

T

725

**XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACION
ARCHIVO HISTORICO**

103919



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**AVANCES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICOS DE LA PSICOLOGÍA
EDUCATIVA Y SU EXPRESIÓN EN EL CURRÍCULO**

**T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES
CON ESPECIALIDAD EN SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**

**P R E S E N T A
JOSÉ LÓPEZ SALGADO**

**DIRECTOR DE TESIS
DR. CARLOS ORNELAS NAVARRO**

México, D. F. 07 de Febrero de 2008

Índice	Pág.
<i>Índice de figuras y tablas</i>	vii
<i>Lista de siglas y acrónimos</i>	ix
<i>Dedicatorias</i>	xiv
<i>Agradecimientos</i>	xv
Capítulo I. El problema y su abordaje	
Discusión teórico-metodológica	
<i>Introducción</i>	2
I. Antecedentes	2
II. El problema y los objetivos	4
III. El objeto	8
IV. Los fundamentos y la metodología	9
V. Estructura del trabajo: preguntas de investigación, objetivos y ordenamiento temático	10
<i>Aproximación metodológica: dimensiones y constitución de objeto</i>	18
I. Presentación	18
II. Dimensiones para una delimitación referencial	19
III. Campo de constitución de objeto	28
IV. Esquema analítico	35
V. Esquema ordenador	36
Capítulo II. El contexto y sus dimensiones	

Marco socio-histórico		
<i>La revolución científico-técnica y su impacto sobre la sociedad y la ciencia contemporáneas</i>		38
I.	Concepciones sobre la crisis del capitalismo	38
II.	Influencia de la ciencia y la tecnología en los cambios económicos y políticos: la innovación como puente	41
III.	Sustentabilidad como principio regulador	47
<i>Ciencia y sociedad en México y América Latina</i>		51
I.	Supuestos	51
II.	Ciencia y sociedad: la historia como enlace	53
III.	Los <i>ismos</i> como obstáculo	55
IV.	Encuentros y desencuentros contemporáneos	57
V.	Crisis estructural y proyectual	63
Marco epistemológico		
<i>Interdisciplinariedad: entre el saber y el poder</i>		67
I.	Lugares y usos	67
II.	Historia y saber	67
III.	Interdisciplinariedad: entre el saber y el poder	70
<i>La aporía de la ciencia: entre la epistemología y la historia. El caso de la psicología</i>		73
I.	La ciencia <i>por dentro</i> y <i>por fuera</i>	73
II.	Algunos retos de las ciencias sociales	76
III.	La psicología: un campo de investigación y un campo de formación	80

Marco socio-educativo		
<i>Los retos de la Universidad pública ante las viejas y las nuevas circunstancias. Reflexiones y alternativas</i>		83
I.	La Universidad pública de cara a la historia	83
II.	Las demandas de organismos internacionales y regionales. Análisis de las tendencias y sus perfiles	85
III.	La reforma universitaria. Una perspectiva de implicación	95
<i>El proceso de reforma en la UAQ</i>		105
I.	Reseña histórica	105
II.	Contexto	107
III.	Descripción	108
IV.	Antecedentes de la reforma	115
V.	Tendencias y perspectivas	126
Marco curricular		
<i>Fundamentos psicológicos del currículum</i>		130
I.	Antecedentes	130
II.	La teoría curricular	135
III.	El currículum	141
IV.	Carácter interdisciplinario del currículum	143
V.	Tendencias en la elaboración de planes de estudio en el marco de la globalización	149
VI.	El sustento psicológico	153
VII.	Evaluación del currículum	156
Marco de las políticas educativas y tendencias de regulación		
<i>Evaluación, calidad y financiamiento de la educación superior</i>		158

I.	Reflexiones previas	158
II.	Evaluación, calidad y financiamiento: retos y alternativas	167
<i>Evaluación y acreditación en las escuelas y facultades de psicología</i>		191
I.	Antecedentes	191
II.	Criterios e indicadores de calidad académica de los programas educativos	192
III.	Implicaciones en el campo de formación en las EFP	195
IV.	Reflexiones finales	196
<i>Evaluación y acreditación del Plan 1999</i>		199
I.	Los CIEES en la UAQ	199
II.	El Plan 1999 frente a los programas educativos de la Facultad de Psicología	201
III.	Evaluación y acreditación del Plan 1999	204
Capítulo III. El objeto y sus niveles		
Psicología educativa en la UAQ		
<i>Psicología educativa: entre la epistemología y el currículum. El caso de la Facultad de Psicología de la UAQ</i>		210
I.	Psicología educativa: campos de conformación	210
II.	La psicología educativa en la UAQ	230
<i>Estrategia de investigación en el diseño curricular para la formación de psicólogos educativos en la UAQ</i>		255
I.	Introducción	255
II.	Antecedentes y proceso de trabajo	256
III.	Caracterización y resultados	260
IV.	Perspectivas	281

V.	Organización de los trabajos	295
Capítulo IV. Discusión y análisis		
Algunas mediaciones para acortar la distancia		
<i>Sociedad, conocimiento y currículum</i>		298
<i>Análisis de los encuentros y desencuentros entre desarrollo disciplinario y el currículum</i>		303
I.	Elementos de análisis	303
II.	Limitaciones y posibilidades para propiciar el encuentro	304
III.	Estrategias de articulación de la UAQ	308
IV.	Estrategias de articulación en el currículum de psicología educativa	309
<i>Evaluación del Plan 1999 y cambios necesarios</i>		311
I.	Evaluación del Plan 1999	311
II.	Ejes de trabajo para la actualización curricular	312
III.	Tópicos selectos	313
IV.	Las constantes en la actualización curricular	316
V.	Comparación de las reformas de los planes 1982, 1999 y 2006 (A) con énfasis en los cambios de los currícula	320
Capítulo V. Conclusiones y propuestas		
Algunas líneas de reflexión y cierre		
<i>Conclusiones</i>		323
I.	Sobre las dimensiones del proceso de investigación	323
II.	Aportes y limitaciones del trabajo	326

<i>Propuestas</i>	331
Bibliografía	333
Hemerografía	343
Páginas Web	352

Índice de figuras y tablas

Figuras:

N°	Título	Pág.
1	Esquema analítico	35
2	Esquema conceptual	36
3	Esquema metodológico: mapa curricular 2006 (A)	319

Tablas:

1	Distribución de la matrícula por Áreas del Conocimiento en la UAQ	109
2	Distribución de la cobertura de la UAQ en el Estado en 2006	109
3	Oferta educativa en la UAQ en 2006	111
4	Grado de consolidación de los Cuerpos Académicos en la UAQ	114
5	Avances de la reforma en el periodo 2000-2005	121
6	Etapas del proceso de reforma universitaria en la UAQ	126
7	Recursos obtenidos por concurso. UAQ.	179
8	Concepciones educativas sobre evaluación, planeación y financiamiento	185
9	Suma de recursos obtenidos por concurso en la Facultad de Psicología	202
10	Recomendaciones del Comité de Ciencias Sociales y Administrativas de los CIEES (2002)	203
11	Clasificación y acreditación de programas educativos en la Facultad de Psicología	204
12	Evolución del proceso de evaluación y acreditación	207
13	Perfil de la calidad académica del programa evaluado	207
14	Criterios e indicadores de mayor debilidad del programa evaluado	208
15	Plan de estudios del área básica 1994	235
16	Plan de estudios de psicología educativa 1975-1977	237
17	Plan de estudios de psicología educativa 1977-1982	240

18	Plan de estudios del área básica 1982-1994	246
19	Enfoque metodológico	291
20	Criterios para la concentración de la información de los tópicos selectos. Plan 2006 (A)	316
21	Esquema reticular: mapa curricular 2006 (A)	320
22	Comparación de las reformas de los planes 1982, 1999 y 2006 (A)	320

Lista de siglas y acrónimos	
AGU	Asamblea General Universitaria
ANCA	Academia Nacional de Ciencias Ambientales
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
APAUNAM	Asociación del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México
BM	Banco Mundial
CA	Cuerpo Académico
CCEC	Campo de Conformación Estructural Curricular
CEDUQ	Consejo Estudiantil Democrático Universitario de Querétaro
Ceneval	Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C.
CEPAL	Comisión Económica Para el América Latina y el Caribe
Ceseco	Central de Servicios a la Comunidad
Cesu	Centro de Estudios sobre la Universidad
CIEES	Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior
Cinvestav	Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados
CIPE	Centro de Investigaciones en Psicología y Educación
CNEIP	Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación en Psicología
Coe	Comisión de Expertos
Coepes	Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior
Conacyt	Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología
Conaeva	Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior
Conapos	Comisión Nacional del Posgrado
Conapsi	Colegio Nacional de Psicólogos
Concyteq	Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología del Estado

	de Querétaro
Conpes	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
Conset	Consejo Nacional del Sistema de Educación Tecnológica
Copaes	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
Coreu	Comisión para la Reforma Universitaria
Corpes	Comisiones Regionales para la Planeación de la Educación Superior
CRESALC	Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
DES	Dependencia de Educación Superior
DHP	Desarrollo de Habilidades del Pensamiento
DID	Departamento de Investigación y Desarrollo
DIE	Departamento de Investigaciones Educativas
DPDI	Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional
EEG	Equilibrio Económico General
EFP	Escuelas y Facultades de Psicología
EGEL	Examen General de Egreso a la Licenciatura
Exhcoba	Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos
Faeup	Fondo de Apoyo para Reformas Estructurales de la Universidades Públicas
FAM	Fondo de Aportaciones Múltiples
Fenep	Federación Nacional de Estudiantes de Psicología
Fiupea	Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES
FMI	Fondo Monetario Internacional
Fomes	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
Grrec	Grupo de Investigación de la Regulación de la Economía Capitalista
IDILM	Institución de Docencia e Investigación de Licenciatura y Maestría
IES	Instituciones de Educación Superior

Imced	Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
Infonavit	Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISO	International Organization for Standardization
ISR	Impuesto Sobre la Renta
ITR	Instituto Tecnológico Regional
LGAC	Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento
Lipso	Laboratorio de Investigaciones en Psicología Social
Mdp	Millones de pesos
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PA	Profesional Asociado
PDCA	Proyecto de Desarrollo de los Cuerpos Académicos
PE	Programa Educativo
PIB	Producto Interno Bruto
PIC	Programa de Investigación Científica
Pide	Plan Institucional de Desarrollo 2000-2010
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PIFIEMS	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional para la Educación Media Superior
Pifop	Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado
PME	Programa para la Modernización Educativa
PND	Plan Nacional de Desarrollo
Pnecryd	Programa Nacional para la Educación, la Cultura, la Recreación y el Deporte
PNES	Programa Nacional para la Educación Superior
PNP	Padrón Nacional de Posgrado
Proides	Programa Integral para el Desarrollo de la Educación

	Superior
Promep	Programa para el Mejoramiento del Profesorado
Pronabes	Programa Nacional de Becas
Pronaes	Programa Nacional de Educación Superior
Propac	Programa de Posgrado en Alimentos del Centro de la República, para la conformación de la Red de Ciencias Ambientales
PMT	Profesor de Medio Tiempo
PTC	Profesor de Tiempo Completo
PTL	Profesor de Tiempo Libre
RCV	Retiro, Cesantía y Vejez
RedBio	Red de Recursos Bióticos
Revoe	Registro de Validez Oficial de Estudios
RIPPAUAQ	Reglamento de Ingreso y Promoción del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro
Saptel	Sistema de atención psicológica por teléfono
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES	Subsecretaría de Educación Superior
SESI	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica
SEUS	Servicios de Extensión Universitaria en Salud
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SID	Sistemas de Investigación y Desarrollo
SIIA	Sistema Integral para la Información Administrativa
Sinappes	Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior
SNC	Sistema Nacional de Creadores
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
Sp	Subproyectos
STEUAQ	Sindicato de Trabajadores y Empleados de la Universidad Autónoma de Querétaro

STUNAM	Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México
SUBS	Subsistema Universitario para el Bienestar Social
SUPAUAQ	Sindicato Único del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro
TCO	Teoría del Conocimiento del Objeto
TCT	Teoría Científica del Trabajo
TIC	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
TIFP	Taller de Investigaciones de la Facultad de Psicología
TLC	Tratado de Libre Comercio
TOE	Teoría del Objeto Educación
TSU	Técnico Superior Universitario
UAM-X	Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
UAQ	Universidad Autónoma de Querétaro
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
Unircoop	Red de Universidades de las Américas en Estudios Cooperativos y Asociativismo
USEBEQ	Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro

Dedicatorias

*A Mary y Nahui,
a quienes tanto debo
y entrego con amor mi mejor
esfuerzo por ser cada día mejor.*

*A la memoria de mis padres,
José y Ofelia, mis hermanos
Carmela y Enrique, siempre
presentes en mis principios,
recuerdos y mejores sentimientos.*

*A mis hermanos, hermanas
y demás familiares, con
quienes comparto el
mejor de los legados.*

*A mis suegros, cuñadas,
cuñados y familiares políticos,
con quienes he aprendido nuevas
formas de convivencia.*

*A mis compañeras y compañeros
de trabajo, con quienes he luchado
por más de dos décadas por
hacer de la universidad pública
un espacio digno.*

*A las instituciones públicas de
educación superior, a quienes
retribuyo con esta modesta
contribución lo mucho que
he recibido de ellas.*

Agradecimientos

La Universidad Autónoma de Querétaro ha sido, por más de treinta años, mi segundo hogar. No sólo en los beneficios que de ella he recibido, en el plano formativo y de desarrollo profesional, sino también por el tiempo que me ha permitido estar en ella en el trabajo de docencia, investigación, planeación y desarrollo institucional.

Muchas han sido las generaciones de estudiantes con quienes he podido compartir mis mayores preocupaciones. Una de las fundamentales es la inquietud permanente por proporcionarles la mejor educación y formación profesional. Justo el presente trabajo apunta a ello, al ofrecerles un modelo curricular que los ponga en las mejores condiciones posibles para su integración social, cognitiva y laboral en el campo de la psicología educativa.

La Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, así como el cuerpo docente del doctorado con quienes tuve la oportunidad de formarme, han sido un soporte inestimable para abrir mis horizontes en la reflexión y construcción de posibilidades en el campo de la educación.

Gracias al trabajo de asesoría, primero con el Dr. José Ferrés, a quien le recuerdo con gran estima y admiración, y después con el Dr. Carlos Ornelas, quien me acompañó con tolerancia, diligencia, compañerismo y gran profesionalismo, para dar mayor sistematicidad a este trabajo, sin el cual no hubiese sido posible concretar y concluir este esfuerzo.

A todos aquellos que, sin saberlo, me acompañaron en esta interesante y formativa labor para presentar el documento que hoy cierra una etapa importante de mi vida y, a la vez, permite abrir nuevas perspectivas en esta noble labor educativa.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA Y SU ABORDAJE

Discusión teórico-metodológica

"(...) el tiempo, la disciplina teórico-metodológica y la actitud dialógica son recursos fundamentales en toda actividad investigativa".

Khun, T. S., 1996: 195

Introducción

I. Antecedentes

El proyecto de investigación tiene su antecedente más remoto en el marco de una propuesta metodológica registrada para la reforma curricular de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) (López S., J., 1990a). En ese momento la propuesta no contó con los consensos requeridos para su ejecución, por lo que, al paso del tiempo y de las circunstancias, se fue acotando para centrar la atención en la reforma curricular del área de psicología educativa en la que tuvo buena recepción (López S., J., 1994: 3-15).

Los antecedentes mencionados son relevantes en sentido etiológico y estructural. *Etiológico*, en tanto remite a una preocupación personal -que converge con una demanda institucional planteada por los actores del escenario académico del área de psicología educativa- por el abordaje teórico y práctico del vínculo entre los avances la disciplina y el currículo. Esto es, por el problema de la formación de psicólogos en sentido amplio: como profesionistas con pertinencia social y como científicos sociales. *Estructural*, en el sentido de que ha ido configurando una lógica interna como objeto de investigación en dos niveles: en lo *teórico-metodológico*, como preocupación epistemológica para identificar los movimientos internos de la disciplina; en lo

contextual, en la identificación del estado que guarda el currículo respecto a los avances de la disciplina y las transformaciones sociales de nuestra época.

Este conjunto de preocupaciones, que originalmente fueron mostradas en el protocolo de investigación registrado en el programa doctoral, han ido adquiriendo mayor precisión y madurez conceptual durante el proceso de formación e investigación a lo largo de los cursos del mismo.¹

Durante los estudios doctorales los contenidos, la dinámica de trabajo en el aula, el desarrollo individual, la investigación extra clase y la importancia de las asesorías en el transcurso del programa,² contribuyeron significativamente en la reflexión y construcción de productos de trabajo para que se fueran hilvanando en torno a la problematización, conceptualización y construcción de la tesis. Por otro lado, cabe destacar la experiencia adquirida como responsable de la Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional de la UAQ, que durante más de cuatro años permitió desarrollar parte de las ideas centrales de este trabajo, particularmente en el diseño y ejecución del Plan Institucional de Desarrollo (Pide 2000-2010) en la UAQ.³ Ambas circunstancias desempeñaron un papel sustantivo para mostrar mayor concreción en los procesos de reflexión y de producción escrita.

De manera más reciente, de mediados de 2004 a diciembre de 2007, desataca el empeñoso, afable y sistemático trabajo de acompañamiento en

¹ Doctorado en Ciencias Sociales, con línea terminal en desarrollo educativo, impartido por la UAM-X con sede en la UAQ. Generación 1995-1997.

² Aprovecho este espacio para hacer un merecido reconocimiento y sencillo homenaje a la memoria del Dr. José Perrés Hemahui (+), quien me acompañó de manera brillante y desinteresada como asesor durante poco más de dos años en el proceso (1996-1998).

³ Periodo comprendido de enero de 2000 a mayo de 2004.

la dirección de este trabajo por parte del Dr. Carlos Ornelas, sin el cual no hubiese sido posible concretar y concluir este esfuerzo.

II. El problema y los objetivos

El trabajo de investigación incorpora dos dimensiones en la construcción del problema. La primera, con enfoque teórico-metodológico, centra la reflexión de los avances de la disciplina y el contexto de las condiciones sociales en que se genera el conocimiento. La segunda, de carácter aplicado a la institución, se centra en la reforma curricular y el proceso de actualización del plan de estudios de psicología educativa en la UAQ.

La *pregunta central* sobre la que se mueve el proceso de investigación es la siguiente: ¿Cuáles son los avances científico-tecnológicos de la psicología educativa y qué repercusiones han tenido en el currículo de esta licenciatura en la UAQ? Y a partir de ello, tratar de responder ¿cómo cerrar la brecha entre los avances científico-tecnológicos de la psicología educativa, las demandas sociales y el currículo de la licenciatura en psicología educativa de la UAQ?

De esta manera, como se precisará más adelante, el *objetivo* se encamina a establecer las líneas teórico-metodológicas, en lo conceptual y lo contextual, que permitan la construcción del objeto y sus dimensiones para la reforma del Plan 1982 de psicología educativa. Una vez identificados estos aspectos, y en virtud de que uno de los productos logrados en este trabajo de investigación fue el diseño y ejecución del Plan 1999 de psicología educativa, se realizará una evaluación de los resultados de dicho plan para establecer los criterios para su actualización en el denominado Plan 2006 (A).

Una pregunta como ésta puede ser justificada a partir de los siguientes niveles de reflexión:

Al interior

El plan de estudios, que fue objeto de evaluación y reforma en este trabajo, data de 1982; esto es, se ubicó en el contexto de los discursos teóricos y de las condiciones socio-históricas de finales de los años 70. Particularmente, para el caso de la Facultad de Psicología, el enfoque formativo para el tronco común y las cuatro áreas de especialidad (clínica, del trabajo, educativa y social), estuvo fuertemente marcado por la corriente freudo-marxista, de cuño europeo (althusserismo, antipsiquiatría, teoría de la reproducción, entre otras) y de autores sudamericanos (Marie Langer, Enrique Grinsberg, Pichón Rivière, Martha Harneker, Nestor Braunstein, entre otros). Si bien esta etapa representó una fase importante para el desarrollo de la Facultad de Psicología, gradualmente comenzó a perder vigencia al momento en que algunos de estos planteamientos se vieron rebasados por sus propios protagonistas.⁴ Por otro lado, los contenidos de dicho plan de estudios y su pertinencia para cada una de las áreas terminales, mostraron sus excesos en la presencia del psicoanálisis con fuerte orientación clínica, más allá de su área de adscripción. A lo anterior se añadía el divorcio entre teoría y práctica, así como la desvinculación con el campo profesional.

Además de lo anterior, para el caso del área de psicología educativa, comenzó a cobrar influencia una visión reduccionista de este campo a la psicología de la infancia y de los aprendizajes escolares en el nivel de la

⁴ Es el caso del propio Louis Althusser (1918-1990), quien presentó, a inicios de los 80, algunas correcciones a sus trabajos. De la misma manera se advierte un pensamiento más crítico bajo la influencia de la Escuela de Frakfurt, con autores como Adorno y Horkheimer.

educación básica, particularmente con algunas profesoras que fueron formadas en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN). Esto propició que la mayoría del personal académico del área educativa haya puesto de manifiesto puntos de debate con relación a diferentes elementos del Plan 1982. Esto es: el perfil de egreso; las áreas de formación; los programas de asignatura; el contenido y orientación de corrientes teóricas que resultaban insuficientes y poco pertinentes para la formación de psicólogos educativos.

Por otro lado, los datos reportados por el seguimiento de egresados mostraban incongruencia entre la formación, las necesidades del campo profesional y el mercado de trabajo. De la misma manera se expresó la inconformidad de los estudiantes del área, al poner en duda la correspondencia entre el perfil de egreso y los perfiles requeridos por el campo laboral, así como sus cuestionamientos a la *debilidad*, entre otras cosas, del vínculo teoría-práctica (Varios Autores. Boletín del área educativa, 1994: 16-18).

Al exterior

Los cambios ocurridos en el país y el escenario internacional, en las décadas de los 80 y 90, en lo económico, político, geopolítico, social e ideológico, así como en lo científico, tecnológico, educativo y cultural, representaron nuevos retos para la formación de profesionistas en la educación pública superior. Tales cambios han estado caracterizados por eventos de gran magnitud e influencia estructural que han ido marcando los nuevos derroteros del siglo XXI: la emergencia de la nueva cultura en lo demográfico, ecológico, generacional, laboral y político, así como las transformaciones que han sufrido los procesos del trabajo, en correspondencia con los cambios sociales

y el avance de la informática, las telecomunicaciones, la cibernética y la robótica, marcaron nuevos escenarios de demanda y ejercicio profesional del psicólogo educativo que en el Plan 1982 no tuvieron resonancia curricular en la Facultad de Psicología.⁵

Ante este conjunto de consideraciones surgió la necesidad, además de identificar y caracterizar el estado que guardaba el currículo ante los avances científico-tecnológicos de la disciplina, promover la evaluación y reestructuración curricular del área bajo los siguientes objetivos:

1. General:

- Evaluar la correspondencia entre el Plan 1982 del área de psicología educativa de la Facultad de Psicología de la UAQ, y los avances de la disciplina, tanto en el conocimiento básico como en el aplicado.

2. Particulares:

- Identificar el nivel de correspondencia entre el Plan 1982 y los avances científico-tecnológicos de la psicología educativa.
- Diseñar y poner en operación un nuevo plan de estudios, para esta área de conocimiento, como resultado de un proceso de investigación curricular acorde con los avances de la disciplina y con pertinencia social.
- Incorporar en el nuevo plan de estudios un eje triádico centrado en una formación que articule teoría-práctica-investigación, como concepción transversal del currículo.
- Diseñar y ejecutar procesos de evaluación y actualización permanente del nuevo plan de estudios, para asegurar su pertinencia y calidad conforme a los avances de la disciplina y las tendencias estructurales del nuevo orden social.

Cabe señalar que parte de los objetivos del proyecto inicial, se vieron rebasados en virtud de que, en el camino de la investigación, se fueron

⁵ Sobre ello se abunda en la mayoría de los apartados, al destacar en cada una de estas consideraciones -en lo externo- el signo del cambio en los distintos órdenes de la actividad social, intelectual e institucional, que están demandando poner a revisión el campo de formación de esta disciplina.

presentando avances que no sólo concluyeron con la elaboración, aprobación y puesta en marcha del Plan 1999, sino que se avanzó en el proceso de su actualización en la formulación del Plan 2006 (A).

III. El objeto

La constitución del objeto de investigación, se encuentra en el vínculo entre la producción de conocimientos en la psicología educativa y su expresión en el currículo. En este sentido, es preciso mostrar que el objeto contiene dos planos para su abordaje: 1) El *teórico-epistemológico*, que refiere a su estructura interna, en permanente interlocución con la comunidad científica de su área y territorios afines; 2) El referente *empírico*, que da cuenta de su localización y concreción en ámbitos específicos de una realidad determinada.

En nuestro caso, asumiendo los planos señalados, el objeto de investigación en el primer plano (teórico-metodológico) es la caracterización epistemológica y teórico-metodológica de la psicología educativa. En este sentido habremos de asumir una postura desde la cual puedan determinarse por lo menos dos aspectos: 1) El objeto de la psicología educativa, considerando las dificultades para dialogar entre las distintas orientaciones teóricas; 2) La construcción de criterios desde los cuales se pueda discriminar lo que es un avance, de lo que pueda ser considerado como retroceso científico-tecnológico en éste ámbito de conocimientos.

En el segundo plano (empírico), lo constituye el currículo de la licenciatura en psicología educativa de la UAQ. En este plano habremos de caracterizar: 1) La modalidad curricular que predominó en su diseño, de tal forma que podamos determinar si en ésta existen o no posibilidades de flexibilidad para

la incorporación de los avances del conocimiento disciplinar; 2) Identificar el conjunto de mecanismos o dispositivos institucionales que hacen o no posible la incorporación de los avances de la disciplina, el impulso a la formación de habilidades investigativas y la generación de conocimientos.

IV. Los fundamentos y la metodología

Las herramientas teórico-metodológicas, que han cobrado mayor relevancia para el abordaje de la problemática curricular, básicamente las localizamos en cuatro vertientes generales: sociología, epistemología, teoría curricular, y psicología educativa.

En lo *sociológico*, pretendemos explicar el nexo que puede haber entre transformaciones sociales y los momentos de retorno, pausa y avance del conocimiento disciplinar. Particularmente hoy resulta llamativo el momento que nos ha tocado vivir ante la aceleración de los cambios en ambos aspectos. Por ello, resulta insoslayable asumir el compromiso de formar profesionistas en el escenario de estas transformaciones. Formarlos, en el cambio, con una actitud crítica y propositiva ante las vertiginosas transformaciones en lo social y en el conocimiento.

En lo *epistemológico*, resulta un verdadero reto institucional asumir posturas congruentes con los procesos de formación de los estudiantes. No sólo ante los procesos de construcción/deconstrucción de las estructuras del conocimiento, sino también ante el compromiso de impulsar una educación científica que sepa mediar entre los estados de *tensión* del pensamiento divergente y del pensamiento convergente (Khun S., T., 1986).

El debate en *teoría curricular*, específicamente en educación superior universitaria, es una condición necesaria para la evaluación curricular y la reestructuración de un plan de estudios, a fin de determinar el punto en que se unen o separan el campo de investigación y el campo de formación, en este caso de los psicólogos educativos.

Finalmente, la revisión del avance de la psicología educativa, en sus dos dimensiones: 1) Transformaciones internas, estructura disciplinar y/o hibridación, con la influencia de otros campos del conocimiento (Dogan M. y Pahre R., 1993: 118-123 y 253-256); 2) Manifestaciones externas (investigación, formación y ejercicio), ante la gran diversidad de campos de estudio e intervención. Estas dos dimensiones constituyen una tarea inaplazable para la construcción de puentes que enlacen el avance de esta disciplina con el ámbito formativo de la institución.

En cuanto a lo *metodológico*, el reto es titánico. Tanto el protocolo de investigación, que se presentó como requisito de ingreso al doctorado, como el documento *Aproximación metodológica: dimensiones y constitución de objeto*, tienen contemplado un trabajo de búsqueda de información en los distintos ámbitos de producción y distribución del conocimiento disciplinario, para después diseñar los mecanismos que hagan posible su traducción en nuevas propuestas curriculares, conforme a uno de los objetivos señalados.

V. Estructura del trabajo: preguntas de investigación, objetivos y ordenamiento temático

El trabajo de tesis se encuentra estructurado a partir de cinco preguntas de investigación, presentadas y desarrolladas en igual número de capítulos. Con esta metodología de exposición, nos proponemos mostrar las interrogantes

que ordenan la investigación, así como sus alcances expresados en objetivos de trabajo y los distintos niveles de respuesta a que los contenidos irán conduciendo.

Primer capítulo

Denominado *el problema y su abordaje*, la pregunta ¿cuáles son los avances científico-tecnológicos de la psicología educativa y qué expresión han tenido en el currículo de la licenciatura en la UAQ?, es la interrogante central del trabajo de investigación.

El objetivo es establecer las líneas teórico-metodológicas, en lo contextual y conceptual, que permitan la construcción del objeto y sus dimensiones para la reforma curricular de la licenciatura en psicología educativa de la UAQ.

La línea temática general que será trabajada en el primer capítulo, es la discusión epistemológica en torno a las dimensiones y constitución de objeto. De esta manera, los elementos de reflexión se desarrollan en torno a: 1) Las dimensiones para una delimitación referencial, el contexto y los niveles analíticos, así como la aproximación a los analizadores (sociológico, epistemológico, teoría curricular en educación superior, currículo y psicología educativa); 2) El campo de constitución de objeto (teórico-metodológico y empírico), y sus campos de conformación (investigación formación y ejercicio); 3) Esquema analítico y esquema ordenador.

Segundo capítulo

Denominado *el contexto y sus dimensiones*, la pregunta de investigación es: ¿Cuáles son las condiciones socio-históricas, epistemológicas, socio-

educativas, curriculares y de política educativa que dan marco a la relación entre el desarrollo del conocimiento científico, su expresión en el currículum y sus tendencias de regulación en la Universidad pública mexicana?

En este capítulo se plantean cinco objetivos: 1) Revisar las tendencias contemporáneas de la revolución científico-técnica, haciendo énfasis en las ciencias sociales; 2) Analizar la importancia de la epistemología, los retos de las ciencias sociales y los campos de conformación de la psicología; 3) Identificar y caracterizar las tendencias internacionales y nacionales de la educación pública superior en los procesos de reforma, así como el análisis de la reforma universitaria en la UAQ; 4) Analizar los fundamentos del campo curricular, sus implicaciones interdisciplinarias y el sustento psicológico del currículo; 5) Identificar las tendencias de regulación de la educación superior y su importancia en la evaluación y acreditación del Plan 1999.

Este es uno de los capítulos más amplios en contenido, en virtud de los alcances propuestos para responder a esta pregunta. En este sentido, el ordenamiento que el lector puede encontrar en sus contenidos se encuentra presentado en cinco marcos de referencia:

El *marco socio-histórico*, siguiendo a Reichenbach, utilizaremos el concepto *contexto de descubrimiento* (Perrés, J., 1988: 27-28), desde el cual se advierten dos niveles: 1) La revolución científico-técnica y su impacto sobre la sociedad y la ciencia contemporáneas, en el que se analizan los conceptos de crisis del capitalismo, desarrollo y sustentabilidad, así como la influencia de la ciencia y la tecnología en los cambios económicos y políticos contemporáneos; 2) Ciencia y sociedad en México y en América Latina, en el que se analiza el concepto de historia como enlace entre la ciencia y la sociedad, así como el estado de crisis en que se encuentran las ciencias

sociales como resultado de los cambios estructurales ocurridos en el mundo en los últimos veinte años del siglo XX.

El *marco epistemológico*, remite al debate de la interdisciplinariedad como un problema que se enfrenta a la imprecisión en su manejo, con una fuerte connotación política más que epistemológica. Por otro lado el debate sobre la aporía de la ciencia (retos o dificultades del conocimiento), entre la epistemología y la historia para analizar la crisis de las ciencias sociales, en la que la psicología va definiendo su terreno como campo de investigación y de formación.

