otro de los medios usados para ganar apoyo y tener más número de espacios para sus operaciones.

En 1971, en Jalapa, se realiza el Primer Simposium Internacional de Modificación de la Conducta. En el mismo años se funda el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), la que se encarga de difundir sus trabajos.

"Paralelamente a la creación de la Facultad de Psicología, cuyo primer director fue el antiguo jefe del Departamento de Psicología Experimental y Metodología, doctor, Luis Lara, se funda el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) en el año de 1971, el que es hegemonizado por el grupo de psicólogos experimentalistas y conductistas encabezados por el mismo doctor Lara, primer presidente de la CNEIP. A partir del CNEIP, irrumpieron con sus planteamientos el escenario psicológico mexicano. Producto de su publicidad y proselitismo, los conductistas logran imponer su doctrina en varias facultades de psicología del país: en la UNAM siendo hegemónicos compartirían influencia con los psicólogos clínicos; en la Universidad Autónoma de Nuevo León; en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí; en la Universidad de Guadalajara; en la Universidad Veracruzana" (90).

Es decir, la corriente conductista logra influenciar en las más relevantes universidades del país, lo cual de alguna manera, viene a favorecer su desarrollo en el país.

El surgimiento de nuevas escuelas de psicología a finales de la mitad de la década de los setenta, produjo cambios importantes, tanto en la enseñanza de la psicología como en las orientaciones de la práctica psicológica.

Por otra parte, en el año de 1973 se discute en el Congreso de la Unión la modificación a la Ley de Profesiones y Servicio Social, donde se solicita la inscripción y reconocimiento oficial y legal de la licenciatura en psicología con derecho a cédula profesional para su ejercicio.

La Dirección Generala de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública aprueba, a principios de 1974, el derecho para la expedición de Cédula Profesional para los Licenciados en Psicología.

Este reconocimiento significa el aseguramiento de un estatus profesional para los psicólogos, y es también una de las formas que le permiten asentarse institucionalmente.

Casi de manera paralela se sucede la independencia completa del Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras, se funda entonces, el 27 de febrero de 1973, la Facultad de Psicología de la UNAM, se convierte así como la segunda facultad de psicología que se crea en el país, y en América Latina, después de la existente primero en la U. Veracruzana. Se designa como su primer director a Luis Lara Tapia.

Si se crea la Facultad de Psicología de la UNAM con instalaciones propias y nuevas, estableciéndose completa libertad de operaciones, esta no es suficiente para albergar y atender sa--

tisfactoriamente a una creciente demanda, pero lo mismo sucede con otras facultades.

Entre 1974 y 1975 se hace extender los servicios universitarios de la UNAM, en el nivel superior, para atender la demanda de matrícula, esto también es parte de la política educativa del Estado de desconcentrar los servicios de la UNAM y de ensayar otras formas de formación profesional a las preponderantes, esto es lo que crea las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales en el área metropolitana. En dos de ellas, ENEP-Iztacala y ENEP-Zaragoza, se implanta la licenciatura en psicología, cada cual llevando su propio plan de estudios.

De manera paralela se crea la Universidad Autónoma Metropolitana, establecida como una institución descentralizada del Estado. La UAM se establece a través de tres unidades desconcentradas en el área metropolitana de la Ciudad de México. En dos de sus unidades UAM-Iztapalapa y UAM-Xochimilco, se estima la concreción de planes de estudio para licenciatura en psicología. Esta ofrece modelos de formación diferentes a las otras y en psicología las orientaciones epistemológicas también son distintas.

En la ENEP-Iztacala, la corriente conductual pretende implantar sus modelos, rechazan casi completamente la representatividad de otras corrientes, a las que ellos llaman "tradicionales", el sentido de llamarlas así, es que con ello se trata de presentarlas como "desplazadas" por la "psicología moderna", la que ellos representan, el conductismo. Esta es, según ellos, la corriente "auténticamente científica" que contribuirá a la resolución de una parte de las necesidades sociales del país.

"Toda psicología "tradicional" es rechazada sin compromi--

sos para construir una "nueva" psicología. Una característica especial del movimiento conductista en México es el hecho de que la psicología tradicional no solo se critica científicamente, sino desde el punto de vista de su resonancia social" (91).

Según esto, la resonancia social tenida hasta ese momento no era suficiente, la proposición de los conductistas cree si lograrla.

Emilio Ribes y Carlos Fernández son los que encabezan el equipo que fórmula el plan de estudios de psicología en la ENEP Iztacala, en él se establece como premisa que existe un "desfasamiento entre el entrenamiento del psicólogo con los planteamientos teóricos que le sustentan y los problemas reales a los que se enfrenta, este desfasamiento pretende ser subsanado por el "curriculum moderno" que ellos proponen.

Sin embargo, este grupo no reconoce las limitaciones que se tienen al extrapolar el modelo conductual a situaciones sociales amplias.

"Como base de este trabajo hay una concepción de la psicología como una ciencia capaz de solucionar problemas semejantes de modo puramente tecnológico, **sin categorías sociales**. De esta manera, la modificación de la conducta es un problema tecnológico desvinculado de las raíces socioeconómicas de las anomalías del sistema educativo del país; al mismo tiempo, es notoria una sobreestimación de las capacidades reales de la modificación de la conducta" (92)(*).

De cualquier manera, este grupo es llamado y deja huella, en las nuevas escuelas de psicología.

"La explosión demográfica de estudiantes, aspirantes a psi-

91.- GALINDO E. y M.V., Op. Cit. p. 34

92.- Ibidem p. 35. (*) Subrayado nuestro.

cólogos, generó nuevos problemas. Nos correspondió la responsabilidad y el privilegio de haber participado en los esfuerzos iniciales para la fundación de las escuelas de Psicología Social y Educativa en la UAM, en la fundación y aprobación de los primeros planes de estudios de las escuelas de psicología de la ENEP/Iztacala y de la ENEP-Zaragoza con la colaboración de Emilio Ribes, Jesús Nieto y Carlos Fernández" (Lara T.) (93).

Otras corrientes que hacen presencia en las escuelas de psicología de la UAM, y con una mayor fuerza que la conductual, es la del psicoanálisis y el llamado "freudomarxismo", el grupo que representa a estas corrientes es la de una serie de psicólogos suramericanos (Argentina, Uruguay y Chile) que llegan del exilio a nuestro país y que logran insertarse en algunas instituciones universitarias como ésta y la U. A. de Puebla, entre otras.

Parte de la psicología social francesa llega con ellos, pero sobre todo la psicología psicoanalítica de orientación marxista, apoyadas en las tendencias estructurales del marxismo, entre quienes podríamos mencionar como voceros principales a Marcuse, Adorno, Basaglia, Moscovici y Lacan.

Aunque por su parte los suramericanos han desarrollado y hecho importantes aportes a estas corrientes, los autores que podemos destacar son; a Eliseo Verón, Pichón-Riviére, A. Bandura, A. Bauleo, J. Bleger, Marie Langer (austriaca pero residente por muchos años en argentina, también residió últimamente en México) y algunos más.

Las teorías desarrolladas por ellos han tenido un fuerte eco en nuestro país, estas se ha propuesto como posiciones al-

93.- LARA T. L. "La fundación de la Facultad de Psicología de la UNAM. Op. Cit. p. 43.

ternas a gran parte de la psicología que se ha dado en México, en tanto que se asumen y proponen como teorías críticas, con posiciones epistemológicas desarrolladas, de alguna manera, originalmente, ellos reconocen la amplitud de la problemática psicológica, que no está solamente en la disciplina, sino en la problemática social que se intenta resolver, para ellos esto implica un compromiso intelectual y social (político).

"Naturalmente que todas las posibilidades de intervención suponen que el analista ha asimilado los principios del materialismo histórico y ha aprendido las lecciones de la historia para no prestarse a mistificaciones y compromisos bastardos, para no confundir medidas progresistas con cambio revolucionarios y no desvirtuar la dimensión crítica del psicoanálisis transformándolo en un discurso privatizante e idealista que psicologizaría a todos los fenómenos políticos y económicos..., esto permite a la formación del analista, tarea como el psicoanálisis, interminable, pero únicamente capaz de testimoniar su compromiso histórico" (Armando Suárez, 1975) (94).

Estas posiciones y perspectivas, asumidas desde las instituciones mismas en que se proponen, pretenden romper, con las concepciones anteriores y dominantes en la psicología y sobre la formación y orientación de los psicólogos.

"El psicólogo acrítico, apolítico, sin ideología es un profesional predispuesto a traicionar el avance de la psicología como profesión y a fortalecer el status quo en que existen las necesidades psicológicas del mexicano" (95).

94.- SUAREZ, A. (Compilador). Razón, locura y sociedad. S. XXI, México, 1983, p. 166.

95.- FONSECA J., J. Los psicólogos en el tercer mundo. Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 1973, p. 55.

Por otra parte, se ha visto en los últimos años (1980-85), una tendencia a diversificar cada vez más, las áreas de especialización de la psicología a partir de la licenciatura (aunque esto también se da en el posgrado), así vemos que para el año de 1985 se pueden contar 11 "especialidades" de licenciatura en psicología: análisis conductual; clínica; educativa; infantil; industrial; laboral; organizacional; social; criminalológica; fisiológica y; de la conducta social. (Ver anexos, Tablas LES).

Esta "diversidad" indica cómo la disciplina va teniendo una mayor parcialización y cómo ciertas áreas van ganando espacios, esto puede ser distinguido desde las instituciones educativas donde se promueven, esto resulta importante, porque desde aquí pueden detectarse algunas direcciones futuras en cuanto a la disciplina, su enseñanza y el desarrollo de sus prácticas.

De esta manera, como podemos apreciar, el proceso de desarrollo de la psicología en México, y de su enseñanza en las instituciones de educación superior, ha estado enmarcado por varias circunstancias históricas y sociales, estas generadas tanto desde el exterior, por el desarrollo de la disciplina en otras latitudes, como desde el interior de nuestro país, esto último demarcado por el lugar donde inicialmente se desarrolla la psicología, la UNAM, espacio donde se van conformando grupos y fuerzas académico-políticas, que identificándose con ciertos modelos y corrientes epistemológicas, y según su fuerza y representatividad desean imprimir y proponer el sello y dirección de la psicología en el país.

Pero también el proceso de desarrollo de la enseñanza de la psicología toma ciertas características y tendencias por la forma en que crece la matrícula escolar, se va "popularizando"

la carrera y se comienza a dar su expansión en las instituciones de educación superior de la república mexicana, (como veremos en la siguiente parte de este capítulo).

El crecimiento de la matrícula escolar y la expansión de la psicología en casi toda la república, incide de manera significativa a la extensión del modelo de enseñanza de la UNAM, y por muchos años, a la imposición de las directrices que la psicología habría de seguir, esto, porque, por una parte; el modelo de la UNAM es el que oficialmente se le ha reconocido como patrón fundamental a seguir, sobre todo para el caso de las escuelas incorporadas a ella, y por otra parte; porque ha sido la UNAM la que tradicionalmente proveyó a los docentes que otras escuelas requerían, así sucedía hasta hace unos cuantos años.

Es sólo hasta cuando se crean "modelos" de formación profesional distintos a ella (U. Veracruzana, ENEP, UAM, y otras), dentro de una política educativa estatal de modernización, es como se presentan otras formas de la enseñanza y formación profesional de la psicología y tienen cabida distintos modelos epistemológicos de la disciplina ya no impuestos desde la UNAM. Y ahora, estos se presentan como opciones de formación profesional alternas, pero también como opciones de nuevas prácticas.

Por otro lado, ha sido en los últimos años como se ha venido dando, igualmente, una mayor amplitud y diversificación de de los espacios y áreas en que opera la psicología, pero se dan una serie de contradicciones en esto mismo, como por ejemplo la cada vez mayor parcialización del conocimiento psicológico al enfatizarse las "especializaciones" por áreas y así de la práctica profesional, esto es una parte de lo que sucede con la psicología pero existen otros aspectos igualmente relevantes para el estudio tanto de la práctica como de la disciplina.

4.- MATRICULA ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN MEXICO (SUB-SISTEMA UNIVERSITARIO)

El crecimiento de la población escolar universitaria, acentuado a mediados de la década de los sesenta, desembocó en la sobresaturación de algunas universidades del país, esto debido a un crecimiento de la demanda escolar y de otro lado a ciertas presiones político-sociales de grupos sociales determinados.

Lo anterior dió origen a la llamada "universidad de masas", fenómeno que aun persiste y del cual tenemos conocidos sus efectos. Sin embargo, cuando se habla de universidad de masas, es necesario hacer dos precisiones: una, ésta sólo subsiste en las instituciones educativas superiores de carácter público estatal, y; dos, la masificación no se dá de manera homogénea en todo el campus universitario, sino que sólo cobra relieve en la concentración de la matrícula en ciertas áreas profesionales.

En este sentido, se ha distinguido, en los últimos veinte años, que la tendencia de la matrícula universitaria ha sido a concentrarse en las llamadas profesiones "tradicionales" y del corte liberal, es decir, las que permiten de manera más amplia un libre ejercicio de renta personal o privada de los servicios profesionales, entre ellas se pueden contar Derecho, Medicina, Ingeniería, Odontología y otras.

En la segunda mitad de la década de los setenta, se viene a sumar entre las profesiones de mayor demanda para matricularse en ella a la psicología, si bien esta no es de las profesiones tradicionales, si es una de las que adquirieron mayor demanda al ritmo del desarrollo industrial de esos años, desarrollo que demandó un psicólogo con determinadas características para ser ubicado tanto en las empresas privadas como públi-

cas, amén de determinarse con las características de las profesiones de corte liberal.

Estos hechos, entre otros, son los que contribuyen a que la psicología se expanda y la matrícula escolar crezca a tales niveles que pronto la hacen emerger entre las 15 carreras universitarias de mayor concentración de la matrícula y en continua demanda, lo cual lleva a hacer que proliferen nuevas escuelas, públicas y privadas, inclinándose más hacia estas últimas, o de que las existentes instituciones incorporen a la psicología en sus planes de estudios.

Para nosotros resulta interesante e importante conocer este proceso de crecimiento y expansión de la psicología en México, en cuanto a la matrícula inscrita, egreso y número de escuelas que se crean, así como de lo que sucede en el posgrado con la misma profesión.

El ponderar este asunto tiene la finalidad de conocer, al través de un breve análisis de datos estadísticos, cómo se ha venido dando este fenómeno, dado que ello, de cierta manera influye para determinar algunos criterios y orientaciones de la psicología en el país, pero también con esto mismo pretendemos establecer o delucidar el contexto en el que surge y se ubica la presencia de la Lic. en Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, es decir, reconocer cuál es la pertinencia tanto de la institución como de la psicología en la misma ante la aparente redundancia de instituciones educativas que la ofrecen en sus planes de estudios.

Para nuestro análisis nosotros recurrimos a las fuentes accesibles y a nuestro alcance, como son fundamentalmente los anuarios estadísticos de la ANUIES, que recogen y registran las estadísticas de la mayoría de las instituciones educativas su-

periores del país.

Nosotros efectuamos una recolección de datos sobre la psicología en México y los ordenamos de acuerdo a nuestros fines y en función de la disponibilidad de las fuentes, los registros elaborados aparecen al final de este trabajo como anexos.

4.1.- PROCESO DE CRECIMIENTO DE LA MATRICULA ESCOLAR Y EXPANSION DE LA PSICOLOGIA EN MEXICO.

El proceso de crecimiento de la matrícula escolar y la expansión de la psicología en el país, puede decirse que se marca a partir de la fundación de la Facultad de Psicología de la UNAM (1973), pues precisamente una de las razones de su fundación fue la alta tasa de crecimiento de la población estudiantil de psicología, la cual demandó su independencia de la Facultad de Filosofía y Letras donde estaba asignada.

Dicha población, a principios de esa década, representaba aproximadamente el 50% del total de la población escolar de esa facultad.

"Hacia 1966 la demanda estudiantil se había acrecentado en la UNAM y para 1967 ya existían 10 escuelas de psicología en el país..., en la UNAM, de 1000 alumnos que había en 1968, ascendió a 3000 en 1971 y a 4000, en 1972, lo que representaba ya cerca de la mitad de la totalidad de la Facultad de Filosofía y Letras" (96).

Por otra parte, para mitad de la década de los setenta, la matrícula de psicología aumentó a tal grado que en la UNAM se convirtió en una de las carreras de mayor concentración y demanda de matrícula.

"La carrera de psicología pasó de un "modesto" décimo primer lugar en 1971 a un sexto lugar en 1976 en relación a las carreras más pobladas en esta institución" (97).

95.- LARA TAPIA, L. Una década de la Facultad de Psicología de la UNAM. Op. Cit. ps. 36 y 38.

96.- MILLAN, B.p. Op. Cit. p. 57.

Aun con la creación de la facultad de psicología la demanda estudiantil la seguía haciendo insuficiente, demanda que no sólo se dá para la psicología.

De esta manera se abrieron otros centros de educación superior dependientes de la UNAM, las Escuelas de Estudios Profesionales de la UNAM (ENEPE-UNAM). En la ENEPE-Iztacala (1975) y en la ENEPE-Zaragoza (1976), la psicología es implementada en sus planes de estudio.

Sin embargo, no se resuelve el problema puesto que la demanda sigue existiendo, y no sólo para la psicología, sino también para otras carreras, y con esto se crea una nueva institución, la Universidad Autónoma Metropolitana, que intenta ser un proyecto político-académico distinto y paralelo dentro de los mismos proyectos educativos estatales de la modernización del sistema educativo.

La Universidad Autónoma Metropolitana surge como una institución desconcentrada del Estado, y se establece con tres unidades en el área metropolitana, en dos de ellas UAM-Iztapalapa y la UAM-Xochimilco se implementa la carrera de psicología.

La carrera de psicología sigue demandándose, las instituciones públicas son las que principalmente tratan de atender a esa demanda pero no la satisfacen totalmente, entonces se propone como alternativas de satisfacerla a las instituciones privadas, las cuales resultan ser la salida política del sistema educativo estatal sobresaturado.

Esto es lo que da origen a la proliferación de escuelas de psicología en todo el país, y por otra parte, a establecerse grados de especialización en el posgrado.

El número de de escuelas de psicología creció a tal ritmo que se observa como dato estadístico el hecho de que:

"...de 1928 a 1974 se fundó el 50% de las escuelas existentes y de 1975 a 1979 se fundó el otro 50%. Es decir, que en sólo cinco años se han fundado 27 escuelas de psicología" (97).

En un estudio aparecido en 1980 (ANUIES, CNIP, SEP), se reporta que en el año de 1979 existían 54 escuelas de psicología. Pero aun cuando creció el número de escuelas -públicas y privadas-, en todo el país, la distribución de la matrícula aparece muchas veces contrastante con el número de escuelas, puesto que existe una alta concentración de la matrícula en tres entidades del país; D.F., Edo. de México y Puebla, así como son estas tres entidades las que suman el mayor número de escuelas de psicología tanto públicas como privadas, verbigracia: D.F., 5 públicas y 6 privadas; Edo. de México, 2 públicas y 5 privadas; Puebla, 1 pública y 2 privadas, es decir, entre las tres suman a 21 escuelas de psicología, lo cual representa que poseen el 29.5% del total de las escuelas existentes en todo el país. (Datos de 1985). (Ver Anexos; Cuadro I).

Analizando un poco más los datos de la distribución de la matrícula y número de escuelas, de acuerdo a la división por regiones, utilizando la misma división que tiene la ANUIES para sus análisis, Zona Centro (D.F., Edo. de México, Morelos, Puebla); Zona Norte (Chihuahua, Sonora, Sinaloa, Coahuila, Tamaulipas, Nuevo León); Zona Occidental (Durango, San Luis Potosí, Querétaro, Guanajuato, Jalisco); Zona Sureste (Veracruz, Yucatán), nos encontramos con una serie de datos muy interesantes y que nos permiten contextualizar el espacio donde se ubica la licenciatura de psicología educativa de la UPN, así como nos permite observar cuál es la tendencia y comportamiento de la matrícula escolar y de lo que es el crecimiento de las escuelas

de psicología en el país.

El aumento del número de escuelas se vió acelerado en los años de la década del setenta, si en 1971 se registraban 14 escuelas de psicología en toda la república, ya para el año de 1976 se registran 38 escuelas, es decir, en tan sólo cinco años casi se triplica el número de escuelas.

Un hecho importante es que la multiplicación se da fundamentalmente en el ámbito privado, de las 38 existentes para ese año 23 son privadas, esto es el 60.5%. (Ver anexo, Listado 1).

La zona centro concentra el 36.8% del número de escuelas en total, la zona norte al 39.4% y la zona sur al 36.8%.

La distribución de la matrícula escolar ha mostrado una cierta variación ya que si en 1971 de una matrícula de psicología a nivel nacional de 3889 alumnos tan sólo una entidad del país, el D.F., concentraba al 64.7%, y otro tanto, 25.1%, lo poseía el estado de N. León, es decir, sólo dos entidades de la república concentraban al 89.8% de la matrícula nacional de psicología, observamos que precisamente esto sucede en dos de las entidades de mayor desarrollo industrial del país.

Tomando los mismos años de parámetro, 1971 y 1976, detectamos que en cinco años la matrícula aumenta considerablemente puesto que en 1976 ya se tiene un registro nacional de 9726 matriculados en psicología. (*), y un hecho significativo es que el D.F., mantiene concentrado al 51.4% de ese total.

Para el año de 1980, el número de escuelas en todo el país ya es bastante considerable pues se registran 54 escuelas en total, las que regionalmente se distribuyen de la siguiente forma: la zona centro tiene al 31.48% (D.F. 11, Edo. de México 5, Puebla 3, Morelos 1), en tanto que la zona norte concentra al

(*) Ver Anexo Tabla VI.

38.88% (Chihuahua 3, Coahuila 4, N, León 4, Sinaloa 4, Sonora 2 y Tamaulipas 3), es decir, entre ambas zonas reúnen a 40 de las 54 escuelas de psicología registradas, sólo el D.F., tiene a 11 de ellas. (Ver Anexo Cuadro I).

Algo que se puede ponderar es que la multiplicación de escuelas suceden en las regiones del país más desarrolladas industrialmente, por otro lado, la multiplicación de escuelas viene dándose en el sector privado, observamos que de las 54 escuelas registradas para ese año, 36 de ellas son de carácter privado. (Ver anexos Listado 1 y 2). (X).

La matrícula escolar (X) registrada en 1980 se distribuye de una manera singular, ya que de 50 escuelas que registran población de psicología (De acuerdo a los anuarios de ANUIES), las escuelas públicas atienden al 76.15% de la matrícula nacional a través de 19 escuelas, es decir, que de una población de 19 641 alumnos, 14 956 son inscritos en escuelas públicas.

Otro dato relevante es que son cinco entidades de toda la república las que concentran al 78.96% de la matrícula nacional (D.F., Edo. de México, N. León, Jalisco y Puebla), de igual manera son estas entidades las que concentran el mayor número de matrícula en escuelas públicas 82.53% en 9 escuelas. (Ver anexos Gráfica No. 1) (XX).

Los anteriores datos nos muestran que si bien se efectúa un notable aumento de escuelas de psicología en el sector privado, estas sólo llegan a captar una mínima parte de la gran de--

(X) Estos datos aparecidos en Análisis Curricular de la Psicología en México, Op Cit, difieren con los registros de los anuarios de la ANUIES, para los análisis de matrícula recopilamos los datos de ANUIES, y a partir de aquí, también de los registros del número de escuelas en México.

(XX) Los porcentajes fueron derivados de los datos recopilados de los anuarios de ANUIES exclusivamente para nuestro estudio.

la gran demanda, en 1980 sólo matriculan al 21.04% en 31 escuelas.

El crecimiento del número de escuelas se mantiene constante en los siguientes cinco años, el año de 1985 sintetiza la tendencia a la alta concentración de escuelas y de matrícula en determinadas zonas y entidades de la república mexicana.

El registro de escuelas de psicología en ese año alcanza la suma de 71, de las cuales el 64.78% son privadas. La zona norte concentra al 48.8% del total nacional.

La zona centro es la región que concentra al mayor número de escuelas públicas de psicología, 36% del total nacional, el D.F., es la entidad con más escuelas públicas 5, y en total son 11 las existentes para ese año. (Ver anexos Cuadro I).

La cifra de la matrícula escolar de psicología a nivel nacional en ese año del 85 es de 27 975 alumnos. El sector público atiende al 75.09%. (Ver anexos Tabla I).

Del porcentaje señalado, en números reales 21 008, cinco entidades concentran la mayor parte de esa cantidad, D.F. 5736, Edo. de México 2567, Puebla 3512, Jalisco 1550 y N. León 1657 matriculados. (Ver anexos Tabla I).

Es decir, estas cinco concentran al 71.5% del total de la matrícula en escuelas públicas, y tan sólo el D.F., y Puebla, conjuntamente, concentran al 44.0%. Lo anterior quiere decir que el restante porcentaje se distribuye en las otras 14 entidades que poseen escuelas de psicología públicas.

Pero si consideramos la matrícula total, tanto en escuelas públicas como en privadas, 27 975 matriculados, estas mismas entidades concentraron al 40.6% de esa cantidad en 14 escuelas, el restante 59.4% estaría distribuido en las otras 57 escuelas de psicología existentes en la república mexicana. (Ver anexos Tablas XV e I).

Dentro de las escuelas públicas de psicología que mayor número de matrícula registran en todo el país está la Facultad de Psicología de la UNAM, escuela que tradicionalmente capta el más alto número de estudiantes de psicología, dicha escuela, sin embargo, ha tenido una captación cada vez menor de matrícula año con año, ya que si en 1977 tuvo un registro de 5029 matriculados, para el año de 1980 disminuyó a 3451 y en 1985 sólo registró a 2808. (Ver anexos, Tablas A, D e I).

Esta disminución se ha venido dando en relación a la creación de más escuelas de psicología, pero de cualquier forma son las escuelas públicas las que mayor número de matrícula registran. (Ver anexos).

EFICIENCIA TERMINAL DEL SISTEMA ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA. (NIVEL NACIONAL).

La dinámica de la matrícula escolar de psicología en el nivel de licenciatura, en cuanto a la eficiencia terminal, relación ingreso-egreso, se ha distinguido por presentar algunos contrastes.

De acuerdo a nuestros análisis estadísticos observamos que el egreso de estudiantes por año es significativamente menor al ingreso.

En una división de datos y años para el análisis de nuestro estudio, y de acuerdo a las fuentes disponibles, registramos que en el periodo de 1971 a 1976, ingresaron a primer año 12 913 alumnos, en promedio 2252.1 por año, en contraste, egresaron, en ese mismo periodo, considerando que en cinco años se cumple satisfactoriamente el plan de estudios de la licenciatura.

tura, en promedio, un total de 3573 alumnos, lo que anualmente represento un egreso de 595.5 alumnos en toda la república.

En un segundo periodo, para nuestro análisis, de 1977 a 1984 se sumó un ingreso a nivel nacional de 45 867 alumnos, y se efectuó un egreso, en el mismo lapso, de 18 575 estudiantes, lo que anualmente significa un egreso de 3715 alumnos. (Ver anexos Tablas I a la XV).

Haciendo un análisis del egreso de una generación, a nivel nacional, en un periodo que va de 1979 a 1984, observamos que de 5201 matriculados de primer ingreso en el año de 1979, egresaron en 1984, 3697 de ellos, lo que significa que el egreso fue de un 71.08%.

Desglosando por tipo de escuelas, públicas y privadas, en las escuelas públicas de un ingreso nacional de 3488 alumnos en 1979, egresan para 1984, 2130, lo cual significó un porcentaje del 61.06% del ingreso.

Respecto a las escuelas privadas, que en el mismo periodo, 1979-84, tuvieron un ingreso, a nivel nacional, de 1713 alumnos en 1979, y egresan en 1984, 1567, lo que les da un porcentaje en eficiencia terminal de 91.47%. Esto representa un porcentaje relativamente mayor al de las escuelas públicas. (Ver anexos, tablas de registros de matrículas) (*).

Algunas conclusiones que podemos derivar hasta este momento en este apartado, es que la eficiencia terminal del sistema escolar universitario en el grado de licenciatura en la carrera de psicología, son el que el egreso no es suficientemente

(*) Las cantidades de las escuelas privadas son derivados de la diferencia entre las sumas totales de los registros nacionales menos los registros acotados en las tablas para las escuelas públicas.

consistente con el ingreso que año con año se observa, y de que si bien las escuelas públicas por su condición reciben el mayor ingreso de la matrícula nacional, el egreso en ellas apenas se muestra levemente superior al 60%, siendo las escuelas privadas las que registran un mayor porcentaje en su eficiencia terminal, esto es, arriba del 90%.

Si bien no tomamos en cuenta las condiciones diferentes en que cada tipo de escuela desarrolla sus planes de forma distinta, y las mismas condiciones de los estudiantes son otras, si es significativo la gran diferencia en la eficiencia terminal de sus matrícula.

Pero por otra parte resulta contrastante el número de escuelas privadas existentes con el número de matrícula que registran. (Ver anexos).

Lo que también resulta significativo es el hecho de que en los últimos cinco años hubo un aumento del número de escuelas de psicología o de escuelas que la incorporan a sus planes de estudios, para 1985 se contaron a 71 escuelas en todo el país, pero este crecimiento se ha venido dando en el sector privado, el 63.38% de esa cantidad son de escuelas privadas.

Resulta importante ponderar la alta concentración que se tiene de la matrícula en cinco entidades de la república principalmente, D.F., Puebla, Edo. de México, Jalisco y N. León, entidades que se caracterizan por su alto desarrollo económico. Tan sólo en 1985, esas entidades mantienen al 71.72% de la matrícula nacional, y un caso más significativo es observar que en únicamente dos entidades de la república se concentre, en el año antes anotado, al 40.6% de la matrícula nacional. (Ver anexos).

4.2.- PSICOLOGIA: DESARROLLO POR ESPECIALIZACION Y EN EL POSGRADO.

A medida que se ha dado el crecimiento de la demanda de matrícula en psicología, y el aumento en el número de escuelas, igualmente se ha mostrado una tendencia a la creación y desarrollo de especializaciones terminales de la carrera en el nivel licenciatura y en el posgrado.

La formación de psicólogos especializados, más allá de la licenciatura, fue concretándose hacia mediados de los años setenta, aunque es importante reconocer que la psicología en el nivel universitario se presenta al nivel de maestría pero inicialmente ligada a la licenciatura de Filosofía en la UNAM, luego adquiere su independencia y se imparte como licenciatura y desaparece como maestría en la F.F.y L.. (Ver apartado de los apuntes de la psicología en México)

Hasta 1974 la formación académica de los psicólogos se presentaba en el nivel de licenciatura sin titularse en alguna especialización particular, al concluir los estudios se obtenía el grado de "Psicólogo General".

Para el año de 1975 se proponen los espacios terminales de la licenciatura de psicología hacia especializaciones específicas: psicología clínica, laboral, educativa y social. (Ver anexos Tablas LES 1 a 9).

Particularmente, en ese mismo año, ya se ofrecen dos tipos de licenciatura en psicología: Lic. en Psicología y Lic. en Psicología Social (UAM).

Ya para el año de 1985 se cuentan 11 diferentes tipos de especialización con licenciatura en psicología, en toda la re-

pública mexicana, en estas se cuentan, aparte del título de psicólogo general, a las licenciaturas en: Psicología Clínica, Educativa, Fisiológica, Industrial, Infantil, Laboral, Organizacional, Social, Del Análisis Conductual, De la Conducta Social, y licenciatura en Psicología Criminalógica. (Ver Anexos).

DISTRIBUCION DE LA MATRICULA ESCOLAR POR ESPECIALIDAD EN LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA (1978-1985).

La distribución de la matrícula escolar de licenciatura en psicología por especialidad ha tenido y desarrollado una dinámica singular, en donde la tendencia de la matrícula se ha observado que se inclina, en los últimos años, hacia la especialización en educación.

En un análisis estadístico que efectuamos, con el objeto de determinar cual es la relevancia de cada una de las especialidades, y en este sentido, la significancia de la licenciatura en psicología educativa de la UPN en ese contexto, detectamos como se venido dando esta dinámica.

En el año de 1978, fecha desde la cual comienzan a distinguirse más dinámico el desarrollo de las especialidades, se contaban tres especialidades de psicología en la licenciatura; Psicología, Psicología Social y Psicología Organizacional. La matrícula esencialmente se concentraba en la carrera de Psicología General (99.78%) (Ver anexos) (*).

En 1980 se distinguen ya 8 especialidades de licenciatura en psicología; y según las cuales, la matrícula se concentraba

(*) Este porcentaje y todos los siguientes datos, fueron derivados de los registros recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

de la siguiente forma: el 96.30% en Psicología (general), un 0.92% en la Lic. de Psicología Social, 0.76% en Psicología Clínica, 0.70% en Psicología Infantil, 0.66% en Psicología Laboral, 0.29% en Psicología del Análisis Conductual, 0.21% en Psicología Organizacional y el 0.15% en la licenciatura de Psicología Educativa. (Ver anexos, Tablas LES 1 a 9).

(Una aclaración pertinente es de que si la matrícula aparece con una mayor concentración en la Lic. en Psicología General, es porque en la mayoría de las instituciones, si bien se ofrecen especializaciones terminales, el título se obtiene simplemente como de licenciado en psicología y así aparece en los registros estadísticos de ANUIES).

En el año de 1985, hay cambios relevantes en la distribución de la matrícula por especialidades. Después de la Lic. en Psicología General con una concentración de matrícula de 92.04%, se ubica en segundo lugar, la licenciatura en Psicología Social con un 1.51% (387 matriculados), en tercer lugar, la Lic. en Psicología Educativa con un 1.39% (354 matriculados), en cuarto lugar se encuentra la Lic. en Psicología Clínica con 336 matriculados para un 1.31% del total nacional. Estas son las cuatro especialidades de licenciatura en psicología de mayor concentración de la matrícula en toda la república para ese año.

Lo más relevante de estas cifras es observar como la licenciatura en Psicología Educativa adquiere prontamente un gran realce, no sólo en el número de matrícula que concentra sino por el cada vez mayor número de instituciones universitarias que ofrecen esta licenciatura. (Ver Anexos Tablas PSE-1 a 6).

4.2.1.- MATRICULA ESCOLAR DE LIC. EN PSICOLOGIA EDUCATIVA (SUB-SISTEMA UNIVERSITARIO).