El *marco socio-educativo*, nos plantea los retos de la Universidad pública ante las demandas de los organismos internacionales para conducir el sentido y orientación de las reformas en las universidades públicas. Como análisis particular de estas tendencias, se aborda la reflexión de las condiciones institucionales en dos niveles: 1) El contexto internacional en el que se definen los lineamientos para la reforma de la Universidad pública conforme a las tendencias del mercado, así como una postura crítica frente a estas presiones; 2) El contexto institucional, ubicado en la UAQ, en el que se dibujan las tendencias y acciones de reforma estructural y académica, así como las maneras en que se enfrentan las necesidades internas y las presiones externas.

El *marco curricular*, nos conduce a la revisión conceptual del campo curricular, el carácter interdisciplinario, las tendencias del diseño, los fundamentos psicológicos y los criterios para el diseño, ejecución y evaluación de este campo.

El marco de las *políticas educativas*, y sus *tendencias de regulación*, para la evaluación, acreditación, certificación y financiamiento de la educación pública superior, se han consolidado con la creación de organismos de evaluación y acreditación para determinar la asignación de recursos no regularizables, que ponen en riesgo la viabilidad de instituciones y programas educativos. El debate de estas tendencias de regulación se da en el contexto de las escuelas y facultades de psicología, para concluir con el caso la evaluación y acreditación del Plan 1999 de psicología educativa en la UAQ.

Tercer capítulo

Denominado *el objeto y sus niveles*, la pregunta de investigación es: ¿Cuáles son los avances de la psicología educativa, así como sus campos de conformación, y de qué manera pueden ser recuperados en la reestructuración curricular de la licenciatura en psicología educativa de la UAQ?

En este capítulo se plantean dos objetivos: 1) Identificar los avances de la psicología educativa y sus campos de conformación como disciplina, formación y ejercicio; 2) Presentar una estrategia de investigación en diseño curricular para la formación de psicólogos educativos en la UAQ.

Se puede considerar este capítulo como la apuesta fundamental para tender puentes entre el desarrollo de la disciplina, los campos de conformación y la propuesta curricular. Es decir, como el planteamiento y desarrollo de la pregunta central de investigación. Los componentes temáticos que dan estructura a este capítulo son dos líneas de reflexión.

En la primera se reflexiona en torno a la *psicología educativa: entre la epistemología y el currículum (el caso de la Facultad de Psicología de la UAQ)*. En esta disertación se debate en torno al objeto de estudio, conforme las diferentes concepciones teóricas de la psicología educativa, así como al concepto de campos de conformación (disciplina, formación y ejercicio), para finalmente revisar las reformas curriculares de la Facultad de Psicología y concluir con el área de psicología educativa en su Plan 1982.

En la segunda línea se presenta la *estrategia de investigación en el diseño curricular para la formación de psicólogos educativos en la UAQ*, como un modelo de investigación curricular que concluyó con el diseño del Plan 1999. En este apartado, además de proponer una estrategia metodológica y epistemológica para el diseño curricular en la formación de psicólogos educativos, se muestran los resultados de investigación de las siguientes líneas de trabajo: 1) Normatividad institucional; 2) Análisis de planes y programas de diferentes escuelas y facultades de psicología del país; 3) Impacto de los avances científico-tecnológicos de la psicología educativa en el currículum; 4) Estudio de mercado y seguimiento de egresados de psicología educativa; 5) Campo social-profesional del psicólogo educativo; 6) Diagnóstico interno del plan de estudios, programas y prácticas curriculares.

Cuarto capítulo

En este capítulo se presenta la *discusión y análisis* de los aspectos estructurales del trabajo. La pregunta sobre la que gira es la siguiente: ¿Es posible establecer puentes más directos entre las necesidades sociales, la producción de conocimientos científicos y el currículum de psicología educativa en la UAQ? Los objetivos son tres: 1) Identificar las mediaciones entre sociedad, conocimiento y currículum; 2) Analizar los encuentros y

desencuentros entre desarrollo disciplinario y currículum, particularmente las estrategias de articulación en la UAQ y el currículum de psicología educativa; 3) Evaluar el desempeño del Plan 1999, conforme a criterios e indicadores internos y externos, y presentar los ejes de reflexión que condujeron a su actualización en el Plan 2006 (A).

Después de haber abordado el debate epistemológico en psicología educativa, y de presentar los resultados de investigación para el diseño del Plan 1999, nos proponemos debatir sobre las mediaciones entre sociedad, conocimiento y currículum. Asimismo, se discute en torno a los encuentros y desencuentros entre el desarrollo disciplinario y el currículo, estableciendo algunas mediaciones para acortar la distancia entre las categorías trabajadas. Particularmente se presentan las estrategias de articulación desarrolladas en la UAQ y en el currículo de psicología educativa. Por otro lado, se presentan los resultados de la evaluación estructural del Plan 1999, que llevaron al diseño de los ejes para su actualización en el Plan 2006 (A). Finalmente, se presenta la comparación de las reformas de los planes 1982, 1999 y 2006 (A), con énfasis en los cambios curriculares.

Quinto capítulo

Las *conclusiones y propuestas* pretenden responder a la pregunta ¿Cuáles son los aspectos contextuales y conceptuales que permiten el rediseño curricular para la formación de psicólogos educativos con mayor pertinencia y calidad?

Los objetivos que orientan el desarrollo son dos: 1) Determinar los factores contextuales, conceptuales y curriculares, que tienen incidencia directa en la formación de psicólogos educativos en la UAQ; 2) Proponer dispositivos

institucionales y curriculares que acorten la distancia entre el desarrollo de la disciplina, los ajustes curriculares y la inserción profesional.

En este capítulo se presentan las dimensiones del proceso de investigación, tanto en los aspectos metodológicos, como los aportes y limitaciones del trabajo. Con relación a los aportes, se exponen los factores contextuales, conceptuales y curriculares, que tienen incidencia directa en la formación de psicólogos educativos. De la misma manera, se presenta la abarcabilidad e integración de los elementos estructurales para la integración de los avances científico-tecnológicos de la psicología educativa y su expresión en el currículo.

Los dispositivos para cerrar las brechas entre sociedad, conocimiento y currículum, a fin de identificar los elementos de la actualización permanente del plan de estudios, se presentan en este capítulo, para cerrar con algunas propuestas sobre el tema abordado.

Con en este capítulo se concluye el trabajo de investigación en el que se espera hacer aportes para la discusión entre los campos disciplinar, la formación de psicólogos educativos y el ejercicio profesional, con sustento en el desarrollo científico-tecnológico de la psicología educativa.

Asimismo, se espera contribuir en el diseño de mediaciones y dispositivos, para establecer puentes dinámicos en la actualización permanente de los planes de estudio en general, y en particular de psicología educativa en la UAQ.

*Aproximación metodológica:
dimensiones y constitución de objeto*

I. Presentación

Partiendo de que las estrategias de investigación no están homologadas a formatos universales y de aplicación general para todas las ciencias, sino que sus variantes están sujetas a condiciones que pasan por diversos planos, parafraseando a José Ferrés (1988), diremos que dichas variantes habrán de considerar los siguientes elementos:

- El *objeto*, en su dimensión epistemológica, tanto en su expresión empírica, como en su construcción teórico-conceptual.
- El *contexto* socio-histórico, que alude al conocimiento disponible, considerando las limitaciones históricas de las que parte la investigación.
- El psicoanalítico, que da cuenta de los factores que conducen la subjetividad del investigador, a partir de las cuales problematiza *la realidad* y desarrolla un esfuerzo interpretativo y de transformación recíproca (objeto-sujeto-objeto).⁶

Por ello, el trabajo tiene el propósito de hacer explícitos algunos de estos elementos para acercarnos gradualmente al reconocimiento del campo de

⁶ Este conjunto de elementos exigen del investigador una visión holista de su trabajo. Es una postura *en-ante* el mundo, desde la cual se inscribe como sujeto en el proceso de investigación. Es, en todo caso, una concepción integral que, sin negar las limitaciones del investigador, le permite tener una visión de conjunto y relacional de su objeto de trabajo (pretendidamente transdisciplinar). Sin embargo, habrá que advertir, éste no es sino sólo un propósito, ya que no se puede tener un dominio multidisciplinar de todos los campos del saber en las ciencias sociales, así como de los conocimientos que de ellas se derivan. En este caso, conocer lo mismo de historia, que de sociología, epistemología, teoría del currículo y psicología, en todas sus variantes, sería imposible.

síntesis: el contexto del objeto, sus dimensiones -sociales y teóricas- y los recursos disponibles para su abordaje.⁷

Lo anterior pretende hacerse manifiesto a través de dos momentos: 1) Las dimensiones en que se ubica el marco referencial del objeto, tanto en lo contextual como en lo conceptual (socio-histórico, epistemológico, teoría curricular y psicología educativa); 2) El acercamiento gradual al campo de constitución de objeto, donde se trabajará su ubicación dentro de una visión de totalización (el objeto y sus campos de conformación).

Estos momentos constituyen el apoyo para una aproximación metodológica, que gradualmente ha conducido a pensar globalmente en un esquema de trabajo para definir los alcances de la investigación.⁸ Sin embargo, conviene no perder de vista el antecedente desde el cual se ha venido configurando esta estrategia, y que constituye la semilla de lo que en adelante se trabajará (López S., J., 1994: 11).

II. Dimensiones para una delimitación referencial

1. Contexto y niveles analíticos

1.1 Socio-histórico

El reconocimiento y expresión del avance o retroceso de un conocimiento, y su objetivación en un campo de formación, tienen un marco general de

⁷ Una visión esquemática de este propósito puede ser visualizada en el *esquema analítico* que se presenta en la sección III, al final de este capítulo.

⁸ El *esquema ordenador* se presenta en la sección IV, al final de este capítulo.

condiciones en las que, además de originarse en ellas, cobran efecto en su función social.

El análisis del objeto se enmarca en el contexto latinoamericano, y particularmente el mexicano, desde el cual cobra sentido en la medida en que las condiciones que hacen posible la generación (producción), transmisión (circulación) y asimilación social (consumo) de determinados saberes, no pueden escapar a las características estructurales y culturales del país y de Latinoamérica. Es decir, existen condiciones históricas, económicas, sociales, políticas y culturales que explican las posibilidades y limitaciones de la relación ciencia-sociedad en países como México. Para este efecto se trabajarán estas condicionantes en la relación ciencias sociales y sociedad en México y América Latina.

Bajo este marco general, se abordará el estudio de la educación pública superior en México, específicamente la Universidad, con el objeto de identificar el estado que guarda ésta respecto al vínculo con la producción del conocimiento en un campo particular: psicología educativa.

1.2 La Universidad pública

El momento de transformación que están sufriendo las instituciones sociales, en el marco de las reformas por las que están pasando el Estado y los actores políticos y económicos, ha generado una serie de *señalamientos* tendientes a la *reforma* de la Universidad pública.⁹ Estas reformas, que internacionalmente muestran líneas bastante definidas en su orientación, y

⁹ Cambios estructurales signados por la globalización, accionada por el libre mercado y las transformaciones en los procesos de producción, distribución, circulación y consumo de bienes y servicios, ante los cuales no puede escapar la educación pública superior.

que nacionalmente han encontrado eco en grupos gubernamentales y empresariales, marcan posibilidades y limitaciones al problema del conocimiento, de la formación y de la inserción laboral de los egresados.

La Universidad pública es un *campo de formación* propiamente dicho, que tiene su expresión en la formalización, vía currículo, de los conocimientos disciplinarios. En este terreno se consideran, para fines de este estudio, los siguientes aspectos: funciones sustantivas, currículo, formación de profesores, cultura institucional, vínculos con los campos de producción y el campo de ejercicio social-profesional.

Bajo el contexto anterior, es de especial interés identificar los mecanismos que emplea la Universidad, en este caso la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), para la incorporación o no del avance científico-tecnológico de la psicología educativa, y su posible traducción en estructura y contenidos curriculares. Asimismo, habremos de establecer las conexiones de cómo esos saberes se vinculan con las demandas sociales, vistas a través de los diferentes sectores.

1.3 Facultad de Psicología de la UAQ

La investigación tiene como punto de partida, y de preocupación originaria, la Facultad de Psicología de la UAQ. Es el espacio en que se pretenden ejercer cambios significativos, conforme a los resultados obtenidos; es decir, también es el punto de llegada.

La Facultad de Psicología de la UAQ es, conceptualmente hablando, un *campo de formación*. En ella se generan discursos, prácticas y procesos educativos que están orientados a la formación de psicólogos. Su función se

expresa a través del marco curricular, así como de los dispositivos institucionales a través de los cuales expresa su concepción disciplinaria y su orientación ideológico-política.

Uno de los aspectos centrales del trabajo, además de conocer el impacto de los avances científico-tecnológicos de la psicología educativa en el currículo, será generar mecanismos para la incorporación de los avances de este conocimiento disciplinario en el currículo que, vinculados a preocupaciones contemporáneas, sostengan propuestas fundadas y consecuentes con los principios originarios de las disciplinas, tanto de la psicología como de las ciencias auxiliares, para la comprensión e intervención de la problemática social de su competencia.¹⁰ Propuestas que, en su reflexión interna, se han abierto al análisis de sus supuestos con el objeto de dar cuenta de la problemática epistemológica y social que las transformaciones estructurales de nuestro tiempo les demandan.

Por otro lado, según lo planteado en los objetivos e intenciones del trabajo, es de especial interés, no sólo construir puentes entre el campo de investigación y el campo de formación, a través de la actualización permanente del currículo, sino también pensar los mecanismos y las estrategias necesarias para que el plan de estudios de psicología educativa sea capaz de comprometerse en la producción y divulgación del conocimiento.

2. Teórico-conceptual: una aproximación a los analizadores

¹⁰ Esto es, a los problemas que son de preocupación reciente en las ciencias sociales, tanto en lo teórico-epistemológico, como en la redefinición de los campos de intervención y en el impacto que generan los cambios sociales de nuestra época.

Los analizadores aquí propuestos, tienen el objeto de responder a los *niveles analíticos* referidos en la dimensión contextual. En este sentido, se sugieren los siguientes analizadores: sociológico; epistemológico; teórico-curricular en educación superior; currículum y psicología educativa.

2.1. Sociológico

La producción reciente de las ciencias sociales, ha tenido que abrirse a los impresionantes cambios que vive la sociedad contemporánea. El gran periodo de relativa estabilidad, tanto en el modelo de desarrollo, como en los enfoques del pensamiento social, característicos de los años 50 y 60, se vio reflejado en la inamovilidad de los modelos interpretativos de estas disciplinas. Sin embargo, la crisis que comenzó a dibujarse a finales de los 60, ha mantenido recurrencia durante los últimos 30 años del siglo XX.¹¹ Crisis que, por su carácter estructural, ha puesto en cuestión los paradigmas de la *época de oro* de las ciencias sociales.

Uno de los problemas a que esta crisis ha conducido es la negación de los *viejos* modelos del pensamiento, también llamados modelos holistas. Hoy, por ejemplo, se identifican posturas que, entre el asombro y la desilusión, han caído en la negación de sus orígenes (en lo teórico y lo epistemológico), sin encontrar una base que supere los modelos de los que partieron.¹² Así como también se identifican concepciones aferradas a la ortodoxia de fuerte cuño dogmático (neostalinistas), que llegan al extremo al ahistorizar posturas teóricas que resultarían incomprensibles sin un marco histórico-totalizador.

¹¹ El concepto de crisis se manejará en su doble acepción: como caída de los modelos dominantes de interpretación social; y como replanteamiento de la perspectiva de las ciencias sociales.

¹² Por ejemplo con los *nuevos sociólogos*.

Quizá, ante esta situación, sea la llamada *sociología crítica* la que pueda brindar alternativas más congruentes al problema planteado.

Ante este escenario, es importante asumir posturas que sean capaces de distinguir sus límites y posibilidades. Que ante lo nuevo que nos muestra la realidad social, hoy difícil de conocer en todos sus efectos, sea posible generar propuestas conceptuales que permitan advertir los alcances de las transformaciones materiales y culturales que nos deparan el presente y los próximos años por venir. Esto constituye un reto impostergable para el pensamiento social de nuestra época. No sólo como espectadores, sino como actores de un presente que ya es futuro.

2.2. Epistemológico

El papel de la epistemología, entendida como teoría crítica del conocimiento científico, resulta crucial para abrir la reflexión sobre el estado del conocimiento científico en el pensamiento social. La crisis por la que atraviesan las ciencias sociales, y en especial las distintas corrientes psicológicas, llama poderosamente la atención ante las *desviaciones* que presenta el discurso y la práctica del científico social.¹³

Ante este peligro, fuertemente impulsado por discursos *posmodernos*, cabe el recurso de la epistemología y la sociología del conocimiento. Recursos que

¹³ Baste identificar posturas tan encontradas como el psicoanálisis y el conductismo, en el caso de la psicología. Entre los que encontramos nuevos híbridos: psicología cognitiva experimental; psicología del yo; psicología racional emotiva; entre otras. O en el caso de la sociología, el individualismo metodológico, que ha dado pie a serios debates ante los retos explicativos del proceso de globalización (homologación) vs. identidad regional (diferenciación). Globalización en la que el mundo financiero está desvinculado de las instituciones públicas, organizaciones sociales, políticas y culturales a escala mundial.

no deben ser tabla de salvación ante situaciones de fuerte crisis social y de modelos explicativos; sino que deben convertirse en un hábito permanente de reflexión para enfrentar críticamente la vorágine y progresiva complejidad de las transformaciones sociales.

Asimismo, en el terreno de la psicología educativa, la epistemología se convierte en condición *sine qua non* para caracterizar el estado del conocimiento en este campo disciplinario. Tanto la epistemología, como la sociología del conocimiento, serán los instrumentos que permitan poner al descubierto no sólo la viabilidad de los discursos disciplinarios, ante la emergencia de nuevas configuraciones sociales, sino también la necesidad de reflexionar sobre algunos supuestos que hoy quizá sean insuficientes para dar cuenta de los cambios que ocurren en el plano material de los objetos disciplinarios.¹⁴

En este sentido, es como sería posible determinar qué de lo que se produce en el campo de la investigación psicológica, puede ser incorporado a una propuesta curricular que atienda a los avances científico-técnicos de la psicología educativa. Condición sin la cual, difícilmente se podría hacer una propuesta curricular contemporánea al desarrollo de la disciplina y a las necesidades sociales que el mundo nos plantea para los próximos años.

2.3. Teorías curriculares en educación superior

Considerando que el trabajo de investigación tiene como propósito general identificar la expresión de los avances científico-tecnológicos de la psicología

¹⁴ Al aludir a la epistemología y a la sociología del conocimiento, como herramientas indispensables para dar cuenta del estado del conocimiento de la psicología educativa, realmente se está planteando una *concepción social de la reflexión epistemológica*, como fue señalado por Perrés (1988).

educativa en el currículo, la revisión de la teoría curricular podría estar orientada en dos sentidos:

- 1) Identificar las tendencias de la teoría curricular en educación superior, así como las orientaciones y fundamentos psicológicos del diseño curricular.
- 2) Recuperar críticamente las tendencias curriculares, y sus fundamentos psicológicos, en el diseño de la propuesta para la psicología educativa en la UAQ. Así como crear dispositivos curriculares e institucionales para conectar permanentemente el currículo con el avance de la disciplina.

El trabajo de conceptualización en el ámbito del currículo se desarrollará en el contexto universitario, por lo que se habrán de incorporar planteamientos con pertinencia curricular en la Universidad pública.

2.4. Currículum y psicología educativa

Este analizador es de central interés para el trabajo de investigación. Su importancia radica, no sólo porque alude de manera directa al objeto, sino porque constituye un *campo en sí mismo*. Es decir, más allá de que es un espacio institucional formalizado, normado y/o reconocido como un campo de trabajo, es también arena del debate en que se habrá de tomar postura desde los niveles analíticos anteriores, así como desde la misma psicología educativa.

La complejidad de esta temática conduce a un debate inacabado y sumamente polarizado en el que su definición¹⁵ pasa por diferentes criterios:

¹⁵ Los criterios que se describirán son arbitrarios, sin embargo son útiles momentáneamente para ubicar parte del problema en el que se reflexionará cuando se aborde el debate epistemológico, curricular y disciplinario sobre el objeto. Por otro lado, permiten identificar la posición que han asumido algunas instituciones

1) En lo *objetual*, destacan las siguientes orientaciones:

- a) El predominio de posturas piagetianas y constructivistas encabezadas por Cesar Coll y sus seguidores en México (DIE-Cinvestav-IPN), donde la psicología educativa centra su atención en el estudio del *desarrollo y aprendizaje*, particularmente de los aprendizajes escolares. Ámbito de formación y de ejercicio que poco distingue al psicólogo educativo del pedagogo, paidólogo o del mismo normalista en educación preescolar; dado que el interés se dirige hacia líneas de formación de *problemas escolares* en el ámbito de la educación básica y escasamente a otros niveles, tipos y modalidades.
- b) De manera incipiente pero sólida, se encuentra una línea de formación que ha amalgamado diversos enfoques entre los que destacan el cognoscitivismo, el constructivismo y la neuropsicología, tanto en su enfoque neurobiológico como el psicopedagógico de orientación histórico-cultural. Las teorías del procesamiento humano de la información, el análisis de la cultura y la interacción en los procesos superiores del pensamiento y el lenguaje, así como los mapeos neuropsicológicos (neurofeedback), han dejado huella importante en el interés de los estudiantes para orientar sus inclinaciones de formación profesional y para perfilar sus trabajos de investigación e intervención.
- c) Por otro lado están las posturas, quizá menos trabajadas, que pueden encontrarse en planteamientos psicoanalíticos que desde su origen fueron advertidos por el propio Freud, y que en adelante se expresaron en una gran diversidad de posturas, como posibilidad o imposibilidad en la relación psicoanálisis y educación, entre las que destacan los siguiente autores: Oscar Pfister, August Aichhorn, Vera Schmidt, Wilhelm Reich, Anna Freud, Melanie Klein, Jacques Lacan, Octave Mannoni, Maud Mannoni, Pichon-Rivière, José Bleger, Armando Bauleo, René Lourau, Antonio Caparrós, Serge Lebovici, Jean-Claude Filloux, Marcel Postic, Catarine Millot, Mireille Cifali, entre otros. Esta orientación tiene influencia en los campos de investigación e intervención siguientes: procesos emocionales del aprendizaje y de la relación educativa; formación de profesores;

formadoras de psicólogos educativos, particularmente en la UAQ, y la manera en que han definido su postura respecto a la psicología educativa en diseño e implementación de los planes y programas de estudio, así como en las líneas de investigación y/o intervención que han adoptado.

grupos operativos; orientación educativa; investigación educativa; análisis institucional; psicopedagogía; y currículum.

- 2) La composición de la *planta docente* que, por su formación e inclinaciones, enfrenta a diario a los estudiantes a contraindicaciones formativas, dadas las diferencias de concepción entre los mentores. Esto, aunque podría resultar en beneficio académico para la institución, se ha convertido en una limitante, dado que estas diferencias no se han abierto a la discusión académica y sí, en todo caso, se han mostrado como posturas políticas para el enfrentamiento de *proyectos* por la conquista de espacios de control (coordinaciones, departamentos, dirección).
- 3) Las tendencias de los *empleadores* (SEP, instituciones particulares de atención psicológica o de servicios educativos, instituciones universitarias de educación media superior y superior), donde la SEP destaca como dominante en el perfil de contratación.
- 4) La *práctica privada*, es decir, el autoempleo profesional, en la que se encuentran tendencias híbridas, dadas las características de la demanda. Lo interesante en este espacio, es que aquí se generan algunas prácticas que van desde la ortodoxia y el eclecticismo, hasta la innovación y prefiguración de prácticas alternativas o emergentes no consideradas en el currículum.

III. Campo de constitución de objeto

Dentro de los diferentes modelos del pensamiento curricular, se han desarrollado diversas estrategias para el diseño y actualización de planes y programas de estudio en las instituciones de educación superior, mismas que han puesto énfasis en diferentes tópicos según sea su preocupación, su enfoque en teoría curricular, o de la demanda que prive en determinada institución. De ahí que se dé prioridad a algunas dimensiones. En lo *interno*: adecuando el plan y programas, normatividad y procedimientos, actualización didáctico-pedagógica y disciplinar del cuerpo docente, así como la infraestructura académica y física. O bien, en algunas otras manifestaciones de lo *externo*: políticas gubernamentales, demanda del mercado de trabajo,

desarrollo del conocimiento¹⁶ y cambios sociales significativos. O, incluso, sólo en uno de ellos, teniendo prioridad en esta tarea de reestructuración la demanda del mercado.

Quizá el problema, o la limitación en este tipo de modalidades, estriba en su visión parcial de lo que significa una reforma curricular; es decir, carecen de una visión de totalización que permita, a la vez que contemplar todos los elementos que intervienen en un planteamiento curricular, considerar dispositivos para no perder la dinámica y permanente transformación de los conocimientos de determinada disciplina en el marco de las condiciones sociales en que se generan.

Lo anterior no quiere decir que en todo momento se deba hacer reformas estructurales a un planteamiento curricular, pero sí está indicando que es necesario contemplar algunos mecanismos para que, al *focar* alguna de las partes del currículo, la modificación sufrida en éste tenga un impacto integral en su conjunto. Es decir, que toda iniciativa de modificación, sea ésta para adecuar o actualizar alguno de los aspectos del currículo o bien con fines de modificación estructural del mismo, esté orientada por una estrategia totalizante y no parcial o aislada del conjunto.

Con el propósito de tener un acercamiento a la concepción integral anterior, la categoría de *campo* se convierte en una herramienta conceptual importante para nuestro estudio. El campo es el espacio en el que se dejan sentir los efectos de una fuerza que alude a una visión de *totalidad*, en la medida en que representa la unidad de conocimiento que interesa representar. Tanto en

¹⁶ Este factor pertenece a ambas dimensiones, ya que la producción teórico-técnica de la disciplina se presenta en las universidades y organismos externos asociados a ellas (colegios de profesionistas).

su espacio analítico (componentes), como en su movimiento y relaciones (conexiones y fracturas). En este sentido el concepto de campo no puede negar su base estructural.¹⁷

Partiendo de lo anterior, y con el propósito de mostrar el uso que aquí se le dará, concebimos la constitución del objeto representado como un campo. *Es el campo objetual del vínculo entre la producción del conocimiento de la psicología educativa y su expresión en el currículo.* Bajo este enfoque se habrá de caracterizar el núcleo de nuestro estudio en dos niveles: el objeto y los campos de su conformación.

1. El objeto

En el desarrollo de la investigación se requiere dar cuenta del nivel de ubicación que se dará a la psicología educativa. Sea ésta entendida como *disciplina*, con objeto propio -y todos los elementos constitutivos de una ciencia, epistemológicamente entendida-, o bien como un conjunto de conocimientos, habilidades y técnicas con aplicación a ciertas prácticas profesionales; es decir, como un *área aplicada* de la psicología a la educación en los diferentes espacios de prácticas educativas. Esto representa un debate que habrá de darse durante el desarrollo de la investigación.

Bajo este propósito, se dará cuenta de la visión que, desde las diferentes corrientes psicológicas, se da a la psicología educativa. Asimismo, se

¹⁷ Nos referimos al sentido que adquiere este concepto dentro de los planteamientos de la teoría del campo de Kurt Lewin (filósofo y psicólogo alemán, 1890-1947), donde reconceptualiza el concepto de *campo* para designar al espacio de fuerzas en que se expresan relaciones y propiedades de un elemento respecto a los demás. Las contribuciones más importantes de la teoría del campo se pueden encontrar en la teoría de la gestalt, la teoría de los sistemas y en la teoría de grupos.

intentará identificar el *ofrecimiento* que estas corrientes tienen para la formación de psicólogos educativos.

2. Campos de conformación

Una de las ideas centrales que sostiene la investigación, es que la psicología tiene distintos campos de expresión y desarrollo, que se pueden clasificar en tres: campo de *investigación* (producción de conocimiento); campo de *formación* (enseñanza-aprendizaje); y campo de *ejercicio* (práctica pre-profesional y profesional). Al conjunto de éstos se le denominará campo de síntesis: psicología educativa y currículum.¹⁸

2.1. Campo de investigación

La psicología educativa, como cualquier otra disciplina, es un conjunto de discursos en construcción. La práctica intelectual, orientada a la producción teórico-metodológica y técnica de este saber, presenta momentos de construcción/deconstrucción sujetos a condiciones específicas de la historia, la geografía cultural, el momento socio-político y epistémico de su desarrollo y los generadores de este discurso (el *sujeto-de-discurso*), así como a la orientación teórico-ideológica a la que responda. En este sentido, interesa identificar el momento que guarda su producción en México, conforme a las condicionantes antes señaladas y a los espacios más sobresalientes donde se genera este saber. Poniendo mayor énfasis en lo que se denominó campo de síntesis.

¹⁸ Los tres campos aquí referidos, sólo son denominados así en forma arbitraria, ya que, vistos en un sentido integral, los tres forman parte del mismo proceso: campo de síntesis. Por ello es que el objeto de la investigación apunta a este propósito.

Por lo anterior, se tratará de identificar los avances que en este campo se registran, con el objeto de presentar un balance de lo que hoy ofrece la psicología educativa, en sus distintos paradigmas, para que puedan ser recuperados en el campo de formación.

2.2. Campo de formación

Es el campo de formación profesional. Específicamente, es el espacio de *mediación* por excelencia en el que se espera que los avances de la disciplina se vean recuperados en una propuesta curricular para la formación de profesionistas. Es el nivel de institucionalización en que se formalizan ciertas prácticas educativas, vía currículo, para la enseñanza de la psicología educativa. También es conocido como el espacio en que se expresa la llamada *ciencia académica* (CEPAL; 1992).

El interés por considerar este campo, es en un doble sentido: 1) Por un lado, con la finalidad de establecer *puentes* para vincular el desarrollo de la disciplina (en su fase de producción), con la permanente actualización de los contenidos, métodos e instrumentos, para la transmisión de los últimos avances que se registren en el campo de investigación;¹⁹ 2) Por el otro, generar propuestas que conduzcan al diseño de políticas y mecanismos curriculares, para que la institución no sólo sea capaz de asimilar los conocimientos producidos desde el *exterior*, sino que también esté en condiciones de generar conocimientos, articulando el plano de la enseñanza con la investigación, sin dejar de considerar los obstáculos que este intento se puedan presentar (Glazman N., R., 1990: 35-88).

¹⁹ Cabe advertir que la incorporación de los avances de la disciplina tendrá que estar mediada por una vigilancia crítica, marcada por la orientación teórico-epistemológica e ideológica de la o las corrientes psicológicas que, para tal efecto, se elijan.

La misma preocupación (referida al vínculo investigación-docencia), se presenta en la formación para el trabajo. Por ello, los perfiles del nuevo currículo habrán de incluir los conocimientos teórico-ético-técnicos para el trabajo, conforme a la doble característica de la psicología educativa: como disciplina y como profesión.

2.3. Campo de ejercicio

Constituye el *cierre triangular* de la psicología educativa y de cualquier otra disciplina. Este campo no sólo es el espacio de ejercicio profesional, es también el espacio donde se generan saberes alternativos para la investigación, la formación y el ejercicio, de los que se nutre permanentemente la disciplina.

El campo de ejercicio está caracterizado por un conjunto de prácticas que hacen al quehacer profesional de la disciplina. Las demandas que establece el mercado laboral (público, privado o liberal), las nuevas demandas sociales (registradas o no por los empleadores) y los avances de la disciplina, configuran en su conjunto a este campo.²⁰ Pese a que la tendencia ponga en primer orden las demandas del mercado, no es posible comprender la totalidad del campo sin considerar al conjunto de los elementos y su articulación.

²⁰ Con el término *liberal*, se está haciendo referencia a la práctica profesional que se contrata así misma en forma directa, sin mediar alguna institución, bajo algún convenio formal o no formal y de trato directo entre el solicitante del servicio y el profesionalista que lo ofrece. Es la modalidad con mayor tradición en el ejercicio de las profesiones.

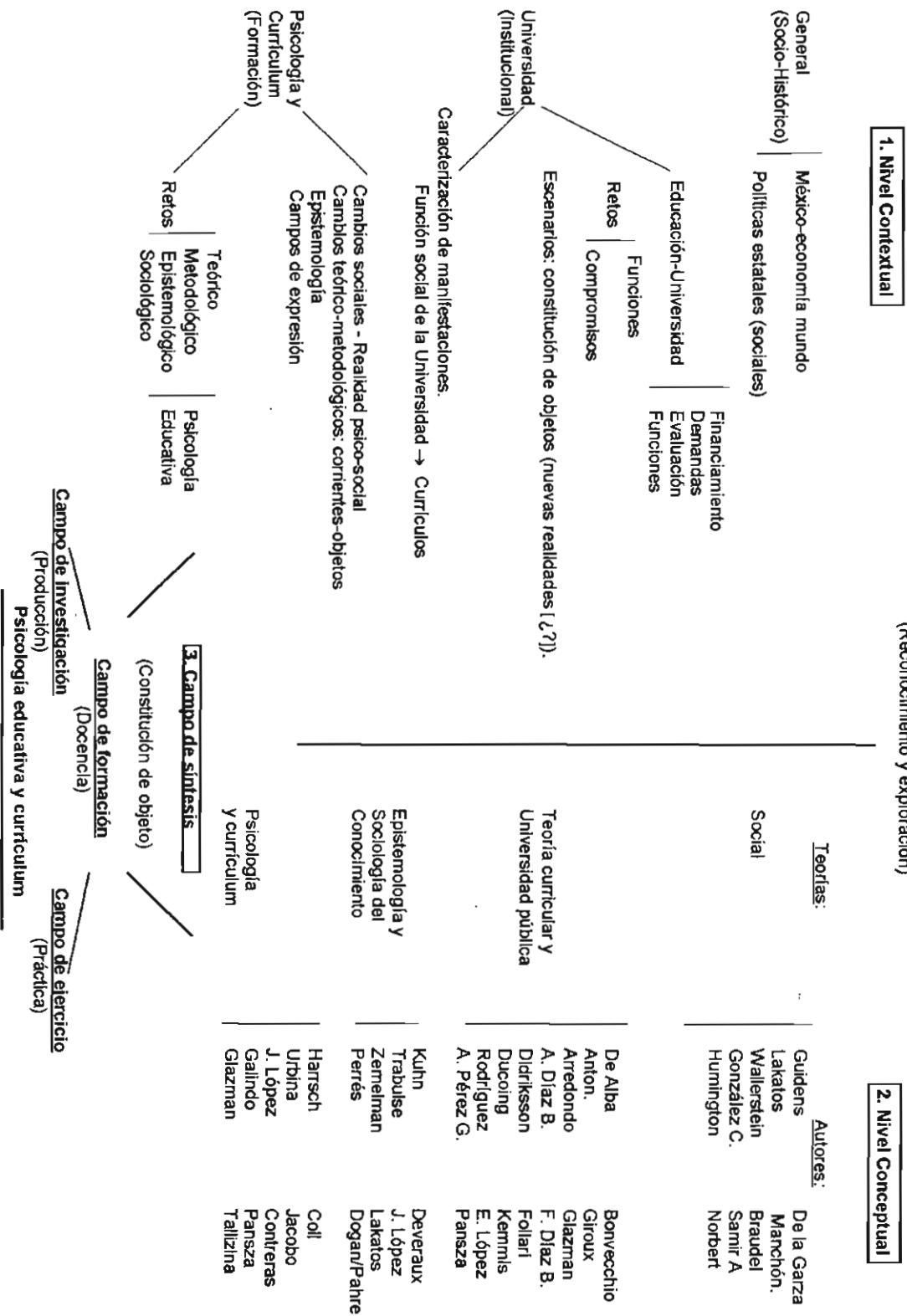
A continuación se presentan dos esquemas para la orientación metodológica de nuestro trabajo.

En el primero, denominado *esquema analítico*, se muestra un mapa para identificar tres grandes dimensiones para localizar los rasgos y puntos de referencia del objeto; esto es, la dimensión contextual, conceptual y el campo de síntesis en que se pretende aterrizar la búsqueda.

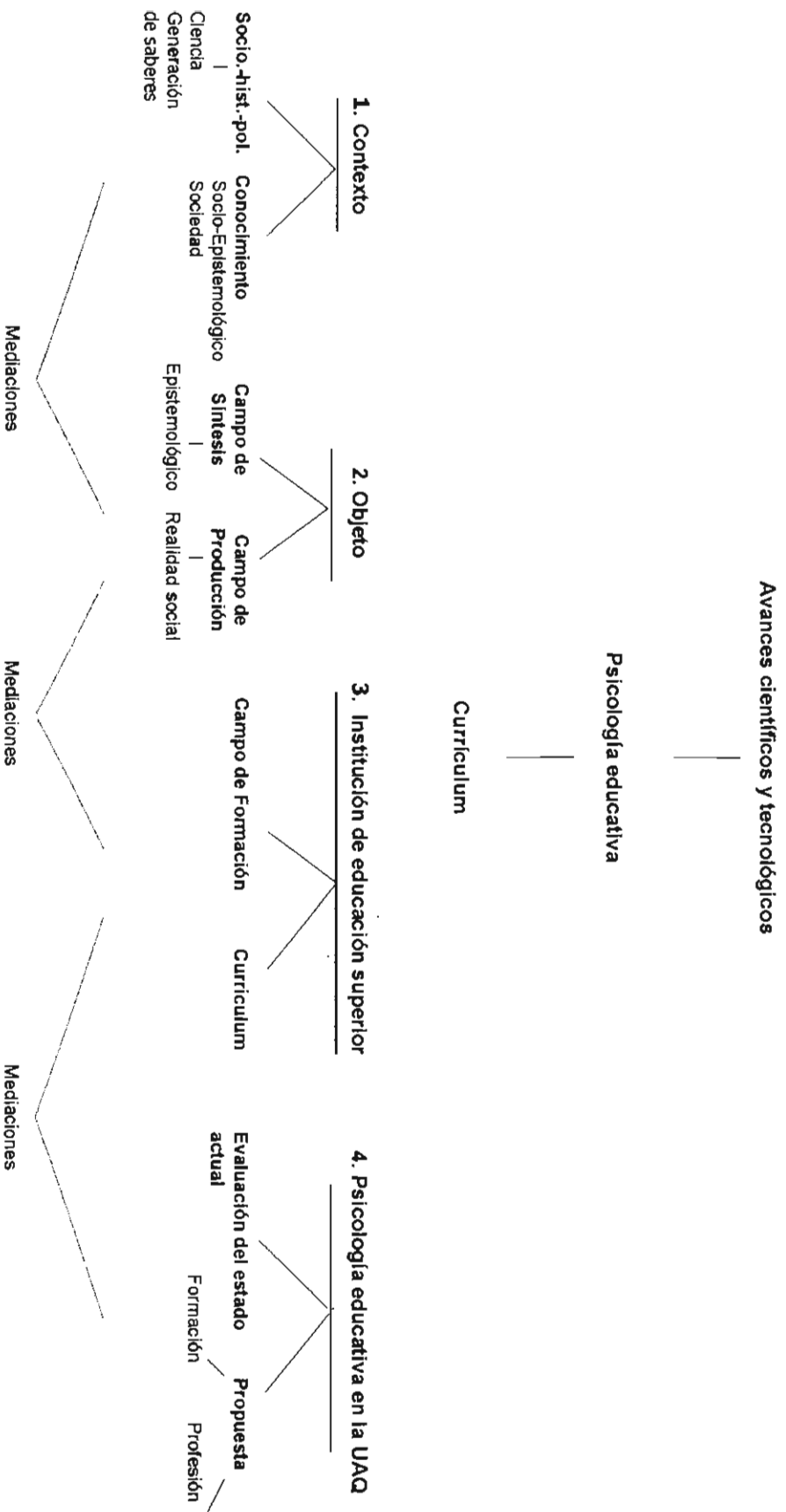
En el segundo, denominado *esquema ordenador*, se presenta otro mapa metodológico en el que se plantean cuatro niveles de orientación, para establecer las posibilidades de articulación (mediaciones) entre los avances de la disciplina y su expresión en el currículo; esto es: el contexto, el objeto, las instituciones de educación superior y la psicología educativa en la UAQ.

IV. Esquema analítico (Figura 1)

Aproximación metodológica:
Dimensiones y constitución de objeto
(Reconocimiento y exploración)



V. Esquema ordenador (Figura 2)



CAPÍTULO II

EL CONTEXTO Y SUS DIMENSIONES

Marco socio-histórico

La revolución científico-tecnológica y su impacto sobre la ciencia y la sociedad contemporáneas

“Bien entendido que la obra capital de Marx, como su ideología toda, no es ningún evangelio en que se nos brinden verdades de última instancia, acabadas y perennes, sino manantial inagotable de sugerencias para seguir trabajando con la inteligencia, para seguir investigando y luchando por la verdad”.

Rosa Luxemburgo (1969)

I. Concepciones sobre la crisis del capitalismo

La producción teórica contemporánea sobre la *crisis* del sistema capitalista, ha generado reflexiones desde diversos marcos interpretativos, así como diferentes planteamientos con relación a las *salidas* posibles que este fenómeno -estructurante en una visión histórica- traza a futuro de manera inmediata o mediatamente. Las posturas y concepciones que se debaten al respecto van desde los neomarxistas hasta los neoclásicos, mediando en esta discusión planteamientos menos teorizados que pudieran ubicarse entre estas dos grandes concepciones.

Hoy, quizá, sea la teoría de la regulación la postura más difundida en torno al análisis de la crisis, en la que destaca una teoría de la crisis con Gerald de Bernis (1988) como uno de sus máximos exponentes.¹ En este autor se localizan algunas premisas metodológicas que sugieren un abordaje al problema: la *endogeneidad* y la posibilidad de *fechar* entre estados de estabilidad y estados de crisis. La primera, sugiere la importancia de lo particular para la definición de un campo de análisis, de tal manera que pueda tenerse una lectura precisa del conjunto de fuerzas sociales que

¹ Su teoría se apoya en trabajos colectivos del Grupo de Investigación de la Regulación de la Economía Capitalista (GRREC) de la Universidad de Grenoble (De Bernis, G., 1988).

interactúan, en distinto grado y posición de fuerza, en la configuración de la crisis. En cuanto a la segunda, que no excluye a la anterior, sugiere la importancia de ubicar las causas y expresión de la crisis en un periodo de reproducción ampliada.

Esta concepción mantiene serias diferencias con la tendencia explicativa del Equilibrio Económico General (EEG). Por un lado, la teoría de la regulación identifica las crisis de manera cíclica, incluso fechada (1873-1896; 1921-1933; 1967-1973; 1982-1989; 1995-?), como crisis del modelo de regulación, y por tanto como crisis estructurales.² Por el otro, los teóricos del EEG, sustentados en nociones de dudoso rigor teórico en la ciencia económica (existencia, unicidad, estabilidad, *óptimum*), sostienen *hipótesis* que conducen a explicar estos momentos como procesos *inflacionarios, devaluatorios o recesivos*, que no ponen en riesgo la estructura económica, sino que, en todo caso, pueden conducir a un cambio de estructura; esto es, como un proceso evolutivo, sin cambios bruscos que pongan en entredicho al modelo vigente. El problema, entre otras cosas, es que el EEG no da cuenta del proceso precedente al surgimiento de la crisis, ya que, de entrada, no acepta esa posibilidad, así como tampoco puede explicar el proceso mismo, ni lo que se está generando hacia un nuevo escenario del capitalismo, según sea la opción que se prefigure para salir de esa crisis.

La teoría de la regulación explica la crisis del capitalismo, en contraposición al EEG, como crisis del modo de regulación, que define como "(...) ruptura de la estabilidad estructural del proceso de acumulación" (De Bernis, G., 1988: 36-37). Tal afirmación sólo puede ser apreciada al analizar los sistemas

² Conocidos como los ciclos económicos de Kondratief, en los que se puede advertir ondas largas o fases, una ascendente (fase A) y otra descendente (fase B), que oscilan entre los 20 y 30 años (Sandoval R., L., 2007).

productivos. La posibilidad para comprender el origen de la crisis, se advierte en dos sentidos: 1) Como crisis de un sistema productivo y no de una economía nacional; 2) Las causas de esta crisis deben buscarse en los espacios dominados (tanto) como en el espacio dominante (Ibíd.: 174).

En la teoría de la regulación no se pierde la perspectiva crítica del análisis del capitalismo y sus contradicciones, en contraposición a lo planteado por la teoría del equilibrio. Tanto en concepción, como en referencia explícita, hay una recurrencia filosófica y económica que deviene del marxismo. Pese a lo anterior, la comprensión del capitalismo que sostiene De Bernis, no guarda una estrecha relación con la concepción de Marx sobre el carácter internacional que define a la ley del valor.

“Para De Bernis entonces, el espacio económico de la nación es un sistema de precios relativos irreductible al de otras naciones y determinado por los datos exclusivamente nacionales. La ley del valor se define a nivel nacional. Esta es una característica nodal de la concepción en De Bernis que lo coloca en el camino iniciado por Ricardo y lo aleja del señalado por Marx, en el que pretende estar ubicado” (Manchón, F., 1984: 221).

Finalmente, otro elemento que hoy pone en cuestión a uno de los máximos exponentes de la teoría de la regulación, es el planteamiento hipotético, sostenido a fines de los 80 del siglo XX, de advertir tres vías a la salida de la crisis del modo de regulación: 1) Mantenimiento de la estructura capitalista; 2) Ruptura del capitalismo; 3) Putrefacción interna del sistema. Situación que es ampliamente discutida, y en algunos casos compartida, por otros analistas de autoridad moral sobre el tema de la crisis del capitalismo.³

³ Para ampliar el análisis se recomienda la obra *Dinámica de la Crisis Global* (Amin, S., et. al, 1983).

II. Influencia de la ciencia y la tecnología en los cambios económicos y políticos: la innovación como puente

El impulso que la ciencia y la tecnología han tenido en el origen y desarrollo del capitalismo es de gran envergadura. De hecho, se puede afirmar que la fase incipiente del capitalismo, muestra elementos constitutivos del desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción, tales como: una cosmogonía que le diera legitimidad, el desarrollo del conocimiento científico en diferentes campos del saber, y su expresión técnico-instrumental. Lo anterior puede constatarse históricamente en la articulación entre *fases de acumulación del capital* y el *avance científico-tecnológico*, situación que ha generado cambios en los procesos de organización del trabajo y de la sociedad.

Sin embargo, el progreso alcanzado en este rubro, no ha sido el mismo en todos los países y continentes. Entre Inglaterra, Francia, Alemania y Estados Unidos de Norteamérica, hay diferencias multideterminantes que explican ese desarrollo desigual en el campo tecnológico (Landers, D., 1968; Kemp T., 1976; Chapter, en Dillard, D., 1967).

Pese a ello, el caso de cada uno de estos países da cuenta de una apertura del pensamiento creador, donde el *ingenio* y la *necesidad* encuentran acomodo en las nuevas condiciones económicas de la tendencia liberal del capitalismo. En esta etapa del desarrollo del capitalismo, la producción del conocimiento científico, tecnológico y humanístico, está caracterizada por actos individuales o de competencia de pequeños grupos. No hay todavía institucionalización o *racionalización* de este proceso intelectual. Es quizá hasta la segunda fase del capitalismo (acumulación intensiva) en los siglos XVIII y XIX, cuando se advierte un vínculo más orgánico entre la creación del

conocimiento (invención) y su aplicación al campo de producción (innovación). Sin embargo, podría pensarse que esta actividad se ve corporativizada con la creación del Departamento de Investigación y Desarrollo (DID) en la industria, probablemente bajo el reclamo de la Teoría Científica del Trabajo (TCT), desarrollada en Estados Unidos de Norteamérica a principios del siglo XX.

Si bien este fenómeno, propio del capitalismo, fue señalado en toda su importancia por los clásicos de la economía (tanto liberales como marxistas), se debe a Schumpeter un análisis más detallado del papel de la innovación y el desarrollo económico "(...) en cierto modo, Shumpeter puede considerarse en toda justicia como el teórico de la innovación y del desarrollo" (Vergara, J., 1992: 145). Una tesis central de Schumpeter, es considerar que los procesos de innovación se encuentran ligados a la lógica económica capitalista y no a factores externos a ella (Ibíd.: 152). Por otro lado, se argumenta que el peso fundamental del desarrollo económico, más que a la invención, se debe a la innovación, independientemente de que ésta comporte novedades científicas (Schumpeter, 1939, en Vergara, 1992: 157).

Sin negar la importancia de estas aportaciones, hay afirmaciones que rayan en un absolutismo innecesario. Ciertamente es que la innovación, al tener como funciones elevar la productividad, mejorar la calidad y costos del producto, reducir costos en mano de obra y de producción en general, mantiene un vínculo interno con la lógica económica capitalista. Sin embargo, esto no desarticula a la innovación de *factores externos*, tales como: movimiento obrero, guerras y revoluciones. Pues, a decir de Rosemberg, en los Estados Unidos de Norteamérica fue notorio el nivel de avance tecnológico, y obviamente el desarrollo innovativo, en la época de gran escasez de mano de

obra (Rosemberg, 1979: 157). Al igual que se dio, ante la escasez de capital, un importante desarrollo tecnológico del ahorro de capital.

Otra cuestión que llama la atención es el papel secundario que Schumpeter da a la invención, sin considerar que en ella podríamos encontrar, por lo menos, un doble beneficio. Por un lado, su valor histórico, como contribución al conocimiento, y su valor social, en tanto puede cubrir necesidades específicas de lo humano. Por el otro, ha de considerarse al descubrimiento y a la creación (invención), como componentes fundamentales del desarrollo científico y tecnológico, sin los cuales la innovación (como actitud práctica orientada al costo-beneficio) poco pudiera decir de sus progresos. Por tanto, sin negar el valor histórico que la innovación proporciona a la ciencia, se coincide con Perrés cuando señala:

“(...) pensamos que ninguna ciencia o disciplina científica ha nacido históricamente desde modificaciones técnicas o tecnológicas” (Perrés, J., 1988: 31-32).

Ahora bien, la distancia entre invención e innovación, en términos de su aprovechamiento económico y comercial, queda sujeta a un conjunto de variables difíciles de puntualizar y abarcar en toda su amplitud y complejidad (Rosemberg, N., 1979: 86).

Un elemento importante que puede dar cuenta de la trascendencia de una invención tecnológica, además de la innovación, es la difusión. Hoy día, la rapidez con que se expresa la carrera inventiva e innovadora de la tecnología, no sólo se observa en su impacto económico en el comportamiento del mercado. El indicador de la difusión, como socialización e influencia en una misma o en diferentes áreas de producción, presenta un impacto a manera de *cascada*, tanto en procesos innovativos como imitativos

en diferentes campos de la producción, la organización del trabajo y la distribución, incluso, en el consumo (aprendizaje del usuario). A diferencia de lo que ocurría en los siglos XVIII y XIX, la relación entre invención e impacto económico y social temporalmente es cada vez más corta. Los dispositivos de difusión han acortado tiempos y espacios (transgeográficos y culturales), aunado a los dispositivos sociales de *aprendizaje* que permiten incorporar o asimilar esos avances y aplicarlos a otras áreas de la producción, la organización y la distribución casi en forma inmediata; esto, claro está, si ofrece las ventajas económicas y comerciales esperadas.

La innovación y el cambio tecnológico, así como los avances en la investigación básica y aplicada, han tomado tal importancia en el siglo XX,⁴ y lo que va del siglo XXI, que la innovación tecnológica ha tendido a institucionalizarse como componente connatural de los programas de la gran empresa. Es así como se crean los Sistemas de Investigación y Desarrollo (SID) que, bajo la concepción *fordista*, constituyen áreas especializadas para la experimentación de equipo, maquinaria, herramientas, procesos de trabajo, organización y administración, que tiendan a mejorar procesos y productos bajo una orientación profesionalizada de la innovación.

El interés creciente del trabajo innovador, conforme al desenvolvimiento del capitalismo, y su lógica económica por elevar la tasa de ganancia, además de estimular y recuperar los avances de investigación e invención, en la búsqueda de sustitución de energéticos (plantas químicas, refinado de petróleo y energía nuclear), ha centrado la atención en la creación y uso de sustancias sintéticas en la electrónica y las telecomunicaciones, así como

⁴ Y la nueva fase del desarrollo capitalista calendarizada por Andreff y concebida como *fase de acumulación progresiva* (1880-1973), que se caracteriza por la internacionalización del capital (Adreff, V. 1976, en Manchón, F., 1994: 169).

en otros campos; siendo estas las tendencias más importantes del cambio tecnológico (Freeman, C., 1975: 42). Estas tendencias, permiten agrupar a las industrias en cuatro categorías vitales para el progreso económico:

- 1) Innovación de productos.
- 2) Innovación de procesos.
- 3) Innovación de energía.
- 4) Innovación de materias primas (Ibíd.).

El avance vertiginoso de los procesos innovativos, ligados al desarrollo del conocimiento científico y la creación de nuevas tecnologías, se encuentra indisolublemente unido a las políticas empresariales y a la competencia internacional por la conquista de los mercados. De tal suerte que la gran empresa, hoy configurada en consorcios oligopólicos o monopólicos, no pueden prescindir del SID para mantener niveles de competitividad en el mercado; sea por innovación, bajo estrategias ofensivas, o por lo menos por imitación, como estrategia defensiva que permita mantenerse en el mercado, hasta en tanto pueda emprender una estrategia más agresiva en sentido comercial, ya que la *vida del producto* es bastante corta, por las razones antes expuestas. Este fenómeno es explicado por el concepto de *umbral*, que indica un rango de tolerancia en el periodo de vida (comercial y competitiva) de un producto, donde se establecen tiempos mínimos para la aceleración o contención del trabajo de investigación y de desarrollo en función de la estrategia (defensiva u ofensiva) que la empresa deba tomar (Ibíd.: 157 ss.).

La innovación, en este contexto de *guerra comercial*, se ve dinamizada por dos campos de fuerza no siempre coincidentes:

- 1) La ciencia, con sus posibilidades y limitaciones de desarrollo.
- 2) La demanda, regida por tiempos cortos y resultados concretos.

Esto nos muestra que la competencia se convierte en motor de desarrollo del conocimiento y su impacto en el mercado. Bajo esta dinámica no se puede afirmar que la competencia económica se exprese a través de estados de *equilibrio*, sino todo lo contrario, tal como lo resaltó Schumpeter, en un perpetuo estado de cambio (Porter, 1992).

Otro factor importante, que puede operar como regulador del trinomio ciencia-demanda-innovación, es el que se configura socialmente a través de los actores y sus luchas. En este sentido, las fuerzas sociales que dan texto y contexto a la relación conocimiento-mercado-innovación, conforme a los proyectos de sociedad que detentan, así como el grado de influencia que tengan para consensuarlo nacional y/o internacionalmente, juegan un papel central en la regulación de estos tres factores, dándole el *sentido* a cada relación; esto es, al tipo de relación que marque la fuerza dominante.

A partir de la visión del capital -en todas sus manifestaciones y formas de composición-, que da sentido a este trinomio, en función de sus intereses históricos y coyunturales, existen también concepciones y prácticas sociales que devienen de clases, grupos, partidos e instituciones, que pueden reorientar el sentido de esta relación. Sobre todo cuando sus intereses se ven afectados por la orientación que el capital da a este trinomio en términos de acumulación de riqueza, sin considerar los *efectos* que tiene en otros planos del interés mayoritario (trabajo, equidad, preservación de recursos, distribución de la riqueza, beneficios sociales del conocimiento).

Estas dos visiones, donde encontramos variantes histórico-coyunturales, se debaten bajo distintas formas de lucha en torno al sentido que deba guardar esa relación. El problema de esta disputa no estriba en si debe de haber o no desarrollo y crecimiento, ya que este trinomio puede potenciar esa necesidad

constitutiva de lo social, sino en la equidad. Esto es, en la justa distribución de la riqueza, sea económica o cultural, así como en la toma de decisiones en un problema que trasciende a intereses particulares: la preservación y uso racional de la naturaleza y la construcción de formas de organización económico-sociales que aseguren una vida digna y sustentable. En síntesis, se trata de un encuentro equilibrado entre lo social y lo natural, donde el ser humano se vea recuperado.

Hoy nos encontramos ante la imperiosa necesidad de buscar formas alternativas para resolver este problema. El desarrollo del conocimiento, las decisiones políticas y la relación física con la naturaleza, tiene que atender el sentido de equidad articulada al crecimiento, bajo nuevas formas de relación entre los hombres y con la naturaleza. Hay *límites* de tolerancia que no pueden ser sobrepasados sin enfrentar el riesgo, quizá el último en la historia, de entrar a una fase autodestructiva de carácter irreversible. La decisión, pues, está entre el futuro sostenible y el colapso global (Meadows, D. H., 1972 y 1993).

Sobre este problema hay mucho que decir, dada su complejidad y seriedad ético-intelectual, por ello se intentará en el siguiente apartado hacer algunas reflexiones que, además de mostrar las implicaciones del sentido exponencial del crecimiento, permitirá precisar un poco más la propuesta de *sustentabilidad* como base de una visión diferente de crecimiento.

III. Sustentabilidad como principio regulador

Los impactos sociales y naturales que han tenido la ciencia, la tecnología y los procesos innovativos en el marco del desarrollo capitalista, son múltiples y de profunda significación. Sorprenden su velocidad y transformación. Nos

seguimos sorprendiendo, día a día, de su alcance *cuasi* ilimitado y capacidad de penetración. Pero también la sorpresa asalta cuando se observa el impacto nocivo e irreversible que genera en la sociedad y el planeta.

Los usos sociales del conocimiento científico y tecnológico, al no estar vigilados por un *bien común*, por una ética social, sino por intereses privados orientados por la magnificación de la ganancia y la conquista del poder, han mostrado sus alcances y limitaciones éticas. Sin pretender hacer una disertación maniqueísta de la ciencia y su elección política, puede sostenerse que en lo fundamental se ha puesto a la orden de intereses minoritarios, más aún, con el beneplácito de los estados y sus formas de dominación social (*alianza natural* desde una perspectiva marxista).

Un sentido diferente en la producción, distribución y aplicación del conocimiento científico-tecnológico, en cuanto éste se vea permeado por una racionalidad sustentable que permita anteponer intereses colectivos y de convivencia con la naturaleza, a aquellos que, por ser intereses particulares, se encuentran sujetos a la lógica del mercado y sus beneficios económicos.

Es preciso, como lo sugiere Enrique Leff (1994), desarrollar un paradigma productivo alternativo, orientado a revertir el proceso hegemónico de destrucción de lo humano y lo natural. Un paradigma de productividad *ecotecnológica*, no sujeto a los principios que rigen el mercado, sino a preservar y maximizar los recursos disponibles. *Potenciar la inteligencia a través de principios de ética social, que adviertan los límites del conocimiento y la voluntad política de los actores sociales, hacia una relación armónica y duradera entre lo social y lo ambiental.*

Para ello es necesario profundizar y ampliar el conocimiento de la naturaleza, de tal forma que el proyecto de vida -en sentido ontogenético- se apoye sobre el *principio de realidad* que imponen los límites de la tolerancia humana y natural. Esto supone una concepción del tiempo, no lineal o acumulativo, sino *cíclico*. Que viene de su relación con la naturaleza, donde la vuelta no es en el punto de partida de un proceso, sino de su regreso en espiral para conformar un nuevo proceso, diferente al anterior, pero cargando el error o el acierto del pasado. De ahí el carácter irreversible de un proyecto económico-social.

El conocimiento, la política, la actividad productiva y toda forma de acción humana con expresión social, tienen la alternativa de generar un proyecto concebido desde el *desarrollo sustentable*. Un concepto como éste supone trabajar sobre los siguientes ejes:

- 1) Filosófico:
 - a. Dudar del crecimiento sin límites.
 - b. Pertenencia global. Cíclica-generacional (presente-futuro).
 - c. Ética de desarrollo (sustentabilidad).
- 2) Económico:
 - a. Esfuerzo de la economía por buscar identidades con principios ecológicos.
 - b. Costo de reemplazo (investigación y desarrollo bajo una lógica ecotécnica).
- 3) Político:
 - a. Estabilidad del liderazgo mundial, bajo principios orientados por el bien común (coterráneos).
 - b. Desarrollo de principios e instituciones que fortalezcan la vida democrática y la conciencia ecológica.
- 4) Territorial:
 - a. Visión global.
 - b. Visión local.
 - c. Sustentabilidad en ciudades.

d. Equilibrio campo-ciudad.

La racionalidad productiva está fincada en principios que la ciencia, la técnica y la innovación al servicio del capital han olvidado: sustentabilidad ecológica y equidad social (Leff, E., 1994). Esto es, en un enfoque holista del pensamiento social actual.

Asumiendo la crisis como categoría explicativa, que alude a su doble connotación (caos y creación), nos lleva a identificar, por lo menos, tres grandes retos que enfrenta la humanidad en el siglo XXI:

- 1) Conocimiento,
- 2) Posicionamiento político global.
- 3) Viabilidad del ecosistema.

Esto es, la revisión de los sistemas explicativos y de organización social, el problema de la pobreza y la inequidad mundial, y la solución responsable de los problemas ambientales.

Ciencia y sociedad en México y América Latina

"No debe el sociólogo latinoamericano seguir enajenado al trabajo de una sola pieza, que es parte de una parte, de una maquinaria cuyo sentido le escapa. El estudio del desarrollo actual de América Latina exige la junta de la historia, la economía, la ciencia política y la sociología. Es necesario abandonar el miedo al dilettantismo, a la cultura general. La comprensión de los problemas no implica la vuelta al dilettantismo, y la especialización en pequeños sí ha implicado la incompreensión de los problemas esenciales".

Pablo González Casanova (1968)

I. Supuestos

1. Algunos obstáculos

Los estudios dedicados al análisis histórico de México y América Latina, proporcionan una serie de elementos para problematizar, comprensivamente, tres cuestiones de importancia nodal para el desarrollo de las ciencias sociales en esta región del continente:

- 1) Primero, ha sido necesario identificar los rasgos más sobresalientes de la *realidad* (en lo económico, lo político y lo social) que permitan dar cuenta del devenir histórico de América Latina, desde su colonización hasta la época actual.
- 2) Las tendencias teórico-políticas del pensamiento social, han ido configurando y sorteando obstáculos de diferente cuño: *historicismo* de distintos matices que se limitan al dato, y con ello se reducen a visiones parciales; interpretaciones *oficialistas* que, legitimando sucesos, tienden a borrar otros saberes que son cruciales para la comprensión de la realidad social; influencia y *adoctrinamiento* ideológico de las corrientes del pensamiento occidental, en su aplicación acrítica y ahistórica en nuestro subcontinente;⁵ *institucionalización* del conocimiento, que limita las posibilidades de crítica y autonomía intelectual.

⁵ Denominación que se dará por la ubicación geográfica de América Latina y el Caribe en el continente americano, y no por el sentido peyorativo que pudiese contener este término.

- 3) El escenario de la crisis, en su sentido estructural y proyectual, tanto de las sociedades como de los modelos interpretativos, abriendo las puertas a posturas *posmodernas*, más que como alternativas del pensamiento, se presentan como síntoma del *malestar de la cultura*.

Estos elementos, en su expresión conceptual, ofrecen verdaderos retos u obstáculos epistemológicos al pensamiento social, pudiendo ubicarse como niveles de problematización para dar cuenta de lo que Trabulse (1995) denomina *condicionantes externos e internos* del desarrollo científico.