El proceso de crecimiento de la matrícula escolar de la licenciatura en psicología educativa, y del número de escuelas que la ofrecen, se ha acelerado en los últimos cinco años. Es una de las especialidades que desde su aparición en el nivel universitario ha adquirido una gran demanda.

La licenciatura aparece como tal, con grado universitario, en el año de 1979, primero en una institución privada, y esto fuera del D.F., en la Universidad Hispanoamericana en Guanajuato, y luego, en el mismo año, en una institución pública, la Universidad Pedagógica Nacional en el D.F., pronto la especialización en psicología educativa con este grado, es adoptada por varias instituciones, 11 en total en el país para el año de 1985. (Ver anexos Tablas PSE 1 a 7).

Si bien la psicología educativa en el ámbito universitario existía desde antes como especialización terminal (en 1980 se conocían 23 escuelas de psicología que ofrecían como área de subespecialización terminal a la psicología educativa. Análisis Curricular de la Psicología en México, 1980), los registros de matrícula universitaria en esta especialidad con grado de licenciatura aparecen en ANUIES hasta 1980.

La primera matrícula registrada en la licenciatura en psicología educativa en ese año era de 30 alumnos (U. Hispanoamericana). (Ver anexos).

En 1982 dos universidades registran matrícula en esta licenciatura, U. Hispanoamericana y la UPN, entre ambas suman a 395 alumnos, de los cuales el 90.12% se registra en la UPN.

Para el año de 1983 se incrementa a 7 instituciones universitarias las que ofrecen esta licenciatura, únicamente dos de ellas son públicas; la UPN y la U. de Occidente (Sinaloa), un dato relevante es que 6 de esas escuelas funcionan fuera del D.F. (Ver anexos Tablas PSE 5 y 6).

La matrícula escolar que se registró en este año fue de 512 alumnos, en cinco instituciones. El 67.18% corresponde a la UPN. Es decir, las escuelas privadas sólo registraron a un 32.82%, esto es a 168 matriculados.

En 1985 la matrícula escolar en esta licenciatura a nivel nacional se ve incrementada, son 675 matriculados en ese año y estos se registran en 9 escuelas, sólo 3 de ellas son públicas, la UPN en el D.F., la U. de Occidente de Sinaloa en dos unidades; los Mochis y Mazatlán.

Estas escuelas públicas captan el 57.03% de la matrícula nacional, particularmente la UPN posee una matrícula del 47.55%.

Como ya anteriormente se ha anotado el D.F., es la entidad de la república con mayor concentración de la matrícula en psicología en el sub-sistema universitario, y específicamente lo sigue siendo con psicología educativa.

Igualmente podemos constatar como la licenciatura en psicología educativa ha venido ganando espacios en el subsistema universitario, pero también es relevante observar que esto ha sucedido en mayor medida en escuelas fuera del D.F.

Se destaca también el hecho de que sea la UPN (D.F.), la institución donde se registra la mayor concentración de la matrícula de esta licenciatura en todo el país. En su carácter de institución pública alcanza mayor realce en tanto que esta posee determinados objetivos para el sistema educativo nacional.

4.2.2.- MATRICULA ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN EL POSGRADO

En los últimos diez años, el desarrollo del posgrado en la psicología ha sido muy notorio, cada vez son más las instituciones que lo imparten, sea como especializaciones, maestría o doctorado, así como también por las áreas de estudio que se trata de abarcar.

Los estudios de posgrado tienen una variabilidad en cuanto a las instituciones que lo imparten y por las líneas de estudio a que se dedican, esto tanto en instituciones públicas como en privadas.

El posgrado aparentemente resulta ser una prolongación o continuación de los estudios básicos de licenciatura, pero el tipo o carácter del grado tiene asignadas ciertas connotaciones valorativas, sea para las instituciones que los ofrecen o para los individuos que los prosiguen.

" La creación de programas de postgrado ha sido, en parte, consecuencia de una situación de competencia entre unidades académicas por prestigio, estabilidad y acceso a recursos al interior de la universidad. Pero también los campos profesionales, particularmente los nuevos campos, pugnan a través de instituciones o grupos (asociaciones) para que a través del establecimiento de postgrados se reconozcan mayor prestigio y tengan mayor aceptación" (98).

En este sentido, el acrecentamiento de los posgrados en la actual década, y de las instituciones que lo ofrecen, obedecen en buena parte a ese principio.

98.- WEST SILVA, Teresa. Posgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de México. Caracas, CRESAL/UNESCO/UNAM, 1986, p.263.

La única institución en la república mexicana que ofrece los tres niveles de posgrado, especialización, maestría y doctorado, en psicología es la UNAM.

En el país existían hasta 1985, 11 instituciones universitarias que ofrecen algún nivel del posgrado, sin embargo, en un análisis estadístico que efectuamos detectamos algunos detalles importantes respecto a la dinámica de la matrícula escolar y de la eficiencia terminal del sistema, en donde la representatividad del número de instituciones que imparten posgrado y la matrícula registrada, es contrastante con el número de egresados.

Por orden de relevancia y por el tiempo de duración los posgrados en psicología se pueden clasificar en tres niveles; especialización, con duración de un año; maestría, de dos años; y el doctorado, grado máximo que se obtiene después de la maestría, también tiene una duración de dos años. (Ver Glosario).

4.2.3.- MATRICULA ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN EL GRADO DE ESPECIALIZACION (1980-1985). (XIII)

Del grado de especialización en 1980 sólo existían 3 universidades en todo el país que lo ofrecen la Facultad de Psicología de la UNAM, la Universidad Iberoamericana (UIA) y la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

En este año se registró una población escolar es especialización, en total, de 62 alumnos, de los cuales el 72.58% se

(XIII) Nuestro análisis parte de esta fecha de acuerdo a los datos disponibles, registrados en los anuarios estadísticos de la ANUIES, y es así como recopilamos y elaboramos nuestras tablas para dicho análisis.

registra en la UIA (D.F.). El carácter o área de especialización, en las tres instituciones, se pondera hacia lo clínico. (Ver anexos Tablas PES 1 a 3).

De 1981 a 1983 sólo la UNAM registra matrícula para este nivel del posgrado, la línea de estudio son los aspectos del desarrollo del niño y la clínica.

En 1985, año con mayor número de matriculados en este nivel, tres universidades registran a una matrícula de 83 alumnos, de los cuales el 72.28% lo registra la U.A. Benito Juárez de Oaxaca, 16 alumnos registra la UNAM y sólo 7 la UIA.

La eficiencia terminal en este nivel del posgrado, de acuerdo a los registros de ANUIES, resulta un tanto sorprendente, pues en cinco años, únicamente se reportan 8 egresados; 2 de la UIA (1979), 1 de UNAM (1982) y 5 de la U.A. del Noreste (1984), (Ver anexos, Tablas PES 1 a 6.).

La UNAM, la cual ha mantenido una constancia en el registro de matriculados año con año, resulta la institución con el menor egreso en todo el periodo a que hacemos referencia, ya que de una matrícula, contabilizada en esos 5 años (1980 a 85), de 90 alumnos sólo se tiene reportado el egreso de un sólo alumno, es significativo este dato, en tanto que si se sabe que la especialización dura un año, entonces no se sabe por qué el 99% de los matriculados no concluye dichos estudios. (Ver anexos).

4.2.4.- MATRICULA ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN EL GRADO DE MAESTRIA (1979-1985).

La maestría es el nivel del posgrado donde se da una mayor solicitud para matricularse, en los recientes años ha tenido un gran incremento en la psicología, así como también se ha presentado el interés de muchas instituciones educativas por ofrecerlo, e igualmente ha variado el desarrollo de las líneas de estudio en que se ofrecen dichas maestrías.

De acuerdo al periodo en el que hacemos nuestro análisis, encontramos que ya en 1979 existían 8 escuelas superiores que ofrecen estudios de maestría en psicología, con variadas líneas de especialización o de estudio; Clínica, Educación, Psicología General, Análisis Experimental de la Conducta, Psicología General Experimental, Modificación de la Conducta, Psicología Laboral y Psicología Social.

La Facultad de Psicología de la UNAM es la escuela que ofrece más líneas de especialización, seis en total, le sigue la UANL con tres. (Ver anexos, Tablas PM 1 a 7).

La matrícula registrada para ese año, a nivel nacional, fue de 550 alumnos, el 7.63% fue de primer ingreso, en cuatro escuelas que abrieron sus puertas a nuevo ingreso. Todas ellas escuelas privadas; UIA (D.F.), U. de las Américas (D.F.), U. Re--giomontana (N. León) y U. de las Américas (Puebla).

A pesar de esto, las escuelas públicas son las que concentran el mayor número de la matrícula registrada en total, un 82% se registra en sólo tres de estas escuelas; UNAM, U.A. de N. León y ENEP-Iztacala. (Ver anexos).

La matrícula escolar de maestría registrada para el año de 1983 se vió un tanto disminuída, aunque el número de escuelas que ofrecen maestría aumenta, así como también se ve aumentado el número de líneas de estudio, esto en relación al año de 1982 (Ver anexos).

De 871 matriculados en todo el país, las instituciones públicas atendían al 78.07%. Tan sólo la UNAM y la UANL concentran juntas al 76.91% del total nacional.

La matrícula se distribuye en ese año, por líneas de estudio, de la siguiente manera; de 16 diferentes líneas de especialidad, es la de psicología clínica la que mayor matrícula registra 32.83%, le siguen, psicología industrial (y sus variantes) con un 23.42%, y en tercer lugar la maestría en Psicología Educativa con un 18.36%, esta última ofrecida por cinco escuelas, cuatro de ellas de carácter público. (Ver Anexos) (X).

Cada año esta maestría se vuelve más significativa. (Ver anexos, Tablas PM 1 a 7).

En 1985, último año de nuestro análisis, la matrícula registrada en maestría a nivel nacional de psicología fue de 758 alumnos en 12 escuelas. Las escuelas públicas atendían al 72.86% de ese total. La UNAM específicamente atendía al 41.55% de la matrícula nacional.

En ese año se ofrecen 17 líneas de especialidad, la UNAM es la que mayor variedad y número ofrece, 6 en total, le siguen la ENEP-Iztacala, la UANL y la U. Regiomontana con tres cada una de ellas. (Ver anexos, Tabla PM-7).

La maestría con mayor registro de matrícula es la de psi-

(X) Comprendemos en la maestría de psicología educativa, a las que así se designen específicamente, como a las líneas de especialidad en psicología que refieran a la educación o a la enseñanza escolar, Vrg; psicología y orientación escolar, etcétera.

ciología clínica, con 286 alumnos, lo cual representa al 37.73% de la matrícula nacional.

Un hecho significativo, en la distribución de la matrícula por líneas de especialidad, es el que la maestría en psicología educativa en este año se coloca en segundo lugar al aglutinar al 22.16% de la matrícula nacional. (Ver anexos).

Esta especialidad se había venido significando desde años atrás por su tendencia a atraer cada vez a un mayor número de población escolar, esto es más evidente en el grado de licenciatura (ver apartado anterior), ya que en un lapso que va de 1982 a 1985 desplazó, en orden de concentración de matrícula, a la maestría en psicología industrial, una de las especialidades que tradicionalmente, al igual que la clínica, era optada por los individuos que prosiguen estudios de maestría en psicología.

Eficiencia Terminal de la Matrícula de Psicología en en grado de Maestría (1979-1984).

El registro del egreso en maestría año con año se ha mostrado con significativas variantes, comenzando por el año de 1979 en que se registra un egreso de 11 alumnos, de los cuales 6 de ellos son de escuelas públicas.

Por líneas de especialidad, 5 son egresados de psicología laboral, 3 en "psicología", 2 en clínica y 1 de psicología en educación. (Ver anexos).

En el año de 1980 se registra un egreso de casi el triple al del año anterior, en este caso fueron 32 alumnos, el 56.25% fue de escuelas públicas.

El egreso por líneas de especialidad fue el siguiente; 14

alumnos lo hicieron de la maestría en psicología clínica, 11 de laboral e industrial, 4 en educación y 3 en "psicología". (Ver anexos).

Un año relevante en egresos es el de 1982, en el cual se registra un egreso de 64 alumnos, de los cuales el 67.18% es de escuelas públicas.

La maestría en psicología clínica es la que mayor egreso registra, 42.18% del total nacional es de esta especialidad. (Ver anexos, Tablas PM-4).

El egreso en el año de 1984, último de nuestro análisis, fue de sólo 61 alumnos, al igual que en años anteriores es de las escuelas públicas de procede el mayor egreso, 63.15% del total nacional.

Igualmente la dominancia del egreso en la maestría en psicología clínica está presente en este año, el 31.57% fue de esta. El segundo porcentaje más significativo del egreso le corresponde al de la psicología educativa con el 29.82%, y el tercer lugar a la de laboral e industrial con un 12.28%. (Ver anexos).

Haciendo una sumatoria de todo el periodo acotado observamos que de 1979 a 1984 egresaron 274 alumnos, de los cuales el 66.06% fue de escuelas públicas, en números reales esto significa a 181 alumnos, de esta cantidad el 40.88% pertenece a la UANL.

El hecho relevante es que en este caso no es de la UNAM, la que mayor número de matriculados registra en cada año. (Ver anexos), de donde se observa el mayor egreso sino de la UANL, ya que de la UNAM, en ese periodo, sólo se reporta a 12 egresados. Y por otra parte, algo relevante, es el ver que cada vez son mayor el número de matriculados en la maestría en psicología de la educación y también el de sus egresados.

4.2.5.- MATRICULA ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN EL GRADO DE DOCTORADO (1979-1985).

El caso de la psicología en el grado del doctorado ha sido un tanto peculiar, ya que sólo existían, hasta 1985, dos instituciones en todo el país que lo imparten; una pública, Facultad de Psicología/UNAM, y la otra privada, U. Iberoamericana, ambas establecidas en el D.F.

La matrícula escolar de psicología en el doctorado presenta algunas variantes en cuanto a ingreso y egreso, de acuerdo a cada institución.

Por ejemplo, en el año de 1979, de acuerdo a nuestro análisis, sólo se reporta registro de matrícula de parte de la UIA, en cuanto a nuevo ingreso, siendo 6 matriculados en total. Y para el año de 1980 no hay apertura a nuevo ingreso en ninguna de las dos instituciones. (Ver anexos, Tablas PD-1 a 3).

Ya en el año de 1981 es cuando se reabren las puertas al nuevo ingreso en ambas escuelas, en ese año se registran a 10 alumnos; 8 en la UIA, y 2 en la UNAM.

La UIA sólo ofrece el grado de doctorado en la línea general de "psicología", mientras que en la UNAM se ofrece en tres líneas de especialidad; psicología clínica, psicología general experimental y psicología social. Los dos alumnos registrados en la UNAM son matriculados en la línea de clínica.

La matrícula registrada en 1982 en el doctorado es de 6 alumnos, tres en la UIA e igual número en la UNAM. En esta última escuela dos se registraron en la especialidad de clínica y uno en social. (Ver anexos).

Para los años de 1983 y 1984 no se reporta matrícula de

nuevo ingreso en la UNAM. Mientras que en la UIA , en 1983, matricula a 7 alumnos de nuevo ingreso, y en 1984 sólo reporta a un sólo alumno de nuevo ingreso en el doctorado de psicología.

Es hasta 1985 cuando la UNAM nuevamente reporta matrícula de nuevo ingreso con 7 alumnos, de los cuales 2 se registran en psicología clínica, 2 en psicología general experimental y 1 en psicología social. La UIA, por su parte, registra a 13 alumnos de nuevo ingreso. (Ver anexos).

Si consideramos la suma total de matriculados de nuevo ingreso entre ambas instituciones, tenemos que de 1979 a 1985 se registra un total de 49 alumnos, de los cuales el 75.51% se matricula en la U. Iberoamericana.

Remitiendonos a cantidades totales del registro de la matrícula en el doctorado de psicología -ingreso y reingreso-, observamos el de que es en la UIA en donde en los últimos años, de acuerdo al periodo que abarca nuestro análisis, se registra el mayor número de matriculados en el doctorado de psicología. (Ver anexos).

Por otra parte, de las líneas de especialidad ofrecidas en la UNAM, es la de la clínica donde se registra la mayor cantidad de la matrícula. De 1979 a 1985, de la matrícula registrada en esta escuela, el 63.92% se reporta inscrita en la línea de la psicología clínica. (Ver anexos, Tablas PD-1 a 6).

Eficiencia Terminal del Sistema Escolar de Psicología en el grado de Doctorado (1979-1984).

La eficiencia terminal en el doctorado de psicología se presenta significativamente baja ya que, de acuerdo a nuestro análisis, de 1979 a 1984 sólo se ha reportado un registro de 12

egresados en total, es decir, conjuntando UNAM y UIA. Los cuales egresaron entre el año de 1981 a 1983, y todos ellos pertenecen a la U. Iberoamericana.

En este aspecto, es significativo el hecho de que en la UNAM no se reporte ningún egreso en cinco años, de acuerdo al periodo que abarcamos, siendo que los estudios de doctorado sólo tienen una duración de dos años, y que aun con esto la matrícula registrada año con año, con los nuevos ingresos, se mantenga en las mismas cantidades. (Ver anexos).

Lo anterior significa que un buen número de los alumnos inscritos en el doctorado requiere más de dos años para concluir satisfactoriamente dichos estudios en esta institución.

Las conclusiones a las que llegamos respecto a nuestro análisis estadístico de la psicología en México son las siguientes:

La expansión de la psicología en México es significativa en los últimos diez años (1975-1985). Dicha expansión se manifiesta a través de la multiplicación y alcance de las escuelas que se han creado en toda la república y también por la cantidad de la matrícula escolar que se registra en psicología, tanto en la licenciatura como en el posgrado, además por las áreas de estudio que abarca.

La expansión, en cuanto al crecimiento de escuelas, se ha caracterizado por desarrollarse básicamente en el sector privado, y por efectuarse en las zonas socio-económicas más desarrolladas del país. El 64.78% del total de escuelas de psicología en el país (en 1985), es de carácter privado, y el 40.84% del mismo total, se concentra en sólo cinco entidades; D.F., Edo. de México, Puebla, Jalisco y N. León, consideradas todas como las del más alto desarrollo económico del país.

Por otro lado, la matrícula escolar de psicología ha tendido a concentrarse mayoritariamente en las escuelas de carácter público. Hasta 1985, el 75.09% de la matrícula de licenciatura se concentraba en éstas. La UNAM es la institución con el mayor número de la matrícula registrada en psicología en todo el país.

Las áreas de estudio se han ampliado y multiplicado. Por ejemplo, el área de la educación es una de las de mayor interés recientemente, esto es notable por la cantidad de la matrícula inscrita en ella y por el número de escuelas que establecen esta especialidad como opción terminal o licenciatura, y también en el posgrado.

Pero también, se ha presentado el hecho, de que son las escuelas privadas, y principalmente en provincia, las que se han interesado más por ofrecer esta licenciatura. Sólo dos escuelas de diez en el país que la ofrecen son públicas. La más importante, por la matrícula que atiende y por su carácter, esencialmente público, se encuentra en el D.F., ésta es; la Universidad Pedagógica Nacional. Otra escuela pública importante en estos mismos aspectos, es la U. de Occidente en Sinaloa, la cual funciona en dos unidades, Los Mochis y Mazatlán.

En el posgrado, la psicología, en los términos de nuestro análisis, ha tenido mayor relevancia en el grado de maestría. Cada vez hay más instituciones educativas superiores que ofrecen alguna especialidad de psicología en maestría, y más el número de estudiantes que se matriculan en ellas.

Al igual que en la licenciatura, la mayor atención de la matrícula de maestría se da al través de las escuelas de carácter público y son éstas las que presentan los mayores ingresos y egresos en este grado.

En cuanto a los campos de estudio o líneas de especialidad de las maestrías en psicología, es la de la especialidad en clínica la de mayor relevancia, tanto por el número de escuelas que la ofrecen como por el número de estudiantes que se inscriben en ella.

Pero un hecho importante, es que en los recientes años, la psicología educativa ha venido ganando espacios también en el grado de maestría, puesto que se ha colocado entre las tres especialidades con mayor matrícula registrada en toda la república.

CAPITULO IV

EL PROYECTO POLITICO-EDUCATIVO:
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL.

1.- LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL EN EL CON-
TEXTO DE LA POLITICA MODERNIZADORA DEL ESTADO (1976-82).

"La educación, en México, debe ser considerada históricamente como un aspecto de significativa importancia en la vida social y política del país, principalmente por la relación particular que establece con las perspectivas del desarrollo nacional. Desde su origen, la educación ha estado ligada directamente a la organización y control del sector público nacional a través de la implementación de políticas educativas vinculadas directamente en los proyectos políticos gubernamentales correspondientes"

(99).

Esta consideración, nos permite en una primera instancia, ubicar el contexto general en donde se enmarca una institución educativa como lo es la Universidad Pedagógica Nacional, puesto que la educación, en sus diferentes modalidades y niveles, convencionalmente se le ha inscrito en uno de los puntales de los discursos políticos de cada régimen, para hacerse del consenso de las mayorías.

De otra parte, a la educación se le ha conferido el papel para ser parte de la maquinaria del "desarrollo nacional", (con todas las lecturas que se le puedan dar a esta acepción).

En este sentido, en los momentos en que surge la UPN, como proyecto, suceden una serie de acontecimientos sociales y políticos consecuencia de otros proyectos estatales bien identificados.

99.- PACHECO M. T. La interpretación social de la problemática educativa en México., en; Perfiles Educativos No. 4, CISE-UNAM, 1984, p. 4.

Existe, desde mediados de la década de los sesentas, como proyecto ideológico del Estado, la idea de "la modernización". Este es un planteamiento mediante el cual se busca la "eficiencia y racionalidad" de los sistemas productivos y de los servicios con que cuenta el Estado, todo esto encuadrado en el proyecto de desarrollo económico de las clases dominantes.

Este proyecto sufre ciertas modificaciones a partir de la década del setenta, la crisis política (1968-1971) y la económica (1976), lo redefinen con nuevas características, pero la idea fundamental es la misma "lograr la reproducción de las condiciones que permitan el avance y den continuidad al desarrollo capitalista con mayor eficiencia y "racionalidad".

En este proyecto la educación tendrá un papel relevante, se pretende darle a las universidades una "reorientación" en sus funciones respecto al aparato productivo, es decir, la pretensión es volverla "funcional" para las necesidades del desarrollo capitalista.

En este sentido, la política modernizadora respecto a la educación superior se plantea en los siguientes términos:

- a) Racionalización de los servicios educativos, por medio de la "planeación" y mejoramiento de la eficiencia de los sistemas educativos.
- b) Modificación de la importancia de las carreras, dando énfasis y prioridad a las especialidades de carácter técnico.
- c) Pretensión de adecuar los contenidos de la enseñanza y los sistemas mismos de enseñanza.

Esta posición tecnocrática, concibe los problemas de la educación, en relación al desarrollo económico-social, como aspectos técnicos más que como políticos e ideológicos.

Al respecto señala Mendoza Rojas:

" Es evidente que, de acuerdo con la política modernizadora, los problemas de la educación son, fundamentalmente, de carácter técnico, y se resolverán mediante la aplicación de instrumentos que permitan obtener mayores rendimientos en el proceso" (100).

Otros aspectos relevantes dentro del proceso de la "modernización" se encuentran en la política administrativa para las universidades. (1976-1982).

Uno de esos aspectos se refiere al control de la orientación y "funciones" académicas de las instituciones educativas superiores al través de una "planeación universitaria" a nivel nacional.

También existe la idea de "legislar la organización administrativa y laboral" de la universidad, pretendiendo con ello evitar conflictos laborales que "retrasen" las funciones y actividades de la universidad.

Así, en el año de 1978, se implementa el Plan Nacional de Educación Superior (PNES), por medio del cual se pretenden definir las prioridades educativas (expectativas de las especialidades profesionales) que el desarrollo nacional "requiere".

Además, el PNES busca racionalizar el uso de los recursos financieros de la educación por medio de la planificación sectorial y regional, para, según esto, evitar la "anarquía existente en la educación superior superior", de esta forma:

" El Estado mexicano ya tenía en sus manos elementos formales en el ejercicio del control de la educación superior en

el país, y además, sancionado por la inmensa mayoría de las autoridades universitarias" (101).

LA POLITICA EDUCATIVA DE LA MODERNIZACION Y EL PROYECTO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.

Después de la reforma echeverrista en la educación básica (planeación educativa y renovación de los textos escolares de la educación primaria), se hace evidente la "actualización profesional del magisterio para enfrentar dichas reformas" pero igualmente modernizar al sector magisterial que se veía rezagado profesionalmente.

"La reforma educativa exigía revisar profunda y permanentemente los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia; aferrarse a conceptos y métodos pedagógicos tradicionales equivalía a condenarse a vivir en el pasado" (102).

La propuesta de la SEP es la creación de una Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DMPM), la cual actúa a nivel nacional, así también se establece el Sistema Permanente de Evaluación Institucional y de Proyectos Académicos, la Ley Federal de Educación (1973) avala cada acción emprendida por el régimen.

Por otro lado, las escuelas normales siguieron los lineamientos trazados por el reformismo cambiando sus programas y planes de estudios (1972 y 1975), funcionando, contradictoriamente, ambos planes a un mismo tiempo.

101.- VILLASEÑOR G. G. "La política universitaria del Estado mexicano en el sexenio 1976-1982", en: Foro Universitario No. 32, jul-1983, p. 27.

102.- PESCADOR OSUNA, J. A. "La formación del magisterio en México", en Perfiles Educativos No. 3, CISE-UNAM, 1983, p. 7.

La formación normalista resulta entonces incongruente con las ideas de la modernización educativa al no tenerse un plan de formación profesional común para el magisterio nacional, esto es una afirmación de las propias autoridades educativas.

"....la educación normal se ha desarrollado sin sujeción a un plan nacional rector que regule el funcionamiento sobre la base de principios filosóficos, político-sociales, técnico pedagógicos y administrativos que le den congruencia e integración. Asimismo se menciona la carencia de una definición acerca del tipo de maestro que en el contexto del desarrollo integral del país pretende formar el sistema nacional de educación normal" (Cfr., J. A. Pescador) (103).

Este es uno de los puntos que se toman en cuenta para ser considerados dentro del Plan Nacional de Educación en el año de 1977, plan sobre el cual se intenta hacer girar la política educativa de todo el sistema de la enseñanza nacional, para el sexenio 1976-1982.

Los objetivos básicos de este plan se establecen en cinco puntos:

1. Asegurar la educación básica a toda la población. Ampliando los servicios educativos.
2. Vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios socialmente necesarios.
3. Elevar la calidad de la educación. Las acciones tratan de encaminar hacia el mejoramiento de los contenidos y métodos; a desarrollar materiales y tecnología educativas, y fomentar la investigación educativa y mejorar la calidad de los docentes.

4. Mejorar la atmósfera cultural del país y fomentar el desarrollo del deporte.
5. Aumentar la eficiencia del sistema educativo.

Destacamos el punto 3 y 5 que hacen referencia directa a la búsqueda de fórmulas para "mejorar" la eficiencia del sistema educativo :

"Fomentar la investigación educativa y mejorar la calidad de los docentes" es uno de los principios sobre los cuales se trabaja, creando algunas instancias para tal efecto. El Consejo Nacional Técnico de la Educación por su parte presenta un ; "Diagnóstico y Perspectiva de la Educación Normal" y la segunda la Ley Federal de Educación Superior. El diagnóstico señala la "necesidad" de la implementación del "bachillerato pedagógico" y de la elevación de la profesión magisterial al nivel de licenciatura, el proyecto de creación de la Universidad Pedagógica es otra de las instancias para ello y a la cual se le asignaría las funciones de; impulsar la formación superior del magisterio y de la investigación pedagógica; capacitar y mejorar profesionalmente al magisterio en servicio, de esta manera se cree resuelta la manera en que se elevará la calidad de la educación normal en los aspectos fundamentales.

La idea de la planeación educativa es buscar la unidad y uniformidad al sistema educativo, estableciendo normas y bases mínimas para la regulación del crecimiento del sistema. La Universidad Pedagógica llega a encajar en ese proyecto pero su creación responde a otra serie de intereses políticos y de compromisos del régimen lópez-portillista con los líderes del sindicato magisterial, dominado por Vanguardia Revolucionaria.

Este compromiso y relación es la que explicitaremos en la siguiente parte de nuestro trabajo.

2.- EL S.N.T.E. Y EL MAGISTERIO NACIONAL.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación tiene su origen en la época cardenista, en el momento histórico del corporativismo estatal. Uno de sus principios fue el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), afiliada a la CTM, pero al rededor de este coexistían varias agrupaciones magisteriales más.

Inmediatamente después del sexenio cardenista, el presidente Manuel Avila Camacho prosiguió la obra cardenista de la "gran Unidad Nacional", a ella se invita al STERM y demás agrupaciones del gremio magisterial para unirse en torno a la idea presidencial, así se crea el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE/1943).

"De acuerdo al llamado presidencial, se realizó el Congreso de Unificación Magisterial, inaugurado el 24 de diciembre de 1943, en el Palacio de Bellas Artes" ...,

"El Congreso fue presidido por Luis Alvarez Barret y al terminar el 30 de diciembre de 1943, surgió el SNTE, siendo su primer secretario general, el profesor Luis Chávez Orozco. El 15 de marzo de 1944, un decreto presidencial reconoció al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación como el único organismo representativo de todo el magisterio nacional"(104).

Esto no implica la no persistencia de la lucha interna en busca del poder directivo por los representantes de las agrupaciones componentes. Uno de los momentos más relevantes de esa lucha es el de 1973, ponderando este momento, aparte de otros, por lo significativo que resulta para nuestro análisis.

El SNTE, en tanto organismo aglutinador de un contingente tan grande y que representa una fuerza política muy importante

104.- SOLANA, Pdo. Et Al. Historia de la Educación Pública en México. México, SEP, 1981, ps. 316 y 317.

dentro del aparato estatal (la SEP), permite que se coloque en una situación de poder, con la cual logra influir en la política educativa del Estado, vía la otorgación de sus apoyos o condicionando los mismos, otras veces influye al incorporar demandas propias a las propuestas educativas del Estado.

Pero es desde la dirigencia magisterial de donde parten la mayoría de las peticiones magisteriales, pues las bases pocas veces realmente son consultadas. El sindicato magisterial, dominado por la agrupación "Vanguardia Revolucionaria", ha resultado más bien, un aparato de control y contención, de las demandas y reivindicaciones políticas de sus bases.

"En síntesis; el poder de los dirigentes nacionales sobre los trabajadores es inmenso y, si ese poder se pone de lado de las autoridades, los sindicatos se convierten en organizaciones de control sobre los trabajadores. Esto es lo que sucede con el nuestro, con el SNTE" (105).

VANGUARDIA REVOLUCIONARIA.

Los líderes magisteriales enquistados, representantes de la agrupación Vanguardia Revolucionaria, han aprovechado su lugar para intereses políticos propios, estrechando lazos de apoyo, aparentemente incondicionales, sin consulta con las bases, con la burocracia y el poder estatal.

La agrupación vanguardista surge como dominante luego de una serie de acontecimientos conflictivos en el interior del sindicato magisterial, luego de una álgida crisis en 1973.

Vanguardia Revolucionaria, surgida en 1972 del "Movimiento 22 de Septiembre, se destaca por su lucha férrea por conquistar la dirección sindical, con gran fuerza lo logra y se convierte

105.- El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (Documento de la Delegación D-III-24), Agosto, 1979. (Mimeo).

de manera pronta en el grupo hegemónico dentro del sindicato.

"Vanguardia Revolucionaria, para no expresarse como grupo, realiza una campaña de convencimiento, con base en sus principios y en la exaltación del Movimiento 22 de Septiembre y, paralelamente, se "diluye" como grupo, produciendo una estructura "vanguardista" que incorpora todos los órganos de dirección del SNTE a su interior, así como a elementos de la base magisterial" (106).

La ideología "vanguardista", de "convencimiento", se centra en los llamados a la "unidad, democracia e independencia sindical", pregona la "lucha por el mejoramiento profesional del magisterio, la defensa de los intereses económicos y sociales de sus agremiados, haciéndolos siempre extensivos, como demandas y aspiraciones de "todo" el magisterio.

Esta ideología se presenta y entiende, oficialmente, este es, por el Estado, como la "representativa" del magisterio y así responde a ella, muchas de las veces porque se hace coincidente con el manejo político del Estado y se identifica como discurso semejante al de este.

" En realidad, la ideología de la unidad vanguardista es la ideología de la unidad priista y del Estado; se caracteriza en los primeros por una redacida adaptación al gremio sindical de la ideología de la unidad nacional y a través de la solidaridad con la política oficial se articula la unidad gremial con la unidad nacional" (107).

En cierto sentido, el SNTE-Vanguardia Revolucionaria, se ha apoderado del poder político y la lucha magisterial, enarbolando bandera ajena, parapetándose en: "defender los intereses magisteriales y su lucha por la "educación nacional".

106.- CARRIZALEZ R. C. El SNTE ante la Política Educativa del Régimen. (Extr. Rev. Crisis No. 1) (Mimeo)

107.- Idem.

LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL EN EL PROYECTO
DEL SNTE-VANGUARDIA REVOLUCIONARIA.

Asentado el grupo vanguardista en la dirección y control del SNTE, hubo de tomar medidas para legitimar su poder y establecer bases seguras de permanencia. La conformación de nuevos estatutos internos, son la forma directa y confiable para ello.

La política ideológica de la nueva dirección se orienta a poder lograr el consenso a través de campañas proselitistas en las bases magisteriales, para así, desde ahí, asegurar su hegemonía.

El discurso que maneja Vanguardia Revolucionaria (VR), es un discurso retórico y desgastado, pero contradictoriamente aún efectivo; nacionalismo y revolución son los principios centrales, los mismos que maneja la oficialidad estatal. Estos elementos están inscritos en los "nuevos estatutos" de VR, :

I.- "Vanguardia Revolucionaria del SNTE, es un movimiento sindical político y social, constituido por trabajad@res de pensamiento nacionalista y revolucionario afiliados al SNTE..." (Cfr. César Carrizales) (108).

Ya como líder "legítimo" de VR, Carlos Jonguitud Barrios, efectúa la petición formal de una institución educativa "propia" del magisterio, donde pueda éste, cumplir "sus aspiraciones profesionales", el tipo de institución debía tener las características de cualquier otra de orden superior, semejante al modelo universitario.