2. Supuestos y estrategias

Si bien resulta importante la caracterización del desarrollo del pensamiento científico-social, sería poco serio si se hace fuera de las condiciones histórico-sociales en que se produce este saber, así como de la función simbólica que juega en la trama ideológico-política en que se expresa, tanto en la interpretación de la realidad social, como en la *orientación* de las prácticas sociales de determinadas clases y sectores, en la compleja trama de relaciones económicas, políticas y sociales de una época en particular.

Un esfuerzo de esta naturaleza, que permita establecer conceptualmente relaciones entre ciencia y sociedad en el contexto mexicano y latinoamericano, requiere explicitar algunos supuestos de orden teórico-metodológico para aproximarse a esta empresa. Tales supuestos y estrategias pueden ser:

- 1) La recuperación de la sociología del conocimiento de las ciencias sociales, en su relación con los procesos socio-políticos y económicos de nuestro objeto.
- 2) Concebir el desarrollo de las ciencias sociales en su proceso de *producción, circulación y consumo*, haciendo una analogía, en lo

posible, con las categorías marxistas del análisis económico de la sociedad (González R., C. y Ruiz U. C., 1984: 14).

- 3) Partir de que la producción del conocimiento contiene una doble dimensión, sin la cual es imposible entenderla como proceso: la estructura y criterios de validación, y la función que desempeña como fuerza productiva y como superestructura.
- 4) Poner en duda los enfoques parciales del análisis social, que privilegian el poder explicativo de los fenómenos desde enfoques metodológicos deterministas. Sea bajo la visión endógena, o desde una perspectiva exógena, como criterios explicativos en sí mismos y auto excluyentes, creando así, tal como lo diría Jaime Osorio, una *falsa disyuntiva* (Osorio, J., 1995: 57).
- 5) Considerar como agotado el modelo histórico de la *modernidad*, debido a los acontecimientos de los últimos treinta años, para dar paso a concepciones posmodernas, sin evaluar los últimos acontecimientos sociales a la luz de su configuración histórica. Por lo que sería un riesgo de alto costo, para las ciencias sociales, dejarse embargar por la idea de que el neoliberalismo es el único camino para enfrentar el acelerado proceso de *globalización*.

Los distintos movimientos teórico-metodológicos que han gestado y mantenido el desarrollo de las ciencias sociales, aunque con avances, retrocesos y momentos de suspensión productiva, han enfrentado obstáculos para conceptualizar el devenir histórico y social de México y América Latina. Pero también han intentado estrategias para explicar relacionamente este fenómeno (desde lo disciplinar hasta lo transdisciplinar) tratando de superar uno de los principales obstáculos que enfrentan las ciencias sociales: la resistencia dialógica (Florescano, E., 1987: 7-10).

II. Ciencia y sociedad: la historia como enlace

El siglo XVI constituye un parteaguas en el desarrollo histórico. Es el período en el que suceden acontecimientos que imprimen cambios estructurales a lo

que hasta ese momento era la expresión material e intelectual del mundo:⁶ la reforma luterana; la gestación del conocimiento científico y técnico en el arte y otras áreas del saber; el monopolio de los mercados, en lo que fue el primer sistema económico mundial bajo el dominio holandés; la expansión del mercado a regiones del planeta antes desconocidas (conquista); la revolución industrial, con sus efectos en la recomposición del dominio económico y en la orientación de los mercados en favor de Inglaterra (segunda expresión del sistema de la economía-mundo); los movimientos independentistas, que tenían como base las nuevas exigencias económicas y políticas de la relación colonia-sistema económico mundial, disminuyendo progresivamente el papel dominante de las metrópolis (influencia del liberalismo económico y el liberalismo político). Constituyen, todos ellos, el nuevo escenario que habrá de marcar la *lógica moderna* de las relaciones de dominación y lucha, así como la configuración de realidades mundiales y locales sin precedentes.

La capacidad explicativa de la historia de México y de América Latina, configurados éstos desde la época colonial, pasando por los distintos tiempos y espacios de su constitución, ha sido una tarea ardua y llena de contratiempos para las ciencias sociales.

Los enfoques interpretativos han estado cargados de verdades parciales y de predisposiciones de fuerte contenido disciplinar e ideológico, donde lo que más destaca de sus posturas es la diferencia con los otros enfoques.

Los eventos que se ofrecen como objeto de reflexión, parecieran ser los mismos para los distintos modelos teóricos; sin embargo, el lente desde el

⁶ Lo destacado de esta centuria, no podría comprenderse sin los movimientos que le anteceden y los que le suceden, de ahí que la relación de eventos se ubican en una noción de *tiempo histórico* y no cronológico.

cual se miran, las mediaciones que establecen, los determinismos que anteponen y los *destinos* que advierten, son el marco de discrepancias que hacen poco factible el diálogo, sin el riesgo pasional que acentúa las distancias.

III. Los *ismos* como obstáculo

Cuando Bachelard decía que un obstáculo es el acto mismo de conocer, y que se conoce *en contra* de un conocimiento anterior (Bachelard, G.; 1979: 15), acierta con toda agudeza al señalar las insuficiencias epistemológicas del conocimiento científico. Este principio es válido para regresar al problema que nos ocupa: ciencia y sociedad en México y América Latina.

Uno de los supuestos que se plantearon al inicio del apartado (supuesto 4), advierte el riesgo que se corre en las ciencias sociales al confundir la parcialidad (incompletud e intencionalidad) con la totalidad. Al respecto, conviene revisar tanto las limitaciones epistemológicas de los discursos del pensamiento social sobre América Latina, como de los factores ideológicos que impiden ese esfuerzo epistemológico.

Los autores que se han venido trabajando, ponen de manifiesto las diferencias que tienen en la interpretación de la realidad latinoamericana, vista en sentido histórico. Estas diferencias no sólo tienen que ver con los instrumentos de análisis —que por cierto no son asépticos—, sino también con el peso que se da a ciertas determinantes (internas, externas, históricas, económicas, políticas), que ponen en evidencia el *gusto* o *disgusto* por determinadas concepciones.⁷

⁷ Americanismo, europeismo, norteamericanismo, incluso *latinoamericanismo*.

Esto plantea un problema que ha traído consecuencias lamentables para el conocimiento social. Ya no sólo por el daño epistemológico, que tiene efectos en la estructura interna del conocimiento, sino por los efectos sociales que se verán expresados en la incapacidad explicativa y transformadora de una realidad en particular.

El hábito del *ismo*⁸ en las prácticas disciplinarias y teórico-ideológicas de las ciencias sociales, poco o nada ha contribuido a la función social del conocimiento. Hoy más que nunca se requiere de fomentar hábitos dialógicos, sin con ello querer borrar las diferencias que son necesarias para el desarrollo del conocimiento científico.

Los procesos históricos de la realidad latinoamericana, conceden un lugar rotativo a los factores económicos, políticos y sociales, según se trate de momentos de génesis, desarrollo, consolidación y crisis de los sujetos históricos,⁹ que se verán configurados bajo el marco general de la correlación de fuerzas del sistema mundial. Asimismo, estos factores internos jugarán momentos de determinación para asegurar, o poner en crisis, el desarrollo del sistema mundial.

Por ello es que la construcción de las ciencias sociales, ni puede ser ajena a estos procesos, ni tampoco puede estimular el autoengaño del que adolecen las posturas parciales con el *ismo* como apellido. Si aceptamos que todo conocimiento forma parte de un sistema de producción, entonces es importante pensar que el sistema de producción social es el marco en que se

⁸ Es decir, el sufijo *ismo*, que se emplea para comprender una escuela de pensamiento o una corriente ideológica.

⁹ Entidades y sujetos de largo tiempo, por ejemplo: Estado, clase social, institución.

posibilita o no ese conocimiento (González R., C. y Ruiz U., C.; 1984: 13 y 55).

Las posibilidades para superar este obstáculo, que por cierto no sería el único a enfrentar, podrían estar al lado de enfoques transdisciplinarios. Es decir, si tanto el objeto de las ciencias sociales (en su dimensión histórica), como las visiones parciales que conducen a *falsas disyuntivas*, no han podido dar cuenta del vínculo ciencia y sociedad en México y América Latina, es preciso buscar otras formas que hagan posible la conquista de este horizonte. En ello, tendrán contribuciones importantes la sociología del conocimiento y las visiones transdisciplinarias. Las posibilidades de esta empresa sólo podemos encontrarlas en visiones totalizadoras que estén cruzadas por sistemas de pensamiento inclusivistas (López S., J., 1993a: 46).

IV. Encuentros y desencuentros contemporáneos

América Latina, en el período de la posguerra, entra a una nueva fase de configuración histórica y, por lo mismo, se ofrece como objeto de reflexión del naciente pensamiento social en este territorio. Sin embargo, pese a que es uno de los períodos de mayor riqueza intelectual, hay dificultades que impiden el diálogo entre las posturas teóricas que tienen expresión en ese momento (Osorio, J., 1995: 19 ss).

Ante la emergencia del despunte económico del sistema mundial, donde la distribución de los territorios -para el control económico y político del mundo- es uno de los acuerdos de la terminación de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos de América prefigura como el nuevo líder de la economía (tercera figura de la economía mundo).

En este escenario, América Latina se ve presionada a integrarse a la economía mundial, aunque las condiciones en que lo hará estarán marcadas por el modelo impuesto por el nuevo gigante del sistema económico mundial, así como por las condiciones de desventaja en que se encuentran los países latinoamericanos con respecto a las exigencias internacionales.

1. Constitución del campo teórico

La respuesta, política y teórica, que pretende enfrentar esta exigencia la constituye la *teoría del desarrollo*, presentada en el Informe Económico de América Latina de 1949. Propuesta que fue difundida por la CEPAL en 1950 (Marini, R. M., 1974: 135).

Esta concepción se apoya en algunas premisas con el objeto de ofrecer alternativas para la integración de América Latina a la economía mundial. Sus principales planteamientos parten de las siguientes consideraciones:

“Relación centro-periferia, como marco explicativo; estimulación del desarrollo industrial, a través de una política de sustitución de importaciones; fortalecimiento de los estados nacionales, a través del corporativismo e intervencionismo; apertura a la inversión extranjera; búsqueda de recursos, vía créditos, en las instituciones financieras mundiales; reducción proteccionista de los centros y proteccionismo en la periferia; relación adecuada entre industria y la agricultura; incrementar la capacidad de ahorro; etc.” (Prebich, R., 1987: 345-348).

Este pensamiento, aparentemente, supone una concepción de incorporación no dependiente con la economía mundial. Sin embargo, hay un supuesto evolucionista que concibe al subdesarrollo como antesala del desarrollo.¹⁰ A decir de Marini, se sostiene la idea de un *continuum* evolutivo. En este

¹⁰ Considerando que las estrategias de la CEPAL, y la disposición del mercado mundial para acogerlas, funcionaran.

sentido, desarrollo es el estadio superior al que, en este caso, el subdesarrollo puede aspirar al "(...) reunir las condiciones para iniciar un desarrollo auto sustentado" (Marini, R. M., 1994: 136).

El modelo presentado por la CEPAL muestra otras limitaciones: es una teoría que no pone al descubierto los mecanismos de sujeción de los llamados países subdesarrollados; resulta ser una propuesta que mayormente favorece a la burguesía internacional y, en menor medida, la burguesía nacional; constituyó la ideología de la burguesía industrial latinoamericana (Ibíd.: 144); concede una autonomía al Estado, que lo pone sobre la sociedad; quizá una de las limitaciones principales es que esta teoría deja de lado las relaciones entre las distintas clases y grupos sociales (Rodríguez, O., 1980: 1346).

Evidentemente, como lo reconoce el propio Prebich (1987), el modelo no tiene el efecto esperado en la medida en que, además de sus limitaciones proyectivas, la dinámica internacional en su nueva fase de acumulación de capital, y las condiciones de los países latinoamericanos sujetas a limitaciones internas y externas, dibujan un escenario de estabilidad pronta a sufrir fracturas (Rodríguez, O., 1980: 1346).

Quizá la contradicción fundamental que conduce a ese estado de crisis estriba en que, mientras los países centrales basan la acumulación de capital en la capacidad productiva del trabajo, el desarrollo de la ciencia y la tecnología y en la especulación financiera, América Latina lo hará en base a la sobreexplotación del trabajo y los recursos naturales y, claro está, en correspondencia con las políticas mundiales para Latinoamérica (Marini, R. M., 1974: 49).

Pese a los cambios que la CEPAL hace a sus estrategias, la realidad latinoamericana comienza a dar muestras de agotamiento del modelo desarrollista. Por un lado, será la revolución cubana la que ponga a sacudir los cimientos del modelo y de sus voceros (Estados Unidos de Norteamérica). Por el otro, será el surgimiento de las dictaduras militares lo que ponga en crisis definitiva al desarrollismo *cepalino* (Marini R. M., 1994: 149).

Estos dos movimientos, abrirán la puerta para la incorporación de otros esquemas de pensamiento para las ciencias sociales, abandonando progresivamente los supuestos de la CEPAL.

En el primer caso, surgirán planteamientos traídos de la herencia del marxismo. La respuesta a los problemas latinoamericanos, que la crisis del modelo agudiza, será el de la *revolución*. Ante la imposibilidad de la vía democrática en la isla caribeña, Cuba toma el camino de las armas para la conquista de la independencia y el reparto justo de la riqueza. Libertad e igualdad, se anteponen como condiciones para asegurar una inserción independiente ante los mecanismos de sujeción de las potencias que dominan al mercado mundial.

Aparece en escena el problema teórico de la *revolución* para el cientista social latinoamericano. El tratamiento que recibe es múltiple y variado. No sólo se convertirá en una cultura para pensar los problemas latinoamericanos, y su relación con el sistema mundial -incluso con opiniones diferentes entre los intelectuales marxistas-, será también una cultura universitaria para la formación de profesionistas ligados a disciplinas sociales. Lo interesante aquí es notar la relevancia que tienen este pensamiento en las ciencias sociales en Latinoamérica, mientras no surjan experiencias que

históricamente introduzcan otras posibilidades para pensar el cambio en la región latinoamericana.

El segundo caso, el problema de la *democracia*, que impacta al pensamiento de las ciencias sociales, tiene su origen en experiencias transitivas de la dictadura a la democracia. Esto da un giro, o cambio de perspectiva como asegura Lechner (1990), para conceptualizar la emergencia de nuevos problemas. De la revolución, que fue tema central en la década de los 60 del siglo XX, a la democracia, que se convierte en preocupación teórica y política en países del Cono Sur, así como en el resto de América Latina en la década de los 80 (Ibidem).

Una diferencia importante, respecto al tema de la revolución, es que *el problema de la democracia surge más como necesidad política que como preocupación teórica*. No se cuenta históricamente con experiencia, ni con arsenal teórico, para enfrentar este nuevo reto.

Los ejes que permiten pensar las posibilidades de la democracia, situada en un nivel de transitoriedad, pueden ser dos: revalorización de la política, con sus implicaciones entre pares y opuestos; y, revalorización de la sociedad civil (Lechner, N., 1990: 27-30).

Es importante señalar que estos dos momentos, que marcan preocupaciones diferentes al pensamiento social, no se dan en forma excluyente. Es decir, el tema de la revolución se conecta al de la democracia en la medida en que la segunda se muestre no sólo en su propósito de la reforma del Estado y las instituciones, sino en la medida en que no pierda su naturaleza social por la conquista de la igualdad (jurídica y económica); esto es, de la equidad social.

2. Los nuevos intentos

De la teoría del desarrollo, a la crítica de ésta desde la agudización de la dependencia, las ciencias sociales en Latinoamérica pasan a la reflexión de la revolución y de ésta a la democracia. En este período se mantiene una base, aunque polarizada teóricamente, apoyada en pensamientos holistas.¹¹ Persiste un enfoque general de la reflexión social que prefigura a los análisis particulares.

Esta cultura holista, en el movimiento reciente denominado de *los nuevos sociólogos*, se pone en cuestión al priorizar el análisis de las partes. No hay grandes teorizaciones, tampoco lenguajes de gran elaboración que trasciendan al hecho y que conlleven una carga metasocial. Tampoco permanece el referente estructural en el análisis de la realidad. El enfoque histórico-económico, así como su expresión política en la lucha social, se desdeña ante la emergencia de los *actores*, los *movimientos sociales*, las *inclinaciones electorales*, entre otros.

En la *nueva sociología*, existe una preocupación en el campo de la política, que los modelos anteriores no recuperaron como eje de sus investigaciones. Como indica Osorio:

“La política es el campo privilegiado de la nueva sociología latinoamericana (...) sin embargo, es una aproximación particular a la

¹¹ El holismo (del griego *holos* que significa todo, entero, total) es la idea de que todas las propiedades de un sistema (biológico, químico, social, económico, mental, lingüístico, etc.), no pueden ser determinadas o explicadas como la suma de sus componentes. El sistema completo se comporta de un modo distinto que la suma de sus partes. <http://es.wikipedia.org/wiki/Holismo> (Fecha de consulta: 31 de marzo de 2007). En ello comparte algunos principios de la teoría de la gestalt.

política, ya que la realidad tiende a agotarse en ella (...) así, la política se explica a sí misma" (Osorio, J., 1995: 126-127).

La lógica de la guerra, se traslada a la lógica de la política (Lechner, N., 1990: 26). De la revolución a la reforma, de las clases sociales a los movimientos sociales, de las estructuras a los sujetos, de la historia como proceso a la historia como accidente.

Lo anterior está planteando cambios radicales, a diferencia de lo que, durante el segundo tercio del siglo XX, caracterizó a la ciencia social Latinoamericana. *Una renuncia de este calibre no distingue a la nueva sociología de las posturas más extremas del postmodernismo.*

Las posibilidades de la nueva sociología se encuentran limitadas por el sentido estructural de sus planteamientos; es decir, por la ausencia -por negación- estructural de los mismos.

Por otro lado, las posibilidades del pensamiento social latinoamericano, a fin de estar a la altura de los retos de finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, están en la medida en que la *sociología crítica* sea capaz de penetrar en temáticas antes desdeñadas, sin renunciar a la naturaleza holista de sus concepciones.

IV. Crisis estructural y proyectual

Los cambios que observamos en el escenario internacional durante los últimos treinta años, nos presentan un panorama nada alentador para el contexto latinoamericano. El fenómeno de crisis -que en último tercio del siglo XX presentó síntomas recurrentes-, ha sido el signo cultural que hoy penetra

en la profundidad de las estructuras sociales, golpeando con saña a las sociedades sujetas al orden económico dominante.

Este escenario pareciera multiplicar sus efectos nocivos ante la ausencia de proyectos alternativos de las ciencias sociales. Más aún, la crisis estructural, que sin tregua ha golpeado y desvanecido el potencial de las sociedades alternativas, es el rasgo característico de las ciencias sociales; es decir, en el terreno de la producción intelectual, también observamos en las ciencias sociales un fenómeno de crisis estructural, dado que su capacidad explicativa y prospectiva, ante los acontecimientos recientes que están marcando nuevas tendencias en la historia de la humanidad, se ha visto empobrecida en la construcción de modelos alternativos.

La producción intelectual del pensamiento social latinoamericano, que tuvo su máxima expresión en el segundo tercio del siglo XX, hoy se encuentra en condiciones de desesperanza: entre la parálisis expectante, y la negación de su herencia teórica. En el mejor de los casos, encontramos aún posturas que tienen recursos explicativos para poner en cuestión al proyecto neoliberal, como causa de los problemas de mayor preocupación en los países que se caracterizan por vivir en condiciones de pobreza extrema. Sin embargo, las formulaciones de la sociología crítica, aún están lejos de presentar alternativas que permitan enfrentar y superar la cultura de la derrota. De otra manera ¿cómo puede pensarse en la existencia de las ciencias sociales, en el contexto latinoamericano, sin proyecto alternativo?

Al carecer de un pensamiento alternativo que, en consecuencia, de sustento teórico-ético a la acción política, perdemos capacidad para enfrentar la embestida neoliberal. Aun más, *asociamos al neoliberalismo como salida natural ante el fenómeno de la globalización.*

Tal estado de indefensión nos conduce a renunciar -incluso teóricamente- a la alternancia entre lo nacional y lo global. Poniendo en juego el esfuerzo histórico de nuestra identidad y especificidad cultural.

Pensar en otras vías para que, sin entregar incondicionalmente nuestro legado natural, material y cultural, podamos decidir la manera de participar en la globalización es, necesariamente, poner en duda dos cosas: desconfiar de que lo global es sustituto de lo local; y rechazar (propositivamente) la idea de que el neoliberalismo sea el único camino para insertarnos en la globalización (García, C., N., 1995: 17-18).

Las posibilidades para romper la parálisis en que se encuentra el pensamiento social, entre otras, deben comenzar con una lectura histórica de la crisis; es decir, concebirla no sólo en sus efectos depresivos, sino también como factor proyectual hacia la conquista de nuevos espacios de lucha.

La búsqueda de un proyecto alternativo que no abandone el pensamiento radical, progresista y democrático de los países latinoamericanos, es una responsabilidad teórica de las ciencias sociales. Pero también es un compromiso político para quienes seguimos pensando que es posible la conquista de condiciones humanas de vida.

Hoy la relación ciencia-sociedad, en el contexto latinoamericano, tiene un reto inaplazable ante el conocimiento y las luchas históricas de la región: formular propuestas viables que rescaten la riqueza y preservación de los recursos

materiales y culturales. Tendrá que ser una propuesta que se anteponga al *determinismo* neoliberal¹² y sus componentes antidemocráticos.

Queda por hacer, lo que de otra manera pone en riesgo la capacidad de ser, un proyecto social alternativo. Siguiendo a Pedro Vuskovic (1994), sostenemos:

“Finalmente, está la fuerza del simple hecho de que la puesta en práctica de un proyecto social alternativo es una necesidad objetiva e insoslayable. No obstante el clima preponderante de desesperanza, de conservadurismo, de apelación constante a un supuesto ‘realismo’ que busca desautorizar por ‘utópico’ cualquier propuesta que involucre cambios significativos, lo cierto es que, hoy día, tal vez no haya nada más utópico que suponer o procurar que las cosas puedan seguir como están o como han venido ocurriendo” (Vuskovic, P., 1994: 344).

¹² Excluyente, autoritario, condicionante, extraterritorial, intervencionista, corporativo.

Marco epistemológico

Interdisciplinariedad: entre el saber y el poder

I. Lugares y usos

El concepto de interdisciplinariedad dentro del lenguaje filosófico, científico, técnico o artístico, es uno de los que presenta mayor ambigüedad. Situación que tiene el agravante de exponerse a un uso indiscriminado, a veces pasional y/o partidario. Por lo que convendría, para fines de esclarecimiento, hacer una breve reflexión sobre sus implicaciones y posibles niveles de abordaje para un tratamiento responsable en su manejo.

El uso recurrente de este concepto no es exclusivo del discurso universitario, los actores del ámbito político lo emplean cotidianamente, ya no sólo como adorno discursivo, sino como mandato institucional para proyectar acciones que trascienden el campo del saber y colocar esta exigencia en el plano ideológico característico de las tendencias globalizadoras de la economía, la política y el derecho.

En este sentido es posible, para los fines que nos proponemos, ubicar el problema en dos planos: el epistemológico y el estructural.

Lo que a continuación se expone, son algunas reflexiones con el fin de posibilitar un debate especialmente preocupado por el manejo contextual de este seductor y resbaladizo concepto.

II. Historia y saber

Las lecciones de filosofía y de historia de las ideas, nos recuerdan la preocupación del hombre por la búsqueda de explicaciones totalizadoras (holistas) para dar cuenta de la articulación y movimiento que caracteriza a la realidad en todas sus manifestaciones y niveles de expresión. Este pensamiento constituye el rasgo central de intelectuales y escuelas del pensamiento que marcaron líneas propositivas y lograron tener presencia histórica respecto a otras ligadas a fines conservadores.

La preocupación por la unidad totalizadora, como expresión auténtica de la realidad, configuró sistemas de pensamiento inclusivistas y diferenciales que parten desde la época de oro de la filosofía griega (Gusdorf G., en Apostel L., 1982).

En el pensamiento griego se estableció el programa *enkuklios paideia*, en el cual se perseguía la examinación global de las disciplinas de orden intelectual. Tal propósito, perseguido fundamentalmente por los sofistas, se ponía de manifiesto en la clasificación de dos grandes áreas del conocimiento: el *trivium* (gramática, dialéctica y retórica), como cuerpo de disciplinas de orden teórico; y el *quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía), agrupando las disciplinas de orden técnico. A este planteamiento, que se consideraba incompleto, se añade la aportación integradora de Platón: la ética, como principio regulador y orientador de los fines teórico-técnicos del conocimiento.

Los intentos integradores de los campos del saber son una constante epistemológica en la historia de la filosofía, quizá con mayor expresión en las tareas de la transmisión del conocimiento; es decir, en la pedagogía. El pensamiento social que caracterizó al Renacimiento, así como a los movimientos intelectuales que de éste se derivaron, mantiene esa constante.

El nacimiento de las universidades se liga estrechamente a esta tentativa. La perspectiva universalizadora de los diferentes campos del conocimiento, instituye en el siglo XIII los espacios de creación del conocimiento, debate y formación que dan nacimiento al libre ejercicio intelectual, en contraposición al oscurantismo religioso.

Esta tendencia integradora se reedita en el pensamiento *baconiano*, en esta línea inductivista aparece la necesidad de unidad del saber. La lista de pensadores y escuelas que sostuvieron este proyecto de unidad del saber, como condición epistemológica para la interpretación de la realidad, es amplísima, sólo baste mencionar a Bacon, Comenio, Leibniz, los enciclopedistas, Saint Simon, Hegel, Herbart y Marx, entre otros.

Lo histórico de sus aportes radica en la visión totalizadora que imprimieron en sus producciones intelectuales y el carácter inmanente del pensamiento comprensivo de la filosofía que se hizo presente hasta ya entrado el siglo XIX.

El proyecto intelectual que acompañó al nuevo orden internacional de la división del trabajo, así como al surgimiento de modelos del pensamiento que legitimaron la parcialización de los saberes, progresivamente divorciados de su origen filosófico (léase positivismo), comenzaron a marcar un nuevo rumbo a los campos del conocimiento: de la implicación totalizadora, se pasa a la fragmentación y especialización insular del saber.

Este escenario impone una nueva lógica al conocimiento, lógica que se traducirá en el principio de la razón técnico-científica. Las posibilidades de articulación disciplinaria, además de regirse por la vigilancia *del método*,

estarán dadas por criterios de racionalidad práctica. No será más la integración por implicación, sino por yuxtaposición.

Es quizá en ese momento, cuando el concepto de interdisciplinariedad transgrede la *naturaleza* transdisciplinaria que marcó por varios siglos el avance del conocimiento. Por ese motivo, hoy más que nunca, el poder se ha volcado sobre el saber. La necesidad impuesta de articulación disciplinaria no está seguida por fines gnoseológicos, lo que se busca en ese intento es atender a intereses instrumentales de razón práctica. Aquí radica el contenido peyorativo de que hoy se reviste el concepto de interdisciplinariedad.

III. Interdisciplinariedad: entre el saber y el poder

Antes de entrar a este debate, y para fines de esclarecimiento conceptual, conviene apoyarnos en el planteamiento de Tom Bottomore:

“Conviene establecer primeramente una distinción –a semejanza de ciertos autores que han contribuido al estudio de la interdisciplinariedad, especialmente a George Gusdorf (1982)- entre la *interdisciplinariedad* y la *transdisciplinariedad*. La primera, en efecto, es el encuentro y la cooperación entre dos o más disciplinas, aportando cada una de ellas (en el plano de la teoría o la investigación empírica) sus propios esquemas conceptuales, su forma de definir los problemas y sus métodos de investigación. La segunda, por el contrario, implica que el contacto y la cooperación entre las diversas disciplinas tiene lugar, sobre todo, cuando estas disciplinas han terminado por adoptar un mismo método de investigación, para hablar de forma más general, el mismo paradigma” (Bottomore T., en Gusdorf G., 1982: 11).

La interdisciplinariedad está sujeta al comportamiento de dos campos de fuerza. En el primero, es una práctica condicionada a la existencia de disciplinas, mismas que no necesariamente guardan relación horizontal entre sí, ya sea por la diversidad de sus grados de avance al interior, como por el

lugar o importancia que les es asignado desde el exterior; esto es, desde la utilidad que le reportan a sectores estratégicos de la economía y la política. Esta doble implicación de que se reviste todo cuerpo disciplinario, es el rasgo diferencial que pone en cuestión el supuesto de horizontalidad de lo interdisciplinario. Desde ahí podemos entender por qué ciertas disciplinas se asumen así mismas como centro objetual, discursivo y técnico-metodológico de los otros campos disciplinarios (véase el caso de la lingüística, entre otros). El problema no acaba en que las relaciones desiguales de poder permitan figurar más a una disciplina que a otra. La implicación de este tipo de práctica, tiene resonancia en perjuicio del momento epistemológico de las otras disciplinas. Esto es, se produce un fenómeno de *transculturación* que evita el avance autónomo, al interior y exterior, de una disciplina determinada. Esto también lo podemos observar, por lo menos, al interior de las denominadas ciencias sociales, incluso dentro de una misma disciplina, donde las tendencias configuran corrientes que se disputan el estatus disciplinario.

En el segundo campo de fuerzas, la interdisciplinariedad se ve atravesada por relaciones de poder, pasando a segundo orden el problema del saber. Es el lugar del que emanan los fines en la aplicación social del conocimiento. Es el juicio exterior que determina, programa y evalúa, calificando o descalificando la viabilidad del saber, no por su valor intrínseco, sino por su valor instrumental.

La complejidad de la sociedad contemporánea, tiene como uno de sus rasgos característicos la institucionalización, entendida como racionalización de prácticas sociales, no sólo del conocimiento, sino de todos los ámbitos estratégicos de la actividad social (economía, política, derecho, educación). Bajo este marco de condiciones, las políticas de la investigación, producción

y distribución del conocimiento, están más sometidas que nunca a medidas de vigilancia que aseguren los usos *racionales* del saber, bajo una lógica que no siempre le es propia a la naturaleza del conocimiento científico.

Los criterios que permean al trabajo intelectual no nacen en su interior, son lineamientos eficientistas de racionalidad técnico-instrumental que atienden a intereses hegemónicos de grupos e instituciones que imponen criterios de científicidad. Esto, como resulta obvio, ante una dinámica *contranatural* a los procesos del conocimiento. El control institucional, financiero y de reconocimiento, a que se ven sometidos los intelectuales preocupados por el saber, se convierte en una camisa de fuerza para la creación y socialización del conocimiento.

De esta manera, tanto el corporativismo disciplinar, como el control y direccionalidad que el poder ejerce sobre el saber, recurren, legitimando sus acción, a procedimientos interdisciplinarios generando un doble perjuicio al avance del conocimiento científico. Por un lado, imposibilitan el retorno a visiones unitarias de la diversidad (transdisciplinariedad), y por el otro, tampoco crean las condiciones para hacer de la interdisciplinariedad una posibilidad metodológica para la construcción de un lenguaje común que comunique los lugares posibles de intersección que hace del conocimiento una preocupación humana no deshumanizante.

En todo caso, la interdisciplinariedad para ser posible ha de enfrentar un doble reto: la construcción de puentes epistemológicos para establecer diálogos con/entre las disciplinas; por el otro, abrirse a la posibilidad de inaugurar un nuevo campo de conocimientos a partir de la relación –no fusión- de dos disciplinas de distinta naturaleza y propósito explicativo.

La aporía de la ciencia: entre la epistemología y la historia.

El caso de la psicología

I. La ciencia *por dentro* y *por fuera*

La constitución de un saber que aspire a rango de ciencia, se enfrenta a una serie de condicionantes marcadas por distintos planos. En la literatura especializada de corte *metacientífico*, sea historia de la ciencia, filosofía de la ciencia o epistemología, se habla, quizá con criterios metodológicos, de demarcaciones *internas* y/o *externas*, para poder delimitar los ámbitos del contexto de *descubrimiento* y del contexto de *justificación*. Esto es:

La influencia del "(...) progreso tecnológico, o por las condiciones externas, sociales, económicas e intelectuales, en el desarrollo de la ciencia" (Kuhn, T. S., 1993: 16).