La pretensión era, de alguna manera, lograr con ello la revaloración profesional de la profesión magisterial, y ser a-

sí, una instancia contenedora de demandas reivindicatorias más inmediatas del gremio.

"...lo cual venía a hacer que la UPN jugara un papel ideológicamente compensatorio en los maestros que, por un lado, resistían el peso de la crisis, y por otro, se les promovían sus aspiraciones de profesionalización. La UPN fue, pues, durante un periodo fundamentalmente de dos años el argumento propagandístico de Vanguardia, colaborando así en el control y manipulación del magisterio" (109).

La petición se hace de manera directa al candidato del PRI a la presidencia, durante su campaña política (1975-76). El Lic. José López Portillo recoge la petición, y de esa manera, implícitamente se compromete a realizar dicha obra. De la misma forma se establece una alianza mutua entre SNTE-VR y el Estado.

Entre 1977 y 1978 la mención de la UPN en los discursos oficiales presidenciales y de la burocracia de la SEP, y del SNT E, es una constante.

Este hecho es importante, porque quienes hablaban de la UPN, lo hacían desde sus propias perspectivas, es decir, podría ser el mismo discurso, pero pertenecían a dos concepciones distintas.

→ "La idea de una Universidad Pedagógica fue expresada por primera vez, como petición al Estado por el entonces Secretario General del SNTE, Carlos Jonguitud Barrios, en aquella ocasión fue definida con las dos características que durante tres años no iba a perder: la primera de ellas, que la UPN sería una institución centralizada de todo el sistema de formación de maestros, y la segunda, que sería la institución que reivindicaría la profesionalización del magisterio" (110).

109.- Ibidem. p. 37.

110.- Ibidem. p. 36.

"Por un lado, la SEP insistía en definir a la UPN con su concepción de universidad cúpula, formadora de maestros que a través de sus investigaciones y de sus egresados iban a mejorar el sistema educativo nacional" (111).

Una idea que subyace a este planteamiento, es el de introducir de esta forma, al proyecto estatal de la modernización del sistema educativo nacional, a un magisterio "rezagado".

"Mezclado con todo esto, hay en algunos sectores del nuevo régimen una preocupación de orden técnico. Para ellos es evidente que la formación y el desempeño profesional del maestro están rezagados en relación con las tendencias de modernización educativa que el estado ha impulsado" (112).

Un punto de debate más, es el de si la UPN tendrá alcance nacional, como lo pide el SNTE-VR, con la idea de convertirla, de cierta forma, en una institución masificadora del magisterio, o como instancia centralizadora y conclusora de la formación magisterial, proyecto de la SEP, e independiente de las demás instancias formadoras de maestros normalistas.

Para evitar consecuencias indeseables, se acuerda que la UPN no competirá con otras instituciones formadoras de maestros ni las absorberá, será desconcentrada del Estado, en un principio, se establecerá con sólo el sistema escolarizado y en una Unidad (Azcapotzalco).

Ante las presiones sindicales, la SEP acuerda una segunda modalidad, el sistema de enseñanza abierta (SEAD), el cual se abre con diversas sedes en el país, de esta manera el SNTE- VR consigue realizar una parte de sus demandas, pero la SEP no cede

111.- Ibidem. p. 38.

112.- FUENTES MOLINAR, O. "Los maestros y el proceso político de la Universidad Pedagógica Nacional., en: Cuadernos de Educación Democrática No. 7, México, Ed. Movimiento, 1981, p. 44.

a otras.

"La presión consiguiente sólo podría ser regulada a costa de conflictos o, de obedecer su dirección, rompiendo la política de formar solamente los recursos que demanda la expansión del sistema escolar, para evitar un egreso no ocupado que exige plazas de trabajo" (113).

El proyecto de SEP, para la UPN, se caracteriza por dos aspectos fundamentales:

- " a) Será una universidad cúpula; formadora de maestros, y
- b) Sus investigadores y egresados irían a mejorar el sistema educativo nacional" (114).

Estas ideas son la extracción básica del primer documento firmado por la SEP y el SNTE, el cual forma parte del "Anteproyecto UPN", elaborado por una comisión mixta de ambas instancias.

"Al esfuerzo administrativo actual, por constituir un verdadero sistema de educación normal, debe corresponder la creación de la UPN, que será la columna vertebral del sistema que forme y perfeccione al magisterio, en todos los niveles educativos, y se encargue de orientar las actividades de investigación educativa" (115) (X).

Esta misma consideración hacen que la UPN tenga características particulares, pero respondiendo al modelo de las demás instituciones de orden superior, es decir, será una institución de carácter universitario, pero con un currículum de orientación magisterial. (X)

113.- Ibidem. p. 48.

114.- CARRIZALEZ R., G. La Universidad Pedagógica Nacional y su lugar en el Sistema Nacional de Formación de Docentes (II)., en :Foro Universitario No. 27 Feb-1983, p. 20.

115.- UPN. Anteproyecto elaborado por la Comisión Mixta SE P-SNTE, México, 30-Jun-1977, p. 3.
(X) Subrayado nuestro.

El 29 de agosto de 1978 el Secretario de Educación Pública, en acuerdo con el Comité Ejecutivo del SNTE, anuncia la publicación, en el Diario Oficial, del Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional, la que se establece como una Institución Superior con carácter de organismo descentralizado de la SEP.

El 15 de marzo de 1979 la Universidad Pedagógica inaugura oficialmente sus cursos escolares. La universidad comienza con un ingreso de aproximadamente diez mil alumnos, los que después de cursar el primer nivel (Formación Básica) optarían entre las cinco licenciaturas que ofrecería primigeniamente la institución; Administración Educativa, Educación Básica, Psicología Educativa, Pedagogía y Sociología de la Educación.

3.- DECRETO DE CREACION DE LA UPN: FUNDAMENTOS PARA
LA DEFINICION CURRICULAR.

El 29 de agosto de 1978, aparece en el Diario Oficial de la Federación, el Decreto que crea a la Universidad Pedagógica Nacional. Las disposiciones generales del mismo cifien la posición que toma la SEP respecto a la Institución, aunque todavía se discuten (negocian) algunos puntos con la agrupación sindical SNTE-VR.

El decreto a la letra dice :

Art. 1.- Se crea la Universidad Pedagógica Nacional como institución pública de educación superior, con carácter descentrado de la Secretaría de Educación Pública.

Art. 2.- La Universidad Pedagógica Nacional tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del País.

Art. 3.- Las funciones que realizará la Universidad Pedagógica Nacional deberán guardar entre sí relación permanente de armonía y equilibrio de conformidad con los objetivos y metas de la planeación educativa nacional, y serán las siguientes :

I.- Docencia de tipo superior;

II.- Investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y

III.- Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura general.

Art. 4.- Para ingresar a la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional será necesario haber concluido satisfactoriamente los estudios de educación normal o el bachillerato.

Desde el principio, siguiendo el mismo decreto, se establece la jerarquía vertical, desde la SEP, de las instancias que tomará las decisiones finales respecto al gobierno y rumbos que tome la UPN.

Los artículos del decreto que especifican lo anterior, son los siguientes:

Art. 7.- El titular de la Secretaría de Educación Pública vigilará el cumplimiento de los términos de este decreto y establecerá las modalidades académicas y organización que requiera el desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional, resolviendo además sobre aquellas otras que al respecto le proponga la propia universidad.

Art. 8.- El Secretario de Educación Pública, cuando lo estime conveniente, propondrá al Ejecutivo Federal el establecimiento de instituciones similares a la Universidad Pedagógica Nacional y vinculadas con la misma, para atender las necesidades de servicios educativos en regiones determinadas del país.

Se establece, en la misma línea vertical, que sea el rector el que, en última instancia, decida y apruebe lo referente a planes y programas académicos, de las otras instancias es el Consejo Académico el que queda en segundo término, destacamos:

Art. 12.- Facultades y obligaciones del rector:

VIII.- Aprobar, cuando lo juzgue procedente, los planes y programas académicos que hayan sido dictaminados favorablemente por el Consejo Académico.

Cap. II.- Organización Universitaria.

I. El Rector

II. El Consejo Académico

III. El Secretario Académico

IV. El Secretario Administrativo

V. El Consejo Técnico, y

VI. Los jefes de área académica.

Por otra parte, queda delegado en el Consejo Técnico las funciones de supervisión técnica del desarrollo y evaluación de los planes académicos.

Esto queda escrito en el artículo 19 del Decreto Oficial, los puntos que destacan lo anterior son:

Art. 19.- Corresponde al Consejo Técnico:

I.- Promover, armonizar, vigilar y emitir su opinión sobre proyectos de planes y programas correspondientes a cada área académica, aplicando el criterio de integración en éstas funciones académicas;

VI.- Evaluar y ajustar anualmente el desarrollo de los planes y programas académicos que hayan sido aprobados.

Además, el Consejo tiene como apoyo una Unidad de Planeación, la cual es el órgano de asesoría técnica y de consulta, sobre la pertinencia y funcionamiento de las formas organizativas y de desarrollo de los planes de estudio.

Esta Unidad se concibe como el órgano que vigila la eficiencia del aparato académico diseñado y está en contacto directo con la rectoría.

Art. 23.- La actividad universitaria estará apoyada por una Unidad de Planeación que asesorará al rector y colaborará con diversos órganos de la institución para lograr el mejor desarrollo de sus funciones.

De esta manera, la posibilidad de la socialización en la toma de decisiones, y de otros aspectos, queda de cierta forma

imposibilitada por esta estructura político-administrativa asumida a partir de este decreto.

4.- LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL: DEFINICIONES PARA UN PROYECTO CURRICULAR.

Desde su origen, la Universidad Pedagógica Nacional, ha mantenido como constante, ser el objeto de disputa tanto de la dirigencia magisterial vanguardista, grupo hegemónico dentro del SNTE, como de las autoridades estatales representadas oficialmente a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Uno de los puntos de mayor debate en el que se ha enfocado a la UPN, es el correspondiente al proyecto académico, espacio de definición del tipo de profesionista al que la institución aspira formar.

Si bien las autoridades estatales la han considerado como una institución educativa superior cuyas finalidades sean la formación de profesionales de la educación, el grupo vanguardista del SNTE, la ha propuesto como un centro de profesionalización del magisterio y como centro rector del normalismo.

Por otro lado, otro de los puntos que faltaban por definirse antes de presentar cualquier proyecto académico (1978), sería el de si la UPN debía ser una institución "masiva" como lo proponía el SNTE-Vanguardia Revolucionaria (SNTE-VR), con un alcance a nivel nacional, o si se establecería como un centro "cúpula" formador de cuadros profesionales para alimentar el sistema nacional de "especialistas de la educación", propuesta identificada para la SEP.

De acuerdo a las crónicas registradas por algunos autores, que siguieron el proceso de la UPN, las dos instancias en pugna mantuvieron una serie de discusiones internas, en varios momentos, y de manera independiente, para presentar cada cual su proyecto "académico", pero sólo una lo tenía definido.

"Al iniciarse el mandato del presidente López Portillo, sólo el grupo burocrático-gremial tiene una idea precisa de como debe ser la UPN. Desde la Coordinación de Enseñanza Nacional, fortaleza de la burocracia magisterial, se lanza el primer ante proyecto de la UPN, que contiene tanto la exposición del modelo de la institución como una propuesta de Ley Orgánica"(116).

Para discutir este documento, se forma una "Comisión Mixta" SEP-SNTE/VR, hay cierto acuerdo y el documento se difunde entre ambas instancias. Los puntos más relevantes del mismo se encuentran en el artículo tercero :

Art. 3o. La Universidad Pedagógica Nacional tiene por objeto:

- I.- Hacer óptima la dirección, organización, coordinación y control de las licenciaturas en educación normal, así como los grados de maestría y doctorado en todos sus tipos, modalidades, grados y especialidades de acuerdo con los requerimientos de la educación nacional en estrecha vinculación con las dependencias de la Secretaría de Educación Pública encargados de impartir servicios que requieren docentes;
- II.- Planear, organizar y dirigir investigaciones científicas necesarias al propósito de aportar soluciones a los problemas nacionales en materia educativa;
- III.- Planear, organizar y dirigir servicios y programas de mejoramiento profesional para docentes;
- IV.- Ser órgano de consulta del secretario del ramo en la planeación de la educación nacional;
- V.- Organizar y dirigir las actividades necesarias para el cumplimiento de los objetivos anteriores.

116.- FUENTES M. O. Los maestros y el proceso político de la UPN. Op. Cit. p. 45.

La concepción de institución que reflejan estos puntos es la de una entidad burocrática de planeación y administración, más que un centro de formación profesional en educación.

Es decir, lo que se manifiesta, es la creación de un órgano político-técnico-administrativo de dirección y control, para el sistema educativo nacional.

La preeminencia del orden político sobre lo profesional, se puede considerar como uno de los indicadores reales de buena parte de los intereses puestos en juego en esta institución.

OBJETIVOS INSTITUCIONALES

La exposición del objetivo básico de la UPN evidencia el otro propósito oficial; formación de cuadros profesionales de alto nivel.

"La Universidad formará docentes en los distintos tipos y modalidades de la educación en el nivel profesional de licenciatura y ofrece, además, los grados de Maestría y Doctorado, tomando a su cargo las funciones de perfeccionamiento e investigación pedagógica" (117).

El planteamiento que se traza primero, para lograr ese objetivo, es efectuar una "indagación profesigráfica" para elaborar la currícula, según los resultados de este se permitiría saber que tipo de profesionales se requerían.

"El diseño de los aspectos específicos, de las carreras debe partir de un cuidadoso análisis profesigráfico, el cual permitirá precisar los requerimientos específicos y en torno de ellos elaborar la currícula" (118).

Lo que se indica con esto, es que no se tiene determinado,

117.- UPN. Anteproyecto elaborado por la Comisión Mixta SEP-SNTE. Op. Cit. p. 4.

118.- Idem.

ciencia cierta, el tipo de profesionistas que "necesita" el sistema educativo nacional y los que preparará la UPN.

Sin embargo, se continúa, sin precisar estos aspectos, con la planeación de la Universidad Pedagógica, es el anteproyecto el que fija los parámetros y las bases -niveles, secuencias y tiempos-, para el plan de estudios.

PRINCIPALES PUNTOS DEL "ANTEPROYECTO" :

- 1) A partir de un tronco común de materias que cubran los aspectos de reforzamiento de la cultura general y afirmación de las bases pedagógicas requeridas para el estudio de las profesiones docentes.
- 2) Este tronco común debe lograr que los dos semestres créditos primeros sean comunes a todas las carreras.
- 3) En el segundo semestre-crédito se deben incluir materias y prácticas que se propongan dar al estudiante una visión cabal de la profesión que va a emprender, para lo cual deben incluirse actividades de orientación profesional.
- 4) "(...)"
- 5) A partir del 3er semestre, cada una de las carreras y especialidades se diseñarán de modo que respondan a los siguientes indicadores :
 - a) Lograr un sólido dominio de las ciencias, actividades y tecnologías, que formen el cuerpo programático de su marco del ejercicio profesional.
 - b) Cuidar que el estudiante adquiera una amplia y sólida cultura humanista.
 - c) Desarrollar capacidades y habilidades así como dotar de los conocimientos para la enseñanza de la especialidad o modalidad docente que profesará.
 - d) Profundizar en el conocimiento del sujeto de la educación que estará a su cuidado. (119).

El propósito de un tronco común, para todas las licenciaturas, y con una duración de dos semestres, tiene básicamente la intención de homogeneizar niveles académicos (conocimientos) entre los ingresantes a la nueva universidad, considerando que ingresan maestros-estudiantes de las nuevas y anteriores generaciones de normalistas.

El punto cinco es muy importante, ya que señala que sea hasta el tercer semestre, apenas, cuando se "diseñen" los elementos programáticos y contenidos para cada "carrera". Pero de acuerdo a los indicadores, se denota una tendencia a ubicar dichos elementos sobre la base de lo disciplinario y lo técnico de cada carrera.

Más adelante, se proponen orientaciones de tipo "humanista", enfocándose primordialmente al "objeto" de la educación, es decir, al sujeto escolar, el alumno.

En toda esta idea, lo que se observa es un corte muy marcado, entre lo que es el primer nivel de formación y el segundo (muy ambiguo), que señalan desde este momento, una fragmentación en la secuencia y programas de la formación profesional, y por otro lado, no aparece explicitado, a que prácticas profesionales y para que requerimientos sociales-educativos, pueda responder esta primera idea curricular.

La definición curricular concreta se hace después del decreto, generando nuevos conflictos.

"Posteriormente a la publicación del decreto de creación de la misma, los conflictos se centran al rededor de los procedimientos y criterios seguidos para contratación de personal, tanto administrativo como académico, la definición de planes y programas de estudio, los criterios de selección de los alum--

nos, la determinación de áreas prioritarias para la capacitación de los maestros y la investigación educativa" (120).

Pero también, existen otros aspectos que aun se debían precisar, estos tienen que ver con el carácter que tendría la institución universitaria; será una institución "masiva" o no, cuáles serán sus alcances institucionales y, quiénes y cómo la administraran, política y académicamente.

De acuerdo con Olac Fuentes, éstas fueron las razones de la SEP para retrasar el proyecto;

i) " La resistencia a entregar el poder en el sistema de formación de maestros a un grupo que ya tiene gran fuerza.

ii) El costo económico a corto plazo, en un momento en el cual el presupuesto educativo y en general el gasto social del Estado se encuentran estancados.

iii) La imposibilidad de una modificación significativa en la formación del maestro, si se dejara a cargo de aquellos que precisamente son el producto más acabado del modelo que se quiere superar.

iv) La estimulación de una demanda escolar no controlable , que procedería de dos fuentes; la de estudiantes de nuevo ingreso, atraídos por una profesión "revaluada" y que ofrece la posibilidad de un empleo seguro y las nuevas oportunidades de promoción escalafonaria.

v) El costo político de la fusión de las instituciones existentes, tanto federales como estatales, en las que existen núcleos locales de poder y una tradición de individualidad e independencia que se opondría a la absorción centralizadora de la UPN" (121).

120.- KOVACS, Karen. "La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)". Estudios Sociológicos 1:2, 1983. (Mimeo). p. 209.

121.- FUENTES M. O. Op. Cit. ps. 47 y 48.

Lo que muestran todas estas situaciones, es el cómo los intereses políticos, de ambos bandos, enmarcan y matizan cada momento del proceso institucional de la UPN, y también indican, cómo el proyecto curricular tiene que resolverse, en primera instancia, en esa pugna, antes que en la "racionalidad" del proyecto mismo.

"La creación de la UPN implica, no la "planificación racional" de un "instrumento neutro" para iniciar una reforma académica de la enseñanza normal del país; sino una serie de negociaciones al rededor de varios proyectos políticos defendidos por los diferentes grupos organizados del magisterio y por diversos factores en el interior de la SEP" (122) (X).

La definición de la posición de la SEP se efectúa bajo una conjunción de presiones por el SNTE-VR, la propuesta académica general, es el de que la UPN forme profesionales de la educación, la idea última será; modernizar y elevar la "eficiencia" del sistema educativo nacional, no permitir al SNTE-VR controlar la institución.

Una de las decisiones que se toman para estos propósitos, es la de que, tanto el ingreso de estudiantes como el de los docentes, no será de manera exclusiva del sistema normalista, es decir, pueden ingresar alumnos bachilleres, y la contratación de los docentes hacerse del ámbito universitario.

Esta decisión resulta muy importante, ya que es en buena medida, la que permite que más adelante, el curriculum tome determinadas características.

122.- KOVACS, K. Op. Cit. p. 278.

(X) El subrayado en nuestro.

4.1.- EL PROYECTO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

El proyecto académico de la UPN, ya oficializado, se da a conocer a principios del año de 1979, sin embargo, es un proyecto inacabado, pues sólo se presentan los lineamientos generales de la institución y una construcción parcial, Formación Básica, del plan de estudios para las licenciaturas.

De esta forma, el diseño curricular de cada licenciatura se tendrá que construir sobre la marcha, ya que para el 12 de marzo de 1979, fecha en que se inician los cursos de la Universidad Pedagógica Nacional, en el sistema escolarizado, sólo se tienen terminados los planes y programas de los dos primeros semestres, así como algunos materiales de estudio para los alumnos, antologías, material preparado por cada comisión de asignatura.

Desde ese momento, el trabajo de la organización académica funciona de manera parcializada, el trabajo académico por comisiones, por academia o asignaturas hacen que se fragmente la unidad del proyecto académico y se generen contradicciones al elaborarse los currícula para cada licenciatura.

DEFINICION DEL TIPO DE PROFESIONISTAS QUE FORMARA LA UPN.

El Proyecto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, establece como objetivo fundamental:

" Formar profesionales de la educación reflexivos, críticos, creativos y conscientes de la realidad social de la que forman parte, la Universidad Pedagógica Nacional ha diseñado

planes de estudio integrados por tres áreas, cada una de las cuales desempeña una función educativa específica" (123).

La justificación que se da de este como objetivo, lo expresan, en tanto que:

" Una de las necesidades más urgentes consiste en preparar especialistas capaces de proponer alternativas e incidir directamente, en forma apropiada, en la transformación del sistema educativo nacional" (124).

Las ideas que subyacen a estas proposiciones, de acuerdo con algunos autores, tienen que ver más bien, con la pretensión del Estado de modificar la manera tradicional de formación profesional magisterial, hacia formas modernizantes.

"El sector no magisterial que ocupa la dirección de la SEP verá en la UPN una oportunidad favorable para inducir modificaciones en la formación del maestro, rompiendo el monopolio técnico del normalismo, para crear un tipo de personal funcional con la política de modernización de la cultura que promueve el Estado" (125).

El plan, en este sentido, puede decirse que responde académicamente, precisamente, a modificar los métodos normalistas de formación magisterial, una división del plan académico, por áreas, sería técnicamente un primer paso.

Por otro lado, esta organización académica por áreas fue la que se propuso en el "Anteproyecto" de la comisión mixta SEP-SNTE (1978), relevamos este aspecto, porque precisamente gran parte del Proyecto Académico es una reinterpretación ajustada del "Anteproyecto", luego del Decreto Oficial.

123.- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. "Proyecto Académico" México, 1979, p. 5.

124.- Ibidem. p. 4.

125.- FUENTES M. O. "Los maestros y el proceso político de la UPN". Op. Cit. p. 44.

LAS LICENCIATURAS EN LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL: EL PRIMER PROYECTO.

Aparecido el decreto, la agrupación sindical magisterial vanguardista, no queda conforme, al conocer que el proyecto es-
tatal para la UPN, se distancia un tanto de sus pretensiones y aspiraciones, sobre todo en aquel punto en donde se expresaba el deseo de tener una universidad para "todos" los maestros, es decir, una universidad de masas, y con un modelo escolar alejado de la tradición normalista.

"El proyecto que se impone, en un principio, es aquel que cuenta con mayor apoyo dentro de la Secretaría de Educación. Las características de este último decepciona a la dirección sindical, debido a su rompimiento con la tradición normalista, así como a su reducido alcance. Esto desata una ofensiva para que la institución se ajuste a las expectativas originales del SNTE es decir, la absorción por parte de la UPN de la educación normal del país, con la consecuente masificación de la institución" (126).

De las negociaciones establecidas entre la SEP y el SNTE-VR, por presiones de este último, se acuerda que los grados de licenciatura en Educación Preescolar y Primaria serían absorbidos por la UPN, expidiendo los títulos de los maestros ya egresados y el de las nuevas generaciones por egresar. Pero sin que esto quisiera decir que se escolarizaran esas licenciaturas en la UPN. Esto representa absorber de manera imprevista a aproximadamente 27 mil estudiantes, estableciéndose así la masificación de la universidad.

Por otra parte, la idea de Vanguardia Revolucionaria por

extender su influencia política, desde la UPN, sobre el magisterio nacional, dentro de las negociaciones, hace que se acuerde la creación de un sistema de educación abierta (a distancia) (SEAD), para toda la república con sus respectivas unidades de asesoría y apoyo, de esta manera, se "extenderían" los servicios de la universidad como lo pretendía VR.

La fuerza del grupo sindical SNTE-VR, no sólo se muestra aquí, sino también al acordarse la incorporación de una licenciatura "exclusiva" para el magisterio, (Educación Básica), la cual se cursa en tres años y funciona exclusivamente para maestros en servicio, y dentro del sistema de enseñanza abierta.

El resultado de estos "ajustes", es la existencia de una universidad relativamente masificada, y fragmentada en dos proyectos distintos; el sistema escolarizado con cuatro licenciaturas (Administración Educativa, Pedagogía, Psicología de la Educación y Sociología de la Educación) y el sistema abierto con una licenciatura (Educación Básica).

"Se crean dos universidades distintas en una misma institución, con dos tipos de contenidos programáticos, dos tipos de personal docente y dos tipos de egresados" (127).

De esta forma cada proyecto responde de manera parcial a cada una de las expectativas de las instancias en pugna. Por un lado, el sistema escolarizado, con sede única en el D.F., el cual corresponde a las expectativas de SEP, y por el otro, el SEAD para el SNTE-Vanguardia Revolucionaria.

Sobre la marcha y desarrollo de la universidad se verán las contradicciones de ambos proyectos y su falta de congruencia con los objetivos iniciales para la institución, propuestos desde los anuncios oficiales y sus documentos concretos.

4.2.- EL PLAN CURRICULAR.

El plan curricular se especifica sobre la base de tres áreas académicas, cada una conformada por una serie de asignaturas, las cuales se fueron determinando después de las de la Formación Básica, y de acuerdo al desarrollo de la universidad y de sus actividades académicas concretas.

Así también, la definición y elaboración de los contenidos de las diferentes asignaturas, tienen un proceso singular. La formación de "academias" dentro de las mismas áreas, inciden de manera significativa en el diseño del plan académico general y en particular en cada área.

Lo que resulta de lo anterior es la evidente separación de acciones académicas lo que da como consecuencia una serie de incongruencias, tanto de contenidos y secuencias entre áreas, como entre los objetivos que tienen unas y otras. Es en el área de la concentración profesional en donde se manifiestan parte de los resultados de esas contradicciones.

De esta manera, las contradicciones que pueden encontrarse en el plan curricular actual, aun con las reformas efectuadas, son parte de todo el proceso de institucionalización de la universidad, en donde se encuentran presentes tanto los aspectos no formales de la constitución de la universidad, aspectos del orden político e ideológico, como de los propiamente formales y académicos.

Los primeros, que se forjan en la lucha entre el gremio magisterial y las instancias estatales por el control de la institución.

Los segundos, se presentan en la constitución de los grupos académicos que se forman, y como se forman, y de las fuerzas externas que se revierten al interior de la institución.

Precisamente, en esta parte, intentamos hacer un análisis sobre los aspectos formales generales y estructurales del plan curricular para el área de concentración profesional de psicología educativa.

En este análisis deseamos explicitar y comprender el por qué de ciertas contradicciones que se dan dentro del plan y sin embargo, cuáles son los elementos que lo justifican.

En este sentido, nuestro análisis recupera los aspectos de elementales de lo que son las dos áreas iniciales de la formación profesional para después centrarnos en lo que respecta al área de concentración profesional de psicología educativa.

Lo anterior en tanto que el proceso de articulación e integración curricular del área sólo puede entenderse y explicitarse teniendo la perspectiva de la totalidad.

EL DISEÑO CURRICULAR Y SU PROCESO DE ARTICULACION.

AREA DE FORMACION BASICA

Esta se constituye en la plataforma común, en la que todos los estudiantes de las licenciaturas que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, adquieren un conjunto de conocimientos y habilidades, considerados como los básicos para iniciarse en las actividades universitarias y profesionales.

Se presenta también, como el espacio que permite nivelar y explorar los conocimientos de los alumnos, para en base a ello, proporcionar elementos técnico-metodológicos para el estudio de las áreas subsiguientes.

En concreto lo que se pretende con esta área de formación básica, es homogeneizar, o tratar de hacerlo, conocimientos entre dos tipos de población que acceden a la universidad, los bachilleres, que poseen ya una formación pre-universitaria, y los normalistas, que han cursado la normal básica.

Lo que no queda explicitado, es cómo las asignaturas de esta área pueda responder a dos perfiles de ingreso diferentes, los bachilleres distanciados o ajenos al quehacer educativo, con diferentes expectativas profesionales, y los normalistas, arraigados en fórmulas académicas tradicionales, en su caso dicha área funciona como el espacio de introducción a la formación universitaria.

Una observación importante, es la de que no se contempla para los bachilleres, en ese momento, elementos de estudio para introducirle al ámbito educativo, pues esto se hace hasta llegar al área de integración vertical.

Cabe mencionar, que la composición de la primera planta

docente es, preponderantemente, de origen universitario, con alguna filiación con lo educativo, y en otra parte por docentes de extracción y tradición normalista de nivel superior, lo anterior de alguna manera incide en la selección de las asignaturas y los contenidos de las mismas, y no sólo para esta área, sino con las demás, enfatizándose sobre todo, en el área de concentración profesional.

Los aspectos mencionados anteriormente, parten de los que se establece como propósito general del Área de Formación Básica :

" Los cursos que la integran son fundamentales para cualquier licenciatura, pues en ellos se proporciona a los estudiantes los elementos teórico-prácticos de orden general. Estos deberán subsanar deficiencias del nivel medio superior y permitir, por otra parte, la unificación de los conceptos y la metodología, para lograr que al término de esta formación se obtenga un conjunto homogéneo de conocimientos e instrumentos"(128).

Se proponen como objetivos del área de formación básica, que el egresado de la UPN sea capaz de:

- Analizar el proceso de formación de estado mexicano y sus características económicas, políticas y sociales.
- Comunicarse correctamente de manera oral y por escrito, y emplear además técnicas o procedimientos básicos para realizar investigaciones documentales.
- Manejar los procedimientos matemáticos necesarios para su desenvolvimiento profesional.
- Comprender el desarrollo histórico de las ideas.

Con el propósito de alcanzar los objetivos anteriormente planteados, se impartirán los siguientes cursos:

- Historia de las ideas I y II
- Matemáticas I y II
- Redacción e Investigación Documental I y II
- Sociedad Mexicana I y II

(129).

Un diseño por asignaturas como este, para el área de la Formación Básica, representa la idea general que predomina en el curriculum, es decir, una división por áreas y cada área fraccionada por asignaturas.

El predominio de lo disciplinario de igual manera fragmenta la visión de la totalidad curricular, esta tendencia muestra de cierta manera la concepción que se tiene del "conocimiento" y de las formas que se entienden para su transmisión, esto es, se asumen en los términos de las formas conceptuales tradicionales.

Por otra parte, el planteamiento de estas asignaturas para el logro de los objetivos de esta área sigue la lógica de que son "materias básicas" para elevar la cultura general" y para proporcionar los elementos primarios (herramientas técnicas) para "la investigación", sin embargo, para ello no se proponen otros elementos fundamentales (teóricos y prácticos) para entender qué, para qué, y a quienes se beneficia con "la investigación" .

Un ejemplo de la falta de claridad de los objetivos y propósitos de cada asignatura en relación al curriculum general es

lo que apunta uno de los "objetivos" del programa de Matemáticas I :

"Para el desarrollo intelectual de un individuo es importante que tenga un panorama el funcionamiento de las principales disciplinas existentes, sobre todo cuando se va a colaborar en la formación de otras personas, en este caso los niños"(130).

La misma inconsistencia de los objetivos "particulares" de cada asignatura para afianzarse en el curriculum general se da al observar el objetivo del curso de Redacción e Investigación Documental:

"Objetivo General: El estudiante incrementará sus habilidades en la lectura, redacción documental, mediante la aplicación y el desarrollo de técnicas específicas" (131).

La predominancia y centración hacia cada asignatura repercute en todo el curriculum puesto que se tiende a crear núcleos y separaciones académicas generándose así, grupos de poder político-académicos los que operan casi de manera independiente desde cada área o asignatura.

La disociación curricular o pérdida de unidad en el mismo se hace más notable al irse estableciendo las demás áreas que conforman el plan académico, ya que en cada área se forman academias que asumen de manera particular la concepción del curriculum general y de su intervención en el mismo, así como del tipo de profesionista que "debe" formarse en la UPN.

130.- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Programa de Matemáticas I, México, 1982.

131.- U.P.N. Programa de Redacción e Investigación Documental I, México, 1982.

AREA DE INTEGRACION VERTICAL.

El proyecto académico contempla el área de integración vertical como el espacio que proporciona las herramientas metodológicas y técnicas de la investigación de manera formal.

Esta área está propuesta también como el plano en donde se fijan y den enlace las líneas de investigación de cada especialidad profesional, de las que brinda la universidad, con los postgrados, especialidades y campos de investigación educativa que la propia institución se propone ofrecer a sus egresados.

El área de integración vertical resulta ser de la misma manera, parte de la formación común para todas las licenciaturas de la UPN, el objetivo del área se presenta de esta forma:

"El objetivo de la UPN es generar profesionales de la educación dotados de habilidades comunes en el campo de la docencia y la investigación pedagógica.

El área de integración vertical conforma un conjunto de conocimientos comunes a todas las licenciaturas y representa un intento por superar el aislamiento de las especialidades y lograr que el análisis de problemas específicos se enmarque dentro de un contexto teórico más amplio.

En relación con lo anterior, se ofrece una formación teórico-metodológica común que proporciones a los estudiantes una serie de conocimientos y aptitudes generales que le darán una visión global de los problemas que afronta la educación nacional" (132).

Lo que entonces no queda precisado es cómo se articulan en cada una de las "especialidades" estos elementos metodológi-

cos y teóricos del área de integración vertical, si lo que se proporciona es "un instrumental" común con una "visión general" de la problemática educativa del país, para que cada especialidad seleccione y acomode a sus concepciones "su objeto de estudio", la pregunta que surge es cómo entonces se pretende establecer lazos para efectuar tareas comunes (interdisciplinarias) entre las diferentes especialidades o licenciaturas.

El fraccionamiento del conocimiento entre las diferentes especialidades es una evidencia del mismo fraccionamiento que va teniendo el curriculum, ya que cada especialidad actuará de acuerdo a sus "propios" métodos, técnicas y marcos teóricos, lo que de ninguna forma altera las formas del quehacer docente e investigativo dominante.

Los objetivos específicos que se marcan para el área de integración vertical muestran la parcialización de las especialidades y de su accionar futuro.

"Se pretende que el alumno:

- Adquiera los conocimientos que le den la posibilidad de abordar la problemática a que se enfrenta en el ejercicio de su especialidad.
- Adquiera un conocimiento integral de la realidad educativa mexicana, en función del cual sea capaz de analizarla, evaluarla y proponer alternativas para su desarrollo.
- Adquiera una concepción metodológica que le aporte los supuestos básicos del análisis, la evaluación y el diseño de alternativas"

(133).

Las asignaturas que son establecidas para el logro de esos objetivos, según el plan 1979, son las siguientes :

Cursos del Area de Integración Vertical

- Metodología de la Investigación I y II
- Principios de Estadística
- Problemática de Educación y Sociedad en México
- Funciones Sociales de la Educación
- Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales
- Filosofía y Práctica de la Educación en México
- Derecho Constitucional y Sistema Educativo
- Bases del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (x)
- Elaboración de Secuencias de Enseñanza-Aprendizaje

(x) Esta asignatura no será cursada por los maestros en servicio y que sean alumnos de la licenciatura en Educación Básica.

(134).

Antes de que llegue el momento de que la primera generación de estudiantes tome estos cursos el plan de asignaturas de esta área se ve modificado, ya que como se va contratando a la planta docente ésta va viendo la "necesidad" de hacer algunas modificaciones respecto a especialidad profesional y a sus concepciones educativas.

MODIFICACIONES AL AREA DE INTEGRACION VERTICAL (1980).

Las primeras modificaciones que quisieron implementarse para esta área, fue el de tratar de conformar un conjunto de talleres de investigación, con la intención de mantenerlos a lo largo de toda la carrera, la idea era darle un sentido de integridad al curriculum al través de una línea de investigación.

"A partir del 3er. semestre y a lo largo de la carrera funcionará un taller integrador cuyo desarrollo se basará en el trabajo de investigación, en las prácticas docentes y en el estudio de metodologías y técnicas de enseñanza de las distintas disciplinas o campos específicos. Esto complementará la orientación teórica de algunos cursos, siempre en función de los conocimientos que posee el alumno en distintos momentos de la carrera" (135).

De esta forma, lo que se pretende es que, después del área de formación básica ya puedan hacerse prácticas investigativas pero sin antes de definirse las intencionalidades de la investigación, puesto que aún no se definen los campos profesionales de los estudiantes, lo que impide de cierta forma reconocer y reconocerse en los objetos de estudio que plantearía cada especialidad y problemática particular.

Por otro lado, si curricularmente la idea de los talleres se plantea como la instancia integradora de todo el plan académico, nunca se especifican las características de estos ni sus propósitos concretos en cada especialidad, así como tampoco la forma en que éstos funcionarían en términos de una interdisciplinariedad, uno de los propósitos para el profesional de la UPN.

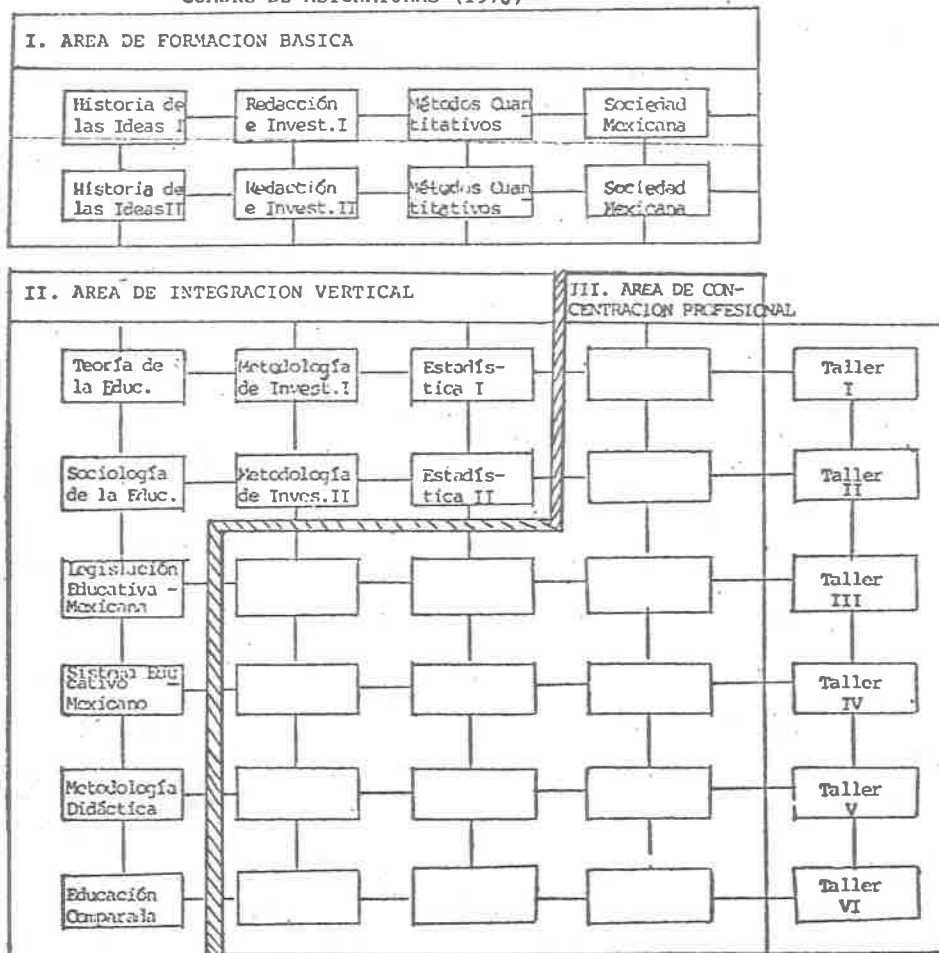
Los "talleres", sin tener explicitación documental alguna, no tienen concreción, únicamente aparecen en el mapa curricular de 1978 (Anteproyecto), lo que también muestra dicho mapa es una manifestación diferente de las asignaturas que se propusieron y de las que quedan de manera definitivamente en el plan 1979-80. Es decir, parece que no había acuerdos definitivos de que asignaturas estarían más acordes con el objetivo del profe-

135.- PESCADOR, J. A. "La Universidad Pedagógica Nacional.

Síntesis de un Proyecto Académico., en: Ciencia y Desarrollo No. 30, CONACYT, Ene-Feb/1980, p. 36.

MAPA CURRICULAR (PROYECTO 1978)

Esquema I
CUADRO DE ASIGNATURAS (1978)



sional que se desea formar en la UPN.

EL AREA DE INTEGRACION VERTICAL EN SU PRESENTACION
PARA EL AÑO DE 1980.

El área de integración vertical es replanteada tanto en términos de sus propósitos como por las asignaturas que la comprenden :

"El área de integración vertical, cuya función consiste en dirigir las preocupaciones profesionales de los estudiantes de todas las licenciaturas hacia el desarrollo y la problemática del sistema educativo nacional, al mismo tiempo que proporcionarles las herramientas técnicas y básicas del campo de la investigación social y educativa" (136).

Las asignaturas del nuevo plan para el área de integración vertical comprenden:

- Estadística I y II
- Metodología de la Investigación I y II
- Política Educativa en México I y II
- Funciones Sociales de la Educación
- Problemas de Educación y Sociedad en México

Ahora se pretende que esta área sea la que permita determinar los intereses profesionales de los estudiantes y les prepare a su vez en la investigación educativa y social, en este aspecto se pretende que esta área permita el encadenamiento con la especialidad del futuro profesionista, pero no se dan las referencias de como pueda lograrse esta articulación ni como el estudiante pueda tener intereses comunes en la investigación interdisciplinaria si cada especialidad entiende de diferente forma sus objetos de estudio y sus procedimientos de acción es-

136.- HERNANDEZ U. J. Et. Al. "La construcción de un plan curricular; la licenciatura en Psicología Educativa de la U PN., en: Foro Universitario No. 36, STUNAM, Nov/1983.

pecíficas hacia la problemática educativa.

Pero también existe en esta reformulación de las asignaturas una marcada división entre los aspectos de la problemática teórico-conceptual de la educación y de las formas de su abordaje en la problemática real a la que se presentan los alumnos-profesores en sus aulas.

Es decir, las asignaturas técnico-metodológicas que se ofrecen para iniciar al estudiante en la investigación educativa son insuficientes puesto que la problemática educativa es vista en sus aspectos teóricos amplios, y no se dan las formas para encontrar una integración con la problemática que afecta al magisterio en concreto.

Un problema que no permite que se resuelvan esos aspectos de integración curricular y de coherencia a los objetivos de la UPN, es el de que la organización académica se va dando en una estructura departamental por áreas y asignaturas, lo cual dificulta la integración de equipos de trabajo académico para una mejor operatividad de las áreas.

Así, cada departamento o profesor de asignatura opera de acuerdo a sus propios marcos teórico-conceptuales de su especialidad profesional o área en la que se ha desarrollado, de igual manera asumen su rol como docentes.

"Tampoco hubo tiempo y preocupación real para la conformación e instrumentación de programas de formación docente, por lo que los maestros desarrollaron su actividad de enseñanza con base en sus propios marcos de referencia (que en la mayoría de los casos ubican el rol de maestro con una función directiva y vertical más que coordinadora, y en donde el individuo y no el grupo es el centro del aprendizaje" (137).

137.- ELIZONDO H., A. Y GOMEZ Ma. G. "El Proyecto Curricular de la Universidad Pedagógica Nacional., en: Simposio sobre experiencias curriculares en la última década. (MIMEO (sin fecha)) p. 16.

5.- LA CONSTRUCCION CURRICULAR DEL AREA DE CONCENTRACION PROFESIONAL: LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA.

El Area de Concentración Profesional, considerada como el tercer momento y último de la construcción curricular, para el currículum del profesional de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, es también el espacio concreto de la definición del profesionista que se forma en esta institución.

En esta área como espacio concreto curricular, y en particular de la Licenciatura en Psicología Educativa, se hacen presentes tres momentos en su construcción, uno; desde su planteamiento inicial en el Proyecto Académico 1979, dos; en el replanteamiento del mismo, con su definición específica de área y de sus asignaturas, y tres; la definición teórico-metodológica de los programas y contenidos suficientes para el profesionista que se desea formar, tomando en consideración el ámbito particular donde ha de ubicarse este profesionista de la educación.

Específicamente la construcción curricular del área se releva en base al objetivo general y principal de la UPN:

"La formación de un egresado productor de conocimientos que incida en la realidad educativa nacional, a través de un proceso que articula la teoría con la práctica y que favorezca una actitud crítica por parte del estudiante" (138).

La manera en como queda explicitado este objetivo, es des-

138.- GOMEZ M., Ma. Gpe. El proyecto académico de la UPN. (Reflexión de una propuesta curricular). Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional sobre Innovaciones en la Educación Superior en México. Fac. Fil. y Lets. U.A.N.L.(Mty. N.L.) Abirl-1985.

La construcción del área de concentración profesional, pone en evidencia una serie de contradicciones que se encontraban presentes ya desde antes, esto es, desde las dos áreas de formación anteriores; Formación Básica e Integración Vertical.

Es en el área de la concentración profesional (ACP) en donde se tienen que enfretar las contradicciones acumuladas. Esto porque: El ACP se construye después de que la mitad del curriculum ha sido desarrollado; luego de que existe ya una organización académica institucionalizada y diferenciada del ACP; y además, la definición del producto profesional que se desea aun no se concluye, la pregunta es ¿brindar una formación basada en lo disciplinario o en la práctica profesional?, aquí se abre otra interrogante, ¿ qué práctica profesional?

Por una parte preexisten dos curriculum; uno para el área de formación básica y el área de integración vertical, otro, el área de concentración profesional, aun no totalmente desarrollado.

Por otro lado, la armadura de cada área está hecha sobre los marcos de un diseño tradicional por asignaturas, centrado en lo disciplinario, aspecto que supuestamente se desea superar, pero además asienta así sus bases en la organización académica de la institución.

Bien podríamos decir que esta contradicción surge del planteamiento inicial de la organización académica, que consiste en el hecho de que cada área funcione de manera diferenciada de las otras e igualmente sean administradas así, aunado también a que las decisiones académicas sean concentradas por los grupos político-académicos ya establecidos y dominantes.

Los criterios que prevalecen para orientar la formación

profesional, básicamente giran en proponerla sobre lo disciplinario y suponiendo una práctica profesional demandada, la que existe más bien como dominante, sólo que ahora se tendría en una perspectiva hacia la educación.

Ante todas estas situaciones, la construcción curricular del ACP de la licenciatura en psicología educativa ha de seguir las tendencias prevalecientes pero con ciertos ajustes.

"Las tareas de construcción y puesta en práctica de los distintos currícula tiene que ajustarse, desde un inicio, a una serie de limitaciones estructurales y de contenido, entre las cuales destacan: el predominio de una construcción curricular tradicional por asignaturas, la imposición de un espacio sumamente reducido para el área de concentración profesional (16 asignaturas como máximo), y la determinación de propósitos y contenidos programáticos de las áreas de formación básica e integración vertical, realizada con anterioridad a los planes de concentración profesional" (139).

La cuestión que se plantea entonces es; ¿de qué manera formular un curriculum que lleve al profesional de la psicología educativa de la UPN a superar las prácticas tradicionales y orientarle hacia la reflexión y búsqueda de soluciones a las problemáticas educativas del país?

Para ello creemos indispensable definir de otra manera la idea que se tiene de la UPN y que ha sido manifestada en ciertos documentos de la institución.

"La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior abocada al estudio de la universalidad del conocimiento pedagógico, poniéndolo al servicio de la

causa profesionala del magisterio, proyectando su actividad a todo el país a través de las dependencias que para ello se han establecido" (140) (x).

140.- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Información General
para el sistema escolarizado. México, UPN, 1982, p. 3.
(x) Subrayado nuestro.

EL AREA DE CONCENTRACION PROFESIONAL DE PSICOLOGIA
EDUCATIVA EN EL PROYECTO ACADEMICO 1979.

De acuerdo al proyecto académico inicial, el Area de Concentración Profesional pretende establecerse siguiendo los lineamientos de lo disciplinario, con orientaciones terminales en el aprendizaje escolar, pero no desde la problemática educativa planteada de las necesidades sociales, el sistema educativo nacional es sólo una referencia imprecisa en ese momento.

El ACP es definida a partir de los propósitos de los contenidos, sin especificar cuáles serían estos.

"Los contenidos de esta área constituyen el material específico que define el campo particular de cada carrera. La idea de concentración se determina en razón de los requerimientos de cada licenciatura y de las características y demandas del campo de la actividad profesional"(141).

La manera en que se enuncia cómo se determina el ACP señala el deslinde que se establece con la formación de las áreas anteriores, al "concentrarse" sobre cada licenciatura, haciendo más bién referencia a la disciplina, y "demanda" de un campo profesional aun no diagnosticado.

Lo anterior sólo puede dar pie a que se recurra a seleccionar los contenidos de los discursos psicológicos dominantes y a pensar en una futura práctica profesional dentro de los marcos de trabajo predeterminados.

Esto puede corroborarse, de alguna forma, vista la enunciación de cómo se concibe el "perfil profesional" del psicólogo educativo de la UPN, en el Proyecto Académico 1979.

141.- UPN. Proyecto Académico 1979. Op. Cit. p. 8.

"El perfil profesional del psicólogo educativo supone las características específicas del psicólogo general, además de la formación que le proporcione el conocimiento de los aspectos fundamentales de la educación y en especial del proceso de aprendizaje" (142).

Por esto mismo, el proyecto académico inicial considera la pertinencia de la elección de los contenidos en base a una "psicología general" y de la pedagogía.

"El psicólogo de la educación debe poseer los conocimientos teórico prácticos generales de la psicología y de la pedagogía que le permitan entender la educación como un hecho social y su interrelación entre ambas disciplinas" (143).

Es decir, que los conocimientos "generales" de la "ciencia" psicológica son puestos como fundamentales para la formación del psicólogo educativo, luego entonces, es la disciplina misma la que da la base para la organización curricular de esta área de concentración.

Queda como secundario la problemática educativa específica. La interdisciplinariedad sólo queda vista como un lazo, un tanto forzado, entre psicología y pedagogía.

Otro objetivo propuesto, en este primer proyecto, para el ACP, es la investigación, ésta como una acción de formación paralela.

"La formación del psicólogo educativo mantendrá una práctica continua de investigación que le permita el conocimiento del sistema educativo mexicano, la vinculación directa con los problemas de este y el manejo de métodos de investigación y estadística" (144).

142.- Ibidem. p. 14.

143.- Idem.

144.- Ibidem. p. 15.

El sentido que se le da a la acción investigativa, de acuerdo al enunciado, es "conocer" el sistema educativo y "aplicar" métodos de investigación, y cuantificar, construir estadísticas.

Por otra parte, la forma en que se desprenden y especifican los objetivos particulares, confirman la orientación explicitada para los contenidos.

Los objetivos específicos del ACP, en el proyecto académico 1979, así se enuncian:

- Comprender los procesos psíquicos y los factores que intervienen en el desarrollo del ser humano.
- Comprender los aspectos psicológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de que este sea suficiente y de utilidad social.
- Comprender los procesos grupales en el marco de la institución educativa.
- Participar en el diseño y realización de investigaciones psicológicas.
- Participar como asesor en el diseño e implantación curricular en los diferentes niveles educativos mediante la aportación de los fundamentos psicológicos correspondientes.

La ordenación misma de los objetivos muestran la atención sobre lo disciplinario, con una tendencia hacia el trabajo técnico de la profesión, respondiendo así a las ideas tecnocráticas de formar profesionistas en diseño y planeación.

También aparece como se relega y separa esta área con las anteriores, puesto que no se vislumbra ningún nexo o referencia respecto a ellas. La fragmentación del currículum se hace obvia.

Se estima que con el arreglo de 14 asignaturas, para el área de concentración profesional de la licenciatura en psicología educativa, puedan solventarse los objetivos propuestos.

"Con el propósito de cumplir con los objetivos enunciados, el licenciado en psicología educativa cursará las siguientes asignaturas:

- Psicología General.
- Corrientes contemporáneas de psicología.
- Psicología de la inteligencia.
- Teoría del aprendizaje.
- Teoría de la etapa del desarrollo.
- Investigación psicológica I.
- Teoría de la motivación.
- Psicología social.
- Investigación psicológica II.
- Transtornos del aprendizaje.
- Teoría de los grupos.
- Investigación psicológica III.
- Educación del adolescente y del adulto.
- Educación preescolar y primaria

"(145).

Es decir, la elección de los contenidos para el logro de los objetivos propuestos, se hace en torno a un conjunto de materias predominantemente asentadas en lo disciplinario, la problemática educativa queda entonces relegada a último plano.

Los criterios de elección de estas 14 asignaturas que se pretendían establecer, no aparecen explicitadas en ningún documento conocido, los objetivos, que tampoco explicitan de donde surgen y por qué, son entonces el único referente.

Al signarse estas materias como plan académico para el ACP los objetivos propuestos difícilmente pueden sostenerse sobre esa base, las metas de la institución de igual forma no pueden ser logradas suficientemente, ya que la idea que prevalece con este curriculum, es la de formar un psicólogo sustentado básicamente en lo que es la disciplina y sólo "capacitarlo", en el uso de ciertas herramientas y metodologías, para "aplicarse" en el campo de la educación.

La organización por asignaturas planteaba además, un problema típico de este tipo de modelos. Primero, la formulación de un curriculum por áreas, como es este, pierde cierta congruencia al desglosarse cada área en asignaturas, puesto que la particularización de materias por área sesga la estructura curricular.

Los objetivos de cada área se vuelven demasiado particulares, sin una distinción de cómo se enlazan los de una área con la subsecuente, tampoco se muestra claro la correspondencia de las áreas con los objetivos fundamentales de la Universidad.

De hecho una organización curricular por asignaturas tiende a operar en función de lo disciplinario, luego si la idea de un curriculum elaborado por áreas busca superar la parcialización de los conocimientos, esto no es logrado por el curriculum de la UPN, puesto que no se tiene bien presente que:

"La organización tradicional por materias no llega a satisfacer las tres cuestiones básicas relacionadas con la organización del currículo:

- 1.- Las materias solas, como materias, no brindan una base lo suficientemente adecuada como para desarrollar un aspecto de educación integral porque no poseen en si mismo un criterio inherente ya sea para el alcance o el mérito, y porque la organización por materias impide la realización de objetivos múltiples.

2.- Aisladamente, las materias no proporcionan una base suficiente para la secuencia, especialmente si ellas minimizan la comprensión y el interés por el análisis de lo que se aprende o de los objetivos de la conducta.

3.- La organización por materias, realizada convencionalmente, impide prácticamente el logro de un aprendizaje interrelacionado. Ello tiende a una compartimentación innecesaria a la atomización del aprendizaje" (146).

Además, lo que lleva inherente una organización por materia es, su tendencia a centrarse en lo disciplinario.

"La esencia de la organización de la materia consiste en seguir una lógica de la disciplina pertinente, es decir, que tanto el contenido como las experiencias del aprendizaje correspondientes para adquirirlo sean divididos y organizados por la lógica de los campos de la materia" (147).

Finalmente, esta primera propuesta del plan de asignaturas para el área de concentración profesional para la licenciatura de psicología no se concreta, el Proyecto Académico 1979 se ve modificado más adelante.

146.- TABA, H. Op. Cit. p. 512.

147.- Ibidem. p. 503.

5.1.- LA ORGANIZACION CURRICULAR DEL AREA DE CONCENTRACION PROFESIONAL DE PSICOLOGIA EDUCATIVA EN SU PRIMERA CONCRECION.

La proposición inicial del currículo para el área de concentración profesional de psicología educativa (1979) no se llevó a efecto, ya que antes de llegar la primera generación de alumnos a cursar el área, se conforma un equipo especial para revisar, replantear y concretar una propuesta más acabada.

Si bien la propuesta primera no se efectúa prácticamente, sí se llega a tomar algunos de sus planteamientos y objetivos. Lo que ocurre es una reformulación y centración en los mismos, con una serie de cambios en los contenidos, secuencias y espacios, buena parte de ellas son relevadas por otras.

Sin embargo esto no resulta una tarea fácil, el equipo que se forma para efectuarla se encuentra con un conjunto de situaciones generadas desde la base curricular del proyecto UPN.

El problema por principio no es dar una simple concreción a un plan proyectado, sino que se plantea la necesidad de encontrar y darle una coherencia al diseño curricular, tomar nuevos criterios y reformular los principios bajo los cuales se ordene el currículum, pero tomando como base los fundamentos básicos y los objetivos de la universidad.

Una situación más a considerar, es la de que este equipo tiene que enfrentarse a una estructura político-académica, de las áreas anteriores, ya institucionalizada, que le otorga cierta fuerza y que no permite flexibilidad para proponerse cambios en las áreas ya existentes.

EL EQUIPO ACADEMICO COORDINADOR DEL AREA DE CON-
CENTRACION PROFESIONAL DE LA LIC. EN PSICOLOGIA
EDUCATIVA.

La importancia de reconocer al equipo que coordina y elabora el diseño y plan curricular para el área de concentración profesional, en la licenciatura de psicología educativa, radica precisamente en que ellos son parte del proceso del desarrollo y establecimiento curricular, son los sujetos que juegan centralmente dicho proceso.

La problemática a la que tiene que enfrentar el equipo que se forma para elaborar el diseño curricular, es múltiple, va de lo meramente formal en el diseño del plan, hasta problemas de índole organizativo-académico, lindando en lo político.

Al ser integrado el equipo y comenzar a trabajar, lo primero que se encuentra es una situación un tanto particular, una buena parte del curriculum de la licenciatura de psicología educativa (50%), ya ha sido elaborado sin su participación, las áreas antecedentes a la de concentración profesional se encuentran conformadas y afirmadas en el curriculum general; área de formación básica e integración vertical.

En cierta medida, éstas les resultan ajenas en cuanto a contenidos y fines programáticos, sin embargo tienen que retomarlas y tenerlas en cuenta para entender la propuesta curricular básica y así, integrar, orientar y darle sentido al área de concentración profesional.

El equipo que elabora el diseño del Area de Concentración Profesional (ACP), se integra con: Jorge Hernández U. y Roberto Alvarado T. (profesores de tiempo completo de la Facultad de

Psicología de la UNAM, comisionados a la UPN para el diseño y desarrollo del curriculum de la licenciatura en psicología educativa), David D. M., Aurora Elizondo H., Guadalupe Gómez M., Martha Herrera T., y Ma. de los Angeles Huerta A., profesores, y casi todos, egresados de la UNAM, estos últimos cinco, se integran a la planta académica de la UPN.

De esta manera, nos damos cuenta de que el personal académico y formulador del diseño curricular, procede esencialmente del ámbito universitario, lo cual de alguna manera, influye en la idea y orientación del curriculum para esta área de concentración profesional.

Su experiencia académica y docente, es lo que de cierta forma hace heterogéneo al equipo de diseño, su vinculación con el ámbito normalista no es muy directo, y respecto a su trabajo en el sistema educativo nacional es igualmente variado.

Estas consideraciones son relevantes, en tanto que, son aspectos que pueden permitir tener una visión más completa del proceso curricular, y de esta manera, entender mejor el por qué de la forma de concreción de este curriculum.

"Para quienes iniciamos los trabajos de construcción curricular de la licenciatura en psicología educativa era claro que este proceso implicaba no sólo el desarrollo de las metodologías, técnicas y procedimientos de diseño, implantación y evaluaciones pertinentes, sino que principalmente constituía un proceso lleno de luchas y contradicciones en que habrían de confluir sujetos y grupos de diversas formaciones teóricas y profesionales que pertenecen o se identifican con distintos sectores de la sociedad y que por lo tanto, poseen diversas posturas y concepciones educativas, profesionales, disciplinarias y político-ideológicas" (148).

Una situación particular enfrentada por el equipo de diseño del ACP es el hecho de que no pueda darse una comunicación con los grupos académicos de las áreas preestablecidas lo cual impide algunas posibilidades para una mejor articulación de las funciones entre las áreas.

"Para 1980, fecha en que se iniciaba la elaboración de los núcleos de concentración profesional, desaparecían los jefes del área básica e integración vertical, reorganizándose por academias, que se integraron por una o varias asignaturas, de manera tal que el trabajo articulado y en equipo resultaba cada vez más difícil" (149).

Por otra parte, como ocurre con los otros equipos de diseño de las otras licenciaturas, la mayoría no se reconoce en las propuestas académicas del ACP ni de los objetivos, pero de igual manera no se dan las posibilidades para compenetrarse en ellos, así como tampoco se da para con las áreas que conforman la otra parte del currículo, por lo tanto, únicamente se centra su tarea al diseño y elaboración de las áreas de concentración profesional correspondientes, cada cual partiendo de sus propios marcos de referencia.

"Así, cada núcleo de concentración profesional se convirtió en un currículum por sí mismo, con su propia concepción epistemológica y metodológica, si bien se habían socializado ciertas ideas fragmentadas provenientes de la propuesta inicial" (150).

Un aspecto más es el tiempo que se da para tener listos los programas, lo que impide, por su estrechez, realizar y obtener un producto curricular ampliamente desarrollado.

149.- ELIZONDO HUERTA, A. Y GOMEZ, Gpe. "El proyecto curricular de la UPN". (Trabajo presentado en el: Simposium sobre experiencias curriculares en la última década. México, (Mimeo), p.12.

150.- Ibidem., p. 19.

LA CONCRECIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR DEL
ACP DE LA LIC. EN PSICOLOGIA EDUCATIVA.

Una vez resueltas buena parte de las limitantes y obstáculos, el diseño y organización curricular del área de concentración profesional tiene su concreción.

El primer punto que se debate es el correspondiente a definir qué tipo de profesional de la psicología educativa se desea formar, es decir, para el equipo del diseño del ACP, le es indispensable determinar las características del egresado que se desea obtener.

"Para nosotros el egresado de la licenciatura en psicología educativa de la UPN, debía de cristalizar en UN PROFESIONAL DE LA PSICOLOGIA COMPROMETIDO CON LOS INTERESES DE LAS CLASES MAYORITARIAS DEL PAIS CAPAZ DE INVOLUCRARSE PROFESIONALMENTE EN LA SOLUCION DE LOS PROBLEMAS Y NECESIDADES QUE ESTAS CLASES PRESENTAN EN EL PLANO EDUCATIVO" (151) (*).

La enunciación de este propósito podría hacer pensar que se habla de un proyecto político-académico más amplio, sin embargo, el compromiso que se menciona, tendría que estimarse en relación a una inserción más significativa en el ámbito social y no sólo desde su formación profesional.

De cualquier forma, la problemática para seleccionar programas y contenidos es otro asunto que se analiza, en tanto que estos deben ser adecuados para cumplir la propuesta señalada, aun así, esto implica determinar y enfrentar a ciertos criterios e intereses .:

151.- HERNANDEZ U. Jorge Et. Al. Op. Cit. p. 56.
(*) Mayúsculas nuestras.

- 1) ¿Cuáles son las demandas y problemáticas del sector educativo y cómo tienen que ver con las clases mayoritarias?
- 2) ¿Cuál es la función educativa que desempeña el sector público, al cual corresponde la UPN, y cuál es la que pretende desempeñar?
- 3) ¿Qué como práctica y dominio profesional ha venido desempeñando el psicólogo en el ámbito de la educación?
- 4) ¿Cuál es el estado teórico, metodológico y técnico de la disciplina, de los distintos discursos psicológicos, cuáles son los más idóneos para cumplir con el objetivo principal?
- 5) ¿Cuáles son las metas y la inserción de la UPN, en el aparato educativo estatal?

La reflexión que se hace respecto a estos aspectos releva gran parte de lo que tenía que tomarse en cuenta para evitar seguir basándose en los modelos curriculares tradicionales, y que en buena medida pocos responden a las problemáticas reales de la sociedad.

"El tercer elemento de análisis habría de mostrarnos, principalmente, la deformación histórica de la estructura ocupacional y de la práctica del psicólogo educativo en el país, y con esto, en buena medida lo que eran las expectativas de la burocracia estatal y, seguramente, de una buena cantidad de nuestros estudiantes respecto al empleo de psicólogos educativos. Nos presentaría este punto, entonces, el "esquema profesional", contra el que había que luchar sin olvidar, no obstante, su vigencia histórica y la validez de algunos de sus espacios de acción profesional" (152).

De las consideraciones y puntos anteriores, el equipo encargado del diseño curricular, tiene como conclusiones que los ámbitos educativos a los que debe dirigirse la formación del psicólogo educativo de la UPN, han de ser la institución escolar, principalmente la de educación básica, concretamente a las relaciones que se dan al interior del aula y sobre los procesos y elementos de la enseñanza y el aprendizaje, y; por otro lado, hacia la atención de los grupos marginados, con mayor atención en la educación de adultos.

De estas mismas conclusiones, con todo lo anterior, se establecen como planos por cubrir curricularmente:

1o.) El plano individual en donde el proceso de desarrollo integral del educando y, por tanto, la prevención, tratamiento y orientación de alteraciones comportamentales que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación escolar, constituyen el objeto de atención e intervención profesional.

2o.) El plano grupal e institucional, en donde la acción profesional tiene que ver con las múltiples redes de relaciones que se expresan en el grupo escolar (la clase), los grupos de aprendizaje comunitario, (en los casos de educación extraescolar) y la institución educativa, en las que suelen generarse interacciones y prácticas que frecuentemente se oponen a la tarea educativa.

3o.) El plano de la planeación curricular en donde el quehacer del psicólogo asume, como objeto de estudio e intervención a las estructuras, métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje de aplicación general, así como a la didáctica de las disciplinas de estudio en el contexto específico de la situación de aprendizaje sea este escolar o extra--

escolar. Evidentemente, los aspectos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, tanto en niños como adultos, constituyen un aspecto central de este plano de la acción profesional" (153).

Tomando de referente la misma problemática educativa, sin especificarla, puesta como un "fenómeno complejo", se considera como otro aspecto que debe estar presente en la formación del psicólogo educativo de la UPN, el procurar forjar una "actitud" interdisciplinaria.

Si bien, existe la idea de formar al egresado en la interdisciplinaria, sólo se menciona como intención, pero no se establecen formas metodológicas o estrategias de vinculación y acción con las otras licenciaturas o disciplinas, con las cuales pueda efectuarse el trabajo interdisciplinario.

"En segundo término, nuestro análisis nos condujo a la conclusión de que la problemática educativa del país en general, y escolar en particular, resulta ser de tal complejidad y sus múltiples facetas presentan tal interdependencia (piénsese tan sólo en la relación familia-estudiante-maestro) que se impone la necesidad de la formación de un profesional de la psicología con una actitud interdisciplinaria en el enfoque, análisis y solución de los problemas educativos. Esto es, de un psicólogo capaz de conjugar su quehacer profesional, con el quehacer social y educativo de otros profesionales, lo que, paradójicamente, implica la formación de un profesional capaz de definir y concretar los problemas que le son propios, así como de aplicar las estrategias y métodos y procedimientos idóneos para el estudio y solución de los mismos" (154) (X).

153.- Ibidem. p. 57 y 58.

154.- Ibidem, p. 58. (X) Subrayado nuestro.

Entonces, se presume que el curriculum deba orientarse a partir de la disciplina hacia la problemática educativa, lo que llaman "las necesidades de las mayorías" o "el quehacer propio del psicólogo" son simples parámetros que resultan insuficientes y que además no tienen un sentido preciso.

Si bien se presentan otros parámetros para la elaboración del área de concentración profesional, estos son un tanto más los puntos de vista de los sectores políticos en pugna por el control de la UPN (nos referimos al SNTE (VR) y a la dirección de la SEP), que un estudio bien elaborado y documentado.

"...los factores y puntos de vista que indudablemente debían considerarse como parámetros del análisis, a saber: 1o.- la problemática planteada en las demandas y los diagnósticos del sector educativo realizados por las distintas corrientes de la organización sindical del magisterio (SNTE); 2o.- la problemática derivada de la función educativa que el sector público desempeña y de la que pretende desempeñar" (155).

Los diagnósticos que supuestamente se realizan y se presentan como parámetros para la elaboración del curriculum del ACP no precisan de cómo se realizaron esos estudios, es decir, cuáles fueron sus indicadores y de qué forma se actuó para llevar a efecto la investigación de diagnóstico.

Sin embargo las bases fundamentales para el ACP de psicología sigue siendo la disciplina misma.