Sin embargo, es notoria la preocupación por dar mayor importancia a los factores internos. En este sentido, el nivel de exigencia está más centrado en el ámbito de la justificación lógico-epistemológica del discurso teórico, así como en la condición veritativa de los referentes empíricos. Es el caso de las exigencias impuestas, con distintos matices y razonamientos, por el inductivismo, el convencionalismo y el falsacionismo (Lakatos, I., 1975).

El eje que cruza este debate, y por el cual se justifican los argumentos de una postura u otra, es el de *racionalidad*, o mejor dicho, de la reconstrucción racional de la ciencia. El problema estriba en lo que cada postura asume como lo racional y, habrá que añadir, lo irracional.

La razón del *inductivista* estriba en enunciados fácticos puros y las generalizaciones inductivas. Este ámbito de racionalidad se juega en la historia interna de la ciencia.

Los *convencionalistas*, como su nombre lo indica, parten de la *certeza por convenio*, y su preocupación por la simplificación de las teorías, ya que el avance de la ciencia se da por *la prueba de los hechos*. El *progreso* teórico sólo es un progreso en la comodidad (simplicidad), y no en el contenido de verdad (Ibíd.: 460). En este sentido, el concepto de racionalidad es más laxo, y por ello impreciso, que el modelo anterior.

En el *falsacionismo* metodológico, se antepone al argumento lógico-deductivo preocupado por la resistencia del constructo teórico, no sin referente empírico, donde la razón se ocupa demasiado de la falsabilidad de los productos del trabajo científico y poco del proceso de constitución del conocimiento. Para el falsacionista, un descubrimiento de importancia consiste más en el descubrimiento de una teoría que en el de un hecho (Ibíd.: 469). Algo que resulta particularmente interesante es que, para este enfoque metodológico, historia interna y externa del conocimiento científico, son complementarias en la construcción racional de la historia de la ciencia. Aunque el sentido de lo externo esté referido a la metafísica, que para Lakatos se convierte en un factor central de lo interno en lo que él llama *Programas de Investigación Científica* (PIC).

Lo que Lakatos denomina PIC, entendidos como *las más grandes realizaciones científicas*, parte de la ponderación de los grandes programas de investigación sobre la coexistencia de programas rivales, así como de la existencia de un enunciado básico que sea inconsistente a la teoría general.

Se acepta como una metodología que ofrece una nueva reconstrucción racional de la ciencia (Ibíd.: 464).

La racionalidad e irracionalidad, relativas a la reconstrucción de una historia de la ciencia, son directamente asimilables a los conceptos de *interno* y *externo*, como conceptos explicativos del conocimiento científico. Sin embargo, la connotación que se da a estos ámbitos o planos de análisis difiere entre las posturas. En lo que existe aparente acuerdo es en caracterizar lo externo (social, económico, cultural, intelectual y psicológico) como irracional, en tanto no está sujeto al marco de la lógica y de la epistemología que sí ofrecen metodologías de reconstrucción *racional* de la ciencia.

Esta dicotomía puede conducir a visiones parciales y de innecesaria *rivalidad* entre lo interno y lo externo de la reconstrucción histórica de la ciencia, dado que, si el argumento está centrado en la racionalidad, no es cosa fácil marcar su frontera con la irracionalidad. Ambos fenómenos podemos encontrarlos en los contextos de *descubrimiento* y de *justificación*; es decir, tanto en la historia como en la ciencia se juegan ambos planos, ya que no hay conocimiento o producción científica fuera de las condiciones materiales e intelectuales de las que parte. De ahí que resulte adecuada la afirmación de Perrés:

“(…) no podemos pensar epistemológicamente si excluimos la dimensión social de nuestra reflexión” (Perrés, J., 1988: 17).

Aún más, si lo externo está caracterizado por lo subjetivo y lo interno por lo objetivo -considerando que así fuera-, ¿no es acaso la historia del conocimiento científico una parte constitutiva de la historia personal y social de su productor? Bajo estas consideraciones, qué tan válida es la

demarcación, menos aún cuando se hace peyorativamente, entre lo interno y lo externo, como si fueran asimilables a lo objetivo (como racional) y lo subjetivo (como irracional).

Una visión interesante sobre el punto nos la sugiere Trabulse (1995):

“Al abordar este tema [refiriéndose al desarrollo desigual de la ciencia en distintos países y continentes] el historiador se encuentra con un problema: el de los condicionantes internos y externos del desarrollo científico. Si el progreso de las ciencias depende de condiciones internas, las contingencias históricas tendrán solamente un peso relativo y ello en la medida en que afecten la labor de la comunidad científica. Si, por el contrario, el proceso de *cambios* permanentes que caracteriza a la ciencia es debido a factores externos, entonces habrá que señalar primeramente el efecto catalítico del contacto entre las civilizaciones y en segundo término la forma que adopta la renovación de los conceptos científicos por la confrontación de viejas teorías [paradigmas] con esos nuevos datos obtenidos por la observación, la comparación y la experiencia (Trabulse, E., 1995: 65-66).

II. Algunos retos de las ciencias sociales

El problema planteado es una *aporía* válida para las llamadas ciencias naturales, así como para las denominadas ciencias sociales.¹³ O como bien podrían añadir Braudel/Wallerstein las *ciencias histórico-sociales*. En este sentido, es un problema ineludible a todo tipo de conocimiento considerado en los *organigramas* lógico-epistemológicos de la historia de las ciencias.

¹³ Se asume el concepto de *aporía* como “Dificultad. Contradicción insoluble que aparece en un razonamiento. Ejemplo: la inexistencia del movimiento en Zenón”. Diccionario filosófico abreviado. M. Rosental y P. Iudin. Ediciones Quinto Sol. S. A., Méx. S/f. p. 26. “Del griego: situación sin salida. Concepto que, en la antigua filosofía griega, se destinaba al problema de difícil solución”. Diccionario soviético de filosofía. Ediciones Pueblos Unidos Montevideo 1965. p. 22. También puede consultarse en: <http://www.filosofia.org/enc/ros/aporía.htm>

El caso de las ciencias sociales muestra particular complejidad por diversas razones que aquí sería extenso enumerar. Sin embargo, sólo se acotarán algunas de las que podrían marcar mayor relevancia para nuestro estudio.

Por un lado, el nacimiento de estas ciencias se da en condiciones (tal como se caracteriza el capitalismo en México) de atraso y dependencia. Esto es, el nacimiento de las ciencias sociales, propiamente dicho, se da en el siglo XIX, en tanto que la revolución científica del siglo XVII está marcando el paradigma de las ciencias de la naturaleza como modelo y norma para el comportamiento de otros campos del conocimiento que aspiren al rango de ciencia.

Por otro lado, dada la complejidad y diversidad de objetos de estudio en las ciencias sociales, así como por la implicación que el propio investigador tiene como objeto/sujeto de su propio estudio, el abanico de marcos de construcción y explicación que se producen en torno a estas ciencias, agudiza aún más la intrincada y polarizada gama de posturas teóricas, epistemológicas y políticas hacia su interior.

No menos importante que lo anterior, es la complejización y el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción, que en sólo un siglo (siglo XX) han transformado radicalmente los elementos constitutivos de la vida social en todas sus formas de expresión.

Otro aspecto crucial para las ciencias sociales, está en su capacidad para interpretar los grandes cambios sociales del siglo XX, así como las tendencias que marcaron el último tercio de este siglo. Las posturas teóricas, además del fuerte cuestionamiento a que se han visto sujetas en su interior, debido a las *ironías* de la historia reciente, han comenzado a generar marcos

interpretativos anticipatorios a un futuro próximo. Independientemente de sus enfoques, advierten la configuración de nuevas tendencias en la correlación de fuerzas a nivel mundial donde, entre otras cosas, la economía, la política y la cultura dominantes pareciera que progresivamente dejarán de tener sus reales en el occidente, para dar paso a hegemonías no occidentales (Japón y China a la cabeza).

El problema a que se enfrentan las ciencias sociales, como se ha indicado, no es sólo de corte epistemológico, sino también de carácter histórico-prospectivo. Donde, además de su vigilancia interna, debe atender a su contenido axiológico y político.

Las décadas de los 70 y 80 del siglo XX, constituyen un espacio político y epistemológico trascendental para las ciencias sociales (en su connotación más amplia). Constituyen también para el pensamiento social un nuevo reto conceptual y de praxis política, donde el derrumbe de modelos y concepciones hegemónicas trastocan sensiblemente los paradigmas y utopías vigentes, tal como lo advierte Pablo González Casanova:

“(...) la investigación en ciencias sociales de América Latina -a fines del siglo XX- entraña problemas ideológicos y utópicos distintos, problema de hipótesis y también de experiencias que no se pueden traer con descuido intelectual del pasado, sin ver en ellos lo nuevo que nace y el nuevo modo de nacer, la creación, original en lo que crea y cómo lo crea” (González C., P., 1990: IV).

Los últimos cinco lustros del siglo XX, nos enfrentan a problemas de tal magnitud que obligan a despojarnos de estereotipos intelectuales (o de falsa racionalidad), donde la búsqueda conceptual en la historia del pensamiento deberá estar precedida por el conocimiento profundo de la realidad y de una elemental claridad en torno a un futuro deseable, en tanto posible.

En esa dirección, consideramos, puede apuntar la tendencia alternativa de las ciencias sociales en el siglo XXI. Tanto en la investigación y replanteamiento epistemológico, conceptual y metodológico, como en el terreno de su utilidad histórico-política para orientar la acción transformadora de los sujetos sociales.

Así pues, las ciencias sociales están cada vez más cerca de sufrir procesos revolucionarios en su interior. Los retos que aquí se exponen demandan de un replanteamiento serio de sus estructuras para poder atender de manera inaplazable las siguientes exigencias:

- Una reconstrucción histórica de su constitución científica.
- La definición de un estatuto propio de cientificidad, determinado más por las características de sus objetos, que por exigencias identificacionistas de los paradigmas naturalistas.
- Una reconstrucción histórica de sus progresos y retrocesos, recuperando críticamente las bases teóricas y sociales de su nacimiento.
- Bajo una visión histórica de más largo tiempo (Braudel, 1968), es necesario hacer lecturas más globales y unificadoras, bajo enfoques transdisciplinarios, de tal forma que sea posible la construcción de un conocimiento de mayor comprensión, sin que esto niegue el avance logrado disciplinariamente en profundidad.
- El replanteamiento conceptual, desde una visión histórica y epistemológica, permitirá superar errores contemplacionistas, de ajustes *ad oc.*, sin cuestionamiento de los modelos o los limitados aportes del individualismo metodológico.
- Las ciencias sociales, además de ser ciencias históricas, cada vez más se aproximan a metodologías de la prospectiva. En ese sentido es importante reconocer las limitaciones histórico-epistemológicas de esta

tendencia metodológica, pero no menos importante es asumir el carácter transformador del pensamiento social.

- En síntesis, la división entre historia y ciencias sociales carece de argumentación “(...) sólo puede hablarse de ciencias sociales históricas” (Wallerstein, I., en Giddens, A., *et. al.*, 1990).

III. La psicología: un campo de investigación y un campo de formación

Los cambios sociales que vertiginosamente han marcado las últimas décadas, acompañados de la tercera revolución técnica-industrial, además de exigir transformaciones en todos los órdenes de la actividad social, económica, política y cultural, están creando las condiciones (exigiendo incluso) para la generación de nuevos marcos explicativos y de nuevas prácticas sociales. En este escenario, el conocimiento disciplinario ha tenido que abrir sus marcos a otros lenguajes, a otros modelos de explicación y de intervención.

La hiper-especialización, ha tenido que sucumbir ante la complejidad y multideterminación de los fenómenos sociales, por lo que las tendencias histórico-culturales, de la implicación y de la cualificación, han conducido a la necesidad de recurrir a visiones globales e integrales de la realidad en todas sus manifestaciones. Este fenómeno se ha acompañado de los acelerados cambios del desarrollo tecnológico que cada vez más requieren de personas preparadas en la realización de diversas tareas (por ejemplo, en el campo de la producción, de la administración y de los servicios).

En este contexto, la psicología, en todas sus corrientes y orientaciones (epistemológicas, teóricas y políticas), se ha visto urgida por crear nuevos conocimientos que le permitan comprender e intervenir en la complejidad y

surgimiento de diversos procesos psicológicos¹⁴ que marcan nuevos retos a los modelos clásicos de su desarrollo disciplinario.¹⁵

“En la actualidad está surgiendo una nueva corriente de *psicología ecológica* que apunta... (a) replantear la psicología del desarrollo a la luz de la interacción entre la persona y su ambiente” (Revenge, M.).

La investigación psicológica demanda urgentemente nuevas actitudes en los intelectuales de esta profesión, la creación del conocimiento, a la altura de las nuevas condiciones, tiene el compromiso histórico de abandonar esquemas doctrinarios y puristas. La complejidad y diversidad de la realidad contemporánea, está imponiendo nuevos retos a la psicología (o a las psicologías para ser más precisos), de tal manera que sus marcos explicativos y de intervención deben abrirse críticamente a esfuerzos sustantivos de reconceptualización.

Hoy estamos presenciando avances importantes en distintas orientaciones psicológicas, la psicología genética, el cognoscitivismo, el constructivismo, la tendencia histórico-cultural, el psicoanálisis (en sus distintas expresiones), el conductismo, la gestalt, la neuropsicología, entre otras, están dando pasos importantes para intervenir en campos distintos a los que originalmente se marcaron; situación que ha permitido el desarrollo de sus marcos conceptuales, líneas metodológicas y de investigación y de sus herramientas de intervención, replanteando (reconceptualizando) sus objetos de conocimiento y modelos conceptuales.

¹⁴ Psicopatológicos, educativos, organizacionales, derechos humanos, género, ecológicos, constitución de sujetos, pareja, grupos, comunidades e instituciones.

¹⁵ Por ejemplo: adquisición y desarrollo del conocimiento, procesos de trabajo y psicotrastornos, adicciones, cultura del adolescente, sexualidades humanas, salud pública, cambios en la estructura y funciones en el grupo familiar, perspectivas de la tercera edad -que por cierto es un sector que está por incrementarse en pocos años-.

Este fenómeno lo podemos corroborar en la incorporación de sus progresos en la sustentación de ciertas políticas educativas (a distintos niveles), donde, por ejemplo, la presencia de la psicología genética, el enfoque histórico-cultural, el constructivismo y el psicoanálisis han ido desplazando la influencia que en otros tiempos se dejó sentir del conductismo.

Marco socio-educativo

Los retos de la Universidad pública ante las viejas y las nuevas circunstancias. Reflexiones y alternativas

"La Universidad pública suele ser, entre nosotros, el sismógrafo político y social más sensible de nuestras sociedades.

Un país no puede descuidar ni debilitar su educación superior pública, sin correr el riesgo de debilitar su propia *inteligencia nacional* y sus posibilidades de mantener e incrementar sus contactos con la comunidad científica e intelectual del mundo, ni disponer de las capacidades y conocimientos que necesita para hacerse cargo de modo independiente de su propio desarrollo".

Carlos Tünnerman Bernheim (1995)

I. La Universidad pública de cara a la historia

La Universidad pública, como institución educativa que forma las nuevas generaciones para enfrentar propositivamente los retos que ofrece el mundo en una época determinada, es una institución que tiene como característica fundamental la de ser un *sujeto social de larga duración*. Su estructura, fines y funcionamiento, mantienen la vigencia que corresponde a la naturaleza y transformaciones de otro sujeto social, también de larga vida, de vida histórica: el Estado. Esto, sin negar la decisiva influencia de los intereses que acompañan -también en esa mirada histórica- a las clases sociales y sus luchas permanentes, que se dejan sentir en la cotidianeidad de la vida institucional.

En esa perspectiva, la Universidad ha asumido el momento y las demandas que le han sido impuestas a su tarea; así como las que ella misma, de acuerdo a sus posibilidades, ha estado en condiciones de establecer de manera incisiva en la sociedad. En el caso de México, desde la Universidad Real y Pontificia, hasta los tiempos actuales, la Universidad ha transitado por distintas fases en su expresión social (Aboytes, H., 1996). Lo que ha

cambiado es el papel de asignación o resistencia que ha jugado ante las diversas demandas de los actores sociales (locales, nacionales e internacionales).

Hoy, ya entrado el siglo XXI, y ante el surgimiento de nuevos escenarios sociales, económicos, políticos y culturales, que comienzan a dibujarse desde inicios de los 80, la Universidad pública se encuentra en la palestra ante la presión de los interlocutores que exigen su pronta transformación (BM, CEPAL, OCDE y TLC).

En el marco de las nuevas condiciones que configuran a la globalización, desde la visión unipolar que hoy la promueve, y bajo la ley del mercado con su *indisociable signo económico*, el Estado está sufriendo un proceso de transformación estructural que se manifiesta en la pérdida progresiva de capacidad para la conducción económica del país, así como la cada vez más ausente definición de un *proyecto de nación*. Situación que debilita en grado extremo el ejercicio de la soberanía y la autodeterminación.

En este escenario, la Universidad pública, al igual que otras instituciones de carácter social, es el acusado predilecto de los nuevos protagonistas del ejercicio económico y político (nacionales y extranjeros), en la medida en que las estructuras del Estado son *disfuncionales* para los requerimientos de inserción internacional que reclaman de la Universidad pública su función de formación para el trabajo. En otras palabras, la reforma del Estado –a decir de los sectores más conservadores de la sociedad y de los organismos internacionales- sólo será completa en la medida en que sus instituciones, entre ellas la Universidad, entren al nuevo esquema privatista que desdibuja la función social que les dio origen.

“Nadie lo puede negar. La privatización de la educación superior forma parte de la agenda neoliberal a escala mundial desde hace más de 25 años, impulsada por los organismos financieros multilaterales, fundamentalmente el Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el caso de nuestra región” (Grande, J. C., 2007).

II. Las demandas de organismos internacionales y regionales. Análisis de las tendencias y sus perfiles

La mirada internacional, bajo su nueva óptica de reordenación geopolítica de bloques económicos para la regulación del mercado, se encuentra muy atenta en países y continentes que han tenido una participación marginal en la dinámica mundial. En este sentido, América Latina se ofrece como región estratégica para la configuración de un mercado de gran magnitud. Mercado no sólo en su capacidad de consumo de bienes y servicios de origen o interés foráneo, sino también por su potencial como consumidor cautivo de mercancías y tecnología, así como de valores ético-ideológicos de corte posmoderno y neoliberal de fácil asimilación. Los mecanismos que garantizan esta iniciativa son múltiples; entre ellos, los más efectivos son los financieros, los diplomáticos, los educativos y los comerciales.

En este escenario es como cobra interés, para los organismos multilaterales, la educación superior, específicamente las universidades, tecnológicos y escuelas normales. El caso de las universidades públicas se ofrece como botón de muestra en esta tentativa, en la medida en que se ha convertido en centro de atención de los diagnósticos y perspectivas de transformación que demandan los organismos internacionales.

Algunos de los presupuestos que giran en torno a estos estudios son: modernización, calidad, acreditación, certificación, eficiencia, eficacia,

equidad, cobertura, autonomía, descentralización, privatización y el mercado como regulador de currículos, profesiones y prácticas sociales. Presupuestos que estructuralmente se fincan en el eje económico, ante el cual deben dar cuenta las funciones sustantivas, adjetivas y regulativas de las universidades públicas.

El grado de influencia que han logrado mantener los organismos multilaterales se deja ver en la agenda que establecen para la educación pública superior, como lo precisa Coraggio:

- Costosa e ineficiente educación universitaria gratuita/subsidiada para los sectores medios que podrían pagar vs. educación básica, salud básica, jubilaciones y pensiones, el 50% de los niños que hoy nacen en hogares pobres, etc.
- Arancelamiento con recursos vs. gratuidad sin recursos.
- Subsidio a la oferta vs. subsidio a la demanda.
- Acceso a los que pueden pagar y a los pobres más capaces vs. ingreso irrestricto.
- Centralismo burocrático, corrupto e ineficiente en el uso de recursos públicos vs. descentralización eficiente, transparente y competitiva.
- Monopolio público (Estado “proveedor”) y presupuesto por ley vs. mercado competitivo (Estado “evaluador”) y fondos concursables. (Coraggio, J. L., en Mollis, M., 2003: 113).

1. El Banco Mundial

El diagnóstico de la educación superior en América Latina que realizó el Banco Mundial (BM) en 1990 (World Bank, 1990), puso de relieve la expansión de la matrícula como directamente proporcional a la disminución de la calidad en el servicio. Problema que, entre otros, trajo como consecuencia la sub-utilización de los recursos de que disponen estas instituciones y, algo no menos grave que lo anterior, la inequidad en el acceso de oportunidades.

Este planteamiento, que de entrada pudiera ser compartido, es parcial en la medida en que no pone al descubierto las presiones externas que condicionan las posibilidades de la Universidad para el cabal desempeño de sus funciones. Así como tampoco se pone en la balanza la capacidad real que tiene la educación para generar o resolver problemas originados a consecuencia de un problema estructural. En la medida en que a la Universidad se le ha recortado drásticamente el presupuesto, su capacidad de respuesta a la demanda social y al campo laboral se ve sensiblemente reducida. Por otro lado, tampoco toca a la Universidad normar y orientar los cambios en el sector productivo; en este sentido, su responsabilidad en el incremento del subempleo y el desempleo de profesionistas formados en sus aulas no es razón para determinar su *ineficacia externa*. Lo anterior en virtud de que a ésta no le corresponde regular las políticas económicas y del mercado ocupacional.

Si bien es cierto que la Universidad puede tomar decisiones internas, con relación a los cambios que deben sufrir las áreas que la conforman (sustantiva, adjetiva y regulativa), también lo es en el sentido de la responsabilidad de los gobiernos federal y estatal, así como del sector productivo¹⁶ es mayor en tanto a éstos corresponde financiar con los recursos suficientes a la Universidad para el cumplimiento de sus funciones. Sólo de esta manera la Universidad puede cumplir con la formación disciplinaria y profesional, así como con las necesidades de capacitación para el trabajo, conforme a las necesidades sociales y del campo laboral. Esto sin negar que también a las universidades les corresponda la generación y divulgación de conocimientos en los distintos ámbitos del saber.

¹⁶ Sector que en México no se ha comprometido con la educación pública superior, a pesar de ser uno de los más beneficiados por ella.

Sin embargo, la perspectiva del BM, desde su indeclinable visión econométrica, insiste en que las orientaciones de la *reforma* en las instituciones de enseñanza superior tiendan a enfatizar su carácter privatista, esto es: des-responsabilizar al Estado en el financiamiento de la educación superior; abrir mayor margen de inversión al sector privado; orientar la oferta educativa en áreas de interés para el sector productivo; *diversificar* el financiamiento de la educación superior, particularmente con el aumento de las cuotas y la inversión de los empresarios; impulsar la visión de *conocimiento relevante* conforme a los requerimientos del mercado; promover la visión de *equidad* bajo programas selectivos para el otorgamiento de beca/crédito a estudiantes de escasos recursos (Banco Mundial, 1995).

En síntesis, este conjunto de iniciativas son mostradas en cuatro orientaciones para la reforma, mismas que no implican el aumento al gasto público:

- Fomento a la diferenciación de las instituciones.
- Diversificación del financiamiento.
- Redefinir la función del gobierno.
- Priorizar la calidad y la equidad (Ibíd.: 4-13).

Las tendencias en cada una de estas orientaciones pueden identificarse, en cuanto al carácter parcial de la reforma, como sigue:

- Orientar la educación post-secundaria en función de las necesidades cambiantes del mercado laboral.
- Mayor participación de los particulares (empresas, instituciones, padres de familia, egresados), en el financiamiento de la educación superior. Así como la venta de servicios de la Universidad a los particulares.

- Elevar la eficiencia en el uso de los recursos, en tanto se reduzca la participación del gobierno en el financiamiento de estas instituciones en la misma proporción en que se vea incrementada la participación de los particulares.
- La calidad y la equidad en la educación superior, serán principios que se rijan desde un eje vertebrador: la *adaptabilidad*. Ajustarse a las características del comportamiento económico (mercado).

2. La CEPAL

En un documento que aparece en forma intermedia a los dos que hemos referido del BM, se da a conocer la postura de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en torno al problema de la educación y el desarrollo en esta región del continente (CEPAL/UNESCO, 1992a).

La estructura, contenido y orientación de este documento, resultan bastante semejantes a los planteamientos del BM, salvo, quizá, en el énfasis que pone la CEPAL al problema de la democracia y el rasgo de identidad cultural al que se da especial importancia. Aunque, en general, no dista mucho del sentido estructural de *reforma* que *propone* el BM; esto es, ponerla al servicio de las demandas que imperan en el mercado internacional.

El estudio de la CEPAL resulta interesante en cuanto a la visión general que se tiene de los aspectos comunes, en materia de educación y desarrollo, en América Latina y el Caribe. La estructura del documento presenta cuatro temáticas amplias:

- 1) El patrón de desarrollo, que va desde la posguerra hasta los años setenta.
- 2) La llamada década perdida, referida a los años ochenta.
- 3) Los desafíos para los años noventa, temática preocupada por el problema de la democracia y el desarrollo.

4) Las propuestas de la CEPAL (Ibíd.: 23-35).

La diferencia fundamental que el documento cepalino tiene respecto al BM, es el énfasis que se da a la educación y el conocimiento como factores para lograr *el desarrollo productivo y la equidad social*. Aspectos que han marchado en direcciones opuestas a lo largo de nuestra historia, como país y como continente.

En tanto que las semejanzas con el BM son estructurales. Es decir, la concepción de *desarrollo* se finca en un modelo de identidad paralelo al de los países que gobiernan la economía mundial; la noción de *modernización*, sin negar la importancia de los cambios científico-tecnológicos que hoy nos ofrece la tercera revolución científica y tecnológica que instrumentalmente hace posible la globalización, se ciñe a la reforma administrativa del Estado para dar paso a la rectoría económico-política de una minoría privatista; el principio de participación *social* se diluye en una concepción difusa y equívoca ante el uso indistinto de términos como *sociedad y comunidad*, sin definir a los sujetos concretos a los que se refiere, así como el nivel de participación de éstos en la definición y consolidación del modelo económico que habrá de regir para los próximos años.

Lo interesante de todo esto es ver de qué manera la educación y el conocimiento, como factores *determinantes*, pueden generar cambios estructurales en los tres ámbitos de la dinámica total de un país: el Estado; el sector productivo; y las condiciones materiales y culturales de las grandes mayorías. Esto sin cuestionar el sentido de *relevancia* que se da a la educación y al conocimiento, en su emparentamiento con el pragmatismo de las demandas del mercado.

El planteamiento anterior es comprensible desde la perspectiva educativa de los países industrializados, en virtud de los recursos que se invierten en educación, ciencia y tecnología; lo que llama la atención es que esta lógica no aplica para los países latinoamericanos, particularmente por la miopía del Estado en la asignación presupuestal a estos rubros en los últimos treinta años, donde no se advierte el papel estratégico que juega este sector como palanca del desarrollo:

“(…) en los países avanzados se reconoce que en gran medida los éxitos y los fracasos, tanto en los aspectos económicos, como sociales y políticos del desarrollo de las naciones, dependen de los sistemas educativos (Ibíd.: 88).

Fuera de esta apreciación, que pudiera dar marco general a la concepción de la CEPAL, no es de dudarse la validez del documento referido ya que hay planteamientos interesantes en el terreno de las *acciones y medidas* (Ibíd.: 155-175).¹⁷ En tanto se rescatan aspectos sustantivos de la reforma en su inserción a los esquemas culturales que han de ser contemplados en toda reforma responsable y seria.

En lo que toca a educación superior, poco hay de novedad que no haya sido tratado por la visión del BM; sin embargo, vale exponer algunos aspectos que son puntualizados en los objetivos que orientan las políticas de este organismo:

- En el propósito de reforzar los vínculos de la Universidad con el sector productivo, se plantea la necesidad de diversificar los servicios a los sectores sociales *extra muros*, vincular la investigación con la producción y operar bajo patrones de calidad con reconocimiento internacional.

¹⁷ Del documento de la CEPAL/UNESCO (1992^a), se recomienda el capítulo VI, particularmente los temas 2 y 3.

- Establecer *parques científico-industriales*, vinculados a las universidades que cuenten con capacidad para ello (Ibíd.: 175).
- En cuanto al propósito de evaluación institucional, al tocar el aspecto de la *eficiencia externa*, los indicadores sujetos a evaluación se reducen a la lógica del mercado (inserción, valor de títulos, conocimiento del mercado, características ocupacionales, salarios, requisitos de calificación).
- Sobre el financiamiento. *La reforma, en este sentido, apunta a convertir a la Universidad en unidad productiva* (CEPAL/UNESCO, 1992b: 189).

La fe que se deposita en la educación y el conocimiento -y sus manifestaciones en el ámbito de la formación, capacitación y desarrollo científico tecnológico-, con la intención de resolver problemas estructurales, deja serias dudas sobre la viabilidad de la propuesta de la CEPAL. Por otro lado, queda abierto el problema de la reforma del Estado; es decir: ¿hasta dónde puede renunciar a su carácter histórico que en México ha jugado como Estado-Educador? ¿Tiene éste capacidad para, a la vez que des-regular su papel rector de la economía, subsidiar las necesidades educativas del sector productivo, renunciando al consenso social que le proporcionaba su función educadora?

Bajo este planteamiento, ¿es realmente posible conciliar la *transformación productiva con la equidad*? ¿Existe alguna otra posibilidad de inserción internacional que no ponga en juego la autodeterminación y la soberanía nacional? ¿O es que acaso la globalización implica la renuncia del carácter social de un proyecto de nación?

Estas y otras preguntas quedan en el tintero y en la mesa de la discusión, si consideramos que el eje de toda reforma debe descansar en principios democráticos. Ya no sólo de la reforma universitaria, sino del campo amplio

que la dimensiona y le da sentido; pues negar esta condición nos conduce a reflexiones poco serias sobre esta posibilidad (Villa-Lever, L., 1993: 100).

3. La OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a la cual pertenece México desde inicios de los 90, presentó una *Reseña* sobre el estado que guarda la educación media superior y superior, trabajo que se realizó a solicitud del gobierno mexicano durante el sexenio de Carlos Salinas (OCDE, 1996).

En este documento, que fue dado a conocer en marzo de 1996, después de un estudio diagnóstico de las instituciones educativas de los niveles educativos mencionados, se caracterizan los puntos clave que habrán de ser revisados con el objeto de transformar la estructura y funcionamiento de estos subsistemas educativos: flexibilidad curricular y diversificación de niveles y cursos; calificación vs. formación; relación educación y sociedad con la cultura, la economía y el mercado de trabajo; evaluación de los aprendizajes, de los académicos y de las instituciones; salario; financiamiento; sindicatos; balance de las políticas de educación superior. Finalmente, en los capítulos V y VI de ese documento, se presentan recomendaciones y conclusiones (Soto R., E., 1996: 15-16).

Por otro lado, siguiendo la reflexión que sobre esto hace Pablo Latapí, en el documento se muestra una visión sumamente restringida del *papel social* de la educación superior, limitándola a la equidad en el acceso a las oportunidades, así como en la vaguedad en que es tratado el concepto de demandas sociales y económicas (Latapí, P. 1996: 20-21). De hecho, este

rasgo es lugar común en los documentos de los organismos multilaterales señalados.