"El cuarto de los componentes considerados en nuestro análisis habría de indicarnos las posibilidades teóricas y prácticas, así como los aspectos de más generalidad e importancia de

cada uno de los discursos psicológicos que debieran y pudieran tomarse en cuenta para la formación de nuestro profesional; con base, claro, en las consideraciones histórico-sociales, derivadas del resto del análisis" (156).

Partiendo de los diverso discursos psicológicos existentes, se pretende orientar al egresado hacia las problemáticas educativas, de tal manera que el egresado haga uso en su futura acción profesional del discurso que este más cercano a cada problemática determinada.

Para esto se establece una formulación de cinco planos de acción profesional, según los cuales representarían los espacios de objetivación en que puede dividirse la problemática educativa.

Los denominados planos de acción son también los objetivos terminales de capacitación profesional del ACP, es decir, se plantean como la orientación profesional final del psicólogo educativo de la UPN, concretamente estos son: plano individual (Consejo Educativo); plano grupal e institucional (Análisis Grupal e Institucional); y el de la planeación curricular (Diseño Psicopedagógico).

Los planos seleccionados al ser plasmados formalmente en el curriculum no pueden ser establecidos más que en términos de asignaturas, complementándose cada plano con otras asignaturas con las que se intenta reforzar a cada uno de los planos según lo requieran.

Sin embargo, la falta de consistencia de estos planos, por su parcialidad, y por la generalidad de los discursos en que se pretenden apoyar, no resultan ser una vía real y suficiente para orientar la acción profesional del psicólogo de la UPN, ya que la problemática educativa resulta ser más amplia.

5.2.- DIMENSIONES Y EXPRESION DEL PLAN CURRICULAR

Determinados los elementos y aspectos intervinientes para el planteamiento curricular, se delinearon cuatro componentes o dimensiones del plan curricular: a) Ejes curriculares, b) Secuencias del plan, c) Areas terminales y d) Estrategias didácticas.

Los "ejes curriculares" son considerados como las instancias integradoras, ordenadoras y secuenciales del plan. Son la base que permite darle sentido y estructura al curriculum formal.

"Los ejes curriculares, definen las tres grandes vertientes del curriculum, en función de las cuales se integran, secuencias y organizan las áreas, las asignaturas y las estrategias didácticas del mismo" (157).

El núcleo generador del área de concentración profesional, se define a partir del objetivo específico del área:

"Area de concentración profesional, cuyo objetivo es formar al alumno en la disciplina específica y en la manera en como desde ésta aborda la problemática educativa" (158).

Los ejes curriculares, se expresan también como los tres grandes espacios de capacitación de esta área de concentración profesional.

"El plan general de la carrera contempla tres grandes espacios de capacitación, a través de los cuales se integran los programas y unidades de enseñanza-aprendizaje:

El espacio histórico-teórico presentará ante el alumno el am--

157.- Ibidem. p. 59.

158.- GOMEZ M. Gpe. y Sánchez R. Laura. "La formación del psicólogo educativo en la UPN". Ponencia presentada en el 3er. Coloquio de Psicología y Educación ENEP-Zaragoza, Mayo de 1985.

plio y divergente campo de los conceptos, principios y teorías psicológicas, su devenir histórico, su relación con el quehacer psico-educativo, su relación con las teorías de otras ciencias y sus implicaciones filosóficas. El segundo espacio integrará las técnicas, métodos y procedimientos del quehacer del Psicólogo educativo; sus fundamentos científico-metodológicos; así como las implicaciones y repercusiones sociales de su intervención profesional. El tercer espacio iniciará al estudiante en la investigación científica de los problemas psico-educativos.

Será el espacio del plan de estudios de integración práctica y conceptual en la que el estudiante podrá amalgamar su capacitación previa con sus inquietudes y creatividad, concretizando, al menos desde el punto de vista curricular, el inicio de su compromiso social" (159).

De esta manera, se tienen como ejes generales de operatividad, en el área de concentración profesional:

- Eje histórico-teórico, nociones, principios y teorías de la disciplina psicológica, su relación con el quehacer educativo y con otros discursos científicos, así como, sus raíces histórico-sociales, sus bases filosóficas y sus implicaciones ideológicas.
- Eje metodológico investigativo, a través del cual se pretende iniciar al estudiante en la investigación científica de los problemas psicológicos y educativos, desde las perspectivas metodológicas de mayor significación.
- Eje técnico-práctico, que incluye las técnicas, métodos y procedimientos del quehacer profesional del psicólogo educativo de mayor aplicación a los problemas esenciales

del sistema educativo.

El primer eje, el histórico-teórico, sustenta la idea de la necesidad de brindar un panorama de la "ciencia psicológica" y su devenir histórico, mostrar los distintos discursos psicológicos existentes, y establecer así, un planteamiento y sustentación epistemológica para la formación del psicólogo educativo de la UPN.

"..., coincidimos en que históricamente, la disciplina psicológica ha mostrado la coexistencia de una extraordinaria multiplicidad de corrientes y posiciones, derivada no sólo de divergencias en el plano de los métodos y las interpretaciones sino, asimismo, de la diversidad de objetos que dicen tratar"

(160).

"Es, en este sentido, que se nos imponía la necesidad de la formación de un profesional plural, pero pluralidad entendida no como simple eclecticismo, sino más bien, como la posibilidad de incorporar críticamente a nuestros estudiantes, en la disputa actual de la disciplina, conociendo y contrastando los fundamentos filosófico-epistemológicos, las raíces histórico-sociales, los contenidos teóricos y los aspectos técnicos e ideológicos de cada corriente y postura psicológica significativa para su formación" (161).

La pluralidad en que se presenta este eje, en su realización concreta entra en contradicción teórica ante el segundo y tercer eje, puesto que la consideración a la formulación del tipo de objetos a trabajar por el psicólogo educativo de la UPN no parece estar presente, ya que esta proposición se efectúa

160.- HERNÁNDEZ U., J. Et. Al. Opc. Cit. p. 58.

161.- Idem.

fundamentalmente partiendo de la disciplina, de igual forma, la pluralidad que se manifiesta trata de significarse a través de las metodologías y técnicas de cada discurso psicológico, pero ello no resuelve la la problemática de la definición y abordaje del objeto de estudio y trabajo del psicólogo educativo egresado de esta institución.

Lo que deseamos hacer notar es que, si en un primer momento se proponen diversidad, pluralidad y posibilidad de "seleccionar" y asumir posiciones discursivas psicológicas diversas, en un siguiente plano, ejes subsiguientes, se ofrecen las "metodologías y técnicas" de "mayor aplicación" y significancia en "la práctica del psicólogo", sin embargo, la práctica del psicólogo existente se da de manera diferente a como pueda pensarse desde la disciplina o la "pluralidad" de los discursos que se establecen en ésta.

En este sentido, siguiendo este pensamiento de la "pluralidad" de los discursos psicológicos, la posibilidad de lograr la superación de las prácticas tradicionales y dominantes del psicólogo dentro del sistema educativo no puede asegurarse ni resolverse por la proposición de determinadas metodologías o técnicas, puesto que en el plano de la concreción de este currículum se presentan diversas contradicciones.

En este aspecto, consideramos que el currículum que se presenta y ofrece no resultaría ser más que una forma revertida de lo existente en estos planos, y entonces, el proyecto curricular, igualmente, resultaría ineficaz para provocar cambios en la formación y prácticas del psicólogo, sino se tiene para el que se desea formar una definición de la posición académico-política más sólida, la que defina y establezca con que corrien--

tes "científicas" se identifica, y la concreción de formas que le den sentido y significancia al "saber" aprendido en el "cómo hacer" y el "hacer", y a través de este "saber" y "hacer" pueda darse una identificación del profesional de la psicología educativa de la UPN para actuar comprometidamente con la problemática educativa del sistema nacional.

La falta de esta articulación entre el "saber" y el "hacer" es el resultado histórico de enfatizarse, en la formación de los profesionales, en una práctica-teórica, sólo desde lo académico, que sobre prácticas concretas en la realidad social.

"En lo que corresponde a la articulación teoría-práctica, se han tenido los problemas comunes de la articulación de las prácticas al desarrollo de los contenidos vistos en las asignaturas. Creemos que esta no-articulación se debe, sobre todo, a que como ocurre a la mayor parte de los curricula universitarios se enfatiza la práctica-teórica, sin que pueda darse mayor peso a lo que se reconozca como ejercicio profesional" (162).

UNIDAD Y SECUENCIAS CURRICULARES.

La estructura organizativa del curriculum pretende obtener y asegurar su unidad al través del enlace de cada uno de los ejes curriculares, sin embargo, al organizarse la estructura académica los ejes son traducidos a asignaturas, lo cual repercute en la demarcación de las áreas terminales de especialización, ya que el fraccionamiento del conocimiento queda preestablecido por la división de asignaturas que adopta el curriculum. Aunque supuestamente esta estructura elaborada por áreas esta pensada para evitar el fraccionamiento tanto del conocimiento como de las formas en que este se transmitiría.

En este sentido, el curriculum adopta un formato tradicional, es decir, realmente desde la base de la construcción curricular se denota que el establecimiento de asignaturas en el que son traducidas las áreas de formación académica no pueden permitir la superación de estos aspectos de la problemática de los curriculas tradicionales.

El área de la concentración profesional con la que se concluye la organización curricular de la formación profesional del psicólogo educativo de la UPN, se asegura que posee una estructura en "espiral", la que permite organizar los contenidos de acuerdo al carácter de las áreas terminales y en referencia al ejercicio profesional.

La concreción que tienen estas áreas terminales precisamente responden a lo que se considera como los planos en que se dirigirá el ejercicio profesional del egresado, planos que son especificados por contenidos particulares; un plano es

referido a la atención individual, que se establece en la asignatura y seminario de Consejo Educativo; otro es referido al quehacer con los grupos en el aula, y se presenta con la asignatura y seminario de Análisis Grupal e Institucional; y el tercer plano es referente a la planeación curricular, el cual queda establecido en la asignatura y seminario de Diseño Psicopedagógico.

De esta manera el área de capacitación terminal se convierte de la misma forma en el núcleo generador del área de concentración profesional, que parte del supuesto reconocimiento del ejercicio profesional y separa los aspectos de la formación teórica con las del ejercicio al determinarse la estructura como antes lo hemos mencionado.

Al establecerse dichos planos se están privilegiando ciertas formas de ejercicio, las cuales igualmente se ponderan básicamente sobre la propia disciplina.

En este sentido la pluralidad en que se forma al profesional de la psicología educativa de la UPN no resulta ya en este espacio sostenible, puesto que la lógica que se lleva en la estructura curricular lleva una conclusión hacia la generalidad de la disciplina y hacia ciertos ejercicios de la práctica profesional privilegiados.

Es decir, finalmente la estructura curricular está orientada para la conformación de "especialistas" profesionales en educación a partir de la disciplina psicológica.

Podríamos decir, por otra parte, que las áreas terminales son los espacios de "iniciación" hacia ese ámbito y esa práctica de "especialistas".

"Estas tres áreas terminales, se conciben como un espacio

curricular eminentemente práctico, donde la solución de problemas concretos del ámbito escolar y educativo, se convierten en el eje rector de la adquisición de las distintas habilidades y herramientas profesionales" (163).

El esquema estructural propuesto se presenta en esta forma:

- Introducción a la Psicología Educativa.
- Historia de la Psicología Educativa.
- Seminario de Investigación I, II, III y IV. (X)
- Psicología del Aprendizaje y la Enseñanza.
- Desarrollo y Educación del Niño y el Adolescente I y II.
- Aspectos Psicosociales de la Educación.
- Consejo Educativo I y II.
- Análisis Grupal e Institucional I y II.
- Diseño Psicopedagógico I y II.

(X) Los seminarios se cursan a partir del 5to. semestre. En el 7mo. y 8vo. semestre los seminarios III y IV se hacen corresponder con las áreas de especialización terminal: Consejo Educativo, Análisis Grupal e Institucional o Diseño Psicopedagógico.

Con la comprensión de todas estas asignaturas se llenan los 16 espacios que el equipo de diseño se propuso completar para la concretización del curriculum formal de la licenciatura de psicología educativa de la UPN.

MAPA CURRICULAR (1983)

Esquema II
CUADRO DE ASIGNATURAS (1983)

AREA DE FORMACION BASICA			
Historia de las Ideas I	Redacción e Investigación Documental I	Matemáticas I	Sociedad Mexicana I
Historia de las Ideas II	Redacción e Investigación Documental II	Matemáticas II	Sociedad Mexicana II
AREA DE INTEGRACION VERTICAL			AREA DE CONCENTRACION PROFESIONAL
Funciones Sociales de la Educación	Metodología I	Estadística I	Introducción a la Psicología Educativa
Política Educativa	Metodología II	Estadística II	Historia de la Psicología Educativa
Problemas de Educación y Sociedad en México I	Seminario de Investigación I	Psicología del Aprendizaje y la Enseñanza	Desarrollo y Educación del Niño y el Adolesc. I
Problemas de Educación y Sociedad en México II	Seminario de Investigación II	Aspectos Psicosociales de la Educación	Desarrollo y Educación del Niño y el Adolesc. II
Análisis Grupal e Institucional I	Seminario de Investigación III	Consejo Educativo I	Diseño Psicopedagógico I
Análisis Grupal e Institucional II	Seminario de Investigación IV	Consejo Educativo II	Diseño Psicopedagógico II

La secuenciación entre áreas (y entre unidades y programas), presupone un enlace de niveles de la formación académica, a través del cual se lograría la integración curricular e igualmente se le daría el sentido a cada una de las áreas de capacitación terminal.

Sin embargo, los contenidos específicos para cada área se muestran bien diferenciados unos de los otros, se evidencia una orientación formativa hacia lo disciplinario, separando los aspectos de la formación teórica con los de la práctica, en este sentido no pueden forjarse las actitudes, en los estudiantes, hacia el quehacer investigativo, esto último, objetivo fundamental de la institución.

"Las materias que se trabajan en este sentido se definen más por proporcionar la metodología o el marco teórico en abstracto, sin llegar a configurar entre ellas qué como habilidades específicas habría que establecer para aproximarse a la práctica de investigación: "aprender a hacer investigación, haciendo investigación" (164).

Los ejes curriculares sobre los cuales se dice definir las tres vertientes de curriculum (Hernández U. J. Op. Cit), y se reagrupan los elementos de la formación profesional, no poseen una solidez estructural, dado que su articulación sólo se dá en una lógica de lo disciplinario, pero no puede ser articulado en relación a una problemática educativa más amplia, el sesgo se establece desde lo disciplinario, lo cual esta presente a través de todo el curriculum.

En este sentido la consolidación curricular de toda la for-

mación académica no puede obtenerse.

"En cuanto a la estructura curricular, se ha evidenciado una falta de integración de las asignaturas de las áreas básica y de integración vertical con la de concentración profesional.

Específicamente, se reporta una falta de continuidad de los contenidos y prácticas entre las áreas que debieran tender a consolidar las habilidades terminales de la licenciatura. Ello creemos puede deberse a que la definición, de contenidos se ha realizado por separado; desde el área de concentración profesional que cuenta con tan sólo 16 espacios curriculares, se ha privilegiado esta definición en terminos de la disciplina" (165).

De otra parte, las estrategias didácticas, como propuestas específicas, definidas, no existen, de lo que se habla es de que estas serán adoptadas de acuerdo al desarrollo y "resultados" del propio curriculum vivido.

"Hemos preferido, entonces, en congruencia con el resto de la propuesta curricular, ponderar la pertinencia de las distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje, a partir de sus resultados prácticos más que optar, a priori, con base a preferencias teóricas, por alguna de ellas" (166).

En este aspecto se denota un reconocimiento a recuperar la experiencia docente de la planta de profesores que cubren cada una de las áreas, pero de cualquier forma no se establece ninguna estrategia de evaluación que pudiese a ayudar a encontrar algunas formas específicas de enseñanza-aprendizaje que pudiesen implementarse en este curriculum, es sólo a partir de cada asig-

165.- Ibidem. ps. 6 y 7.

166.- HERNANDEZ U. J. Et. Al. Op. Cit. p. 60.

natura o área terminal, en donde se ponderan que estrategias didácticas les es más conveniente implementar.

De cierta forma, el no implementar un mecanismo para unificar criterios en cuanto a estrategias didácticas no permiten, en los más de los casos, superar las prácticas docentes, en general, de los marcos tradicionales, en que se han desarrollado los profesores de la planta académica que se integran a la UPN.

"Tampoco hubo tiempo y preocupación real para la conformación e instrumentación de programas de formación docente, por lo que los maestros desarrollaron su actividad de enseñanza con base en sus propios marcos de referencia (que en la mayoría de los casos ubican el rol de maestro con una función directiva y vertical más que coordinadora, y en donde el individuo y no el grupo es el centro del aprendizaje. En los hechos, y a pesar de la intención, el aula se convertía en un espacio de enajenación más que de recreación" (167).

Otro aspecto que nos parece relevante es el que no se establezcan los mecanismos ni estrategias, o algunas pautas, para valorar el proceso curricular, sea hacia el desarrollo interno del mismo o hacia sus efectos en lo externo. En este sentido, no existe, hasta el momento, cómo saber si en realidad el currículum con el que se está formando al profesional de la psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional pueda solventar efectivamente, las necesidades del profesional que "requiere" la realidad educativa de nuestro país.

Por lo que al respecto nos quedarían varias preguntas:

¿ Hasta dónde con este currículum, si se entiende como una

propuesta académico-política, puede presentarse, o posibilitarse, una alternativa de formación y transformación de las prácticas dominantes del psicólogo, y específicamente, del psicólogo educativo, sobre todo si este es parte de una institución que debe responder a las necesidades del sistema educativo nacional?

¿ Hasta dónde con él se cumplen y satisfacen las necesidades profesionales del magisterio para el desarrollo de sus actividades docentes?

¿ El profesional formado en este curriculum puede realmente incidir en la transformación de las prácticas dentro del sistema educativo nacional o sólo es un "especialista" que asegurará la "modernización" de ese sistema?

Las respuestas a estas preguntas, y de las cuales pueden surgir otras preguntas, quedan abiertas y son una invitación a otros para que se continúe estudiando la problemática curricular, no sólo de esta institución sino de la que ocurre en toda la educación superior, así como de lo que pasa en la educación en general.

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

El espacio curricular se establece como el lugar donde coinciden diversos elementos, tanto educativos como psicológicos, y también, es un lugar de encuentro en donde los sectores sociales expresan y tratan de hacer valer sus posiciones político-ideológicas respecto a la educación y la sociedad.

En este sentido, un curriculum se fundamenta y caracteriza, en última instancia, en función de como se entiende y explicita la relación educación-sociedad / universidad-sociedad.

De esta manera se puede entender entonces el por qué el curriculum es antes que nada un producto social.

Por otra parte, el quehacer curricular implica un trabajo de reflexión teórica continua, en tanto que es el espacio de las discusiones sobre las concepciones educativas y del conocimiento, y desus proyecciones en la sociedad.

Por ello en el abordaje de cualquier análisis curricular se hace necesaria primero esta reflexión.

A las conclusiones a que hemos llegado siguiendo estas premisas, en relación al curriculum del profesional de la psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, son : la de que este curriculum no es un producto aislado, así como tampoco un simple producto técnico, sino más bien ha sido resultado de un proceso más amplio, proceso que involucra y rebase los aspectos meramente formales del mismo, aspectos que tienen que ver con condiciones político-ideológicas creadas por ciertos sectores sociales respecto a sus expectativas en

relación a la institución.

Estos aspectos y condiciones están presentes y se expresan; a) desde el momento preciso en que se formula el proyecto de creación de la institución, y; b) desde la condición que hace referencia a la institucionalización y desarrollo de la formación del psicólogo en México, así como de la formación de especialistas de la disciplina para la educación.

Surgida la UPN, como proyecto, de un compromiso político, por parte del candidato a la presidencia de la república del Partido Revolucionario Institucional, José López Portillo, con la dirigencia del sindicato magisterial, SNTE/Vanguardia Revolucionaria, en 1975, la institución se convirtió pronto en un objeto de disputa entre las instancias de la SEP y del SNTE-VR, esto por lo que el objeto representa para cada una, esto es; la cúpula y el eje de control del sistema de formación profesional del magisterio.

Es decir, la Universidad Pedagógica Nacional no resulta ser una mera concesión del Estado al sector magisterial, puesto que esta institución querrá ser instrumentada por el Estado como el espacio institucional para intervenir en el sector y a su vez "modernizarlo", de acuerdo a su política educativa sexual.

En tanto que para la dirigencia del sindicato magisterial, obtener el control de la universidad significaría ampliar su dominio y poder político sobre el gremio, e igualmente, podría ser empleada en función de sus intereses, lo que se traduciría en la formación de sus propios cuadros profesionales burocráticos y de acuerdo a su propio proyecto político educacional.

Cada fuerza o instancia intenta lograr el control político y académico de la universidad, para buscar incidir en el sistema educativo, esto, desde sus propias perspectivas e intereses.

La disputa trae como consecuencia un duro y largo debate, (aún hoy, no concluído), en torno a los rumbos y objetivos que desde cada posición, se piensa debe seguir la institución, y sobre quiénes habrían de fijarlos y llevarlos a cabo.

Ya en su concreción la UPN se con la idea básica de la SEP, de que ella sirva para formar "especialistas" en educación, y de que estos habrían de formarse con ciertas características y en determinadas disciplinas, mediante las cuales, en el futuro, se pudiese incidir de manera relevante en lo que es la "problemática" del sistema educativo nacional.

Esta idea pretende llevarse a cabo a través de la implementación de cuatro licenciaturas: Administración Educativa, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación, se agrega después, la licenciatura en Educación Básica, resultado de la presión sindical magisterial, lo mismo ocurre con la implementación del sistema de educación a distancia (SEAD), es decir, desde su inicio el desarrollo de la institución ha estado condicionado constantemente por las presiones de la dirigencia magisterial SNTE-VR.

La apertura de ingreso a egresados del sistema no normalista es una manera de buscar contrarrestar el poder de negociación a la dirigencia magisterial, y por otra parte, resulta esto como una forma de romper con un esquema tradicional en la formación de profesionales de la educación, esta es parte de la idea de la "modernización" por parte del Estado.

Lo anterior llega a tener consecuencias relevantes para la caracterización que se establece del curriculum del profesional que se forma en la UPN, y en particular, para el de la licenciatura en psicología educativa.

Por otro lado, la implementación de las licenciaturas que se presentan para formar "especialistas" en educación, no pueden decirse que hayan surgido realmente de previos diagnósticos sobre el estudio de la realidad educativa del sistema nacional, puesto que las fuentes consultadas se reducen a los informes que proporcionan las instancias involucradas a nivel de dirigencias, esto es, de la SEP y el SNTE-VR. (Ver; Hernández U., Jorge., Et.Al., Op. Cit.).

Lo que se explicita es que la formación de los profesionales en educación sea fundamentada en lo básico de cada disciplina y sea orientada a posteriori en función de las problemáticas educativas. El curriculum del psicólogo educativo posee más o menos marcadas estas características.

Esto resulta fundamental en la concreción de la estructura, contenidos y objetivos propios del área de concentración profesional de la licenciatura en psicología educativa, desde donde se generan además una serie de contradicciones en el curriculum y en sus objetivos.

La propuesta curricular del proyecto académico, de una organización estructural por áreas (áreas de formación), contrariamente a la pretensión de lograr la integración a partir de tres momentos, de las tres áreas que componen la estructura, se llega a la escisión curricular.

Una construcción parcializada por áreas, y construida en diferentes momentos, sesgada por lo disciplinario, sin recupe-

rar los elementos fundamentales del ejercicio profesional, y en su caso el magisterial, conlleva a una parcialización del curriculum en su estructura general.

Por una parte, se da un curriculum en lo que es la formación básica y lo que es el área de integración vertical, y por otro lado, se manifiesta otro curriculum en lo que es el área de concentración profesional, sin que se logren articular ambos hasta el momento. Esta es una contradicción fundamental.

La enfatización hacia lo disciplinario, se da de cierta forma, por el tipo de fuerzas político-académicas que se van creando al desarrollo de la universidad, fuerzas que actúan desde sus espacios de dominio y enmarcados dentro de las disciplinas y academias que manejan, segmentando así áreas y curriculum.

Esto repercute contradictoriamente con la organización y los objetivos de cada área, puesto que subsisten dos ideas de sobre como debe ser y darse la formación profesional para el estudiante de la UPN, una sobre lo que existe en el área de la formación básica y la de integración vertical, y la otra, la que corresponde al área de concentración profesional, la cual está centrada esencialmente sobre lo disciplinario. (Ver; Gómez, Guadalupe y a Elizondo Huerta, A. Ops. Cits.).

Por ello mismo se da una falta de congruencia entre los objetivos generales de la institución con los del área de la concentración profesional, la que resulta ser la parte terminal de la formación profesional, se ve sesgada por las condiciones que preexisten en la base curricular.

De esta forma la licenciatura en psicología educativa no logra diferenciarse demasiado de como se ha venido dando en

otras escuelas de psicología la formación sobre la profesión, la que se caracteriza por fundamentarse principalmente desde lo disciplinario, y no partiendo de las problemáticas concretas, así como tampoco recuperando lo que hace a lo que se da en el ejercicio de la profesión en la educación ni lo que corresponde en buena medida al trabajo magisterial.

Una de las aspiraciones también limitadas, es el objetivo referente a la formación de profesionales para el trabajo interdisciplinario, los cortes que se establecen por como se organizan las áreas de formación así lo impiden, y por otra parte, nunca se dan las formas de comunicación para el trabajo interdisciplinario entre las distintas áreas de concentración profesional de las diferentes licenciaturas, mejor dicho, se establece siempre esta diferenciación entre las diversas áreas de concentración profesional entre licenciaturas.

Pero por otra parte, la particularización en lo disciplinario ha tenido como consecuencia enfatizarse una práctica parcializada y preponderantemente una práctica teórica y académica, donde los problemas concretos se resuelven en la abstracción.

Igualmente, resulta sesgada la idea de formar profesionales dentro de un enfoque de pluralidad, en tanto que, en lo que se refiere a los contenidos del área de concentración profesional, sólo se presentan como parte de la "diversidad" de discursos que se dan en la psicología, pero que en último momento, áreas de capacitación terminal, (ver planes de estudio), se relegan los enfoques y se adecúan (Cfr. Hernández U. J.), "las herramientas, metodologías y técnicas, de uso más común

en la práctica del psicólogo en la educación".

De esta forma, el curriculum de la licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, visto desde su primera concreción, tiene la característica de estar segmentado, rasgo que persiste hoy todavía.

Conformado por una estructura y organización por áreas y asignaturas, hasta el momento no ha logrado tener una integración, lo que ocurre, entre otras razones, por fundamentarse esencialmente en lo disciplinario, como así pasa con otras escuelas de psicología que siguen el patrón de un plan por asignaturas, impuesto desde la institucionalización misma para la formación de profesionales en la Universidad Nacional y en otras escuelas.

Un curriculum entrecruzado por intereses político-sindicales, presentes desde el inicio del proyecto académico UPN, y luego por los intereses político-académicos que surgen al interior y en el desarrollo de la institución.

Si la psicología educativa, como hemos visto, ha venido ganando espacios en el subsistema de formación profesional universitaria, le ha correspondido a la UPN distinguirse en él, por la significancia que representa para el sistema educativo nacional y por sus objetivos en este sentido, pero si no rebasa las diferentes contradicciones que se dan en ella, podría perder su relevancia.

Por esta razón, es indispensable continuar reflexionando y trabajando sobre la realidad curricular de nuestra universidad, y por supuesto del curriculum del psicólogo educativo.

Las líneas posibles para su continuación pueden pensarse en función de la realidad curricular existente, analizando

programas, contenidos y objetivos del área de concentración profesional, buscando los puntos nodales para lograr la integración curricular con las áreas anteriores.

También tal vez, pueda seguirse como línea de trabajo hacer un seguimiento de lo que los egresados hacen como práctica profesional, y tomarse en cuenta para recuperarse en una propuesta para integrarla al curriculum.

Una investigación sobre el campo profesional del psicólogo educativo igualmente sería interesante, esto para tener los parámetros entre ejercicio profesional real y posible.

Estos mismos elementos pueden considerarse de manera alternativa a una evaluación curricular, evaluación a la cual creemos contribuir con este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALVAREZ, Germán. Et. Al. Psicología e Historia. México, UNAM, 1981, 112 ps.
- ARDILA, Rubén. La profesión de psicólogo. México, Ed. Trillas, 1978.
- ARDILA, Rubén. "La psicología en Latinoamérica: roles cambiantes para una sociedad en proceso de transformación", en: Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. III, No. 1, México, CNEIP, 1977.
- ARNAZ, José A. "Guía para la elaboración de un perfil del egresado", en: Educación Superior. Vol. X, No. 4, México, ANUIES, oct-dic/1981.
- AUSUBEL, P. D. Psicología Educativa. (Un punto de vista cognoscitivo)., México, Ed. Trillas, 1981, 769 ps.
- BERRUEZO, Jesús y FOLLARI, Roberto. "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio"., México, CADA-UAM/Azcapotzalco, 1979, (Mimeo).
- BUNGE, Mario. La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires, Ed. Siglo Veinte, 1975, 110 ps.
- CANTAREL, Aquiles. "Historia de la psicología en México", en: Información Científica y Tecnológica. Vol. VI, No. 88, México, CONACYT, ene/1984.
- CARRION CARRANZA, Carmen. "Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional", en: Perfiles Educativos No. 6, México, CISE-UNAM, 1984.
- CARRIZALES RETAMOZA, César. "El SNTE ante la política educativa del régimen", en: Crítica, No. 1, México, (?) (Fotocopia).

- CARRIZALES RETAMOZA, César. "La Universidad Pedagógica Nacional y su lugar en el sistema nacional de formación de docentes (II)"., en: Foro Universitario No. 27, ST UNAM, Feb/1983.
- CONSEJO NACIONAL PARA LA ENSEÑANZA E INVESTIGACION EN PSICOLOGIA. "Definición del perfil profesional del psicólogo mexicano". Taller de Juríca., en: Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. IV, No. 1, México, CNEIP, 1978.
- CHAMORRO L. Ubaldo. "El proceso curricular en educación superior: un planteamiento alternativo"., en: Foro Universitario No. 52, Epoca II, Año 5, STUNAM, 1985.
- DE ALBA, A., DIAZ B. A. y VIEZCA A. M. "Evaluación: análisis de una noción"., en: Revista Mexicana de Sociología No. 44, (?), (Fotocopia).
- DE ALBA, Alicia. "Evaluación de planes de estudio"., en: Encuentro sobre diseño curricular. México, ENEP-Aragón, 1982, (Mimeo).
- DECRETO QUE CREA LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL., en: Diario Oficial de la Federación. -Secretaría de la Educación Pública, México, D.F., 29 de agosto de 1978.
- DIAZ BARRIGA, Angel. "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio"., en: Educación Superior No. 40, México, ANUIES, oct-dic/1981.
- DIAZ BARRIGA, Angel. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares"., en: Perfiles Educativos No. 10, México, CISE-UNAM, 1982.

- DIAZ BARRIGA, Angel. "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia"., en: Perfiles Educativos No. 15, México, CISE-UNAM, 1982.
- DIAZ GUERRERO, Rogelio. "Momentos culminantes de la historia de la psicología en México"., en: Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. VI, No. 2, México, CNEIP, 1980.
- EL Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (Documento de la Delegación D-III-24). México, agosto/1979, (Mimeo).
- ELIZONDO HUERTA, A. y GOMEZ Ma. Gpe. "El proyecto curricular de la Universidad Pedagógica Nacional"., en: Simposium sobre experiencias curriculares en la última década. México, (?), (Fotocopia).
- FLORES FAHARA, Manuel. "Una metodología para el diseño curricular del psicólogo"., en: Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. VII, No. 1, México, CNEIP, 1978.
- FOLLARI, Roberto. "Educación y racionalidad"., en: Foro Universitario No. 54, Epoca II, Año 5, STUNAM, May/1985.
- FOLLARI, Roberto. "El curriculum como práctica social"., en: Foro Universitario No. 27, STUNAM, Feb/1983.
- FOLLARI, Roberto, Et. Al. "Criterios e instrumentos para la revisión del diseño de planes de estudio"., México, CADA-UAM/Azcapotzalco, Nov/1979, (Mimeo).
- FONSECA, J. J. México: los psicólogos en el Tercer Mundo . Puebla, Pue., U.A. de Puebla, (Centro de investigaciones psicológicas), 1973, 104 ps.
- FUENTES MOLINAR, Olac. " ¿A dónde va la educación pública ? Nota sobre procesos determinantes"., en: Nexos No. 13, México, Ene/1979.

- FUENTES MOLINAR, Olac. "Modernización y control: el Estado y la Educación Superior"., en: Nexos No. 18, México, Jun/1979.
- FUENTES MOLINAR, Olac. "Los maestros y el proceso político de la Universidad Pedagógica Nacional"., en: Cuadernos de Educación Democrática No. 7, México, Ed. Movimiento, 1981.
- GALAN GIRAL, Ma. Isabel. "La organización del conocimiento social y sus implicaciones en el diseño curricular"., en: Perfiles Educativos No. 19, México, CISE-UNAM, 1983.
- GALAN GIRAL, Ma. y MARIN MENDEZ, D. E. "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del curriculum"., en: Perfiles Educativos No. 27-28 (doble), México, CISE-UNAM, 1985.
- GALINDO, Edgar y VERWER, Manfred. "La psicología en México" en: Ciencia y Desarrollo No. 63, Año XI, CONACYT, México, Jul-Ago/1985.
- GAGNE, R. M. Las condiciones del aprendizaje. México, Ed. Interamericana, 1987, 360 ps.
- GLAZMAN, Raquel y DE IBARROLA, Ma. "Diseño de planes de planes de estudio: "Modelo" y realidad curricular". Dpto. de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, México, oct/1983 (Mimeo).
- GLAZMAN, Raquel y FIGUEROA, Milagros. "Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular"., México, (?) (Fotocopia).
- GODOY M., Fernando. Investigación sobre los cambios en el plan de estudios de la carrera de psicología de la UNAM. México, UNAM, 1977, 124 ps. (Tesis de licenciatura)

- GOMEZ MALAGON, Ma. de Gpe. "El proyecto académico de la Universidad Pedagógica Nacional -reflexión de una propuesta curricular. (Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional sobre: Innovaciones en la Educación Superior en México.) Fac. de Fil. y Ltrs., U. A. de N. León, Monterrey, N.L., abril/1985. (Mimeo).
- GOMEZ MALAGON, Gpe. y SANCHEZ ROSETE, Laura. "La formación del psicólogo educativo en la UPN"., (Ponencia presentada en el: Tercer Coloquio Psicología Educación. México, ENEP-Zaragoza, 13 y 14 de mayo de 1985. (Mimeo).
- GONZALEZ GAUDIANO, Edgar. "Implicaciones políticas y metodológicas del desarrollo curricular en la educación superior"., (Trabajo presentado en el: Encuentro sobre Diseño Curricular). México, ENEP-Aragón, 1982. (Mimeo).
- GUADARRAMA RICO, Luis A. Análisis curricular de la enseñanza de la psicología en México. Toluca, Edo. de México, Fac. de Ciencias de la Conducta, U.A.E.M., 1986, 150 ps. (Tesis de licenciatura).
- GUERRERO, Alfredo. "Lo político en la Teoría del currículum"., en: Foro Universitario No. 10, STUNAM, Epoca II sep/1981.
- HERNANDEZ U. Jorge. Et. Al. "La construcción de un plan curricular: la licenciatura en Psicología Educativa de la UPN"., en: Foro Universitario No. 36, STUNAM, Nov/1983.
- HERNANDEZ ORTEGA, Raúl y MONROY S. Rubén. Evaluación de la congruencia de los objetivos de la carrera de psicología de la ENEP-Zaragoza, 1984, 299 ps. (Tesis de licenciatura).

- IBARRA, Ma. Esther. "La Universidad Pedagógica, un proyecto estrangulado por la lucha SEP-SNTE"., en: Proceso No. 412, México, 24/sep/1984.
- JURADO CARDENAS, Samuel. Sesenta años en la historia de la psicología en México (1900-1960), México, ENEP-Iztacala, 1982, 88 ps. (Tesis de licenciatura).
- KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto. México, Ed. Grijalbo, 1981, 269 ps.
- KOVACS, Karen. "La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)"., en: Estudios Sociológicos 1:2, 1983. (Fotocopia).
- LAFARGA, Juan. "¿Quién es el psicólogo mexicano?" (Editorial)., en: Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. III, No. 2, México, CNEIP, 1977.
- LARA TAPIA, Luis. "Reseña histórica de los antecedentes de la Facultad de Psicología de la UNAM"., en: Enseñanza e Investigación en Psicología., Vol. IX, No. 1, México, CNEIP, 1983.
- LATAPI, Pablo. "Indefiniciones de la Universidad Pedagógica" en: Proceso No. 99, México, 25/sept/1978.
- LATAPI, Pablo. "La Universidad Pedagógica se vuelve universidad ficticia"., en: Proceso no. 109, México, 2/dic/1978.
- LATAPI, Pablo. Política educativa y valores nacionales. México, Ed. Nueva Imagen, 1979, 235 ps.
- MENDOZA, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México, (1965-1980).en: Perfiles Educativos No. 12, México, CISE-UNAM, 1981.

- MENESES, Ernesto. "25 años de enseñanza de la psicología en la Universidad Iberoamericana (1950-1975)"., en: Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. II, No. 1, México, CNEIP, 1976.
- MILLAN B., Prócoro. "La psicología mexicana; una profesión en crisis"., en: Educación Superior No. 43, México, ANUIES, Jul-sept/1982.
- MILLAN, Prócoro. "Una propuesta de estrategia para el cambio curricular en la educación superior"., en: Foro Universitario No. 10, STUNAM, Epoca II, sept/1981.
- MORALES, M. L. y Colbs. Análisis curricular de la enseñanza de la psicología en México. México, ANUIES, SEP, CNEIP, 1980.
- MORAN OVIEDO, Porfirio. "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales"., en: Perfiles Educativos No. 13, México, CISE-UNAM, 1981.
- MOURET POLO, Eduardo. "La formación del psicólogo mexicano: problemática actual"., en: Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. III, No. 2, México, CNEIP, Jul-dic 1977.
- MOURET, P. y RIBES, E. "Panorámica de la enseñanza de la psicología en México"., en: Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. III, No. 2, México, CNEIP, Jul-dic 1977.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. "Educación, Estado y Sociedad en México (1930-1976)"., México, (?). (Fotocopia).
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. "El papel de la educación en el desarrollo económico y social; una perspectiva"., en: Educación Superior. Vol. X, No. 1, México, ANUIES, ene-mar/1981.

- NAVARRO BENITEZ, Verónica. "Expansión educativa y democratización de la enseñanza"., en: Perfiles Educativos No. 13, México, CISE-UNAM, 1981.
- NIETO, Jesús. "Caracterización de la Teoría del " Perfil Profesional", experiencias y formalización"., (Trabajo presentado en el Coloquio: EL cambio profesional del psicólogo. México, ENEP-Zaragoza, 1984. (Mimeo).
- ORNELAS NAVARRO, Carlos. "Las universidades mexicanas en el sexenio de López Portillo: la retórica de la planeación y la ideología de la eficiencia"., en: Foro Universitario No. 28, STUNAM, Mar/1983.
- PACHECO MENDEZ, Teresa. "La interpretación social de la problemática educativa en México. (Un análisis crítico)"., en: Perfiles Educativos No. 4, México, CISE-UNAM, 1984.
- PABZ MONTALBAN, Rodrigo. "El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones" en: Perfiles Educativos No. 13, México, CISE-UNAM, 1981.
- PEREZ G., Francisco. "El Taller Nacional para la definición del perfil profesional del psicólogo, algunas implicaciones"., en: Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. V, No. 2, México, CNEIP, Jul-dic/1979.
- PESCADOR OSUNA, José A. "La formación del magisterio en México"., en: Perfiles Educativos No. 3, México, CISE-UNAM, Oct-Dic/1983.
- PESCADOR, José A. "La Universidad Pedagógica Nacional. Síntesis de un proyecto académico"., en: Ciencia y Desarrollo No. 30, México, CONACYT, Ene-feb/1980.
- PIAGET, Jean y B. Inhelder. Psicología del niño. Madrid, Ed. Morata, 1980, 172 ps.

- RIBES, E., FERNANDEZ, C. y Colbs. Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología; un modelo integral. México, Ed. Trillas, 1980.
- RIVERA TERRAZAS, L. "La Universidad Mexicana"., en: Educación Superior No. 3, México, ANUIES, Jul-sept/1978.
- RUIZ LARRAGUIVEL, Estela. "Reflexiones sobre la realidad del curriculum"., en: Perfiles Educativos No. 29-30 (doble), México, CISE-UNAM, Jul-dic/1985.
- SANCHEZ ROSKTE, Laura. Análisis de prácticas curriculares. (Documento inédito). (Prfra. de T/C en la UPN), México, 1987.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Programas y Metas del Sector Educativo, 1979-1982. México, SEP, 1979, 76 ps.
- SNELBECKER, G. E. "El surgimiento de las teorías instruccionales"., en: Learning theory, instructional theory and psychoeducational design. USA, Mc Graw Hill, 1974. (Traducción; Coord. de Psicología, UPN, 1980), ps.119 a 137.
- SOLANA, Fernando, Et. Al. Historia de la educación pública en México. México, SEP-FCE, 1981, 645 ps.
- SUAREZ, Armando. Razón, locura y sociedad. México, S. XXI, 1983, 199 ps.
- TABA, Hilda. Elaboración del currículo. Teoría y Práctica. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1974, 662 ps.
- TYLER, Ralph W. Principios básicos del currículo. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1973, 131 ps.
- UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA. Universidad y cambio social en América Latina. México, UAM-Xochimilco, octubre-1975. (Jornadas Educativas). (Mimeo).

- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO. I Congreso Mexicano de Psicología. (Memorias). México, UNAM, 1974, 306 ps.
- Las Facultades y Escuelas de la UNAM (1929-1979). Vol. III, Tomo I, México, UNAM, 1979.
- Una década de la Facultad de Psicología (1973-1983). México, UNAM, 1983.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Anteproyecto elaborado por la Comisión Mixta SEP-SNTE. México, Junio/1977. (Documento). (Mimeo).
- "Inauguración de los cursos 1979-1980 de la UPN"., en: Boletín UPN, Tomo I, No. 6, México, UPN, oct-1979.
- Información General. México, UPN, Enero/1979, 21 ps.
- Información General para el Sistema Escolarizado. México, UPN, 1982, 19 ps.
- Programa de Introducción a la Psicología Educativa. México, UPN, 1981.
- Programa de Matemáticas I. México, UPN, 1982.
- Programa de Redacción e Investigación Documental I. México, UPN, 1982.
- Proyecto Académico(1979). México, UPN, 1979, 29 ps.
- VALDERRAMA ITURBE, Pablo. "Un esquema para la historia de la psicología en México"., en: Revista Mexicana de Psicología. Vol. 2, No. 1, 1985.
- VALDERRAMA ITURBE, P. y RIVERO DEL POZO, J. F. "El papel de las consideraciones históricas en la planificación de la enseñanza de la psicología"., en: Foro Universitario No. 49, STUNAM, Epoca II, Año 5, Dic/1984.
- VALDERRAMA, I. P. y RIVERO DEL POZO, P. Ensayos de historia de la Psicología en México. México, UNAM, 1983. (Tesis de licenciatura).

- VAZQUEZ ALVARADO, Rosa E. "Notas sobre el SNTE, y el control político-ideológico del magisterio organizado en México"., en: Crisis, (revista de análisis educativo), Año I, No. 1, México, 1979.
- VELAZCO FERNANDEZ, Rafael. "La enseñanza de la psicología en México"., en: Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. IV, No. 1, México, CNEIP, Ene-Jun/1978.
- VILLALPANDO, José M. "La Universidad Pedagógica"., en: Resposta, (la opinión educativa en México). Año I, Vol. I, No. 2, Sept/1978.
- VILLASEÑOR G. Guillermo. "La política universitaria del Estado mexicano en el sexenio 1976-1982"., en: Foro Universitario No. 32, STUNAM, Jul/1983.
- WEST SILVA, Teresa. Posgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de México. Caracas, CRESALC-UNESCO, 1986, 263 ps.

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

ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. Anuario Estadístico.

— 1977

— 1978

— 1979

— 1980

— 1981

— 1982

— 1983

— 1984

— 1985

ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. La Enseñanza Superior en México (1970-1976). (Informe de datos estadísticos). México, ANUIES, 1977.

ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. Anuario Estadístico (Posgrado), 1985, México, ANUIES, 1986.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO. Agenda Estadística 1986. México, UNAM, 1987. (Dirección General de Planeación).

A N E X O S

Listado No. 1

A₁

Fundación de escuelas y facultades de psicología en la
República Mexicana (1928-1979).

<u>AÑO</u>	<u>INSTITUCION</u>	<u>ENTIDAD</u>	<u>CARACTER</u>
1928	-Universidad Nacional/1937 -F.F.y L./ 1973 Fac. de Psicología UNAM.	D.F.	Público
1950	- Universidad Iberoamericana	D.F.	Privado
1957	- Centro de Estudios Universitarios	D.F.	Privado
1958	-Inst. de Estudios Superiores de Occ.	Jalisco	Privado
1963	-Universidad Veracruzana (Xalapa)	Veracruz	Público
1965	-Universidad Autónoma de Coahuila	Coahuila	Público
	-Universidad Autónoma de N. León	N. León	Público
	-Universidad Anáhuac	Edo.de Méx.	Privado
	-Universidad Autónoma de Puebla	Puebla	Público
1967	-Universidad Autónoma de Querétaro	Querétaro	Público
1968	-Universidad Autónoma de Guadalajara	Jalisco	Privado
1970	-Universidad de Monterrey	N. León	Privado
1971	-Ctro. de Ests. Universitarios de Mty.	N. León	Privado
	-Universidad Autónoma de Morelos	Morelos	Público
1972	-Universidad del Noreste	Tamaulipas	Privado
	-Universidad Autónoma de S.L.P.	S.L.P.	Público
	-Universidad de Yucatán	Yucatán	Público
	-Inst. U. de Ciencias de la Educ.	D.F.	Privado
1973	-Escuela Libre de Psicología	Chihuahua	Privado
	-Univ. Aut. del Estado de México	Edo.de Méx.	Público
1974	-Instituto Tecnológico del Norte	Chihuahua	Privado
	-Univ. Aut. del Noreste (Saltillo)	Coahuila	Privado
	-Inst. Sup. de Ciencias y Tecs. de la Laguna	Durango	Privado
	-Universidad Nuevo Mundo	Edo.de Méx.	Privado
	-Univ. Aut. Metropolitana (Xoch.)	D.F.	Público
	-Universidad de las Américas (Cholula)	Puebla	Privado
	-Universidad Femenina de México	D.F.	Privado

FUENTE: Análisis Curricular de la Enseñanza de la Psicología
en México. ANUIES/SEP/CNEIP. 1980.

Fundación de escuelas y facultades de psicología en la
República Mexicana (1928-1979)

<u>AÑO</u>	<u>INSTITUCION</u>	<u>ENTIDAD</u>	<u>CARACTER</u>
1975	-Centro Universitario de Mazatlán	Sinaloa	Privado
	-Universidad del Pacífico	Sinaloa	Privado
	-Instituto Tecnológico de Sonora	Sonora	Público
	-Instituto Celayense	Guanajuato	Privado
	-Universidad de Guadalajara	Jalisco	Público
	-E.N.E.P. Iztacala (UNAM)	Edo.deMéx.	Público
	-E.N.E.P. Zaragoza (UNAM)	D.F.	Público
	-Univ. Aut. Metropolitana (Iztap.)	D.F.	Público
1976	-Universidad Regiomontana	N. León	Privado
	-U. Popular A. del Edo. de Pue.	Puebla	Privado
	-Universidad Intercontinental	D.F.	Privado
1977	-Universidad A. del Noreste (Monc.)	Coahuila	Privado
	-Universidad A. del Noreste (Torr.)	Coahuila	Privado
	-Universidad del Altiplano de Mex.	Jalisco	Privado
	-Inst. Tec. y de Estudios Superiores de Monterrey	N. León	Privado
	-Universidad del Valle de México	D.F.	Privado
1978	-Instituto de Noroeste	Sinaloa	Privado
	-Universidad Valle del Bravo	Tamaulipas	Privado
	-Esc. Libre de Psicología "Galilea"	S.L.P.	Privado
	-Universidad de Guanajuato	Guanajuato	Privado
	-Universidad del Valle de Atemajac	Jalisco	Privado
	-Universidad de la Villa Rica	Veracruz	Privado
1979	-Escuela Independiente de Psicología	Chihuahua	Privado
	-Universidad Autónoma de Sinaloa	Sinaloa	Público
	-Universidad del Noroeste	Sonora	Privado
	-Universidad Valle del Bravo (Mat.)	Tamaulipas	Privado
	-UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	D.F.	Público

FUENTE: Análisis Curricular de la Enseñanza de la Psicología en México. ANUIES/SEP/CNEIP. 1980

CENTROS DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN LA
 REPUBLICA MEXICANA QUE OFRECEN LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
 (SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1985

<u>ENTIDAD Y CENTRO DE ENSEÑANZA</u>	<u>CARACTER</u>
I.- BAJA CALIFORNIA NORTE	
1.- Centro de Enseñanza Tec. y Sup. (Tijuana)	Privado
2.- Centro de Estudios Universitarios, Xochicalco	Privado
II.- COAHUILA	
3.- Universidad Autónoma de Coahuila	Público
4.- Universidad Autónoma del Noreste (Saltillo)	Privado
5.- Universidad Autónoma del Noreste (Laguna)	Privado
6.- Universidad Autónoma del Noreste (Monclova)	Privado
7.- Universidad Autónoma del Noreste (P. Negras)	Privado
III.- CHIAPAS	
8.- Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas	Público
IV.- CHIHUAHUA	
9.- Escuela Libre de Psicología	Privado
10.- Escuela de Psic. y Pedagogía "S. Freud" (Antes Escuela de Psicología "S. Freud".)	Privado
11.- Escuela Independiente de Psicología	Privado
V.- DISTRITO FEDERAL	
12.- Facultad de Psicología UNAM	Público
13.- ENEP-Zaragoza (UNAM)	Público
14.- Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa	Público
15.- Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco	Público
16.- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL (Ajusco) (*)	Público
17.- Universidad Iberoamericana	Privado

(*) Los datos correspondientes a la Universidad Pedagógica Nacional aparecen en los anuarios estadísticos de ANUIES en la sección de normales superiores.

FUENTE: Listado construido a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

ENTIDAD Y CENTRO DE ENSEÑANZA

DISTRITO FEDERAL (Cont.)

18.- Universidad del Valle de México (Pl. Talpan)	Privado
19.- Universidad Intercontinental	Privado
20.- Universidad Femenina de México	Privado
21.- Centro de Estudios Universitarios (dependiente de la Universidad de las Américas)	Privado
22.- Inst. Univer. de Ciencias de la Educación	Privado

VI.- DURANGO

23.- Inst. Sup. de Ciencia y Tec. de la Laguna A.C.	Privado
---	---------

VII.- GUANAJUATO

24.- Universidad de Guanajuato	Público
25.- Complejo Educativo Hispanoamericano A.C. (Antes Universidad Hispanoamericana)	Privado
26.- Instituto Celayense	Privado

VIII.- GUERRERO

27.- Universidad Autónoma de Guerrero	Público
---------------------------------------	---------

IX.- JALISCO

28.- Universidad de Guadalajara	Público
29.- Universidad Autónoma de Guadalajara	Privado
30.- Universidad del Valle de Atemajac	Privado
31.- Inst. Téc. y de Estudios Sup. de Occidente	Privado

X.- ESTADO DE MEXICO

32.- Universidad Autónoma del Estado de México	Público
33.- ENEP-Iztacala (UNAM)	Público
34.- Universidad Anáhuac (Huiquilucan)	Privado
35.- Universidad Nuevo Mundo	Privado
36.- Universidad Franco-Mexicana	Privado
37.- Universidad del Valle de México (Lomas Verdes)	Privado
38.- Inst. Tec. y de Est. Sup. de Monterrey (E.Méx.)	Privado

FUENTE: Listado construido a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

ENTIDAD Y CENTRO DE ENSEÑANZACARACTER

<u>XI.- MICHOACAN</u>	
39.- Instituto de Est. Sup. "Vasco de Quiroga"	Privado
<u>XII.- MORELOS</u>	
40.- Universidad Autónoma del Edo.de Morelos	Público
<u>XIII.- NUEVO LEON</u>	
41.- Universidad Autónoma de Nuevo León	Público
42.- Universidad de Monterrey	Privado
43.- Universidad Regiomontana	Privado
44.- Centro de Est. Universitarios de Monterrey	Privado
<u>XIV.- OAXACA</u>	
45.- Universidad Regional del Sureste	Privado
<u>XV.- PUEBLA</u>	
46.- Universidad Autónoma de Puebla	Público
47.- Universidad de las Américas (Cholula)	Privado
48.- Universidad Popular Autónoma del Edo.de Puebla	Privado
<u>XVI.- QUERETARO</u>	
49.- Universidad Autónoma de Querétaro	Público
<u>XVII.- SAN LUIS POTOSI</u>	
50.- Universidad Autónoma de Sn. Luis Potosí	Público
51.- Universidad Galilea A.C. (Antes Escuela de Psicología del Valle de Tangamanga)	Privado
<u>XVIII.- SINALOA</u>	
52.- Universidad Autónoma de Sinaloa	Público
53.- Universidad de Occidente (Los Mochis)	Público
54.- Universidad de Occidente (Mazatlán)(*)	Público
55.- Universidad de Ciencs. y Humdes. del Pacífico	Privado
56.- Centro Universitario de Mazatlán	Privado
57.- Instituto del Noroeste	Privado

(*) Unidad de nueva creación.

FUENTE: Listado construido a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

ENTIDAD Y CENTRO DE ENSEÑANZA

CARACTER

XIX.- SONORA

58.- Universidad de Sonora	Público
59.- Instituto Tecnológico de Sonora	Público
60.- Universidad del Noroeste	Privado

XX.- TAMAULIPAS

61.- Universidad del Noreste	Privado
62.- Universidad Valle del Bravo (Reynosa)	Privado
63.- Universidad Valle del Bravo (N. Laredo)	Privado
64.- Universidad Valla del Bravo (Cd. Mante)	Privado
65.- Universidad Valle del Bravo (Cd. Victoria)	Privado
66.- Centro Universitario del Noreste	Privado
67.- Inst. de Cs. y Ests. Superiores de Tamaulipas	Privado

XXI.- VERACRUZ

68.- Universidad Veracruzana (Xalapa)	Público
69.- Universidad Veracruzana (Veracruz)	Público
70.- Universidad Veracruzana (Poza Rica)	Público
71.- Universidad de la Villa Rica	Privado

XXII.- YUCATAN

72.- Universidad Autónoma de Yucatán	Público
--------------------------------------	---------

FUENTES: Listado construido a partir de los datos recopilados de; Anuario Estadístico de ANUIES de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. 1985.

- Anuario Estadístico de ANUIES de Normales Superiores 1985. (Para los datos de la U. Pedagógica Nacional).

Cuadro I

A7

NUMERO DE ESCUELAS Y FACULTADES CON
POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

ENTIDAD	1977		1978		1979		1980		1981		1982		1983		1984		1985	
	PUBL.	PRIV.	PUBL.	PRIV.	PUBL.	PRIV.	PUBL.	PRIV.	PUBL.	PRIV.	PUBL.	PRIV.	PUBL.	PRIV.	PUBL.	PRIV.	PUBL.	PRIV.
B.C.N.	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	1	✕	1	✕	2	✕	2	✕	2
Coahuila	1	2	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	4	1	4
Chiapas	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	1	✕	1	✕	1	✕
Chihuahua	✕	2	✕	2	✕	2	✕	2	✕	3	✕	3	✕	3	✕	3	✕	3
D.F.	4	5	4	7	4	7	4	7	4	6	5	6	5	6	5	6	5	6
Durango	✕	✕	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1
Guanajuato	✕	✕	✕	✕	✕	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Guerrero	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	1	✕	1	✕
Jalisco	1	2	1	4	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3
Edo.deMéx.	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	4	2	5	2	5	2	5
Michoacan	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	1	✕	1
Morelos	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕
N. León	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3
Oaxaca	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	1	✕	1	✕	1
Puebla	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Querétaro	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕
S.L.P.	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sinaloa	✕	1	✕	1	✕	2	1	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3
Sonora	1	✕	1	✕	1	✕	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1
Tamaulipas	✕	1	✕	1	✕	2	✕	2	✕	4	✕	5	✕	5	✕	7	✕	7
Veracruz	1	✕	1	✕	2	✕	2	✕	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1
Yucatán	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕	1	✕
SUBTOTALES	16	19	16	27	17	30	19	31	21	37	22	39	24	42	25	46	25	46
TOTALES	35		43		47		50		58		61		66		71		71	

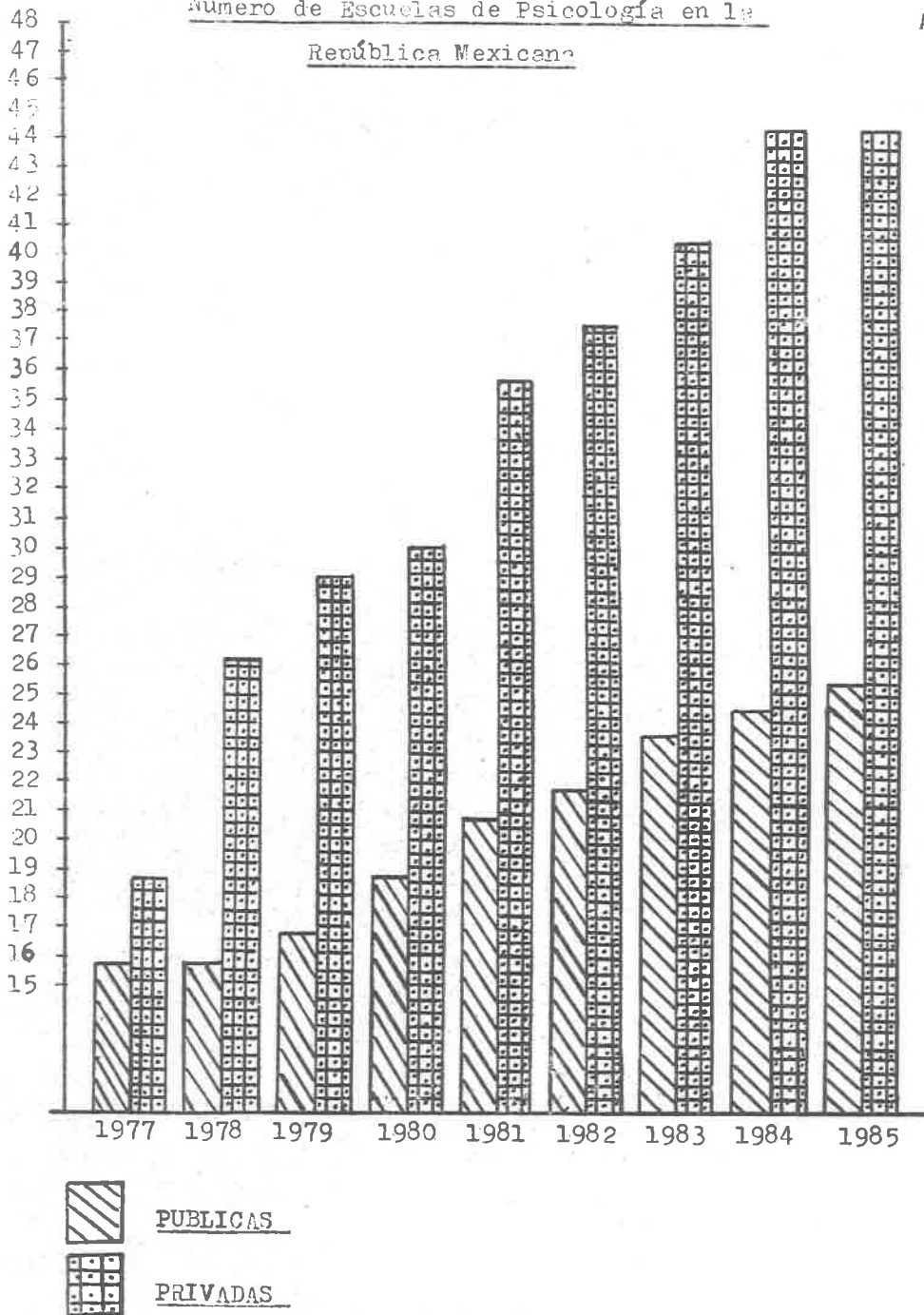
NOTA: Algunas instituciones tienen unidades descentralizadas dentro de la misma entidad, cada unidad se cuenta como una escuela.

FUENTE: Cuadro construido a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

Gráfica No. 1

Número de Escuelas de Psicología en la
República Mexicana

A8

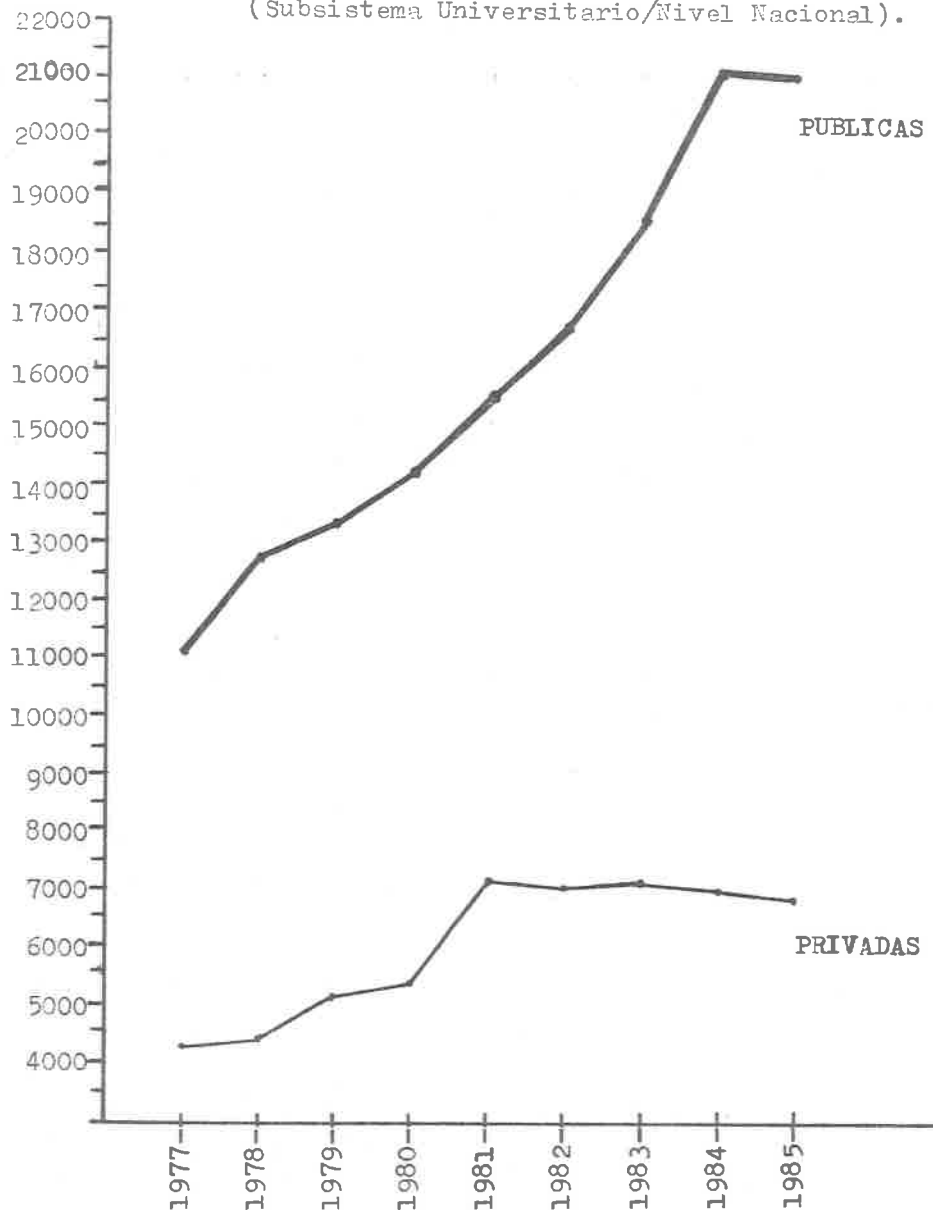


Nota: Este gráfico se construyó a partir de dos fuentes; de los Anuarios Estadísticos de ANUIES (1977 a 1985), y; análisis Curricular de la Enseñanza de la Psicología en México (ANUIES/SEP/CNEIP -1980).

Gráfica lineal (A)

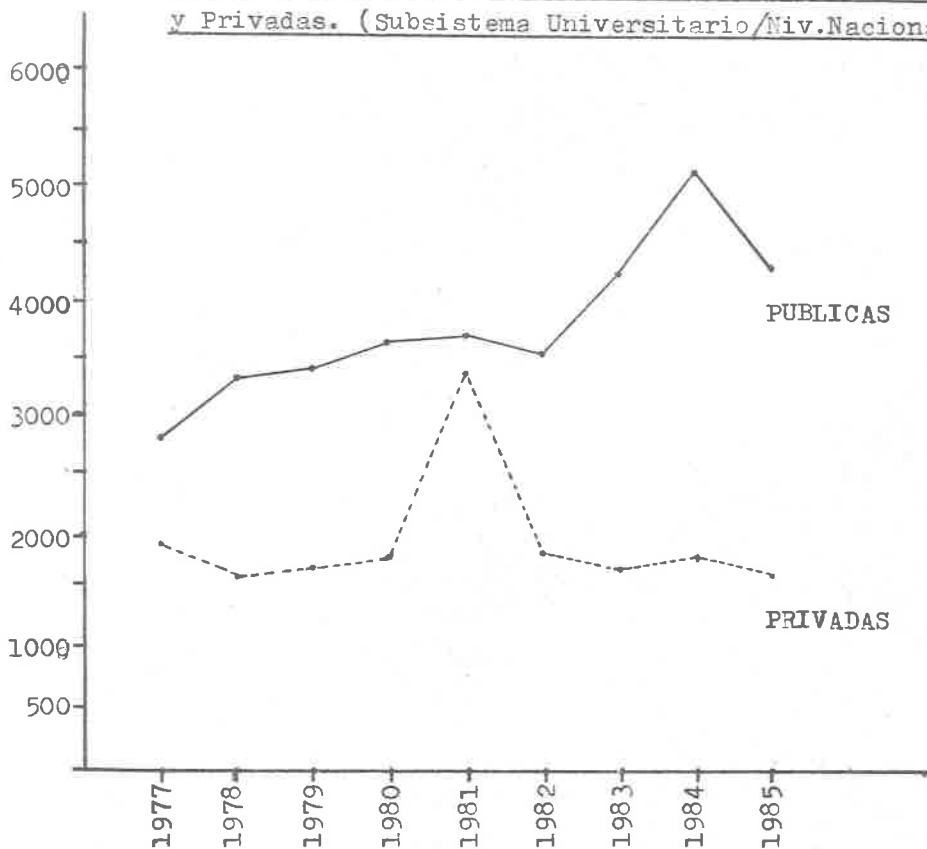
Atención de la matrícula escolar de Licenciatura en Psicología en Escuelas Públicas y Privadas.

(Subsistema Universitario/Nivel Nacional).

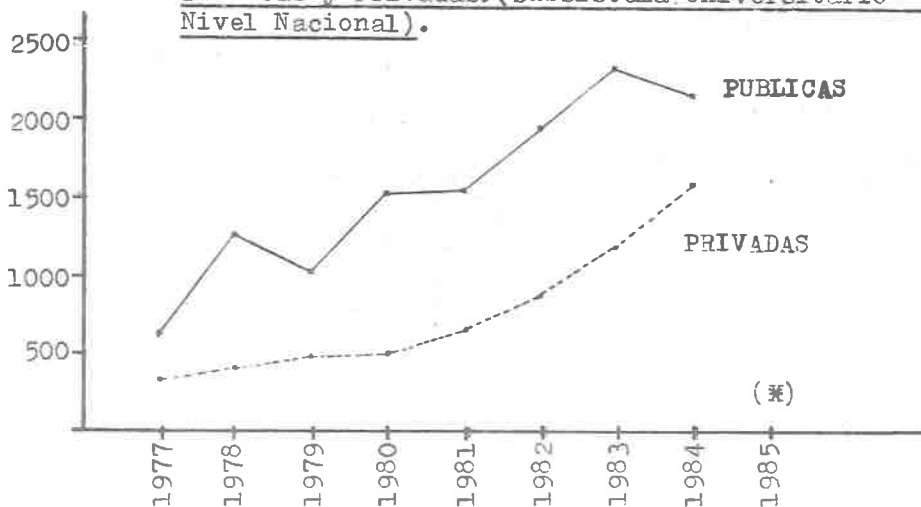


FUENTE: Gráfica construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

G.(B) Atención de la matrícula escolar de Primer Ingreso de Licenciatura en Psicología en Escuelas Públicas y Privadas. (Subsistema Universitario/Niv.Nacional).