Los aspectos más sobresalientes del diagnóstico realizado por este organismo, y haciendo algunos comentarios a las ausencias y parcialidades en las propuestas del mismo, bien podrían plantearse en los siguientes puntos:

- Mayor presencia de empresas en la planificación de la educación superior.
- Vincular la educación superior con la producción, conforme a las demandas del mercado.
- Ajustar criterios comunes en carreras, planes, programas y proyectos, de tal forma que se logre disminuir la heterogeneidad del subsistema.
- Reorientar la matrícula hacia carreras técnico-profesionales y científicas.
- La eliminación del pase automático, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, se consideran como causas importantes de la inequidad en educación superior.
- Contener incrementos salariales y reducir prestaciones a los trabajadores académicos, administrativos y manuales. En este sentido, el efecto perverso que puede observarse de este esquema antisalarial (estímulos) es el *engaño por complicidad*, tanto de la institución como del trabajador.
- Otra consecuencia de lo anterior, es el engrosamiento del área adjetiva por sobre la sustantiva. Lo que ha prevalecido en las prácticas administrativas es su traducción en espacio de control sobre el trabajo, los procesos y los productos de la esfera institucional (López S., J., 1991: 17).
- Ampliar y diversificar las fuentes de financiamiento en la educación pública superior. Lo que se pretende asegurar a través de la venta de proyectos y servicios (mercantilización), así como el incremento de cuotas y aranceles (privatización)¹⁸ y, ante la reducción presupuestal, la

¹⁸ La diferencia entre mercantilización y privatización, tal como lo plantea Ordorika (2002), en el sentido de que: la primera alude a sustitución de subsidio público por fondos de origen privado, la privatización de la oferta educativa y la concesión de servicios y actividades al sector privado; en tanto que la segunda, refiere a que la Universidad defina sus acciones en función de la relaciones del mercado.

participación en fondos concursables para obtener recursos no regularizables.

III. La reforma universitaria. Una perspectiva de implicación

1. Los voceros de la exclusión

Los discursos contruidos desde los organismos internacionales y regionales, sobre las condiciones a que habrán de sujetarse las reformas de la educación superior, particularmente de las universidades públicas de los países llamados en vías de desarrollo, parten de supuestos que atienden a las *necesidades del nuevo orden mundial*. Este nuevo orden, hoy concebido como de *globalización*, está caracterizado por los siguientes rasgos:

- La formación de bloques económicos, tales como USA, Japón y Alemania, con sus respectivos *aliados*¹⁹ (*La Jornada*, 1998: 24).
- La tercera revolución científica y tecnológica (informática, conocimiento y telecomunicaciones).
- La nueva división internacional del trabajo (guerra comercial y tecnológica, distribución internacional de roles en la cadena productiva).
- Una nueva forma de acumulación de capital (financiera y especulativa).
- Integracionismo excluyente (*acuerdos* de integración bajo condiciones de desventaja) (Ibídem).
- Es una estrategia *mundial* que se encuentra regulada por la ley del *libre mercado*, donde el eje económico tiende a sobreponerse a la política y al contenido ético del beneficio social.

¹⁹ Según la UNITÉ, con datos de la *Fortune International* (05/08/1996) y del Banco Mundial (1997), estos tres países ocuparon los tres primeros lugares entre los 100 países más ricos del mundo, con una ingreso total de 14.4 billones de dólares sólo durante 1995, lo que representó más de 8 veces el PIB del conjunto de los países de América Latina y el Caribe, sin considerar los ingresos que en forma independiente captaron las principales corporaciones de los tres grandes.

La concepción de *progreso y modernidad*, que subyace en este paradigma de *desarrollo*, reduce sus efectos a las leyes del mercado. Poniendo como valor supremo de todas sus acciones a la competencia. Desde allí se establecen criterios de *convivencia*, tales como: calidad, eficacia y equidad, aplicables a todos los órdenes de la vida social. Es, bajo este lente, desde esta brújula, como se habrá de leer y orientar el proceso transicional por el que atraviesan los individuos, grupos, comunidades, instituciones, países, regiones y continentes.

Es una tendencia orgánica, hegemónica, que hace uso de todos los medios disponibles para lograr sus propósitos. El poderío económico, así como el uso de los medios que proporcionan el avance de la electrónica y las telecomunicaciones, permiten el establecimiento de normas y patrones de comportamiento internacional. Consenso y coerción como mecanismos del poder, tal como fuera concebida la hegemonía por Gramsci (1891-1937), se ponen al servicio del capital. Del capitalismo global (*La Jornada*, 1996: III).

Este escenario pone al descubierto el carácter parcial, y perverso por antonomasia, del proyecto de modernidad y de progreso. Ambos supeditados al perfil de una *necesidad* del poder para su ejercicio.

Las demandas, planteadas por los voceros del capital, en materia de educación superior para las universidades públicas, son claras: reformar estas instituciones, bajo el entendido *sine qua non* de la reforma del Estado, para mejorar la calidad, la eficiencia y -algo que aparece en el discurso de manera obscura- la equidad. Así, la reforma de la Universidad pública, tendrá como propósito fundamental la adecuación de ésta a las demandas del mercado. De ser una institución con funciones integrales, se reduce a fuerza productiva en el *uso* del saber en beneficio del sector productivo. Por otro

lado, una de las funciones *sustantivas* de esta institución que es la formación -educación en sentido amplio- se ve reducida a la instrucción o habilitación para el trabajo, conforme a las necesidades inmediatas y cambiantes del mercado.

En los discursos de los organismos multilaterales hay un gran ausente, en forma y contenido: *la función social de la educación*. Es decir, el carácter social y el compromiso de la Universidad pública. Este *elemento* se pierde entre la ambigüedad y el sobrentendido. No hay sujeto que se invoque en este discurso, los únicos sujetos detectables, son: el Estado, en sus funciones *para-educativas* (Neave, G., 1993: 14-15); y el sector empresarial, con sus demandas definidas conforme a la lógica del mercado. El llamado *sector social o comunitario (sic)*, carece de sujetos concretos. Tanto en su definición como en su capacidad de participar en la toma de decisiones sobre las funciones de la Universidad pública. Aparece más como un recurso *demagógico*, que como un sujeto protagónico.

2. La inclusión como rasgo histórico

2.1 Preámbulo

Sin negar el momento transicional y de transformación estructural a que se enfrenta el mundo contemporáneo, sin desconocer la orientación unipolar que conduce la dinámica internacional -mundial, para usar el lenguaje dominante-, sin pasar por alto la emergencia del conocimiento que acuña la tercera revolución científico-tecnológica en sus amplios efectos, y sin renunciar al proceso global y sus posibilidades ético-sociales, surge también la emergencia de los sujetos que exigen ser tomados en cuenta en este proyecto. No como apéndices o ejecutores. Tampoco como

maquiladores/artesanos que sólo desarrollan habilidades para asimilar el conocimiento y la tecnología producto de la transferencia o el determinismo *exógeno* (Arvantis, R., 1996, en *La Jornada*). Sino como protagonistas que no renuncian a su autonomía y que reclaman independencia.

Inclusión es derecho conquistado, ante la lucha que reclama el respeto del adversario. Es calidad moral para la autodeterminación. Principio que reclaman vencedores y vencidos, cuando optan por vivir en forma digna. Es la lucha permanente entre los pueblos que buscan su lugar en la historia.

2.2 Romper el silencio

2.2.1 Globalización incluyente

El ingreso al proceso de globalización no sólo ha de ser considerado como efecto inevitable, sino también como decisión soberana de un país para determinar sus posibilidades, de acuerdo con sus recursos -en sentido amplio-, para ejercer influencia en la dirección histórica de este proyecto. Es decir, sobre todo en países que juegan un papel marginal, deben tener presente que su inclusión en la globalización plantea una doble condición:

- 1) Autodeterminación.
- 2) Definición de una política exterior que dé prioridad a las exportaciones.

El fenómeno de inclusión en el proceso de globalización, parte de la premisa de que *es un paso adelante*, no un retroceso histórico (*La Jornada*, 1996: III). En este sentido, ha de mantener una serie de premisas desde las cuales sea posible darle una dimensión real a la globalización, por ejemplo:

- Ingresar bajo condiciones de autodeterminación.

- Respeto a la soberanía de los pueblos.
- Intercambio efectivo, no discriminatorio.
- Fortalecimiento de los procesos democráticos en las relaciones entre los pueblos.

El problema que se pone en cuestión, es que el rasgo constitutivo que está orientando al proceso de globalización es de carácter excluyente, neoliberal. Por ello, México requiere un proyecto interno sólido, un proyecto nacional que organice a los sectores público, privado y social, desde un *pacto* democrático de desarrollo sustentable. Cerrar filas en torno a un proyecto que dé viabilidad a la defensa de los intereses nacionales y regionales, dado el carácter de interdependencia histórica de los países de Latinoamérica y el Caribe, desde el cual se defina la forma de inserción en este proceso.

Con ello, la globalización representará un salto hacia delante, en tanto respete las condiciones particulares de los países que no forman parte del llamado *Grupo de los Siete* (G-7). Bajo esta idea, urge:

“(...) reconstruir esquemas democráticos nacionales primero e internacionales después, es la única vía para detener la dictadura del capital global que está hoy en rápida consolidación” (Ibídem).

Es importante luchar porque este proceso de globalización se desarrolle no sobre su eje económico -en sí mismo-, sino que se reconozca la necesidad ética y humanística que conduzca a la preservación de la paz, el respeto por la naturaleza y la diversidad cultural (CRESALC/UNESCO, 1992b: 18).

Desde aquí, globalización no es homogeneización a *ultranza*, sino el reconocimiento y la promoción de la diversidad como condición de convivencia entre las naciones. De otra manera, esto es, aceptando

subordinadamente las reglas del juego que ponen en primer orden el carácter instrumental de la globalización para el beneficio exclusivo del capital, se entraría por la puerta falsa.

La estrategia de inserción en un mundo globalizado habrá de orientarse bajo la condición del respeto a la autodeterminación, de manera tal que signifique un avance para el fortalecimiento interno, la democratización, la soberanía, la tolerancia a las diferencias etno-culturales y a la consensualidad (Aboytes, H., 1996: 5-6).

2.2.2 Regionalización. Educación para la unidad en la diversidad

“El futuro de la región exigirá el conciliar metas sociales deseadas con elevados patrones de calidad humanística, científica y tecnológica. En esa búsqueda, la autorrealización individual, y de cada pueblo, deberá ser fruto del esfuerzo común y solidario. De ahí que se afirme que en el futuro será posible armonizar la elevación cultural de un pueblo (y con ella la elevación de su nivel educativo y la excelencia académica e investigativa), con la equidad social, el crecimiento y la calidad, el pluralismo y la identidad cultural, lo internacional y lo local, los saberes populares y los conocimientos más refinados de la ciencia y la tecnología. A los desafíos que plantean los nuevos contextos está llamada a responder con urgencia la educación superior y, con ella, toda la infraestructura que explica la inteligencia y el saber disponible en los pueblos de la región” (CRESALC/UNESCO, 1992b: 13).

Una visión de este tipo abre perspectivas concretas para una integración autodeterminante. Integración que no se propone ni la pérdida de identidad, ni la búsqueda del dominio nulificador del *otro*. La regionalización se ofrece así como la posibilidad de la integración participativa que presenta un frente común, ligado por raíces históricas y por su condición de *excluidos*, ante la hegemonía unipolar del bloque económico encabezado por los Estados Unidos de Norteamérica.

En esta perspectiva de inclusividad, encontramos una alternativa de organización y consolidación del binomio unidad-diversidad entre lo nacional y lo regional. En ella se fincan los principios para definir las estrategias de inserción al proceso de globalización, tanto en lo económico, social y político, como en la cultura, la educación y el conocimiento.

La educación superior, particularmente la Universidad pública, viene a jugar un papel fundamental en estas estrategias regionales consideradas en la perspectiva mundial. El sentido humanista del desarrollo científico y tecnológico, el principio de *educación para todos*, permeado por la calidad del servicio, la democracia como rasgo cultural de la formación educativa, la tolerancia como condición para aceptar la diferencia, la cultura política como rasgo de identidad en el respeto de la diversidad, la inserción internacional bajo un marco referencial constituido por la nacionalidad, la socialización del conocimiento científico para el uso cotidiano y colectivo de sus beneficios, así como de los saberes y patrones culturales generados dentro y fuera de las universidades. Todo esto, como necesidad y aspiración de los pueblos latinoamericanos, va definiendo los rasgos de identidad regional para orientar las reformas de las universidades públicas.

En este sentido, no podemos olvidar el pensamiento de Don Pedro Henríquez Ureña, al sentenciar:

“La Universidad no es descastamiento; en el mundo de la utopía no deberán desaparecer las diferencias de carácter que nacen del clima, de la lengua, de las tradiciones; pero todas estas diferencias, en vez de significar división y discordancia, deberán combinarse como matices diversos de la unidad humana. Nunca la uniformidad, ideal de imperialismos estériles; sí la unidad, como armonía de las multánimes voces de los pueblos” (Henríquez U., P. 1984: 44).

3. La reforma de la Universidad pública

3.1 Una disrupción necesaria

El concepto de *reforma* no presenta una tradición uniforme y consistente que permita su uso inequívoco en los diferentes discursos sociales, políticos, disciplinarios, culturales y educativos.

La *elasticidad* del término es tal que puede ser usado con *naturalidad* aún desde discursos antagónicos. Si bien se reconoce su adscripción a posturas *radicales* (por ejemplo en la historia de las reformas religiosa, social y universitaria), también ha encarnado posturas de tibieza o reconsideración, hasta circunstancialmente llegar a su uso conservador. Es decir, puede ser su propio contrasentido: contrarreforma.

En los discursos internacionales que han diagnosticado a la Universidad pública de América Latina y el Caribe, aparece el término de *reforma* como condición para la inserción internacional. El sentido que la define, es en la búsqueda de correspondencia con las demandas del mercado. De tal forma que la administración, la organización, la legislación, los planes y programas, los contenidos y métodos de enseñanza, las formas de selección de estudiantes y de contratación del personal, habrán de someterse a estrictas medidas de ajuste y modificación conforme a las demandas de los empleadores y la organización del trabajo.

Mientras que el movimiento de reforma universitaria se orientó a la democratización de las formas de ingreso, contratación, gobierno, enseñanza y vinculación durante los últimos cuarenta años, en la actualidad

la demanda reformista es una consigna internacional que no se aproxima en nada al sentido de la reforma construida por los sujetos universitarios.

Si el término reforma se identificó con una fuerte carga subversiva, y *peligrosa* ante los ojos del Estado y el sector productivo, bajo la demanda del BM, la CEPAL y la OCDE adquiere otra connotación: de subversiva pasa a ser *funcional*, legitimante, *natural*. Es una reforma *desde arriba*.

Esto es lo que hoy debe preocuparnos. Ahora nos toca temerle a la reforma. Ya que el contenido que permea a este término -osado en otros tiempos, por su carga y sentido crítico- ha perdido su fuerza liberadora, *ha perdido su contenido social*. La reforma en boca del amo es grillete para el esclavo. Es, desde la concepción crítica de los sujetos universitarios, una *contrarreforma*.

3.2 Reforma ¿hacia dónde?

Adscribiéndonos al significado crítico del término, y asumiendo que *la reforma sólo es tal si conlleva un sentido transformador, con el objeto de crear las condiciones para el ejercicio de la libertad y la democracia*, entonces reconocemos el potencial de este recurso en la reflexión y transformación de la Universidad y la trama de relaciones estructurales en que cobra significado.

La reforma universitaria ha de construir su propia agenda, alternando con las políticas federales y estatales, y analizando las tendencias internacionales, pero manteniendo claridad en el proyecto social que le de sentido como institución pública de educación superior, conforme a tres principios básicos:

- 1) Ser conciencia crítica de la sociedad, con capacidad propositiva.
- 2) Mantener y mejorar su función formativa para la vida y el trabajo.

- 3) Generar conocimientos en los distintos campos de su competencia, para ponerlos al servicio de las grandes mayorías, en consonancia con un proyecto de nación de carácter democrático.

Lo anterior exige de los universitarios la necesidad de resignificar las funciones (sustantivas, adjetivas y normativas) de la institución, a través de la actualización permanente de planes y programas de estudio, personal académico y administrativo, infraestructura académica (presencial y a distancia), planta física, normatividad y procesos administrativos. Todo ello, a través de un monitoreo permanente de la realidad social y el desarrollo del conocimiento (humanístico, científico y tecnológico), para responder a los retos que impone el siglo XXI.

Estos retos atienden al problema del presupuesto, por ello es urgente oponer resistencia,²⁰ a través de los estudios pertinentes, a la política presupuestal en la asignación y distribución del financiamiento. Ya que, además de la reducción al presupuesto, el incremento de cuotas a los estudiantes, y la instrumentación de programas especiales que condicionan la obtención de recursos no regularizables, hay desviación del subsidio –indirecto y directo- al sector de la educación privada, limitando los recursos a salarios y gasto de operación, lo que trae consecuencias ominosas a la ampliación y diversificación de la cobertura, la investigación, la difusión y la extensión universitaria.

²⁰ O como lo diría Carlos Cullen: "Hay que resistir con inteligencia". Conferencia en el marco del 7^a Congreso Internacional. Retos y expectativas de la Universidad. Fuente: *El Porvenir.com* Sección Cultural. Sábado 15 de diciembre de 2007.

El proceso de reforma en la UAQ

I. Reseña histórica

La Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), tiene como antecedente remoto la época Virreinal del siglo XVII, con la creación de los Colegios Jesuitas de San Ignacio y San Francisco Javier. Después del cierre definitivo de estos colegios, en 1867 se crea el Colegio Civil que habrá de funcionar hasta 1950, fecha en que se cierra de manera definitiva para dar paso, en 1951, a la fundación de la Universidad de Querétaro, institución que se creó por decreto del Congreso del Estado de Querétaro.

La oferta educativa de la Universidad en el año de su creación, contaba con las escuelas de Preparatoria, Derecho e Ingeniería, en ésta última, dos años se cursaban en Querétaro y dos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Posteriormente, en 1952, se crearon las escuelas de Química y Enfermería, en 1953 la Escuela de Bellas Artes y 1954 la de Contabilidad.

De 1954 a 1963 no se presentaron acontecimientos fundacionales en el campo profesional; sin embargo, hay un evento importante para la historia de la UAQ: el 5 de febrero de 1959 se inicia el régimen de autonomía. Este evento se presentó bajo la rectoría del Licenciado Fernando Díaz Ramírez quien, además, estuvo a cargo del proyecto de creación de la Universidad en 1950. En 1963 se crea la carrera de Administración de Empresas en la Escuela de Contabilidad, en 1967 la Escuela de Psicología y el Instituto de Idiomas. Años más adelante aparecen las escuelas de Medicina (1978), Sociología (1984), Veterinaria y Zootecnia (1985), Filosofía (1985), Informática (1987), Nutrición (1988) y Biología (1990). En 1995 las carreras

de Veterinaria y Zootecnia, Nutrición y Biología se integran para conformar a la Facultad de Ciencias Naturales. Cabe destacar que a partir de 1976, con el surgimiento del primer posgrado en la Escuela de Química, se da inicio a la estructura de facultades, quedando solamente como escuela la de Bachilleres.

En lo que corresponde a procesos de elección, y de acuerdo a la Ley Orgánica, los periodos de rector (UAQ, 2001a: 29) y director (UAQ, 2001b: 59) son de tres años, con la posibilidad de una reelección de manera consecutiva. Situación que ha ocurrido en los últimos periodos rectorales (1982-1988, 1988-1994, 1994-2000, 2000-2006, 2006-...).

En este devenir histórico, si bien se ha tenido una fuerte orientación hacia la formación de recursos humanos, los retos también han ido variando de acuerdo a épocas y metas específicas. En los últimos treinta años, la UAQ ha dado un gran salto en la ampliación de la cobertura, a través de la creación y diversificación de programas en los diferentes niveles educativos, la ampliación de la cobertura en el posgrado, el desarrollo de la investigación, el fortalecimiento de la vinculación y la consolidación de los programas de extensión, difusión y servicio.

Lo anterior ha permitido que la UAQ mantenga su compromiso social como Universidad pública, para ligar sus intereses institucionales con los requerimientos sociales. Si bien el camino no ha sido fácil, dadas las restricciones presupuestales a que se enfrentan estas instituciones desde inicios de los 80, así como la incompreensión del gobierno estatal,²¹ la institución sigue haciendo su mayor esfuerzo por enfrentar los retos para

²¹ Para muestra, baste señalar que de 1997 a 2003, el subsidio estatal se disminuyó de 3.36% a 1.80%.

atender la cobertura con equidad, la calidad con pertinencia y la diversificación con flexibilidad.

II. Contexto

La Universidad pública en México, es una institución con una elevada responsabilidad en la formación de profesionistas, la generación y aplicación del conocimiento (humanístico, científico y tecnológico), la extensión, el servicio y la difusión de la cultura. Su capacidad de crítica y autocrítica se realiza a través del análisis y formulación de propuestas para la solución de la problemática universitaria y social de su competencia.

La UAQ, como organismo público descentralizado del Estado, dotado de autonomía, personalidad jurídica y patrimonio propio (UAQ, 2001a: 24), está comprometida con la pertinencia y el mejoramiento constante de la calidad académica; tanto en el desempeño y mejoramiento de sus funciones sustantivas, como en el despliegue de sus funciones sociales en beneficio del estado, la región y el país.

A poco más de medio siglo de su creación, y partiendo de los principios de autonomía y libertad de cátedra e investigación, la comunidad universitaria ha entrado en un proceso democrático de reflexión y autocrítica, con la finalidad de transformar su modelo de organización y refrendar el vínculo con la sociedad, así como mantenerla informada de manera transparente sobre el uso de los recursos públicos en la consolidación de los programas y servicios educativos que ofrece con pertinencia social.²²

²² A través de diversos medios escritos y con la Unidad de Enlace y Acceso a la Información, iniciada en 2003 y consolidada en 2007. Ver: <http://www.uaq.mx/transparencia/> Fecha de consulta: 29 de diciembre de 2007.

La transformación de la UAQ está orientada a buscar mayor sustento y legitimidad. En este tenor, y reconociendo la importancia que ha venido cobrando el proceso de globalización en la información, el conocimiento, la economía y la cultura, como fenómeno que ha trastocado a las sociedades e instituciones, y en general a todas las formas de organización, tanto del trabajo como de la vida cotidiana,²³ la UAQ ha asumido históricamente el papel que le corresponde como conciencia crítica y de transformación social, situación que le obliga a mantener ese compromiso transformándose internamente a través de la reforma universitaria.

III. Descripción

De acuerdo con la tipología establecida por la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su XXIX sesión ordinaria de 2004, en atención a las funciones que realiza y a la distribución del número de programas por nivel educativo, el perfil tipológico de la UAQ es III. Es decir, se clasifica como una Institución de Docencia e Investigación que preponderantemente ofrece estudios de Licenciatura y Maestría (IDILM).

Conforme al periodo escolar 2005-2006, la cobertura estatal global de la UAQ fue de 25.2%, diferenciada por niveles de la siguiente manera: 13.2% en bachillerato; 36.2% en licenciatura (sistema escolarizado); y 68.5% en posgrado en programas presenciales.

²³ Sobre esta temática se ha desarrollado una amplia discusión entre los universitarios de la UAQ, por lo que se recomienda la lectura de *Cuadernos de Cultura Sindical* del SUPAUAQ, en sus números 1, 7, 9, 12 y 14.

La matrícula registrada en el periodo escolar 2006, en los diferentes programas y niveles educativos, fue de 21,812 estudiantes, con la siguiente distribución: 58.5% de licenciatura, técnico y profesional asociado; 25.4% de bachillerato; 8.5% de posgrado; y 7.8% en cursos básicos que ofrecen las facultades de Lenguas y Letras, y Bellas Artes (Iturralde, R., 2007: 37).

Conforme al ordenamiento por Área del Conocimiento y Tipo de Estudio Superior, según la clasificación de ANUIES en los niveles técnico superior universitario (TSU), licenciatura y posgrado, la distribución de la matrícula por áreas de conocimiento se presenta de la siguiente manera:²⁴

Área de Conocimiento	%
Ciencias Sociales y Administrativas	53.87
Ingeniería y Tecnología	17.00
Ciencias de la Salud	12.00
Educación y Humanidades	9.40
Ciencias Exactas y Naturales	5.60
Ciencias Agropecuarias	2.10
Total	99.97

Fuente: Cabrera M., D, 2004

La distribución de la cobertura en los municipios del Estado de Querétaro, por campus y planteles, es la siguiente:

Campus y planteles		%
Querétaro	Centro Universitario	60.1
	Preparatoria Norte	11.8
	Preparatoria Sur	10.6
	Centro Histórico	1.4
	La Capilla	3.4
	Juriquilla	3.2
San Juan del Río	Educación media superior	4.5
	Educación superior	1.4
Sierra Gorda	Jalpan de Serra	1.1

²⁴ Los datos corresponden al periodo 2003-2004, ya que en el formato del 1er. Informe de Gestión 2007 del Mtro. Iturralde no se contemplan estos indicadores.

Semidesierto	Amealco	0.7
	Cadereyta de Montes	0.6
	Colón	0.5
	Pedro Escobedo	0.7
Total		100.0

Fuente: Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional. UAQ.

Lo anterior revela una alta concentración en dos municipios, Querétaro y San Juan del Río, y la insuficiencia de programas y servicios educativos en los 16 municipios restantes (Iturralde, R., 2007: 45).

La UAQ se ha visto limitada para atender la demanda de aspirantes en los niveles de educación media superior y licenciatura, debido a las limitaciones presupuestales para la ampliación de la planta física y la contratación de personal. Cabe destacar que, en el proceso de admisión a inicios del periodo 2006, 40% de los aspirantes a educación media superior y 60% de los aspirantes a educación superior, quedaron excluidos del ingreso; es decir, 1 de cada 2 aspirantes en educación media superior y 2 de cada 3 en educación superior quedan fuera de la UAQ. Lo anterior es lamentable, ya que en un elevado porcentaje de los aspirantes el resultado del examen²⁵ es de puntajes aceptables para su incorporación a la institución; situación que denota un problema de iniquidad social de la educación pública superior en la entidad.

Este fenómeno, si bien exige mayores esfuerzos de la institución, a fin de innovar en el uso de otras modalidades para ampliar la cobertura, también pone en evidencia la ausencia de compromiso del ejecutivo estatal con los jóvenes queretanos que optan por la UAQ, sin contar con el apoyo para ello. Asimismo, queda claro que hay falta de visión en las políticas públicas, al no

²⁵ Como un indicador del avance de la reforma universitaria, se instrumentó en 2001 el examen único de ingreso denominado *Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos* (Exhcoba).

reconocerle a la Universidad su carácter estratégico como palanca del desarrollo y como uno de los principales factores de equidad social.

En lo que corresponde a la diversificación de la oferta educativa de la institución, hasta diciembre de 2006, sin considerar cursos de actualización y generales de Idiomas y Bellas Artes, fue de 131 programas:

Nivel educativo	Nº de programas
Bachillerato	6
Técnico Básico	2
Técnico Superior	4
Profesional Asociado	1
Licenciatura	50
Especialidad	29
Maestría	31
Doctorado	8
Total	131

* El programa de Bachillerato es uno solo. En el informe se contabiliza por campus.

Fuente: Iturralde R., 2007: 51. Anexos

Una de las variantes importantes, que comenzó a implementar la UAQ para ampliar y diversificar la oferta educativa, fue la implementación de modalidades a distancia con apoyo en las nuevas tecnologías. A la fecha se cuenta con dos programas educativos en esta modalidad: Maestría en Ciencias de la Enfermería y Licenciatura en Enfermería.

Respecto a la flexibilidad académica, organizativa y normativa, la mayoría de los programas de nueva creación comparten líneas de formación, recursos humanos e infraestructura académica. Es el caso, por ejemplo, de la Maestría en Gestión Integrada de Cuencas (2003), el Doctorado en Psicología y Educación (2003) y la Licenciatura en Biotecnología (2004).

En atención al Proyecto de Desarrollo de los Cuerpos Académicos (PDCA) firmados ante el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep)

con metas a 2006, se contempló la apertura de programas educativos de nueva creación. Hasta mayo de 2004, quedaron 30 programas pendientes de apertura: 1 TSU, 6 de licenciatura, 4 de especialidad, 13 de maestría y 6 de doctorado.²⁶

Uno de los mayores avances que se observan en la institución, además de la ampliación en el número de opciones educativas del nivel superior, es la calidad que los programas educativos han alcanzado. De los 131 programas educativos de la UAQ a 2006, el estado que guardan respecto a la clasificación de los CIEES es la siguiente: 59 en Nivel 1, 18 en Nivel 2 y 0 en Nivel 3, 5 en proceso de evaluación, 41 por evaluar y 8 en los que no aplica, es el caso de 6 de bachillerato y 2 técnico básico. (Iturralde, R., 2007: 51). Por otro lado, la institución cuenta con 4 programas acreditados, por los organismos con reconocimiento del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), y 5 programas en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) acreditados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). (Ibíd: 63). Lo anterior ha permitido que la UAQ sea reconocida como una *Institución de Educación Superior de Calidad Académica*.²⁷

²⁶ La institución, a través de los Cuerpos Académicos (CA), reestructuró 8 de 9 convenios con una propuesta diferente de desarrollo, en la que, entre otras cosas, presentó variación importante en el número y tipo de programas de nueva creación al 2006; sin embargo, el Promep, hasta mayo de 2004, no permitió el registro de los nuevos Proyectos de Desarrollo de los Cuerpos Académicos (PDCA). Cabe señalar que en la formulación del PIFI 3.0 fueron incorporados los nuevos PDCA, lo que permitió que en 2005 se reestructuraran los CA.

²⁷ Reconocimiento que recibió el 28 de agosto de 2007 por la titular de la SEP en la ciudad de México, en atención a que 75.4% de su matrícula de nivel licenciatura cursa programas educativos de *buena calidad*.

La plantilla de profesores, hasta diciembre de 2006,²⁸ en los diferentes niveles educativos, es de 1,900. De los cuales, 447 son profesores de tiempo completo (PTC), 12 de medio tiempo (PMT) y 1,441 de tiempo libre (PTL).

Conforme a datos del periodo 2003-2006, la distribución de cargas por función de los PTC, incluyendo programas de TSU, PA, licenciatura y posgrado, fue: 73.6% docencia; 17.5% investigación; 7.9% gestión; 0.9% extensión.²⁹ Por ello, resulta importante redistribuir las funciones a fin de que docencia, investigación, extensión universitaria, gestión académica y tutorías, tengan un mayor equilibrio para crear las condiciones favorables que permitan incrementar el número de programas educativos (PE) acreditados, la consolidación de Cuerpos Académicos (CA) y Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC, así como la atención adecuada de los estudiantes.

Respecto al nivel de habilitación y reconocimiento de la plantilla de profesores, con datos a 2006: 140 profesores cuentan con perfil Promep; 77 en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI);³⁰ y 1 en el Sistema Nacional de Creadores (SNC). (Ibíd.: 10).

Uno de los mayores avances que ha tenido la UAQ, durante el periodo 2006-2007, es el grado de consolidación de los 27 CA reconocidos por Promep, conforme a la siguiente descripción:

²⁸ No se considera a los que desempeñan simultáneamente funciones administrativas, tampoco a profesores jubilados, discapacitados y pensionados.

²⁹ Los datos corresponden al periodo 2003-2006. En los Anexos del 1er. Informe de Gestión 2007 no se contemplan estos indicadores, sin embargo la tendencia mantiene este comportamiento.

³⁰ En la versión impresa del 1er. Informe de Gestión 2007, hay inconsistencia en los datos. Mientras que en la página 10 se indican 77 profesores en el SNI, en la página 60 de los anexos el número es de 76.

Tabla 4. Grado de consolidación de los Cuerpos Académicos en la UAQ			
Nº	Grado	Nombre del CA	DES
4	CAC	Departamento de investigación y posgrado en alimentos	Ciencias Químicas
		Farmacobiólogo	
		Hidráulica	Ingeniería
		Instrumentación y control	
11	CAEC	Biología y aprovechamiento de la flora y microorganismos	Ciencias Naturales
		Morfofisiología animal	
		Nutrición y salud	
		Elementos económicos, jurídicos, filosóficos, educativos y de servicios de las organizaciones	Económico Administrativa
		Organización y desarrollo	
		Estudios cruzados sobre la modernidad	Filosofía
		Lingüística	Lenguas y Letras
		Materiales	Ingeniería
		Suelos	
		Psicología del aprendizaje y praxis educativa	Psicología
		Química y toxicología ambiental	Ciencias Químicas
		Transformaciones socioculturales y su dimensión espacial	Ciencias Sociales
		12	CAEF
Ecología y diversidad faunística	Ciencias Naturales		
Nutrición y alimentos			
Estructuras, construcciones y transporte	Ingeniería		
Globalización, modernización desarrollo y religión	Ciencias Sociales		
Política y sociedad			
Historia	Filosofía		
Salud y educación	Enfermería		
Literatura	Lenguas y Letras		
Procesos y prácticas educativas	Psicología		
Psicoanálisis, clínica y sociedad			
Salud, trabajo y sociedad			

Fuente: Promep <http://promep.sep.gob.mx/ca.htm> Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2007.

A fin de afianzar los logros alcanzados, y para atraer mayores recursos extraordinarios a la Universidad, es necesario avanzar en el número de CA consolidados y mejorar los indicadores en profesores con grado (mínimo y deseable), así como incrementar el número de profesores con perfil Promep y su eventual incorporación a los programas del SNI y del SNC.

Además de lo anterior, será importante continuar los esfuerzos en la conformación de redes académicas de colaboración interinstitucional para favorecer la vinculación multidisciplinaria e interinstitucional³¹ e impulsar el

³¹ Según datos de 2004, la institución cuenta con cuatro redes de colaboración interinstitucional: Programa de Posgrado en Alimentos del Centro de la República

desarrollo de actitudes y habilidades favorables para el trabajo académico en esquemas curriculares flexibles, tendientes a incorporar a los estudiantes a la investigación, la movilidad estudiantil y el intercambio académico.

Conforme a lo planteado, el reto de la UAQ está en redefinir y consolidar el rumbo institucional, no solo recuperando los avances de las últimas cinco décadas de su historia, sino también estudiando la complejidad y el nivel de exigencia social de esta época. Por ello, es momento de plantear un cambio profundo que permita a la institución consolidar sus posiciones y lanzarse a la búsqueda de nuevos logros.

IV. Antecedentes de la reforma

1. Los inicios

La reforma universitaria en la UAQ, pese a ser una añeja demanda de algunos sectores de nuestra institución, se remonta a fines de los años 70 e inicios de los 80,³² y es recuperada en el mes de abril de 1996 por el Sindicato Único del Personal Académico de la UAQ (SUPAUAQ), el Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UAQ (STEUAQ) y las autoridades universitarias en turno, con la firma de un *convenio laboral*. De dicha

(Propac); Red de Recursos Bióticos (Redbio); Red Mesoamericana de Recursos Bióticos; Red de Universidades de las Américas en Estudios Cooperativos y Asociativismo (Unircoop); Red de Ciencias Ambientales.

³² Pese a sus lamentables resultados, cabe recordar la participación del movimiento estudiantil de 1979, protagonizado por el Consejo Estudiantil Democrático Universitario de Querétaro (CEDUQ), que logró incidir en el proceso de elección de rector para el periodo 1979-1982. Dicho evento, permitió la participación democrática del conjunto de la comunidad universitaria, a través del dispositivo de Asamblea General Universitaria (AGU), sentando el precedente del voto universal, directo y secreto, así como la presentación de los programas de trabajo, ante la comunidad universitaria, por parte de los contendientes.

iniciativa, al integrarse el sector estudiantil, surge la Comisión para la Reforma Universitaria (Coreu).

Los trabajos desarrollados en esta fase de arranque, además del frustrado evento sobre *reformas a la legislación universitaria* realizada en 1996, se centraron en la elaboración de un informe que pretendían dar cuenta de los problemas o contradicciones que el modelo universitario presentaba. Lamentablemente en este momento no se presentaron las condiciones -o la voluntad política requerida-, para dar continuidad a dichos trabajos.

2. La efervescencia

A inicios de 1998, como resultado de la agudización de la crisis financiera de la UAQ,³³ en la que se advierten condiciones adversas para el desarrollo de la institución, así como de las presiones de los gobiernos estatal y federal por el esclarecimiento de los pasivos, se identificó que algunas de las circunstancias que propiciaron el déficit financiero eran atribuibles, entre otros, a los siguientes factores:

- El reconocimiento de la SEP de sólo 51.20% de las prestaciones contenidas en los contratos colectivos de trabajo, de acuerdo al estudio actuarial con datos a diciembre de 1996.
- La ausencia de un fondo de jubilación, que repercute en el gasto de operación.
- El no-reconocimiento de plazas administrativas por parte de la SEP, desde 1989.

³³ La UAQ ve gradualmente disminuidos sus ingresos al no contar con el reconocimiento de plazas docentes y administrativas en el presupuesto ordinario, por lo que, a fin de asegurar el pago de los salarios, optó por el cumplimiento de sus obligaciones contractuales (salarios y prestaciones). Situación que le condujo al incremento de los pasivos con adeudos ante el IMSS, Comisión Estatal de Agua Potable e Infonavit, que representaron más del 50% del presupuesto ordinario.

- El no-reconocimiento, para efectos de subsidio, de los nuevos programas educativos de licenciatura y posgrado
- Los subsidios al Impuesto Sobre la Renta (ISR) y al pago de las cuotas patronales ante el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Que si bien están contemplados en los contratos colectivos de trabajo, no se ven reflejados en el subsidio ordinario de la Universidad (UAQ, 2001c: 48-49).

Lo anterior exigió a la UAQ la reactivación de los trabajos de reforma, por lo que los diferentes sectores nombraron a los nuevos integrantes de la Coreu. Los avances reportados en esta fase fueron de gran importancia, entre los que destacan:

- 1) La capacidad de elaborar y acordar, entre los cuatro sectores, un programa de trabajo encaminado a la realización del foro *La Universidad pública del siglo XXI: calidad académica, autonomía y democracia*. Evento que se materializó a través de cinco *Jornadas Temáticas*.
- 2) La amplia participación de la comunidad universitaria, y de diversos sectores de la sociedad e instituciones gubernamentales y no gubernamentales, a través de 220 ponencias.
- 3) Las modificaciones al Estatuto Orgánico (UAQ, 2001b: 39),³⁴ en materia de procesos de elección de rector y directores, que trajo como consecuencia un proceso electoral limpio, democrático y de gran madurez política, permitiendo legitimar como nunca antes el resultado de los procesos electorales y eliminando la posibilidad de que el rector electo fuese alguien diferente a los candidatos registrados.

Una de las limitaciones que se observaron en este momento de efervescencia, entre el segundo y el tercer aporte del proceso, fue la conformación de una Comisión de Expertos (Coe), integrada por docentes de la UAQ a propuesta de los diferentes sectores, con el objeto de dar continuidad y orientación profesional a los trabajos; sin embargo, aparte de que no hubo la suficiente capacidad de convocatoria para conformar este

³⁴ Adición del Capítulo II BIS, Artículo 5-B, del Estatuto Orgánico de la UAQ.

equipo de trabajo, y de que la propia Coreu mostró poca voluntad política para la discusión y aprobación de las propuestas de la Coe, la dinámica de la Coreu se vio absorbida por el proceso electoral de 1999, sin recuperar, de manera inmediata, la riqueza que aportó el evento de las *Jornadas Temáticas*.

3. Fase de recuperación³⁵

Una vez concluido el proceso electoral a fines de 1999, que favoreció a la M. en C. Dolores Cabrera Muñoz para ocupar el cargo de rectora para el periodo 2000-2003, y recuperando los compromisos planteados en su *Programa de Trabajo*, se nombró a los nuevos integrantes de la Coreu, lo que permitió la reactivación de los trabajos para la reforma universitaria.

Ya instalada dicha comisión, y después de acordar los criterios mínimos para su financiamiento, la tarea inmediata que se le encomendó fue la elaboración de un *Documento Base* (Coreu, 2000), con la finalidad de buscar los consensos y dar ordenamiento a las ideas centrales para orientar los trabajos de la reforma universitaria en la UAQ.

En este *documento base*, además de recuperar la producción escrita generada en eventos anteriores, se plantearon las líneas de trabajo para la reforma universitaria que la Coreu habría de encabezar como parte de sus funciones. El propósito era mostrar a la comunidad universitaria el marco general desde el cual fuese posible lo siguiente:

- 1) Compartir información.

³⁵ Las fases de recuperación y concreción comprenden el periodo 2000-2006.

- 2) Acordar concepciones básicas.
- 3) Precisar objetivos.
- 4) Definir estrategias.
- 5) Involucrar a la comunidad universitaria en la planeación de cada una de las etapas.
- 6) Estimar las necesidades de recursos económicos e infraestructura, y determinar las medidas de financiamiento.³⁶

A diferencia de los momentos anteriores, la comunidad universitaria manifestó mayor definición y compromiso en la transformación de la UAQ; esto es, abanderar el proceso de reforma, con la participación del conjunto de la comunidad universitaria y de los diferentes sectores sociales, como la única vía para modificar estructuralmente a la institución hacia escenarios de mayor calidad académica, pertinencia social, participación democrática y defensa de la autonomía de la Universidad pública.

El trabajo efectuado por esta comisión, salvo la elaboración del *documento base*, no generó los resultados esperados para orientar el desarrollo y conclusión del proceso de reforma.

La dinámica de trabajo de la Coreu se vio sensiblemente disminuida, al cabo de poco más de un año de su integración, por diferentes situaciones:

- Irregularidad en la asistencia a las sesiones de trabajo.
- Ausencia de consulta hacia los representados.
- Carencia de productos escritos en las subcomisiones asignadas.
- Procesos de elección en los sectores estudiantil y sindical.
- Rechazo sistemático, sin presentar contrapropuestas, a las propuestas presentadas por la representación del sector de las autoridades.

³⁶ En 2000, en el marco de la convocatoria del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes), fue presentado, entre otros, un proyecto para apoyar las actividades de la reforma universitaria en la UAQ, sin embargo dicho proyecto no resultó favorecido, por lo que la UAQ continuó los trabajos con recursos propios.

4. Fase de concreción

El proceso de reforma en la UAQ,³⁷ a decir de la entonces rectora de la UAQ:

“(...) está encaminado a una transformación integral que permita la redefinición del modelo educativo y la consecuente adecuación administrativa y normativa, a fin de avanzar en el mejoramiento de la calidad de los programas y servicios que ofrece la institución” (Cabrera M., D., 2003: 23).

En virtud del tiempo transcurrido durante la fase de recuperación, y dada la falta de avances en la formulación de un documento para ser presentado a la comunidad universitaria para su discusión, se resolvió instrumentar el *Taller de planeación estratégica*, efectuado a mediados de 2002, en el que participó el H. Consejo Universitario, así como los representantes de los sindicatos académico y administrativo. Como resultado de ello, se elaboró la *Propuesta de modelo educativo* (UAQ, 2003b). Documento que se presentó para su discusión en los consejos académicos y los órganos de representación de los diferentes sectores de la comunidad universitaria.³⁸

Los elementos que componen el Modelo Educativo en la UAQ, son los siguientes:

- Humanista, integral y de calidad.
- Centrado en el aprendizaje y el estudiante.
- Flexible.

³⁷ Recuperando, entre diversas fuentes: los trabajos de reforma de años anteriores; las recomendaciones del Comité de Administración y Gestión Institucional de los CIEES; las líneas estratégicas del Pide 2000-2010; las acciones de transformación emprendidas por algunas unidades académicas; las políticas de gestión desarrolladas durante la administración 2000-2006.

³⁸ No se tiene registro de que haya sido aprobado por el H. Consejo Universitario.

- Con enfoques inter y multidisciplinario.
- Promotor de valores con responsabilidad social (Ibíd.: 7-9).

A partir del Modelo Educativo, la institución inició un proceso gradual de instrumentación en diferentes órdenes: actualización y creación de programas educativos centrados en el estudiante y el aprendizaje; tutorías; movilidad e intercambio estudiantil y docente; entre otros.

Por otro lado, durante la fase de recuperación y concreción de la reforma en la UAQ (2000-2005), se presentaron acciones en los planos académico, administrativo, financiero y político, que sentaron las bases para el avance de los trabajos de reforma y la mejora de los indicadores actuales de la institución, entre los que destacan:

Tabla 5. Avances de la reforma en el periodo 2000-2005	
Plano	Acciones
Académico	Ampliación de la cobertura con la creación de <i>campus</i> en el semidesierto y la sierra gorda,
	En el periodo 2001-2005, creación de 30 programas educativos: 2 TSU; 6 PA; 5 licenciaturas; 4 especialidades; 8 maestrías; 5 doctorados.
	Apertura de modalidades flexibles para la integración de las funciones sustantivas y el uso compartido de los recursos a través de programas transversales y de educación a distancia.
	Integración a esquemas de redes académicas de colaboración interinstitucional regionales, nacionales e internacionales.
	Evaluación, concluida y en proceso, de 103 programas educativos por parte de los CIEES.
	Clasificación de 19 programas educativos en Nivel 1 y 58 en Nivel 2. Lo que permitió que en 2007 se elevara a 59 en Nivel 1 y 18 en Nivel 2.
	Acreditación de 3 programas ante organismos reconocidos por el Copaes.
	Reconocimiento de 2 programas en el PNP y 8 en el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (Pifop).
	Elaboración del Modelo Educativo.
Administración, gobierno y gestión	Fomulación y operación del Pide 2000-2010, con la participación democrática de la comunidad universitaria, vinculado al proceso de reforma.
	Cultura democrática en la planeación y toma de decisiones, así como en los procesos de elección de rector y directores.
	Creación de las Unidades de Planeación.
	Reorganización administrativa en torno al eje académico.
	Firma de convenios con diversos organismos e instituciones (locales, nacionales e internacionales), para favorecer mecanismos de colaboración e intercambio.
	Generalización de la cultura de la evaluación de programas y servicios educativos, particularmente con la evaluación externa, lo que permitió colocar a la UAQ como

	una de las 10 mejores universidades en el país.
	Avances en el diseño, desarrollo e implementación del Sistema Integral para la Información Administrativa (SIIA).
	Acceso a la información, a través de la página Web de la UAQ, de documentos y datos de las diferentes áreas académicas, administrativas y financieras.
	Apertura de procesos de consulta e inscripción, así como altas y bajas de alumnos, a través de la página Web de la UAQ.
	Ajuste y reordenamiento de áreas administrativas y financieras.
Financiero	Racionalización y distribución equitativa del presupuesto a las unidades académicas y administrativas, a través de la Comisión del Presupuesto del H. Consejo Universitario.
	Liquidación de adeudos ante la Comisión Estatal de Agua Potable y el Infonavit
	Regularización del ejercicio y comprobación, ante la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), de los recursos obtenidos por concurso en periodos anteriores a 2000.
	Eficacia y transparencia del manejo financiero, así como el acceso a la información a través de la página Web de la UAQ.
	Como resultado de la planeación estratégica y participativa, se incrementó el número de proyectos de concurso incorporando a la totalidad de las facultades de la UAQ.
	En el periodo 2001-2005 se dio un incremento, sin precedentes, de recursos extraordinarios por concurso a través de los programas especiales (Fomes Promep, FAM, PIFI, Pifop, Faeup, PIFIEMS).
Político	Las funciones sustantivas como eje de la transformación universitaria.
	Desconcentración, descentralización, diversificación y ampliación de la oferta educativa en la entidad y en las zonas de influencia en la región.
	Creación de las <i>unidades de planeación</i> ³⁹ para que los órganos colegiados y los cuerpos académicos asumieran la dirección de los cambios.
	Movilización de la comunidad universitaria, y de sectores sociales simpatizantes, por la <i>defensa de la autonomía y la dignidad universitaria</i> ⁴⁰
	En 2002 se amortiguó el adeudo con el IMSS, logrando la condonación de intereses, recargos y actualizaciones, y la aportación del Gobierno del Estado de 150 Mdp. ⁴¹
	En 2003, la UAQ organizó un foro para la presentación de los programas de trabajo de los candidatos al Gobierno del Estado, en el que se comprometió por escrito al candidato que resultara electo otorgar 3% del presupuesto estatal a la UAQ.
	Aprobación del H. Consejo Universitario para poner a revisión diferentes años de ejercicio de los recursos ordinarios y extraordinarios por parte de la Auditoría Superior de la Federación.
	Mejoramiento de las relaciones entre la UAQ y el nuevo Gobernador del Estado
	Donación de terrenos, en el antiguo aeropuerto, por parte del gobernador.

³⁹ Este documento fue elaborado en el 2000 por la Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional para integrar a las unidades académicas y administrativas al trabajo de planeación, tanto en la operación y seguimiento del Pide 2000-2010, como en su integración a la formulación de los PIFI y otros programas estratégicos.

⁴⁰ El 08 de mayo de 2002, como acuerdo del H. Consejo Universitario, con la participación aproximada de 18,000 personas, se realizó de manera pacífica una marcha-mitin, para exigir al gobernador Ignacio Loyola Vera respeto a la UAQ y apoyo para resolver el problema de los pasivos ante el IMSS.

⁴¹ Se cubrió el adeudo ante el IMSS, acumulado hasta 2003, pero no se resolvió estructuralmente el problema ya que no se regularizó en el presupuesto lo relativo al pago de Retiro, Cesantía y Vejez (RCV).

5. Nueva administración

La gestión 2006-2009, que encabeza el Mtro. Raúl Iturralde Olvera, ha mantenido continuidad con la administración anterior, particularmente en la consolidación de indicadores tales como: ampliación de la cobertura; aumento en el número de programas educativos con Nivel 1 de CIEES; importantes avances en el proceso de consolidación de CA; incremento en el número de profesores con perfil Promep y en el SNI; avances en la certificación de procesos administrativos; modificaciones a la normatividad; avances en los sistemas de información y acceso a la misma.

Pese a lo anterior, la concepción de gestión, gobierno y toma de decisiones, está fuertemente concentrada en la administración central. Es el caso, por ejemplo, de la aprobación del nuevo Plan Institucional de Desarrollo 2007-2012, que no fue resultado de una planeación estratégica y participativa que incorporara a la comunidad universitaria.

Por otro lado, el estilo de trabajo para enfrentar algunos de los problemas estructurales de la Universidad, se ha acompañado más de la gestión externa, con posiciones cercanas a las políticas estatal y federal, que a la búsqueda de consensos al interior de la comunidad universitaria para la defensa de la autonomía y la solución del problema de los pasivos, sin afectar estructuralmente los derechos de los trabajadores.⁴²

⁴² Una de las propuestas planteadas en las asambleas del personal académico del SUPAUAQ, que rechazaron los líderes sindicales afines a la autoridad, fue el *principio de corresponsabilidad* para incrementar el fondo de jubilaciones y pensiones, conforme a la siguiente propuesta: por cada pesos que aporte el trabajador, la UAQ participará con dos tantos y el gobierno (estatal y federal) con tres tantos.

El mérito fundamental que se le ha reconocido a esta administración, es la solución del problema de los pasivos ante el IMSS.⁴³ La forma es la que se pone a discusión. Un sector crítico de los trabajadores académicos presentó documentos con propuestas orientadas al trabajo de gestión y de corresponsabilidad con el gobierno para la solución del problema de los pasivos. Ante lo cual, la administración optó por resolver el problema a costa de los trabajadores académicos y administrativos, apoyándose en los comités ejecutivos de los sindicatos para aprobar sus propuestas de modificación de los contratos colectivos de trabajo.⁴⁴

Por otro lado, en lo que respecta a las modificaciones a la legislación universitaria en el Estatuto Orgánico y al Reglamento de Estudiantes, además de no realizar los foros de consulta que permitieran la participación de la comunidad universitaria, se intentó su aprobación en un periodo en el que estudiantes y profesores habían concluido sus actividades académicas. Gracias a la presión de estudiantes y profesores de la Facultad de Psicología se pudo aplazar su aprobación y se efectuaron cambios importantes a los documentos mencionados.

⁴³ Al ser nombrado el rector de la UAQ por el Diario de Querétaro *Personaje del Año*, con la entrega de la estatuilla *Ulama*, porque "(...) logró el saneamiento administrativo de la Institución, la eliminación del pasivo con el IMSS y la reforma en el Sistema de Pensiones y Jubilaciones con los dos sindicatos". Diario de Querétaro. 11 de diciembre de 2007.

⁴⁴ Con el pretexto de que la UAQ pudiese participar en el fondo de apoyo para reformas estructurales de las universidades públicas estatales, por una bolsa de 1,200 millones de pesos en 2007, se vendió la idea de *resolver* el problema financiero de la UAQ con la mutilación de los contratos colectivos de trabajo en dos sentidos: 1) La cláusula de jubilaciones y pensiones ya no aplicará a los trabajadores que ingresen a partir del 1º de junio de 2007, ya que éstos sólo podrán hacerlo bajo el régimen del IMSS; 2) Jubilación, independientemente de la edad, cuyo ingreso haya sido antes del 15 de junio de 2007, y jubilación por años de servicio y edad mínima, a partir de enero de 2012, con una fórmula que asegure la combinación de edad más antigüedad.

Otras acciones de la actual administración, encaminadas al proceso de reforma administrativa, normativa, certificación de procesos, transparencia y la solución de los pasivos ante el IMSS, son:

- La reestructuración en proceso de la estructura administrativa, organizativa, manuales de procedimiento y normatividad. Los avances que reporta la institución en este rubro son los siguientes:
 - Modificaciones de los artículos 28 y 29 del Estatuto Orgánico que faculta a la Secretaría de la Contraloría a fiscalizar y evaluar el ejercicio del presupuesto y custodia del patrimonio universitario. (Iturralde R., 2007: 13).
 - Sistemas de entrega-recepción y las declaraciones patrimoniales de los funcionarios universitarios (Ibíd.: 14).
 - Auditorías: PIFIEMS, realizada por la Dirección de Auditoría del Gobierno del Estado de Querétaro; Auditoría Superior de la Federación sobre los recursos obtenidos para la constitución del Fondo de Pensiones y Jubilaciones (Ibíd.).
 - Certificación ISO 9001: 2000, otorgada por la empresa BSI *Management Systems*, a los procesos de consulta de fuentes electrónicas y otorgamiento de prestaciones (Ibíd.).

- Solución de los pasivos ante el IMSS:⁴⁵
 - La deuda de la UAQ ante el IMSS a 2007, fue de 384 millones de pesos (Mdp.).
 - El 16 de octubre de 2007 quedó saldada la deuda en los siguientes términos: condonación por parte del IMSS de 74 Mdp., por actualizaciones y recargos; aportación de la UAQ por 110 Mdp., con la venta de terrenos al Gobierno del Estado ubicados en las cercanías de la Cuesta China (80 más 30 Mdp., de recursos propios); 200 Mdp., por la aportación del Ejecutivo Federal. (Diario de Querétaro y Crónica. 15 de octubre de 2007).

Finalmente, y con la intención de presentar de manera sintética lo anteriormente referido, se presenta una tabla para describir las etapas, propuestas y avances del proceso de reforma en la UAQ:

⁴⁵ Los datos presentados se obtuvieron de fuentes periodísticas, aunque no del todo precisos, ya que hay ligeras diferencias en las cantidades según el tipo de fuente. Hasta este momento no se ha tenido acceso a algún documento oficial para precisar los datos.

Tabla 6. Etapas del proceso de reforma universitaria en la UAQ				
Periodo	Año	Sujetos	Propuestas	Avances
Los inicios	1978-1980	CEDUQ	Proceso electoral democrático.	Asamblea General Universitaria. Presentación del plan de trabajo de los candidatos. Voto universal, directo y secreto.
	1996	Autoridades, SUPAUAQ, STEUAQ, sector estudiantil	Reformas a la Legislación Universitaria.	Acuerdo para la conformación de la Coreu.
La efervescencia	1998-1999	SUPAUAQ, STEUAQ, autoridades, sector estudiantil	Foro <i>La Universidad pública del siglo XXI: calidad académica, autonomía y democracia</i> . Cinco <i>Jornadas Temáticas</i> , con la presentación de 220 ponencias de universitarios y diversos actores sociales.	Reformas al Estatuto Orgánico, en materia de procesos de elección de rector y directores.
Fase de recuperación	2000-2001	Autoridades, SUPAUAQ, STEUAQ, sector estudiantil	Elaboración del Pide 2000-2010. Documento base. Encuestas.	Elaboración del Documento Base para la reforma universitaria. Consensos entre los cuatro sectores de la Coreu, sobre principios y procedimientos
Fase de concreción	2002-2006	H. Consejo Universitario	Taller de Planeación Estratégica. Procesos de acreditación de programas educativos. Modelo Educativo. Incremento de recursos extraordinarios no regularizables.	Actualización y creación de programas educativos, centrados en el estudiante y el aprendizaje, tutorías, movilidad e intercambio estudiantil y docente. Incremento significativo de planta física e infraestructura académica.
Nueva administración	2006-2009	Autoridades	Nuevo Pide 2007-2012. Modificación a los contratos colectivos de trabajo. Recuperación de los trabajos de acreditación de programas e impulso a los procesos de certificación. Incremento de CA consolidados y en proceso de consolidación	Solución del pago de los pasivos ante el IMSS. Modificación al Estatuto Orgánico y al Reglamento de Estudiantes

V. Tendencias y perspectivas

Las acciones anteriores han permitido el desarrollo de lineamientos estratégicos para la operación del proceso de reforma universitaria, acciones que, en lo general, han contado con los consensos necesarios de la

comunidad universitaria para avanzar en la transformación institucional en atención a las demandas de los nuevos tiempos.

Lo anterior no ha sido fácil, son muchos los contratiempos que la UAQ ha tenido que sortear, particularmente por la incompreensión del gobierno estatal que encabezó Ignacio Loyola Vera (1997-2003) y lo incómodo que le resultó el proyecto de la Universidad pública; sin embargo, los importantes resultados de la labor académica, que se han visto reconocidos por la evaluación externa, así como por el significativo incremento de los recursos concursables obtenidos durante el periodo 2000-2006, el apoyo recibido por sectores importantes de la sociedad civil, dan muestras contundentes de la viabilidad institucional y de su proyecto de desarrollo.

La reforma como medio⁴⁶

La reforma universitaria, orientada democráticamente, es un dispositivo que permite asegurar la participación de la comunidad universitaria, con el propósito de transformar a la Universidad pública y refrendar su compromiso social. Dicho proceso está encaminado a la búsqueda de consensos para el diseño e instrumentación de un modelo educativo y académico, en concordancia con las grandes transformaciones en la producción y distribución de conocimiento, que favorezca una mayor integración entre la función social, las funciones sustantivas, los niveles educativos, los programas educativos, el personal, la infraestructura académica y los espacios físicos.

⁴⁶ Algunas de los planteamientos centrales de este apartado se sustentan en el marco socio-educativo del capítulo II de la tesis.

Es un dispositivo que permite conducir tanto la afirmación de la identidad institucional, como el fortalecimiento de su misión y la lucha permanente por mantener su vigencia a lo largo del tiempo, gracias su pertinencia social y la calidad de su personal, programas y servicios educativos.

Conforme a lo anterior, la reforma que los universitarios estamos impulsando, se orienta por los principios y aspiraciones siguientes:

- La defensa irrestricta de la autonomía y de la libertad de cátedra e investigación.
- La defensa proactiva de la Universidad pública.
- El fortalecimiento de su papel como conciencia crítica, con capacidad de propuesta social.
- Fomentar la integración entre conocimiento, sociedad y currículum, para el cumplimiento de las funciones sustantivas y fines sociales.
- La calidad en el desempeño de las funciones a través del mejoramiento y actualización de los programas y servicios educativos, el personal académico y administrativo, así como en la infraestructura académica, informática y de planta física.
- Impulsar la flexibilidad en su organización académico-administrativa, a través de la búsqueda de nuevas modalidades educativas, esquemas normativos y de organización operativa.
- El fomento de las nuevas tecnologías para el mejoramiento de los procesos del aprendizaje, los procesos administrativos y garantizar mayor cobertura educativa.
- La competitividad en la formación de profesionistas.
- Mantener y desarrollar el liderazgo intelectual y moral de la institución, capaz de acompañar el proceso de transformación del país.

Por lo anterior, sostenemos que los ejes de la reforma universitaria, a fin de centrar los esfuerzos de transformación, se agrupan en tres líneas estratégicas:

- 1) Orientar los cambios de las áreas adjetiva y regulativa conforme a las necesidades de la función sustantiva y la pertinencia social.

- 2) Promover la reforma universitaria en un sentido integral y con espíritu democrático.
- 3) Incorporar a los distintos sectores de la sociedad al debate sobre los cambios a que habrá de someterse la Universidad pública, a fin de que su función social, cultural y cognitiva, se mantengan vigentes.

Hoy la Universidad muestra un significativo avance en el proceso de reforma, aunque sus mayores logros han sido en el plano académico (calidad, diversificación y cobertura). El avance en lo normativo, organizativo y financiero está en proceso de consolidación.

La moneda está en el aire. El proceso, aún en marcha, puede tomar cursos insospechados. Lo peor que pudiera ocurrir es que la Universidad se mantenga como está, o que tome una dirección de subordinación a las políticas neoliberales; esto es, que oriente sus cambios en sentido opuesto a su naturaleza cognitiva y social que le lleven a una contrarreforma.

No debemos permitir que su potencial sea desaprovechado por temor al cambio, arriesgando a la institución a continuar con esquemas cerrados que impiden el desempeño óptimo de sus funciones sustantivas en beneficio de la sociedad, ante la cual debe seguir respondiendo con calidad, pertinencia, ampliación de la cobertura y diversificación de su oferta educativa.

El reto mayúsculo que tenemos los universitarios, no solo habrá de contemplar las variables internas, que permiten sortear entre lo fundamental y lo coyuntural; también la historia nos impone la necesidad de construir respuestas inteligentes y de una elevada responsabilidad social ante el escenario nacional e internacional a que se enfrentan las universidades públicas en el nuevo milenio.

Marco curricular

Fundamentos psicológicos del currículum

I. Antecedentes

El origen de la definición de currículum, dada la polisemia del término, presenta diversas acepciones. Desde el término acuñado por Cicerón (43 a. n. e.), hasta la reconceptualización que aparece en Juan Calvino (1509-1564) para expresar la *carrera de vida* o el *curso de vida* (Aguirre, M^a E., 1997: 71).

Si bien algunos antecedentes se localizan en el surgimiento de las universidades (siglos XII y XIII), es en la Universidad de Glasgow (siglo XVI), donde adquiere su significado educativo. Ya no solo como programa o plan educativo, sino como la supervisión del profesor hacia el estudiante a lo largo de la vida.

Entre Cicerón y Calvino, en la antigua Grecia existían antecedentes de la organización escolar, según las necesidades e inclinaciones formativas de los estudiantes, a través del *trivium* (gramática, retórica y dialéctica <o lógica>) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía). Otro aporte fundamental para la pedagogía se establece con Sócrates (470-399 a.n.e), en el que la mayéutica sistematizará el recurso metodológico de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, en dos sentidos: los diálogos *didácticos* (enseñanza de la verdad) y los diálogos *zetéticos* que tienen por objeto el arte de descubrirla (*zhthtikón* o investigación). Así como el aporte articulador de Platón (427-347 a.n.e), al incorporar la ética como elemento que da sentido, ético y estético, a las disciplinas teóricas o técnicas.

Después de un largo periodo de influencia teológica, en el que no se advierten contribuciones pedagógicas y de organización escolar, Juan Luis Vives (1492-1540) hará contribuciones importantes a la pedagogía, la psicología y las ciencias de la educación. Algunas de las obras más importantes, como base de su filosofía práctica, son *Tratado de la enseñanza* (1531) y *Tratado del alma* (1538).