G.(C) Egreso de Licenciatura en Psicología en Escuelas Públicas y Privadas. (Subsistema Universitario -- Nivel Nacional).



FUENTE: Gráficas construidas a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

(*) Datos no disponibles a la fecha de realización de la gráfica.

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)
-NIVEL NACIONAL-

T. I

- 1971 -

ENTIDAD	PRIM. INGR.	MATR. TOTAL	EGRESO 1970
1.- Coahuila	60	60	----
2.- D.F.	961	2518	214
3.- N. León	169	980	62
4.- Puebla	71	184	17
5.- Querétaro	13	43	16
6.- Veracruz	104	104	----
TOTAL ES	1378	3889	302

T. II

- 1972 -

ENTIDAD	PRIM. INGR.	MATR. TOTAL	EGRESO 1971
1.- D.F.	873	2658	254
2.- Morelos	65	65	----
3.- N. León	202	623	32
4.- Puebla	82	238	16
5.- Querétaro	16	26	----
6.- Veracruz	82	215	----
TOTAL ES	1320	3825	302

MATRICULA TOTAL: Incluye primer ingreso y reingreso.

EGRESO: El registro se refiere al año anterior del
indicador de la tabla.

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de
La Enseñanza Superior en México (1970-1976), ANUIES.(1977).

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

-NIVEL NACIONAL-

T. III

- 1973 -

ENTIDAD	PRIM. INGR.	MATR. TOTAL	EGRESO 1972
1.- D.F.	837	2622	340
2.- Morelos	41	91	----
3.- N. León	222	675	54
4.- Puebla	112	302	15
5.- Querétaro	45	73	8
6.- S.L.P.	111	111	----
7.- Veracruz	15	193	----
8.- Yucatán	57	57	----
TOTALES	1440	4124	417

T. IV

- 1974 -

ENTIDAD	PRIM. INGR.	MATR. TOTAL	EGRESO 1973
1.- Coahuila	58	132	16
2.- D.F.	1743	4282	347
3.- Morelos	61	122	----
4.- N. León	306	772	55
5.- Puebla	224	473	18
6.- Edo.deMéx.	15	15	----
7.- Querétaro	68	110	8
8.- S.L.P.	186	272	----
9.- Veracruz	92	278	52
10.- Yucatán	41	98	----
TOTALES	2794	6554	496

FUENTE: Tablas construidas a partir de los datos recopilados de:
La Enseñanza Superior en México (1970-1976), ANUIES,(1977).

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)
-NIVEL NACIONAL-

- 1975 -

ENTIDAD	PRIM. INGR.	MATR. TOTAL	EGRESO 1974
1.- Coahuila	71	185	16
2.- D.F.	1123	3697	604
3.- Edo.deMéx.	704	708	----
4.- Morelos	56	175	33
5.- N. León	313	999	70
6.- Puebla	257	515	21
7.- Querétaro	65	151	9
8.- S.L.P.	125	336	----
9.- Veracruz	94	278	52
10.- Yucatán	40	96	----
TOTALES	2848	7140	805

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de :
La Enseñana Superior en México (1970-1976), ANUIES,
(1977).

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)
-NIVEL NACIONAL-

- 1976 -

ENTIDAD	PRIM. INGR.	MATR. TOTAL	EGRESO 1975
1.- Coahuila	135	302	20
2.- D.F.	1130	5002	734
3.- Jalisco	109	109	----
4.- Edo.deMéx.	667	1167	----
5.- Morelos	77	201	29
6.- N. León	431	1309	72
7.- Puebla	178	572	23
8.- Querétaro	75	177	11
9.- S.L.P.	116	415	75
10.- Sonora	44	44	----
11.- Veracruz	135	342	61
12.- Yucatán	36	86	----
TOTALES	3133	9726	1025

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de:
La Enseñanza Superior en México (1970-1976), ANUIES,
(1977).

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR.	1977		MATIC. TOTAL	EGRESO 1976
			-PRIMER INGRESO Y REINGRESO			
			POBLACION H	M		
1.- Coahuila	3	181	177	301	478	34
2.- Chihuahua	2	156	199	181	380	---
3.- D.F.	9	1928	2388	4671	7059	107
4.- Jalisco	3	312	244	623	867	34
5.- Edo.deMéx.	4	848	945	1659	2604	14
6.- Morelos	1	66	47	168	215	27
7.- N. León	4	520	588	1099	1687	120
8.- Puebla	2	191	208	387	595	40
9.- Querétaro	1	95	90	140	230	33
10.- S.L.P.	1	191	162	363	525	86
11.- Sinaloa	1	8	5	24	29	---
12.- Sonora	1	47	19	63	82	---
13.- Tamaulipas	1	140	67	190	257	---
14.- Veracruz	1	75	114	180	294	33
15.- Yucatán	1	8	28	70	98	---
T O T A L E S	35	4766	5281	10119	15400	528

NUM. ESCS. = Número de escuelas en la entidad con población escolar matriculada en psicología.

H.= Hombres

M.= Mujeres

EGRESO = El egreso registrado corresponde al del año inmediato anterior al año indicador principal de la tabla. (Así, en todas las precedentes tablas).

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1978

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATIC. TOTAL	EGRESO 1977
			POBLACION H	M		
1.- Coahuila	4	196	157	356	513	44
2.- Chihuahua	2	165	299	132	431	16
3.- D.F.	11	1647	2385	4945	7330	246
4.- Durango	1	43	20	67	87	---
5.- Jalisco	5	609	367	995	1362	96
6.- Edo.deMéx.	5	926	913	1895	2808	29
7.- Morelos	1	43	43	140	183	44
8.- N. León	4	579	604	1302	1906	150
9.- Puebla	3	279	286	625	911	63
10.- Querétaro	1	111	115	157	272	35
11.- S.L.P.	1	278	248	404	652	121
12.- Sinaloa	1	8	6	23	29	---
13.- Sonora	1	56	33	85	118	---
14.- Tamaulipas	1	91	69	222	291	---
15.- Veracruz	1	---	181	196	377	68
16.- Yucatán	1	16	38	53	91	---
T O T A L E S	43	5047	5764	11597	17361	912

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los
anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1979

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATIC. TOTAL	EGRESO 1978
			POBLACION H	M		
1.- Coahuila	4	218	174	411	585	54
2.- Chihuahua	2	146	103	140	243	25
3.- D.F.	11	1528	2350	5117	7467	714
4.- Durango	1	27	25	80	105	---
5.- Guanajuato	2	90	30	60	90	---
6.- Jalisco	4	439	380	878	1258	112
7.- Edo. de Méx.	5	867	693	1776	2469	266
8.- Morelos	1	48	46	153	199	47
9.- N. León	4	688	725	1698	2423	191
10.- Puebla	3	467	501	729	1230	99
11.- Querétaro	1	138	161	186	347	31
12.- S.L.P.	1	228	105	584	689	98
13.- Sinaloa	2	57	16	47	63	---
14.- Sonora	1	45	102	52	154	---
15.- Tamaulipas	2	146	192	499	691	22
16.- Veracruz	2	54	106	372	478	77
17.- Yucatán	1	16	34	64	98	---
T O T A L E S	47	5201	5743	12846	18589	1736

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los
anuarios estadísticos de la ANUIES.

Tabla X

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1980

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATRIC. TOTAL	EGRESO 1979
			POBLACION H	M		
1.- Coahuila	4	239	173	399	572	37
2.- Chihuahua	2	172	113	439	552	67
3.- D.F.	11	1627	2244	4838	7082	351
4.- Durango	1	33	27	93	120	12
5.- Guanajuato	3	135	51	124	175	---
6.- Jalisco	4	395	453	1105	1558	92
7.- Edo. de Méx.	5	925	820	1975	2795	269
8.- Morelos	1	55	55	133	188	49
9.- N. León	4	764	824	1993	2817	278
10.- Puebla	3	343	368	890	1258	106
11.- Querétaro	1	125	136	224	360	62
12.- S.L.P.	1	156	201	463	664	110
13.- Sinaloa	3	181	129	121	250	---
14.- Sonora	2	133	58	190	248	---
15.- Tamaulipas	2	130	57	280	337	13
16.- Veracruz	2	37	325	259	584	63
17.- Yucatán	1	25	28	53	81	14
T O T A L E S	50	5475	6062	13579	19641	1523

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1981

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATRIC. TOTAL	EGRESC 1980
			POBLACION H	M		
1.- B.C.N.	1	47	18	55	73	---
2.- Coahuila	4	218	124	440	564	72
3.- Chihuahua	3	216	135	581	716	37
4.- D.F.	10	2823	2806	4998	7804	494
5.- Durango	1	53	20	96	116	30
6.- Guanajuato	3	98	69	173	242	2
7.- Jalisco	4	402	507	1282	1789	337
8.- Edo.deMéx.	5	992	840	1964	2804	254
9.- Morelos	1	63	48	189	237	56
10.- N. León	4	447	722	2127	2849	367
11.- Puebla	3	616	558	1212	1770	180
12.- Querétaro	1	193	240	302	542	75
13.- S.L.P.	2	216	295	567	862	98
14.- Sinaloa	5	318	277	263	540	15
15.- Sonora	2	120	86	239	325	6
16.- Tamaulipas	4	183	123	375	498	15
17.- Veracruz	4	20	399	484	883	58
18.- Yucatán	1	34	22	64	86	10
T O T A L E S	58	7059	7289	15411	22700	2106

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1982

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATRIC. TOTAL	EGRESO 1981
			POBLACION H	M		
1.- B.C.N.	1	46	21	90	111	---
2.- Coahuila	4	185	127	456	583	85
3.- Chihuahua	3	246	198	620	818	46
4.- D.F.	11	1347	2300	5490	7790	492
5.- Durango	1	24	20	83	103	15
6.- Guanajuato	3	100	81	222	303	4
7.- Jalisco	4	469	637	1385	2022	296
8.- Edo.deMéx.	6	894	820	2046	2866	359
9.- Morelos	1	80	45	129	174	34
10.- N. León	4	512	751	2207	2958	341
11.- Puebla	3	566	845	1438	2283	188
12.- Querétaro	1	115	213	288	501	94
13.- S.L.P.	2	154	226	457	683	159
14.- Sinaloa	5	348	466	309	775	15
15.- Sonora	2	92	84	231	315	4
16.- Tamaulipas	5	144	138	374	512	50
17.- Veracruz	4	35	478	464	942	67
18.- Yucatán	1	15	19	60	79	14
T O T A L E S	61	5372	7469	16349	23818	2263

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1983

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATRIC. TOTAL	EGRESO 1982
			H	M		
1.- B.C.N.	2	126	63	181	244	---
2.- Coahuila	4	169	110	473	583	100
3.- Chiapas	1	49	12	37	49	---
4.- Chihuahua	3	105	161	517	678	91
5.- D.F.	11	1251	2253	5793	8046	1015
6.- Durango	1	20	13	67	80	5
7.- Guanajuato	3	123	84	297	381	12
8.- Jalisco	4	474	507	1778	2285	260
9.- Edo.deMéx.	7	1006	786	2334	3120	399
10.- Morelos	1	126	54	154	208	31
11.- N. León	4	513	737	2107	2844	334
12.- Oaxaca	1	40	7	33	40	---
13.- Puebla	3	724	999	1700	2699	182
14.- Querétaro	1	152	190	289	479	64
15.- S.L.P.	2	240	209	571	780	167
16.- Sinaloa	5	333	493	533	1026	21
17.- Sonora	3	338	234	383	617	4
18.- Tamaulipas	5	112	132	312	444	67
19.- Veracruz	4	35	493	522	1015	54
20.- Yucatán	1	18	17	63	80	6
T O T A L E S	66	5954	7554	18144	25698	2812

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los
anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR.	1984		MATRIC. TOTAL	EGRESO 1983
			PRIMER INGRESO Y REINGRESO			
			H	M		
1.- B.C.N.	2	80	93	250	343	---
2.- Coahuila	5	196	95	487	582	130
3.- Chiapas	1	61	27	56	83	---
4.- Chihuahua	3	119	160	524	684	100
5.- D.F.	11	1484	2007	6173	8180	922
6.- Durango	1	22	10	65	75	17
7.- Guanajuato	3	122	88	229	387	9
8.- Guerrero	1	---	11	25	36	---
9.- Jalisco	4	323	453	1614	2067	401
10.- Edo.deMéx.	7	1095	832	2616	3448	487
11.- Michoacan	1	25	2	23	25	---
12.- Morelos	1	100	35	211	246	35
13.- N. León	4	457	600	2060	2660	431
14.- Oaxaca	1	42	15	70	85	---
15.- Puebla	3	1068	1307	2460	3767	243
16.- Querétaro	1	183	212	334	546	92
17.- S.L.P.	2	306	248	587	835	187
18.- Sinaloa	5	495	818	441	1259	34
19.- Sonora	3	593	369	656	1025	24
20.- Tamaulipas	7	173	133	403	536	73
21.- Veracruz	4	29	582	585	1167	228
22.- Yucatán	1	20	14	73	87	4
T O T A L E S	71	6993	8111	19942	28053	3526

* La población de primer ingreso está en tronco común.

FUENTE: IDEM.

Tabla XV

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

A23

1985

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATRIC. TOTAL	EGRESO 1984
			H	M		
1.- B.C.N.	2	71	54	239	293	35
2.- Coahuila	5	186	98	461	559	117
3.- Chiapas	1	75	49	84	133	---
4.- Chihuahua	3	101	170	696	866	117
5.- D.F.	11	1124	1882	5454	7336	1211
6.- Durango	1	15	9	46	55	23
7.- Guanajuato	3	94	92	276	368	112
8.- Guerrero	1	---	27	63	90	17
9.- Jalisco	4	430	717	1808	2525	420
10.- Edo. de Méx.	7	940	732	2467	3199	537
11.- Michoacan	1	20	16	24	40	---
12.- Morelos	1	110	64	260	324	35
13.- N. León	4	381	481	1872	2353	283
14.- Oaxaca	1	41	32	94	126	---
15.- Puebla	3	923	1122	2901	4023	273
16.- Querétaro	1	331	190	309	499	101
17.- S.L.P.	2	180	135	400	535	164
18.- Sinaloa	5	337	1142	658	1800	6
19.- Sonora	3	251	243	994	1237	18
20.- Tamaulipas	7	103	111	344	455	8
21.- Veracruz	4	36	541	532	1073	216
22.- Yucatán	1	18	17	69	86	4
T O T A L E S	71	5767	7924	20051	27975	3697

* La población de primer ingreso está en tronco común.

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR
DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EN ESCUELAS PUBLICAS
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1977.

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATRIC. TOTAL	EGRESO 1976
			POBLACION H	M		
1.- Coahuila	1	100	135	195	330	34
2.- D.F.	3	957	1834	3272	5106	---
3.- Jalisco	1	179	52	270	322	---
4.- Edo.deMéx.	2	781	857	1494	2351	---
5.- Morelos	1	66	47	168	215	27
6.- N. León	1	194	324	624	948	79
7.- Puebla	1	131	200	335	535	40
8.- Querétaro	1	95	90	140	230	33
9.- S.L.P.	1	191	162	363	525	86
10.- Sonora	1	47	19	63	82	---
11.- Veracruz	1	75	114	180	294	33
12.- Yucatán	1	8	28	70	98	---
T O T A L E S	15	2824	3862	7174	11036	332

D.F.	PRIM. INGR.	POBLACION H	M	MATRIC. TOTAL	EGRESO
UNAM	957	1783	3246	5029	---
UAM- I	(*)	3	2	5	---
UAM- X	(*)	48	24	72	---

(*) La población de primer ingreso cursa el tronco común.

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR
DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EN ESCUELAS PUBLICAS
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1978

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR..	POBLACION		MATRIC. TOTAL	EGRESO 1977
			H	M		
1.- Coahuila	1	83	131	228	359	44
2.- D.F.	4	1219	2113	3964	6077	157
3.- Jalisco	1	196	111	361	472	---
4.- Edo.deMéx.	2	817	877	1629	2506	13
5.- Morelos	1	43	43	140	183	44
6.- N. León	1	363	325	778	1103	71
7.- Puebla	1	194	244	417	661	50
8.- Querétaro	1	111	115	157	272	35
9.- S.L.P.	1	278	248	404	652	121
10.- Sonora	1	56	33	85	118	---
11.- Veracruz	1	(*)	181	196	377	68
12.- Yucatán	1	16	38	53	91	---
T O T A L E S	16	3376	4459	8412	12871	603

D.F.	PRIM. INGR.	POBLACION		MATRIC. TOTAL	EGRESO
		H	M		
UNAM	650	1574	3076	4650	157
ENEP-Z	569	427	790	1217	---
UAM- I	(*)	14	8	22	---
UAM- X	(*)	98	90	188	---

(*) La población de primer ingreso cursa el tronco común.

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR
DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EN ESCUELAS PUBLICAS
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1979

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR.	POBLACION		MATRIC. TOTAL	EGRESO 1978
			H	M		
1.- Coahuila	1	80	100	239	339	44
2.- D.F.	4	1179	2089	4019	6108	629
3.- Guanajuato	1	60	20	40	60	---
4.- Jalisco	1	150	204	277	481	---
5.- Edo. de Méx.	2	787	665	1500	2165	221
6.- Morelos	1	48	46	153	199	47
7.- N. León	1	402	461	1013	1474	103
8.- Puebla	1	355	422	466	888	81
9.- Querétaro	1	138	161	186	347	31
10.- S.I.P.	1	228	105	584	689	98
11.- Sonora	1	45	102	52	154	---
12.- Veracruz	1	(*)	100	324	424	77
13.- Yucatán	1	16	34	64	98	---
T O T A L E S	17	3488	4509	8917	13426	1331

D.F.	PRIM. INGR.	POBLACION		MATRIC. TOTAL	EGRESO
		H	M		
UNAM	676	1263	2831	4094	609
ENEP-Z	503	549	956	1505	---
UAM- I	(*)	65	36	101	8
UAM- X	(*)	212	196	408	12

(*) La población de primer ingreso cursa el tronco común.

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR
DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EN ESCUELAS PUBLICAS
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1980

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR.	POBLACION		MATRIC. TOTAL	EGRESO 1979
			H	M		
1.- Coahuila	1	90	48	200	248	32
2.- D.F.	4	1086	2082	3762	5844	263
3.- Guanajuato	1	118	34	84	118	---
4.- Jalisco	1	150	250	405	655	---
5.- Edo.deMéx.	2	809	769	1631	2400	228
6.- Morelos	1	55	55	133	188	49
7.- N. León	1	577	570	1342	1912	118
8.- Puebla	1	248	297	600	897	89
9.- Querétaro	1	125	136	224	360	62
10.- S.L.P.	1	156	201	463	664	110
11.- Sinaloa	1	134	103	31	134	---
12.- Sonora	1	52	43	124	167	---
13.- Veracruz	1	(*)	318	199	517	63
14.- Yucatán	1	25	28	53	81	14
T O T A L E S	18	3625	4934	9251	14185	1028

D.F.	PRIM. INGR.	POBLACION		MATRIC. TOTAL	EGRESO
		H	M		
UNAM	557	1061	2390	3451	183
INEP-Z	529	602	1023	1625	---
UAM- I	(*)	102	56	158	9
UAM- X	(*)	317	293	610	71

(*) La población de primer ingreso cursa el tronco común.

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR
DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EN ESCUELAS PUBLICAS
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1981

ENTIDAD	NUM. ESOS.	PRIM. INGR	POBLACION		MATRIC. TOTAL	EGRESO 1980
			H	M		
1.- Coahuila	1	91	33	208	241	48
2.- D.F.	4	1019	2084	3745	5829	439
3.- Guanajuato	1	53	44	108	152	---
4.- Guerrero	1	(*)	---	---	---	---
5.- Jalisco	1	174	313	507	820	212
6.- Edo.deMéx.	2	831	761	1586	2347	219
7.- Morelos	1	63	48	189	237	56
8.- N. León	1	276	480	1435	1915	211
9.- Puebla	1	474	486	863	1349	174
10.- Querétaro	1	193	240	302	542	75
11.- S.L.P.	1	166	211	459	670	98
12.- Sinaloa	(i)2	264	238	130	368	---
13.- Sonora	1	48	50	133	183	6
14.- Veracruz	(i)3	(*)	389	414	803	58
15.- Yucatán	1	34	22	64	86	10
T O T A L E S	22	3686	5399	10143	15542	1606

D.F.	PRIM. INGR.	POBLACION		MATRIC. TOTAL	EGRESO
		H	M		
UNAM	550	1034	2200	3234	190
ENEP-Z	469	586	1132	1718	213
UAM- I	(*)	140	89	229	11
UAM- X	(*)	324	324	648	25

- (*) La licenciatura es de nueva creación y la población de primer ingreso cursa el tronco común.
 (*) La población de primer ingreso cursa el tronco común.
 (i) La institución mantiene unidades desconcentradas.
 (U. de Occidente y U. Veracruzana, respectivamente).

POBLACION ESCOLAR
DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EN ESCUELAS PUBLICAS
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR.	1982		MATIC. TOTAL	EGRESO 1981
			PRIMER INGRESO Y REINGRESO			
			H	M		
1.- Coahuila	1	92	36	242	278	39
2.- D.F.	5	1011	1884	4290	6174	339
3.- Guanajuato	1	67	54	158	212	---
4.- Guerrero	1	(*)	---	---	---	---
5.- Jalisco	1	150	331	537	868	135
6.- Edo.deMéx.	2	749	777	1666	2443	309
7.- Morelos	1	80	45	129	174	34
8.- N. León	1	336	497	1505	2002	222
9.- Puebla	1	450	742	1012	1754	150
10.- Querétaro	1	115	213	288	501	94
11.- S.L.P.	1	144	204	417	621	159
12.- Sinaloa	2	286	418	165	583	---
13.- Sonora	1	43	50	137	187	4
14.- Veracruz	3	(*)	473	399	872	67
15.- Yucatán	1	15	19	60	79	14
T O T A L E S	23	3538	5743	11005	16748	1626

D.F.	PRIM. INGR.	POBLACION		MATIC. TOTAL	EGRESO
		H	M		
UNAM	582	850	2262	3112	210
ENEP-Z	429	596	1073	1669	119
UAM- I	(*)	112	199	311	22
UAM- X	(*)	225	501	726	48
UPN	(*)	101	255	356	---

(*) La población de primer ingreso cursa el tronco común.

(+) Desde 1979 funciona la Universidad Pedagógica Nacional, la población de primer ingreso cursa el tronco común.

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR
DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EN ESCUELAS PUBLICAS
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1983

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR.	POBLACION		MATRIC. TOTAL	EGRESO 1982
			H	M		
1.- Coahuila	1	109	50	286	336	38
2.- Chiapas	1	49	12	37	49	---
3.- D.F.	5	961	1952	4293	6425	833
4.- Guanajuato	1	67	60	194	254	---
5.- Guerrero	1	(*)	---	---	---	---
6.- Jalisco	1	300	329	1023	1352	126
7.- Edo.deMéx.	2	809	734	1864	2598	343
8.- Morelos	1	126	54	154	208	31
9.- N. León	1	298	464	1472	1936	219
10.- Puebla	1	582	930	1284	2214	128
11.- Querétaro	1	152	190	289	479	64
12.- S.L.P.	1	168	173	406	579	134
13.- Sinaloa	2	275	457	401	858	---
14.- Sonora	2	316	212	276	488	4
15.- Veracruz	3	(*)	485	418	903	54
16.- Yucatán	1	18	17	63	80	6
T O T A L E S	25	4230	6119	12460	18579	1980

D.F.	PRIM. INGR.	POBLACION		MATRIC. TOTAL	EGRESO
		H	M		
UNAM	519	777	2305	3082	361
ENEP-Z.	442	753	1416	2169	432
UAM- I	(*)	99	183	282	13
UAM- X	(*)	159	389	548	27
UPN	(*)	164	180	344	---

(*) La población de primer ingreso cursa el tronco común.

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR
DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EN ESCUELAS PUBLICAS
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR.	1984		EGRESO 1983	
			PRIMER INGRESO Y REINGRESO			
			POBLACION H	M	MATRIC. TOTAL	
1.- Coahuila	1	105	48	294	342	62
2.- Chiapas	1	61	27	56	83	---
3.- D.F.	5	1131	1734	4692	6426	756
4.- Guanajuato	1	59	57	185	242	---
5.- Guerrero	1	(*)	11	25	36	---
6.- Jalisco	1	200	341	1096	1437	178
7.- Edo.deMéx.	2	878	738	2067	2805	436
8.- Morelos	1	100	35	211	246	35
9.- N. León	1	324	386	1490	1876	263
10.- Puebla	1	955	1207	2078	3285	184
11.- Querétaro	1	183	212	334	546	92
12.- S.L.P.	1	165	155	338	543	129
13.- Sinaloa	2	425	780	292	1072	---
14.- Sonora	2	563	359	599	958	14
15.- Veracruz	3	(*)	568	484	1052	209
16.- Yucatán	1	20	14	73	87	4
T O T A L E S	25	5169	6672	14364	21036	2362

D.F.	PRIM. INGR.	POBLACION		MATRIC. TOTAL	EGRESO
		H	M		
UNAM	714	765	2664	3429	388
ENEP-Z	417	582	1159	1741	137
UAM- I	(*)	109	220	329	16
UAM- X	(*)	195	476	671	51
UPN	(*)	83	173	256	164

(*) La población de primer ingreso cursa el tronco común.

POBLACION ESCOLAR
DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EN ESCUELAS PUBLICAS
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1985

ENTIDAD	NUM. ESCS.	PRIM. INGR.	POBLACION		MATIC. TOTAL	EGRESO 1984
			H	M		
1.- Coahuila	1	74	50	256	306	71
2.- Chiapas	1	75	49	84	133	---
3.- D.F.	5	779	1616	4120	5736	934
4.- Guanajuato	1	32	46	163	209	100
5.- Guerrero	1	(*)	27	63	90	17
6.- Jalisco	1	200	535	1015	1550	175
7.- Edo.deMéx.	2	753	680	1887	2567	41
8.- Morelos	1	110	64	260	324	35
9.- N. León	1	252	302	1355	1657	119
10.- Puebla	1	806	1053	2459	3512	202
11.- Querétaro	1	331	190	309	499	101
12.- S.L.P.	1	180	129	366	495	131
13.- Sinaloa	2	307	1112	557	1669	---
14.- Sonora	2	220	239	936	1175	13
15.- Veracruz	3	(*)	532	468	1000	187
16.- Yucatán	1	18	17	69	86	4
T O T A L E S	25	4137	6641	14367	21008	2130

D.F.	PRIM. INGR.	POBLACION		MATIC. TOTAL	EGRESO
		H	M		
UNAM	463	710	2098	2808	470
ENEP-Z	316	559	1160	1719	244
UAM- I	(*)	116	259	375	30
UAM- X	(*)	144	369	513	135
UPN	(*)	87	234	321	55

(*) La población de primer ingreso cursa el tronco común.

DATOS ANUALES DE INGRESO, MATRICULA TOTAL
Y EGRESO DE LA POBLACION DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
(NIVEL NACIONAL)

AÑOS	INGRESO	MATRICULA	
		TOTAL	EGRESO
1985	5767	27975	-(X)-
1984	6993	28053	3697
1983	5954	25698	3526
1982	5372	23818	2812
1981	7059	22700	2263
1980	5475	19641	2106
1979	5201	18589	1523
1978	5047	17361	1736
1977	4766	15400	912
1976	3133	9639	528
1975	2848	7140	1025
1974	2794	6554	805
1973	1440	4124	496
1972	1320	3825	417
1971	1378	3889	302

(X) Aún no se tenía el registro de egreso de este año.

(Ver anuario de ANUIES correspondiente).

MATRICULA TOTAL= Incluye ingreso y reingreso.

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1979

T. PSE-1

ENTIDAD INSTITUCION		PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATR. TOTAL	EGRESO 1978
			POBLACION H	M		
D.F.	U.Pedagógica Nacional(i)	(*)	---	---	---	---
Gto.	U. Hispanoamericana	30	10	20	30	---
T O T A L E S		30	10	20	30	---

1980

T. PSE-2

ENTIDAD INSTITUCION		PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATR. TOTAL	EGRESO 1979
			POBLACION H	M		
B.C.N.	Centro de Enseñanza Téc. y Sup. (Udad. Tijuana)	(*)	---	---	---	---
D.F.	U.Pedagógica Nacional(i)	(*)	---	---	---	---
Gto.	U. Hispanoamericana	17	7	20	27	---
T O T A L E S		17	7	20	27	---

1981

T. PSE-3

ENTIDAD INSTITUCION		PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATR. TOTAL	EGRESO 1980
			POBLACION H	M		
B.C.N.	Centro de Enseñanza Téc. y Sup. (Udad. Tijuana)	(*)	---	---	---	---
D.F.	U.Pedagógica Nacional(i)	(*)	---	---	---	---
Gto.	U. Hispanoamericana	25	11	32	43	---
T O T A L E S		25	11	32	43	---

(i) Institución Pública

(*) La Lic. en Psic. Educ. es de reciente creación y la población de primer ingreso se encuentra en tronco común.

FUENTE: Tablas construidas a partir de los datos recopilados de ANUIES.

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1982

T. PSE-4

ENTIDAD INSTITUCION	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO			EGRESO 1981
		POBLACION H	M	MATR. TOTAL	
B.C.N. Centro de Enseñanza Téc. y Sup. (Udad. Tijuana)	(N) ---	---	---	---	---
D.F. U. Pedagógica Nacional(i)	---	101	255	356	---
Gto. U. Hispanoamericana	11	9	30	39	---
Sin. U. de Occidente(Mazatlán)(i)	---	---	---	---	---
T O T A L E S	11	110	285	395	---

1983

T. PSE-5

ENTIDAD INSTITUCION	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO			EGRESO 1982
		POBLACION H	M	MATR. TOTAL	
B.C.N. Centro de Enseñanza Téc. y Sup. (Udad. Tijuana)	(N) ---	3	13	16	---
D.F. U. Pedagógica Nacional(i)	---	164	180	344	---
Gto. U. Hispanoamericana	25	11	50	61	---
Jal. U. del Valle de Atemajac	---	16	45	61	28
E. Méx. U. Anáhuac	---	---	30	30	10
Oax. U. Regional del Sudeste(**)	---	---	---	---	---
Sin. U. de Occidte.(Mazatlán)(i)	---	---	---	---	---
T O T A L E S	25	194	318	512	38

(i) Institución Pública

(**) La Lic. en Psic. Educ. es de reciente creación y la población de primer ingreso se encuentra en tronco común.

(N) La población de primer ingreso de la mayoría de las instituciones registradas cursan un año de tronco común y después prosiguen hacia la formación propia de la carrera.

FUENTE: Tablas construidas a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1984

ENTIDAD INSTITUCION	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATR. TOTAL	EGRESO 1983
		POBLACION H	M		
B.C.N. Centro de Enseñanza Téc. y Sup. (Udad. Tijuana)	(N)	4	37	41	---
D.F. U. Pedagógica Nacional(i)	---	83	173	256	164
Gto. U. Hispanoamericana	29	14	54	68	8
Jal. U. del Valle de Atemajac	---	14	50	64	54
E.Méx. U. Anáhuac	---	11	---	11	15
Oaxaca U. Regional del Sudeste(+)	---	---	---	---	---
S.L.P. Esc. de Psic. del Valle de Tangamanga	---	5	5	10	8
Sin. U. de Occide. (U. Mazatlán)(N)	---	2	16	18	---
T O T A L E S	29	133	335	468	249

(i) Institución Pública

(+) La Lic. en Psic. Educ. es de reciente creación y la población de primer ingreso se encuentra en el tronco común.

(N) La población de la mayoría de las instituciones en el primer año cursan un tronco común y después prosiguen hacia la formación propia de la carrera. El único caso en que la población de primer ingreso entra directamente es en el de la U. Hispanoamericana, en Guanajuato.

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)

1985

ENTIDAD INSTITUCION		PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		EGRESO 1984	
			POBLACION H	M		MATR. TOTAL
B.C.N.	Centro de Enseñanza Téc. y Sup.(Udad. Tijuana).	(N) ---	3	32	35	14
Chih.	Esc. de Psicología y Pedagogía "Sigmund Freud"	---	4	10	14	8
	Esc. Independ.de Psic.	---	6	11	17	8
	Esc. Libre de Psicología	---	5	51	56	---
D.F.	U.Pedagógica Nacional(i)	---	87	234	321	55
Gto.	Complejo Educativo Hispanoamericano A.C. (*)	24	22	51	73	7
Jal.	U.del Valle de Atemajac	---	12	55	67	64
E.Méx.	U. Anáhuac	---	---	18	18	15
Oax.	U.Regional del Sudeste(**)	---	---	---	---	---
S.L.P.	U. Galilea A.C. (***)	---	---	10	10	8
Sin.	U.de Occidte.(U.Los Mochs)	(i)	(**)	---	---	---
	U.de Occidte.(U.Mazatlán)	(i)	7	57	64	---
T O T A L E S		24	146	529	675	179

(i) Institución Pública

(*) Antes Universidad Hispanoamericana

(**) La Lic. en Psic. Educ. es de reciente creación y la población de primer ingreso se encuentra en el tronco común.

(***) Antes Escuela de Psic. del Valle de Tangamanga

(N) La población de primer ingreso de la mayoría de las instituciones registradas cursan un año de tronco común y después prosiguen hacia la formación propia de la carrera.

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

CONCENTRACION NACIONAL DE LA MATRICULA DE LIC. EN
PSICOLOGIA POR ESPECIALIDAD (SUBSISTEMA UNIVERSI-
TARIO).

T. LES-1

1 9 7 7	PRIM. INGR.	H	M	TOTAL	EGRESO 1976
Lic. Psicología	4766	5278	10119	15400	528
Lic. Psic. Social	----	3	2	5	---

T. LES-2

1 9 7 8	PRIM. INGR.	H	M	TOTAL	EGRESO 1977
Lic. Psicología	5033	5747	11577	17324	912
Lic. Psic. Social	----	14	8	22	---
Lic. Psic. Organizacional	14	3	12	15	---

T. LES-3

1 9 7 9	PRIM. INGR.	H	M	TOTAL	EGRESO 1978
Lic. Psicología	4764	5203	11761	16964	1625
Lic. Psic. del A. Conduc.	----	8	29	37	33
Lic. Psic. Clínica	----	34	80	114	16
Lic. Psic. Educativa	30	10	20	30	----
Lic. Psic. Infantil	----	27	64	91	22
Lic. Psic. Laboral	----	46	25	71	27
Lic. Psic. Organizacional	7	4	16	20	----
Lic. Psic. Social	----	69	42	111	13

FUENTE: DATOS EXTRAIDOS DE LOS ANUARIOS ESTADISTICOS DE
ANUIES

CONCENTRACION NACIONAL DE LA MATRICULA DE LIC. EN
PSICOLOGIA POR ESPECIALIDAD (SUBSISTEMA UNIVERSI-
TARIO).

T. LES-4

1 9 8 0	PRIM. INGR.	H	M	TOTAL	EGRESO 1979
Lic. Psicología	4872	5375	12130	17505	1396
Lic. Psic. del A. Conduc.	----	17	36	53	38
Lic. Psic. Clínica	----	41	97	138	18
Lic. Psic. Educativa	17	7	20	27	----
Lic. Psic. Infantil	----	38	89	127	25
Lic. Psic. Laboral	----	36	84	120	31
Lic. Psic. Organizacional	17	8	31	39	----
Lic. Psic. Social	----	105	63	168	15

T. LES-5

1 9 8 1	PRIM. INGR.	H	M	TOTAL	EGRESO 1980
Lic. Psicología	5349	6589	13791	20380	1884
Lic. Psic. del A. Conduc.	----	9	24	33	20
Lic. Psic. Clínica	----	35	83	118	72
Lic. Psic. Educativa	25	11	32	43	----
Lic. Psic. Infantil	----	16	128	144	59
Lic. Psic. Laboral	----	49	103	152	49
Lic. Psic. Organizacional	25	28	7	35	----
Lic. Psic. Social	----	145	99	244	22

FUENTE: DATOS EXTRAIDOS DE LOS ANUARIOS ESTADISTICOS DE
ANUIES

CONCENTRACION NACIONAL DE LA MATRICULA DE LIC. EN
PSICOLOGIA POR ESPECIALIDAD (SUBSISTEMA UNIVERSI-
TARIO).

T. LES-6

1 9 8 2	PRIM. INGR.	H	M	TOTAL	EGRESO 1981
Lic. Psicología	4952	6704	14130	20834	2006
Lic. Psic. del A. Conduc.	----	12	16	28	29
Lic. Psic. Clínica	16	52	158	210	60
Lic. Psic. Educativa	11	9	30	39	----
Lic. Psic. Infantil	----	23	165	188	60
Lic. Psic. Industrial	3	4	25	29	----
Lic. Psic. Laboral	----	101	181	282	67
Lic. Psic. Organizacional	8	8	33	41	9
Lic. Psic. Social	----	119	204	323	32

T. LES-7

1 9 8 3	PRIM. INGR.	H	M	TOTAL	EGRESO 1982
Lic. Psicología	5360	6658	15435	22093	2450
Lic. Psic. del A. Conduc.	----	19	30	49	3
Lic. Psic. Clínica	----	61	154	215	102
Lic. Psic. Educativa	25	34	149	183	38
Lic. Psic. Infantil	----	28	237	265	77
Lic. Psic. Industrial	13	12	49	61	7
Lic. Psic. Laboral	----	139	288	427	101
Lic. Psic. Organizacional	27	11	61	72	4
Lic. Psic. Social	----	113	190	303	18
Lic. Psic. Criminológica	----	----	----	----	2
Lic. Psic. Fisiológica	----	1	10	11	10
Lic. Psic. de la C. Soc.	15	19	121	140	2

FUENTE: DATOS EXTRAIDOS DE LOS ANUARIOS ESTADISTICOS DE
ANUIES

CONCENTRACION NACIONAL DE LA MATRICULA DE LIC. EN
PSICOLOGIA POR ESPECIALIDAD (SUBSISTEMA UNIVERSI-
TARIO).

T. LES-8

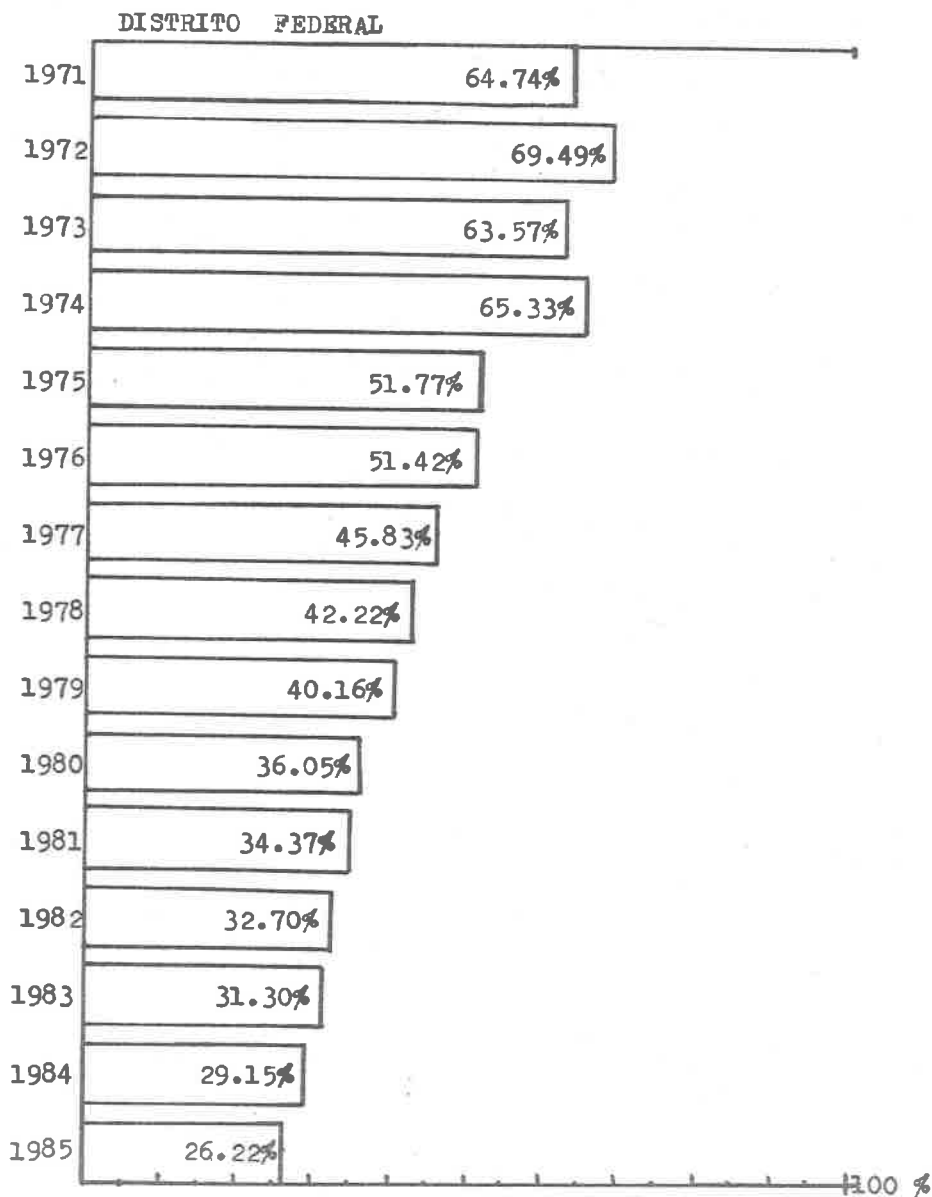
1 9 8 4	PRIM. INGR.	H	M	TOTAL	EGRESO 1983
Lic. Psicología	6308	7203	17068	24271	2940
Lic. Psic. del A. Conduc.	----	15	51	66	20
Lic. Psic. Clínica	----	88	194	282	77
Lic. Psic. Educativa	29	70	176	246	85
Lic. Psic. Infantil	----	28	209	237	73
Lic. Psic. Industrial	9	21	57	78	5
Lic. Psic. Laboral	----	85	224	309	161
Lic. Psic. Organizacional	17	12	61	73	3
Lic. Psic. Social	----	127	244	371	23
Lic. Psic. Criminológica	----	4	1	5	3
Lic. Psic. Fisiológica	----	6	----	6	5
Lic. Psic. de la C. Soc.	41	28	155	183	----

T. LES-9

1 9 8 5	PRIM. INGR.	H	M	TOTAL	EGRESO 1984
Lic. Psicología	5072	7000	16499	23499	3233
Lic. Psic. del A. Conduc.	----	20	84	104	4
Lic. Psic. Clínica	----	84	252	336	77
Lic. Psic. Educativa	24	59	295	354	124
Lic. Psic. Infantil	----	25	202	227	45
Lic. Psic. Industrial	9	24	116	140	28
Lic. Psic. Laboral	----	61	165	226	66
Lic. Psic. Organizacional	13	10	64	74	14
Lic. Psic. Social	----	119	268	387	40
Lic. Psic. Criminológica	----	----	5	5	4
Lic. Psic. Fisiológica	----	----	10	10	5
Lic. Psic. de la C. Soc.	39	38	130	168	9

F: DATOS EXTRAIDOS DE LOS ANUARIOS ESTADISTICOS DE ANUIES

REPRESENTACION ANUAL DE LOS PORCENTAJES PARA EL
DISTRITO FEDERAL DE LA POBLACION ESCOLAR MARI-
CULADA EN LA LICENCIATURA DE PSICOLOGIA, EN RE-
LACION A LA MATRICULA TOTAL NACIONAL (1971/1985)
 (SUBSISTEMA UNIVERSITARIO)



FUENTE: Gráfica construida a partir de los datos
 recopilados de los anuarios estadísticos de ANUIES .

FUENTE: Gráfica construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

Eficiencia Terminal del Sistema Escolar de Licenciatura en
Psicología (Subsistema Universitario).

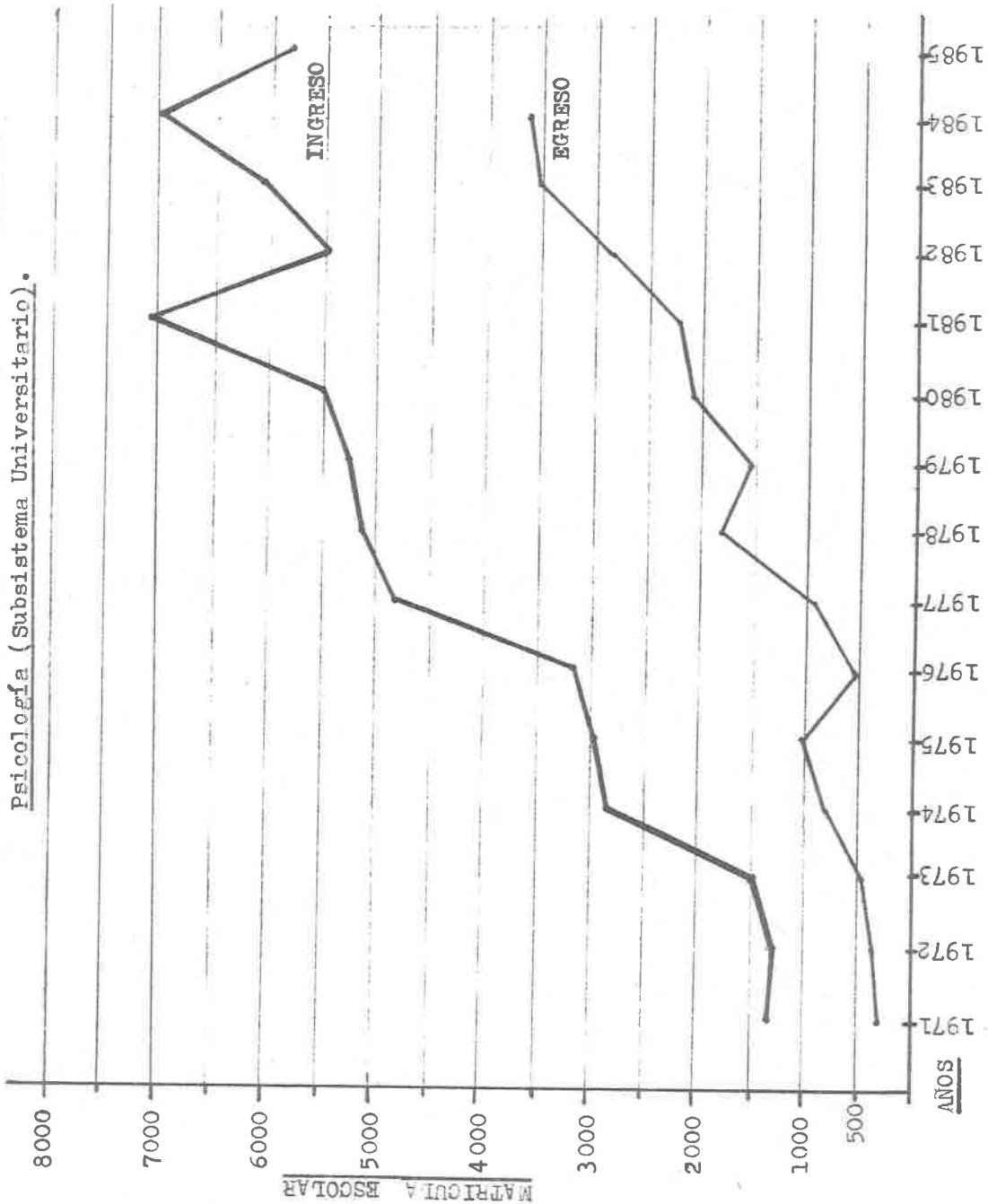


Tabla IVPE

44

DATOS ANUALES DE INGRESO, MATRICULA TOTAL Y EGRESO DE LA POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EN ESCUELAS PUBLICAS Y PRIVADAS
(SUBSISTEMA UNIVERSITARIO/NIVEL NACIONAL)

AÑOS	PRIMER INGRESO			MATRICULA TOTAL			EGRESO		
	PUBLICAS	PRIVADAS	TOTAL	PUBLICAS	PRIVADAS	TOTAL	PUBLICAS	PRIVADAS	TOTAL
1977	2824	1942	4766	11036	4364	15400	603	309	912
1978	3376	1671	5047	12871	4490	17361	1331	405	1736
1979	3488	1713	5201	13426	5163	18589	1028	495	1523
1980	3625	1850	5475	14185	5456	19641	1606	500	2106
1981	3686	3373	7059	15542	7158	22700	1626	637	2263
1982	3538	1834	5372	16748	7070	23818	1980	832	2812
1983	4230	1724	5954	18579	7119	25698	2362	1164	3526
1984	5169	1824	6993	21036	7017	28053	2130	1567	3697
1985	4137	1630	5767	21008	6967	27975	(*)	(*)	(*)

(*) Datos no disponibles hasta la fecha de elaboración de la tabla.

NOTA: Tabla construida a partir de los datos extraídos y recopilados de los anuarios estadísticos de ANUIES.

Aclaración: Los datos de las escuelas privadas se obtienen del Total

anual menos la cantidad que corresponde a las escuelas públicas.

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POSGRADO

POBLACION ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN ESPECIALIZACIONES

T. PES-4		1983		PRIMER INGRESO Y REINGRESO		
INSTITUCION	ESPECIALIZACION	PRIM. INGR.	POBLACION		MATR. TOTAL	EGRESO 1982
			H	M		
F.Psic.UNAM	Psic.Clín.yPsicotpia. de Grupo en Insts.	1	1	6	7	---
	Desarrollo del Niño	---	---	---	---	1
T O T A L E S		1	1	6	7	1

T. PES-5		1984		PRIMER INGRESO Y REINGRESO		
INSTITUCION	ESPECIALIZACION	PRIM. INGR.	POBLACION		MATR. TOTAL	EGRESO 1983
			H	M		
U.A.Noreste	Psic. Industrial	6	2	4	6	---
F.Psic.UNAM	Psic.Clín.yPsicotpia. de Grupo en Insts.	---	---	5	5	---
	Desarrollo del Niño	---	---	16	10	---
T O T A L E S		6	2	19	21	---

T. PES-6		1985		PRIMER INGRESO Y REINGRESO		
INSTITUCION	ESPECIALIZACION	PRIM. INGR.	POBLACION		MATR. TOTAL	EGRESO 1984
			H	M		
U.A.Noreste	Psic. Industrial	---	---	---	---	5
F.Psic.UNAM	Psic.Clín.yPsicotpia. de Grupo en Insts.	---	2	8	10	---
	Desarrollo del Niño	---	1	5	6	---
U.Iberoame.	Psic. del Trabajo	7	---	7	7	---
U.A.Oax.B.E	Psic. Educativa	19	12	7	19	---
	Psic. Médica	41	25	16	41	---
T O T A L E S		67	40	43	83	---

FUENTE: Tablas construidas a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POSGRADO

POBLACION ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN ESPECIALIZACIONES

T. PES-1

1980

INSTITUCION	ESPECIALIZACION	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATR. TOTAL	EGRESO 1979
			H	M		
F.Psic.UNAM	Psic. Clín.yPsicotpia. de Grupo en Insts.	---	2	11	13	---
U.Iberoame.	Terapia Educativa: Psic. Clínica Psicotpia. Autodirec. Psicotpia. Gestalt Psicotpia. Psicoanalí.	12	11	34	45	2
U.A.N.León	Psicología Clínica	---	1	3	4	---
T O T A L E S		12	14	48	62	2

T. PES-2

1981

INSTITUCION	ESPECIALIZACION	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATR. TOTAL	EGRESO 1980
			H	M		
F.Psic.UNAM	Psic. Clín.yPsicotpia. de Grupo en Insts.	---	1	8	9	---
	Desarrollo del Niño	---	3	26	29	---
T O T A L E S		---	4	34	38	---

T. PES-3

1982

INSTITUCION	ESPECIALIZACION	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATR. TOTAL	EGRESO 1981
			H	M		
F.Psic.UNAM	Desarrollo del Niño	1	1	---	1	---
T O T A L E S		1	1	---	1	---

FUENTE: Tablas construidas a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POSGRADO

POBLACION ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN MAESTRIA

INSTITUCION	ESPECIALIDAD	1979		PRIMER INGRESO Y REINGRESO		EGRESO 1978
		PRIM. INGR.	POBLACION		MATR. TOTAL	
			H	M		
F.Psic.UNAM	Psic.del Análisis Exp.de laC.	---	22	9	31	---
	Psic. Clínica	---	39	105	144	---
	Psic. Educativa	---	20	38	58	---
	Psic. General	---	4	6	10	---
	Psic.Gral Exp.	---	11	11	22	---
	Psic. Social	---	22	39	61	---
U.Iberoameric.	Psicología	5	3	18	21	1
U.Américas DF*	Psicología	8	4	39	43	---
ENEP-Iztacala	Modif. de la C.	---	8	6	14	---
U.A.N. León	Psic. Laboral	---	68	17	85	---
	Psic. Social	---	6	6	12	---
	Psic. Clínica	---	4	10	14	---
U.Regionmontana	Psicología	23	7	20	27	---
U.Américas,Pue.	Psicología	6	1	7	8	3
U.A.Querétaro	Psic. Clínica	---	---	---	---	19
T O T A L E S		42	219	331	550	23

* A veces aparece como Centro de Estudios Universitarios (dependiente de la U. de las Américas), ubicado en el D.F. (Ver anuarios de ANUIES correspondientes).

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POSGRADO

POBLACION ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN MAESTRIA

INSTITUCION	ESPECIALIDAD	1980		PRIMER INGRESO Y REINGRESO		EGRESO 1979
		PRIM. INGR.	POBLACION H M	MATR. TOTAL		
F.Psic.UNAM	Psic.del Anali- sisExp.de la C.	---	22 10	32	---	
	Psicobiología	---	4 8	12	---	
	Psic. Clínica	---	42 103	145	---	
	Psic. Educativa	---	17 33	50	---	
	Psic. Gral.Exp.	---	12 9	21	---	
	Psic. Social	---	16 32	48	---	
U.Iberoameric.	Psic. Clínica	12	3 18	21	2	
C.E.Universit.	Psicología	12	7 68	75	---	
ENEP-Iztacala	Métodos de la Teo.e Inv.Cond.	---	18 8	26	---	
	Farmacología- Conductual	---	3 1	4	---	
	Modif. de la C.	---	9 7	16	---	
U.A.N.León	Psic. Laboral	66	28 38	66	5	
	Psic. Social	12	6 6	12	---	
	Psic.Clín.deOrit. psicoanalítica	38	14 24	38	---	
U.Regiomontana	Psicología	39	35 4	39	---	
U.AméricasPue.	Psicología	2	6 7	13	3	
E.N.S. N.León	Psicólogo Orient.	19	6 13	19	---	
	Psicología(Sist. de Enseñanza).	6	5 8	13	1	
T O T A L E S		206	253 397	650	11	

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN MAESTRIA

INSTITUCION	ESPECIALIDAD	1981	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATR. TOTAL	EGRESO 1980
		PRIM. INGR.	H	M		
F.Psic.UNAM	Psic.del Análisis Exp.de la C.	---	17	15	32	---
	Psicobiología	3	10	14	24	---
	Psic. Clínica	58	91	183	274	---
	Psic. Educative	5	24	44	68	---
	Psic.Gral Exp.	3	15	14	29	---
	Psic. Social	10	28	51	79	---
U.Iberoameric.	Psic. Clínica	10	9	17	26	4
Esc.Cs.Soc.yH.	Psic. Industrial	27	14	46	60	7
	Psic.Orient.Fam.	14	---	14	14	---
ENEP-Iztacala	Métodos de la Teo.e Inv.Cond.	1	14	1	15	---
	Farmacología Conductual	5	9	4	13	---
	Modif.de la C.	1	13	16	29	---
U.A.N. León	Psic. Clínica	26	20	26	46	10
	Psic. Laboral	12	39	24	63	4
	Psic. Social	1	6	3	9	---
U.Regionmontana	Psicología	39	15	65	80	---
U.AméricasPue.	Psicología	6	6	11	17	3
U.A.Querétaro	Psic. Clínica	27	17	29	46	---
Esc.Nor.S.N.L.	Psicólogo Orient.	10	12	24	36	4
T O T A L E S		258	359	601	960	32

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POSGRADO

POBLACION ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN MAESTRIA

INSTITUCION	ESPECIALIDAD	1982		PRIMER INGRESO Y REINGRESO		EGRESO 1981
		PRIM. INGR.	POBLACION	MATR. TOTAL		
			H	M		
F.Psic.UNAM	Análisis Exptl. de la Conducta	---	7	4	11	---
	Psicobiología	3	7	5	12	---
	Psic. Clínica	59	45	97	142	---
	Psic. Educativa	2	9	25	34	---
	Psic.Gral.Exp.	7	8	5	13	---
	Psic. Social	12	14	27	41	---
U.Iberoameric.	Psic. Clínica	13	12	23	35	6
C.E.Universit.	Psic. Industrial	4	9	9	18	2
	Psic.Orient.Fam.	10	7	16	23	---
ENEP-Iztacala	Métodos de la Teo.e Inv.Cond.	2	7	---	7	---
	Farmacología Conductual	6	7	10	17	---
	Modif.de la C.	3	9	11	20	---
I.Sup.Ciencias de la Educac.	Psic. Educativa	21	7	14	21	---
U.A.N. León	Psic. Clínica	70	32	71	103	8
	Psic. Laboral	92	34	79	113	10
	Psic. Social	2	9	9	18	1
U.Regiomontana	Psicología	20	7	27	34	1
	Pisc. Empresarl.	13	2	22	24	---
U. AméricasPue.	Psicología	3	8	15	23	2
U.A.Querétaro	Psic. Clínica	---	11	16	27	19
Esc.Nor.S.N.L.	Psicólogo Orient.	23	24	29	53	---
T O T A L E S		365	275	514	789	49

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POSGRADO

POBLACION ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN MAESTRIA

INSTITUCION	ESPECIALIDAD	1983		PRIMER INGRESO Y REINGRESO		EGRESO 1982
		PRIM. INGR.	POBLACION		MATR. TOTAL	
			H	M		
F.Psic.UNAM	Análisis Exptl. de la Conducta	3	4	4	8	1
	Psicobiología	3	5	6	11	---
	Psic. Clínica	11	37	89	126	8
	Psic. Educativa	13	11	41	52	2
	Psic. Gral.Exp.	8	9	10	19	1
	Psic. Social	15	14	31	45	---
U.Iberoameric.	Psic. Clínica	22	15	25	40	9
C.E.Universit.	Psic.Industrial	3	7	8	15	6
	Psic.Orient.Fam.	8	13	31	44	---
ENEP-Iztacala	Métodos de la Teo.e Inv.Cond.	2	10	---	10	---
	Farmacología- Conductual	2	6	1	7	8
	Modif.de la C.	---	9	10	19	---
I.Sup.Ciencias dela Educación	Psic. Educativa	---	3	1	4	---
U.A.N.León	Psic. Clínica	90	19	84	103	10
	Psic. Laboral	108	49	95	144	7
	Psic. Social	13	8	7	15	5
U.Regionmontana	Psicología	5	1	16	17	---
	Psic. Empresarl.	28	11	34	45	---
U.AméricasPue.	Psicología	9	7	19	26	6
U.A.Querétaro	Psic.Clínica	---	8	9	17	---
U. de Yucatán	Psic. Educativa	10	5	5	10	---
E.N.S. N.León	PsicólogoOrient.	18	17	34	51	---
E.N.S. Tamaulp.	Psic.y Orienta.	18	12	31	43	1
T O T A L E S		389	280	591	871	64

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POSGRADO

POBLACION ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN MAESTRIA

INSTITUCION	ESPECIALIDAD	1984		PRIMER INGRESO Y REINGRESO		EGRESO 1983
		PRIM. INGR.	POBLACION		MATR. TOTAL	
			H	M		
F.Psic.UNAM	Análisis Exptl. de la Conducta	---	5	4	9	---
	Psicobiología	---	6	12	18	---
	Psic. Clínica	---	39	86	125	---
	Psic. Educativa	---	14	34	48	---
	Psic. Gral.Exp.	---	8	8	16	---
	Psic. Social	---	9	26	35	---
U.Iberoameric.	Psic. Clínica	2	18	36	54	6
ENEP-Iztacala	Métodos de la Teo.e Inv.Cond.	1	7	2	9	2
	Farmacología conductual	7	9	4	13	1
	Modif. de la C.	9	15	17	32	12
U.A.N.León	Psic. Clínica	---	5	22	27	---
	Psic. Laboral	5	10	19	29	---
	Psic. Social	---	2	1	3	---
U.Regionmontana	Psicología	3	4	13	17	3
	Psic. Empresarl.	20	8	25	33	4
	Psic.de la Educ.	7	3	4	7	---
U. AméricasPue.	Psicología	10	12	22	34	5
U.A. Querétaro	Psic. Clínica	35	17	18	35	12
U. de Yucatán	Psic. Educativa	---	5	4	9	---
I.Sup.Cien. de la Educ.E.Méx.	Psic. Educativa	---	---	---	---	4
E.N.S. N.León	Psicólogo Orient.	19	21	36	57	7
E.N.S. Tamaulp.	Psic.y Orienta.	1	---	2	2	1
T O T A L E S		119	217	395	612	57

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POSGRADO

POBLACION ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN MAESTRIA

		1985		PRIMER INGRESO Y REINGRESO			
INSTITUCION	ESPECIALIDAD	PRIM. INGR.	POBLACION		MATR. TOTAL	EGRESO 1984	
			H	M			
Esc. Libre de Psic. (Chih.)	Psic. Social y de las Orgciones	15	7	8	15	---	
F.Psic.UNAM	Análisis Exptal. de la Conducta	9	8	10	18	---	
	Psicobiología	9	10	11	21	---	
	Psic. Clínica	58	35	112	147	---	
	Psic. Educativa	22	14	53	67	---	
	Psic. Gral. Exp.	4	11	6	17	---	
	Psic. Social	16	11	34	45	---	
U.Iberoameric.	Psic. Clínica	13	17	42	59	6	
U. Américas DF	Psic. Industrial	---	3	5	8	2	
	Orient. Familiar	16	10	32	42	9	
ENEP-Iztacala	Métodos de la Teo.e Inv. Cond.	1	8	5	13	---	
	Farmacología conductual	6	8	4	12	---	
	Modif. de la C.	5	7	12	19	---	
U.A.N. León	Psic. Clínica	9	8	22	30	---	
	Psic. Laboral	3	12	21	33	5	
	Psic. Social	1	---	3	3	2	
U. Regiomontana	Psicología	5	2	15	17	1	
	Psic. Empresarl.	6	1	12	13	---	
	Psic. de la Educ.	7	2	14	16	---	
U. Américas Pue.	Psicología	8	12	16	28	7	
U.A. Querétaro	Psic. Clínica	22	25	25	50	12	
U. de Yucatán	Psic. Educativa	---	---	---	---	9	
E.N.S. N. León	Psicólogo Orient.	17	20	26	46	8	
E.N.S. Tamaulp.	Psic. Educativa	6	10	29	39	---	
T O T A L E S		258	241	517	758	61	

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN DOCTORADO

		1979		PRIMER INGRESO Y REINGRESO			
INSTITUCION	ESPECIALIDAD	PRIM. INGR.	POBLACION		MATR. TOTAL	EGRESO 1978	
			H	M			
F.Psic.UNAM	Psic. Clínica	---	5	5	10	---	
	Psic. Gral.Exp.	---	2	2	4	---	
	Psic. Social	---	6	3	9	---	
U.Iberoame.	Psicología	6	7	12	19	3	
T O T A L E S		6	20	22	42	3	

		1980		PRIMER INGRESO Y REINGRESO			
INSTITUCION	ESPECIALIDAD	PRIM. INGR.	POBLACION		MATR. TOTAL	EGRESO 1979	
			H	M			
F.Psic.UNAM	Psic. Clínica	---	6	7	13	---	
	Psic. Gral.Exp.	---	---	1	1	---	
	Psic. Social	---	7	4	11	---	
U.Iberoame.	Psicología	---	8	16	24	---	
T O T A L E S		---	21	28	49	---	

		1981		PRIMER INGRESO Y REINGRESO			
INSTITUCION	ESPECIALIDAD	PRIM. INGR.	POBLACION		MATR. TOTAL	EGRESO 1980	
			H	M			
F.Psic.UNAM	Psic. Clínica	2	6	9	15	---	
	Psic. Gral.Exp.	---	1	1	2	---	
	Psic. Social	---	---	1	1	---	
U.Iberoame.	Psicología	8	6	19	25	---	
T O T A L E S		10	13	30	43	---	

FUENTE: Tablas construidas a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN DOCTORADO

T. PD-4

1982

INSTITUCION	ESPECIALIDAD	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATR. TOTAL	EGRESO 1981
			H	M		
F.Psic.UNAM	Psic. Clínica	2	6	12	18	---
	Psic. Gral.Exp.	---	2	1	3	---
	Psic. Social	1	1	2	3	---
U.Iberoame.	Psicología	3	5	14	19	7
T O T A L E S		6	14	29	43	7

T. PD-5

1983

INSTITUCION	ESPECIALIDAD	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATR. TOTAL	EGRESO 1982
			H	M		
F.Psic.UNAM	Psic. Clínica	---	5	10	15	---
	Psic. Gral.Exp.	---	3	2	5	---
	Psic. Social	---	2	1	3	---
U.Iberoame.	Psicología	6	23	12	35	3
T O T A L E S		6	33	25	58	3

T. PD-6

1984

INSTITUCION	ESPECIALIDAD	PRIM. INGR.	PRIMER INGRESO Y REINGRESO		MATR. TOTAL	EGRESO 1983
			H	M		
F.Psic.UNAM	Psic. Clínica	---	9	9	18	---
	Psic. Gral.Exo.	---	2	1	3	---
	Psic. Social	---	2	4	6	---
U.Iberoame.	Psicología	1	21	22	43	2
T O T A L E S		1	34	36	70	2

FUENTE: Tablas construidas a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

POBLACION ESCOLAR DE PSICOLOGIA EN DOCTORADO

		1985	PRIMER INGRESO Y REINGRESO			
INSTITUCION	ESPECIALIDAD	PRIM. INGR.	POBLACION		MATR. TOTAL	EGRESO 1984
			H	M		
F.PSIC.UNAM	Psic. Clínica	2	1	11	12	---
	Psic. Gral. Exp.	2	1	1	2	---
	Psic. Social	3	2	2	4	---
U.Iberoame.	Psicología	13	11	10	21	---
T O T A L E S		20	15	24	39	---

FUENTE: Tabla construida a partir de los datos recopilados de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

GLOSARIO DE TERMINOS: ANUIES

- Alumnos en Tronco Común: Concepto que comprende a los estudiantes de materias comunes a dos o más programas, que pueden optar posteriormente por alguno de estos.
- Doctorado: Estudios que requieren el antecedente de la maestría y representa el más alto nivel de preparación profesional dentro del Sistema Educativo Nacional.
- Egresados: Alumnos que han terminado satisfactoriamente los estudios necesarios para obtener un título, o desempeñar un oficio o profesión determinada.
- Especialización: Tiene como objetivo profundizar en un área de estudios específica y está destinada a los egresados de una licenciatura y generalmente es de corta duración.
- Maestría: Estudios que exigen como requisito la licenciatura y en los cuales el alumno se capacita para el ejercicio de actividades profesionales de alto nivel, docencia e investigación y su duración mínima es de un año.
- Posgrado: Estudios que se realizan para el perfeccionamiento y especialización. Su antecedente académico es la licenciatura y tienen una duración de uno a tres años, según se trate de cursos de maestría o doctorado.
- Primer Ingreso: Estudiantes matriculados por primera vez en centros de educación superior para iniciar estudios de licenciatura o de normal superior.