En el primero hay aportes en diferentes tópicos: la educación popular; la crítica al estado de corrupción en que cayeron las ciencias; la enseñanza de la lengua materna (expresión del alma); la enseñanza de las disciplinas; y los efectos de la enseñanza en la vida del hombre. Su planteamiento pedagógico se apoya en el método inductivo como base experimental de toda didáctica.

En el segundo, con fuerte influencia aristotélico-tomista, se aprecia su interés en el conocimiento del alma para el gobierno interior del hombre. Su propuesta es que se puede acceder a ella, no por medios metafísicos, sino por medios empíricos, experimentales.

Por otro lado está su obra sobre la *Instrucción de la mujer cristiana* (1523), en la que propone que su formación, además del aprendizaje de los quehaceres *propios* de la mujer, y de ser la encargada de guardar las costumbres y la moral, se le instruya en las artes y las letras, dando gran importancia a su papel de madre en la enseñanza de la lengua materna y al vínculo psicológico que desarrollará con su hijo como elemento central para el desarrollo de la personalidad.

Es con Juan Amós Comenio (1592-1670), en su *Didáctica Magna* (1679), cuando el concepto de didáctica será lo más próximo a lo que hoy conocemos como currículum:

“(es) una propuesta formativa estructurada y secuenciada en relación con las etapas más plásticas de la vida humana” (Aguirre, M^a E., 1997: 73).

Con Comenio se sientan las bases de lo que posteriormente será el fundamento pedagógico y psicológico de la teoría curricular, ya que los aportes de su obra muestran -sin ser muy exigentes epistemológicamente- una concepción articuladora de los conceptos de educación, desarrollo y aprendizaje; esto es, la relación entre procesos evolutivos, escolares y culturales.

Su propuesta, heredera de la reforma protestante, además de asignarle al Estado la función educadora de *enseñar todo a todos*, tiene el propósito educativo de enfatizar las *cualidades* (erudición, virtud y religión) y las *facultades* (intelecto, voluntad y memoria) de todo hombre educado. Uno de los mayores aportes de Comenio a la pedagogía y la psicología, es el sistema de organización escolar en cuatro niveles: en la infancia (0-6 años), la Escuela Maternal; en la puericia (6-12 años), la Escuela Elemental; en la adolescencia (12-18 años), la Escuela Latina; y en la juventud (18-25 años), la Academia.

Las consecuencias de la Revolución Francesa (siglo XVIII) en la educación traen consigo reformas a ésta; el mediador ahora es el Estado-Nación. Entre los autores más destacados de esta época se encuentra Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), quién indicaba, coincidiendo con Vives y Comenio, que la educación del niño comenzaba desde la familia y que éste, a través de la *pedagogía del esfuerzo*, podía llegar a la conquista y dominio gradual de sus pasiones. Su propuesta, a decir de Château (1982), es construir una sociedad racional que respete la naturaleza del hombre. En este sentido,

Rousseau se ocupó de la filosofía de la educación, como principio general, y no en las didácticas particulares.

Será con Pestalozzi (1746-1827), Kerschensteiner (1852-1932), Dewey (1859-1952), Decroly (1871-1932), Claparede (1873-1940) y Montessori (1870-1952), cuando la pedagogía alcance una profunda revolución al establecer un paradigma centrado en el estudiante, en este caso el niño. Es así como nace la denominada *escuela nueva*, en contraposición a la *escuela tradicional*. Los principios sociológicos, pedagógicos y psicológicos que impulsaron alcanzarán tal relevancia que, además de sostener un proyecto educativo popular, formularon propuestas pedagógicas integrales. Tal como lo sostenía Pestalozzi:

“(...) una educación integral, que forme la cabeza, el corazón y la mano” (Meylan, L., 1982, en Château, J., 1982: 204).

En estos pedagogos, particularmente de Decroly a Montessori, encontramos un contacto muy estrecho entre la escuela nueva y las nacientes corrientes psicológicas, así como el propio psicoanálisis con sus aportes sobre la infancia. De esta manera, se comienza a advertir una fuerte tendencia interdisciplinaria al incorporar nociones de diversas fuentes para el diseño de los programas educativos (pedagogía, psicología, psicoanálisis, medicina y antropología).

Los alcances de la escuela nueva,⁴⁷ fueron de gran importancia para la organización escolar, el diseño de estrategias pedagógicas y la elaboración de didácticas centradas en el *interés* del niño. Si bien se da importancia al

⁴⁷ En su diversidad de orientaciones y etapas caracterizadas por las siguientes etapas: romántica (Pestalozzi); progresista (Dewey); biologista (Claparede y Decroly); sistemas (Montessori); científica (Piaget).

diseño de los ambientes pedagógicos para la enseñanza, el eje estará centrado en los principios de *necesidad, interés, libertad y actividad*,⁴⁸ dejando al profesor el rol de guía, acompañante y promotor del aprendizaje, para desalentar en éste su papel protagónico en el proceso educativo (López S., J., 1984).

Una fase fundamental en la concreción de la escuela nueva, particularmente en la denominada etapa científica, la ocupó Jean Piaget (1896-1980). Como psicólogo, biólogo y epistemólogo, su teoría impactó de sobremanera las nociones que hasta ese momento habían alcanzado la pedagogía y la psicología, y su vínculo entre ellas. El concepto de *inteligencia*, articulado al de interés, será nodal para comprender el fin de la educación: formar la razón moral e intelectual (Palacios, J., 1981: 73). Piaget sostiene que la inteligencia descansa sobre el interés, de esta manera el propósito es formar individuos capaces de autonomía intelectual y moral. Su teoría operativa de la inteligencia sostiene el principio de aprender a conquistar la verdad por uno mismo; en este sentido, el método activo que plantea es la acción como instrumento del conocimiento y la inteligencia práctica como conocimiento activo de la verdad. La reforma educativa que sostiene Piaget, parte de los siguientes supuestos:

- Utilizar los métodos activos.
- La inteligencia práctica como base de la educación activa.
- Respetar las etapas del desarrollo psicológico del niño.
- Ejercitar la observación y la descripción de lo observado.

⁴⁸ De este término le viene la denominación de *escuela activa*. Término a veces utilizado de manera equivocada, al considerar que lo central es que el niño se mantenga en movimiento, sin que necesariamente coincida con los fines educativos. Realmente esta denominación se encuentra más vinculada con la noción de trabajo manual; esto es, que el niño desarrolle habilidades que vinculen sus intereses con los fines educativos.

- No perder de vista el carácter interdisciplinario de la investigación, de la ciencia, de las materias escolares (Ibíd.: 83-84).

Una reforma como ésta, además de considerar la necesaria articulación de los contenidos escolares, y las etapas del desarrollo emocional y cognoscitivo del niño, debe fomentar la participación de profesores y padres de familia, por lo que la reforma educativa se debe a una propuesta epistemológica holista, totalizante e integradora.

Como se puede advertir en los párrafos anteriores, los principios pedagógicos y psicológicos de las diferentes orientaciones educativas, sentaron las bases para los orígenes del currículum en su acepción escolar. Desde la influencia de la filosofía en la educación, pasando por la aparición de los sistemas del pensamiento pedagógico, así como el surgimiento de nociones psicológicas –vale decir *protopsicológicas*-⁴⁹ que se fueron articulando a la teoría educativa, hasta el surgimiento de diversas orientaciones psicológicas a finales del siglo XIX, perfilaron principios de los que se vale, ya en el siglo XX, la teoría curricular.

II. La teoría curricular

Además de la polisemia del término currículum, la denominada *teoría curricular* presenta ciertas dificultades al momento de pretender alcanzar un rango de cientificidad.⁵⁰ En este sentido, como lo indica Ángel Díaz Barriga, la teoría curricular se enfrenta dos retos:

⁴⁹ Denominadas de esta manera por establecer nociones generales, y por tanto constituir la antesala de lo que más adelante será la psicología como disciplina.

⁵⁰ Una teoría científica está basada en hipótesis o supuestos verificados por grupos de científicos individuales (en ocasiones un supuesto, no resulta directamente verificable, pero sí la mayoría de sus consecuencias). Abarca en general varias leyes científicas, verificadas y frecuentemente deducibles de la propia teoría. Estas

“(…) un análisis de la estructura epistémica de dichos desarrollos, como de una revisión de su capacidad de explicación/comprensión de un objeto de estudio determinado” (Díaz B., A., 2003: 33).

Si bien la advertencia que sostiene el autor, está referida al uso corriente que el término ha adquirido a los largo de los años, también está alertando a la dificultad epistemológica de su construcción interna, así como a lo difuso de su objeto de estudio. Por esta razón, Díaz Barriga opta por utilizar el término de *conceptualización curricular* (Ibíd.: 34).

Un problema conceptual de esta naturaleza no fue advertido por los teóricos norteamericanos, cuando se dio inicio a los trabajos de la teoría curricular bajo la influencia de la teoría científica del trabajo. Su propósito organizacional estaba marcado por las necesidades de consolidación y expansión del proyecto económico e ideológico norteamericano de inicios y mediados del siglo XX.

El análisis sistemático del currículo para la planificación educativa, surgió en Estados Unidos a inicios y mediados del siglo XX. Uno de los personajes que tuvo mayor influencia fue John Franklin Bobbitt, de la Universidad de Chicago, partidario de la *administración científica de la educación*, que se presentaba como un *ingeniero en educación*. La tendencia pragmática y eficientista que imprimió en la organización del currículo, le llevó a plantear

leyes pasan a formar parte de los supuestos e hipótesis básicas de la teoría que englobará los conocimientos aceptados por la comunidad científica del campo de investigación y está aceptada por la mayoría de especialistas. <http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa> Fecha de consulta: 11 de abril de 2007.

una depuración radical a los contenidos escolares, con el propósito de seleccionar los conocimientos *útiles* para la actividad laboral:

“Actualmente se necesitan conocimientos útiles, que ya no es necesario que los planes de estudio incluyan materias anticuadas, obsoletas e inservibles, solo por el simple ejercicio intelectual que proporcionan” (Bobbitt, J. F., 1912: 263; en Ravitich, D., 2001: 20).

Será después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se formule un planteamiento más estructurado de la teoría curricular. Algunos de los teóricos más desatacados de este discurso son: Tyler (1949), Bloom (1956), Mager (1961), Bruner (1961) y Taba (1962). (Díaz B., A., 1992: 15).

Ángel Díaz Barriga hace referencia, principalmente, a dos grandes bloques de análisis para identificar el surgimiento de la teoría curricular. El primer bloque lo integran Tyler y Taba, en los que se puede advertir una perspectiva amplia para determinar los referentes de la estructuración curricular. El segundo está representado por Mager, en el que se destaca un modelo de instrucción para la elaboración de programas por objetivos conductuales (Díaz B., A., 1984: 14).

En cuanto al primer bloque, se destaca la definición de objetivos (Tyler) o metas (Taba), en los que participarán un conjunto de elementos para la definición del currículo. En el caso de Tyler serán las fuentes (alumno, especialistas y la sociedad) o filtros (filosofía y psicología), en tanto que para Taba será el diagnóstico de necesidades. Al igual que Bobbitt, Tyler considera que la escuela debe centrar su interés en la enseñanza de

contenidos que sean útiles y que guarden una relación funcional con las *necesidades sociales*.

En el caso de Taba, a partir del énfasis que pone en el diagnóstico de necesidades, establece que la lectura de las demandas sociales y culturales debe preparar al estudiante para las necesidades actuales y futuras; para lo cual plantea siete pasos en la ordenación de elementos para la elaboración del currículo:

- 1) Diagnóstico de necesidades.
- 2) Formulación de objetivos.
- 3) Selección de contenido.
- 4) Organización de contenido.
- 5) Selección de actividades de aprendizaje.
- 6) Organización de actividades de aprendizaje.
- 7) Selección de lo que se va a evaluar (Ibíd.: 18-19).

Esta propuesta, si bien sugiere ventajas tales como el diagnóstico de necesidades y las actividades de aprendizaje, puede presentar, al menos, dos limitaciones: centrar el diagnóstico a necesidades de los sectores dominantes, reduciendo sensiblemente sus alcances y beneficios a otros sectores; no recuperar el estado del conocimiento en la selección y organización del contenido.

El segundo bloque, representado por Mager, está orientado a la parte aplicada del currículo, y representa la implementación del pensamiento tecnocrático dentro del espacio escolar. Este modelo está centrado en la elaboración técnica de objetivos conductuales. El modelo, propuesto por Popham y Baker, bajo la influencia de Mager, plantea cuatro componentes:

- 1) Especificación de objetivos.
- 2) Evaluación previa.
- 3) Enseñanza.
- 4) Evaluación de resultados.

El modelo presenta, al menos, dos aspectos diferenciales respecto a Tyler y Taba: por un lado, centra el proceso en el docente, no en el estudiante y el aprendizaje; por el otro, no ofrece conexión estructural con el currículo, ya que se presenta como un modelo funcional para el diseño de un programa o asignatura.

En el mismo sentido, aunque de manera más tecnocrática, se presenta la propuesta de la *carta descriptiva*. Es un modelo de planificación cerrada de un curso y puede sustituir al programa docente. La carta descriptiva se presenta como una matriz dividida en siete columnas:

- 1) Tema.
- 2) Subtema.
- 3) Objetivos.
- 4) Evaluación.
- 5) Métodos y/o técnicas de enseñanza.
- 6) Experiencias de aprendizaje.
- 7) Observaciones y bibliografía.

Este modelo resulta inadecuado para el currículo debido a su inflexibilidad, además de que puede servir como instrumento de control para el profesor y no como procedimientos a seguir para la enseñanza.

Los modelos centrados en los objetivos conductuales, con la incorporación de las cartas descriptivas, así como la introducción de medios de enseñanza entre otras innovaciones, han dado pie a la denominada *tecnología educativa*. La enseñanza programada, la sustitución del docente por la máquina y los materiales, fueron sus componentes fundamentales en nuestro país en la década de los 70. Hoy, podría decirse que las nuevas tecnologías y las telecomunicaciones, también conocidas como tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), ocupan su lugar en sentido ideológico; esto es, que el problema de la educación es técnico, por lo que los medios pretenderían remplazar a los fines (Kaplún, G., 2001).

Otro de los enfoques que permite identificar una propuesta alternativa, lo constituye la denominada *teoría crítica del currículo*. Esta orientación, que se contrapone a la noción tradicional del currículo y al modelo tecnocrático, recupera conceptos que fueron dejados de lado, tales como el autoritarismo y el poder, sosteniendo que el problema de la educación no es de orden técnico sino político (Pansza, M., 1993a: 13).

El soporte teórico en el que se apoya es diverso, sin embargo, destacan la teoría sociopolítica de la educación, la teoría de las ideologías, la hermenéutica y el psicoanálisis. Entre algunos de los autores más representativos de este movimiento, particularmente del psicoanálisis, sobresalen: Wilfrid Bion, Octave Mannoni, Maud Mannoni, Enrique Pichon-Rivière, José Bleger, Armando Bauleo, A. S. Neill, René Lourau, Antonio Caparrós, Serge Lebovici, Jean-Claude Filloux, Marcel Postic, entre otros.

Uno de los conceptos centrales de la perspectiva crítica, acuñado por Jackson (1975), es el de *currículo oculto*. Apple (1986), lo define como:

“(...) el conjunto de normas y valores que son implícitamente pero eficazmente enseñados en las instituciones escolares y de las que no se acostumbra a hablar en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores” (Apple, 1986, en Vilar, J. M^a, 2000).

El currículum oculto, es una estructura no reconocida por los administrativos, docentes y estudiantes, pero tiene un impacto significativo; por lo general está determinado por los valores, actitudes y conductas que se consideran *apropiadas* al contexto y los fines sociales y escolares no declarados. Su carácter oculto se identifica en lo no explícito, subrepticio y desconocido, en el diseño y operación del currículo.

Una de las aportaciones del psicoanálisis en el estudio del currículum oculto, es la posibilidad de interpretar⁵¹ los contenidos, pautas y modelos implícitos, que se pretenden propiciar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin que los actores tomen conciencia de ello.

III. El currículum

Existen diversas definiciones de currículum, según la visión que se tenga de la problemática educativa, que se pueden agrupar en cinco rubros:

⁵¹ La interpretación, como recurso metodológico del psicoanálisis, no se emplea, en este caso, en sentido clínico o terapéutico, o en *intensión*, según lo plantea Lacan (1967), sino como herramienta de investigación para dar cuenta de los procesos institucionales en los que se advierte la presencia de conflicto; es decir, se trata del psicoanálisis en *extensión*, en uso, no en *intensión* o aplicación.

- 1) Como los contenidos de la enseñanza.
- 2) Como plan o guía de la actividad escolar.
- 3) Como experiencia.
- 4) Como sistema.
- 5) Como disciplina (Panzsa, M., 1993a: 14-16).

Coincidiendo con Aguirre, se asume la definición de currículum como:

“(...) una propuesta formativa que se lleva a cabo en centros escolares *ad hoc*; propuesta: 1° en la que subyace, y en su caso se explicita con mayor o menor profundidad y consistencia una elaboración teórica; y 2° que se traduce en prácticas educativas concretas (...) con la intención de apropiarse de un cierto tipo de saberes” (Aguirre, M^a E., 1997: 70).

Dicha definición coincide con el planteamiento de Coll, al afirmar que:

“El currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas” (Coll, C., 1995: 21).

De acuerdo a esta concepción, la primera función del currículum es explicitar el proyecto que preside las actividades educativas escolares; es decir, las intenciones y el plan de acción de las mismas, tomando en cuenta que las actividades deben ir acordes a las condiciones en que se lleven a cabo. En este sentido hablamos del currículum explícito, sin embargo hay que recordar que todo currículum tiene una parte implícita que se relaciona más directamente con la ideología que lo soporta. Al analizarlo, podemos darnos cuenta si va enfocado a la reproducción de la ideología y la conservación del *statu quo*, o bien, a una reforma o cambio social.

Según Coll (1995) los componentes del currículum son cuatro: proporciona información sobre *qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y cuando evaluar* (Ibíd.: 31).

En sentido amplio, el currículum es un curso de enseñanza y aprendizaje que sistemáticamente está organizado. En sentido restringido, se toman en cuenta secuencias de estudio en cada uno de los niveles educativos. Lo anterior nos expresa que el currículum se muestra en un orden y dentro de un espacio escolar, organizado en lugares y tiempos específicos.

Los rasgos del currículum presentes, que coinciden con la *Didáctica Magna* de Comenio, son los siguientes:

- 1) Noción de control, orden y disciplina, que se ejerce mediante tareas, tiempos y calidad de resultados (control-poder).
- 2) Proyecto de *racionalidad*: coherencia entre los fines, medios y resultados, que permiten una mayor eficiencia en las tareas llevadas a cabo.
- 3) Intención comunicadora-facilitadora del recorrido formativo (el alumno puede prescindir del maestro).
- 4) La noción de grupo escolar o clase (Aguirre, M^a E., 1997: 75-76).

IV. Carácter interdisciplinario del currículum

Si partimos del axioma de que el objeto de la educación y el hecho educativo deben ser examinados como un todo, mediante la aplicación simultánea y coordinada de los instrumentos teóricos y metodológicos que proporcionan las vertientes ideológicas, sociológicas, históricas, antropológicas, económicas, filosóficas, didácticas y psicológicas; el campo curricular no

puede ser la excepción, por lo que se requiere de un esfuerzo interdisciplinario para su comprensión y desarrollo.

La interdisciplinariedad en el campo curricular, está marcada por dos supuestos: por un lado, el origen mismo de la denominada teoría curricular, que se deriva del amplio campo de las ciencias de la educación (Díaz B., A., 2003); por el otro, la imposibilidad de su concepción desde una sola disciplina (Pansza, M., 1993a).

Si asumimos que la interdisciplina ha resuelto el doble reto que señalábamos en el apartado de *Interdisciplinariedad: entre el saber y el poder*,⁵² entonces podemos afirmar que el campo del currículum está en condiciones de incorporar los núcleos disciplinarios de los que se nutre.

Uno de los primeros intentos interdisciplinarios para el diseño curricular lo encontramos en el propio Tyler, pues reconocía la necesidad de recurrir a diversas fuentes (alumno, especialistas y sociedad), a lo que complementaba con los filtros (filosofía y psicología).

Esta tradición se ve más integrada con el planteamiento de Pansza (1993a), al considerar cuatro fuentes o núcleos disciplinarios para el diseño curricular: epistemología, sociología, psicología y pedagogía. Estas constituyen los cuatro referentes desde los que es posible "(...) abordar el objeto de estudio en forma más integral" (Pansza, M., 1993a: 18). Pese a que lo anterior no cubre los campos disciplinarios específicos que se requieren para el diseño

⁵² La construcción de puentes epistemológicos para establecer diálogos con/entre las disciplinas y abrirse a la posibilidad de inaugurar un nuevo campo de conocimientos a partir de la relación, no fusión, de dos disciplinas de distinta naturaleza y propósito explicativo.

de un currículo en particular, son fundamentales para pensar los componentes estructurales del currículo.

Sin pretender agotar la presentación de cada uno, nos limitaremos a señalar el objeto de su atención:

- La *epistemología*, tiene por objeto el ordenamiento y secuencia del contenido, conforme a los criterios de validez de los modelos en que se sustente.
- La *sociología*, por su parte, proporciona conocimientos sobre la sociedad y sus instituciones, permitiendo identificar las relaciones entre conocimiento e ideología, así como entre escuela y sociedad.
- La *psicología*, en la diversidad de orientaciones que la conforman, proporciona importantes datos para la comprensión y construcción del sujeto, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la *intersubjetividad*.⁵³
- La *pedagogía*, teniendo como propósito el estudio de la educación como objeto de conocimiento y como hecho social, en su carácter normativo se orienta a la preparación del sujeto para desarrollar sus condiciones de existencia (Ibíd.: 18-23).

Una postura semejante, referida a la formación de cuadros para la enseñanza superior, la podemos encontrar en Tallizina, cuando afirma que el proceso docente-educativo demanda del concurso de diversas ciencias, entre las que destacan: psicología, pedagogía, cibernética, lógica y sociología (Tallizina, N. F., 1993: 10).

En el mismo sentido, dado el carácter interdisciplinario del campo curricular, y recuperando algunas de las preocupaciones de Tyler (1949), Coll señala las tres fuentes principales para la selección de los objetivos en el diseño

⁵³ En el caso del sujeto y la intersubjetividad, el psicoanálisis es un recurso fundamental para la comprensión e intervención en procesos educativos e institucionales.

curricular, a la que agrega una cuarta para complementar dicho planteamiento:

- 1) *Progresistas*. Destacan la importancia de estudiar al niño para descubrir sus intereses, problemas, propósitos y necesidades (análisis psicológico).
- 2) *Esencialistas*. Consideran que es importante que los objetivos se extraigan de un análisis de la estructura interna de los contenidos de la enseñanza. Análisis cuya esencia es principalmente epistemológica.
- 3) *Sociólogos*. Destaca la importancia de estudiar las características de la sociedad, además de sus problemas y necesidades para la determinación de los objetivos de aprendizaje.
- 4) *Experiencia pedagógica*. A través de la práctica pedagógica se contrasta el diseño curricular, de este modo se tiene un proceso continuo de elaboración, revisión y enriquecimiento de dicho diseño. (Coll, C., 1995: 33-34).

La discrepancia que existe entre las fuentes anteriores, es el énfasis que ponen en alguno de los elementos para el diseño de los objetivos, sin considerar que pueden ser complementarios al reconocer la riqueza de lo que cada una de ellas aporta al diseño curricular.

Una postura interesante, sobre la problemática discursiva y praxiológica del campo curricular, la presenta Alicia de Alba (1990). La autora sostiene, en el caso de la formación de profesionales de la educación, que existe una doble problemática en el campo curricular: la teoría del conocimiento del objeto (TCO) y la teoría del objeto educación (TOE). En el primer plano existe una desarticulación entre la producción discursiva (teoría) y el sustento discursivo de la práctica educativa (política educativa). El segundo plano está vinculado al campo educativo y su relación con los currícula que forman a los profesionistas correspondientes, en el que existe multiplicidad de prácticas.

Para tratar de integrar los discursos con las prácticas, en la formación de profesionales de la educación, Alicia de Alba señala varios campos de conformación estructural curricular (CCEC), entendidos como el “(...) agrupamiento de elementos curriculares que tienen como objetivo propiciar determinado tipo de formación en los alumnos” (De Alba, A., 1990: 143). Todo esto con la finalidad de que los docentes tengan más herramientas para la elaboración e interpretación de un currículo.

Los CCEC que propone, para la formación de profesionales de la educación, son los siguientes:

- 1) CCEC de formación epistemológica teórica.
- 2) CCEC de formación crítico social.
- 3) CCEC de incorporación de los avances teórico-metodológicos de las ciencias de la educación.
- 4) CCEC de incorporación de elementos centrales de prácticas profesionales emergentes (Ibíd.: 144).

Los dos primeros son de carácter relativamente cerrado y permanente, en tanto que atienden a la formación básica, basada en la relación TCO-TOE. En los dos últimos, de carácter abierto y flexible, su pertinencia se justifica a partir de la incorporación ágil y significativa del estado de conocimiento de la disciplina y campos afines, así como al desarrollo de conocimientos y habilidades para la intervención en los campos profesionales, tanto dominantes como emergentes.

En este sentido, tal como lo afirma Tallizina, la formación tendrá que apuntar tanto al manejo del conocimiento base como al dominio de nuevos tipos de actividad (Tallizina, N. F., 1993: 20).

Una propuesta como la de Alicia de Alba, si bien está pensada para la formación de profesionales de la educación en el tercer CCEC, bien podría ser recuperada para diversos ámbitos de la formación profesional, dado su carácter integrado, holista, abierto y de permanente pertinencia social y epistémica.

Conforme a esta perspectiva, el currículum cada vez más se ve orientado a incorporar criterios de apertura y flexibilidad, en contraposición al denominado currículum cerrado.

De acuerdo con Coll (1995) el currículum oscila entre dos posturas, la centralizada y la descentralizada, a lo que Wickens (1974) calificaría como currículum cerrado y abierto, descritos de la siguiente manera:

Cerrado:

- Los objetivos, contenidos y estrategias están determinadas de antemano.
- La enseñanza está estructurada como un proceso lineal y acumulativo.
- Los objetivos suelen estar definidos en términos de conductas observables.
- Los contenidos se organizan en función de las disciplinas tradicionales.
- Se concede gran importancia al resultado del aprendizaje.
- Los objetivos y la metodología didáctica son invariables.
- Las personas que elaboran el programa y aquellas que lo aplican son diferentes.

Abierto:

- Se concede gran importancia a las diferencias individuales y al contexto social.
- Promueve la interacción permanente entre el sistema y su entorno.
- Está abierto a un continuo proceso de revisión y reorganización.
- El énfasis no reside en el resultado del aprendizaje, sino en el proceso.

- Se rompe con la división tradicional entre disciplinas y se propician actividades de aprendizaje que ponen en juego conocimientos interdisciplinarios.
- No hay una separación estricta entre el que elabora el programa y el que lo aplica (Wickens, 1974, en Coll, C., 1995: 45-46).

Si bien se puede advertir cierto maniqueísmo en el planteamiento de Wickens, los currícula abiertos ofrecen mayores ventajas para generar modelos curriculares más flexibles, además de que recuperan a los sujetos del proceso y al contexto particular de las prácticas educativas. Pese a lo anterior, y con la finalidad de que el currículo sea operativo, es importante su accesibilidad al profesor, así como que los aprendizajes mínimos estén al alcance de los alumnos.

V. Tendencias en la elaboración de planes de estudio en el marco de la globalización

1. Educación y desarrollo integral

La educación no sólo tiene la encomienda sociológica, como lo sentenciaría Emilio Durkheim (1858-1917), de transmitir la cultura de generación en generación. Su responsabilidad psicológica y ética le exige fomentar el desarrollo integral de las potencialidades de los individuos en sus diferentes esferas: intelectual, emocional, motriz, axiológica y social.

Por otro lado, es importante precisar que la educación está referida al concepto de formación, y no al sentido instrumental de instrucción, ya que la pertinencia de la educación no se justifica por el solo hecho del adiestramiento, sino a fines más amplios que promuevan el potencial humano, como un proceso en el que interactúan factores internos y externos para impulsar el crecimiento personal y social, en la medida en que:

“(…) todos los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona –tanto los habitualmente considerados evolutivos como los atribuidos también habitualmente a aprendizajes específicos- son el fruto de la interacción constante que mantiene con un medio ambiente *culturalmente organizado*” (Coll, C., 1995: 27).

La educación como un derecho humano, no solo refiere a una condición jurídica, sino también al desarrollo humano en el que se dimensionan factores psicológicos, epistemológicos y sociológicos, que le dan a la educación la justificación lógica y cognitiva, así como la pertinencia social requerida. De esta manera, la educación se justifica en cuatro componentes fundamentales, sin establecer necesariamente una jerarquía entre ellos:

- 1) La formación del pensamiento, sustentado en la razón y la verdad.
- 2) La adquisición y el desarrollo del conocimiento, apoyada en procesos lógicos y estructuras cognoscitivas.
- 3) La manifestación de los procesos emocionales, que constituyen la punta orientadora del interés, la identificación con objetos de conocimiento y la integración del sujeto deseante.
- 4) La ética, referida a los más altos valores que aseguren la convivencia pacífica entre los individuos y las naciones.

Algunas orientaciones de las reformas educativas nacionales e internacionales en los últimos años,⁵⁴ están inspiradas por esta concepción, particularmente apoyadas en el enfoque constructivista, centrado en el estudiante y el aprendizaje, para el diseño del currículum:

- Desarrollo operatorio.
- Conocimientos previos.

⁵⁴ Se recomienda revisar los documentos de la UNESCO (1998), así como el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

- Enseñanza eficaz sustentada en el nivel del desarrollo.
- Aprendizaje significativo.
- Funcionalidad.
- Actividad.
- Memoria comprensiva.
- Aprender a aprender.
- Esquemas de conocimiento.
- Modificación de esquemas de conocimiento del alumno.
- Interpretación constructivista del aprendizaje y de la actividad pedagógica. (Coll, C., 1995: 37-44).

El fundamento de esta descripción, obedece al sentido humano que se pretende dar a la educación. No sólo como derecho, sino con sentido de desarrollo en el que se reconoce la importancia de la individuación, autonomía, identidad, pensamiento crítico y la acción responsable. Atributos que hacen posible la formación de personas y ciudadanos capaces de emprender los cambios sociales necesarios para una vida digna.

2. Tendencias internacionales de la educación

Uno de los documentos que han logrado mayor consenso internacional, es el que presentó Jacques Delors, con motivo del Informe a la UNESCO en 1996, y que sirvió de base para la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior* efectuada en 1998 en París, Francia. En este documento se establecen los *cuatro pilares* de la educación sustentados en el aprendizaje a lo largo de la vida:

- 1) *Aprender a conocer*. Adquirir los instrumentos de la comprensión para aprender a aprender ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. Constituye el medio y el fin de la vida humana para adquirir autonomía de juicio.
- 2) *Aprender a hacer*. Influir sobre el propio entorno, conforme a la organización de *colectivos de trabajo* o *grupos de proyecto*, que

privilegian las competencias específicas combinadas con la calificación propiamente dicha (trabajo en equipo, capacidad de iniciativa y de asumir riesgos), conforme a las tendencias actuales de la sociedad postindustrial:

- a. De la noción de calificación a la de competencia: pasar de la transmisión de prácticas rutinarias a los procesos cognoscitivos e informativos de estudio, diseño, organización y supervisión.
 - b. De la *desmaterialización* del trabajo y las actividades de servicios en el sector asalariado: evolución cualitativa y cuantitativa de los servicios, lo que supone desarrollar la capacidad de información y de aptitud para las relaciones interpersonales.
 - c. El trabajo en la economía no estructurada: adquirir una calificación social y una formación profesional, a fin de estar preparado para insertarse en sectores estructurados y no estructurados de la economía.
- 3) *Aprender a vivir juntos*. Aprender a vivir con los demás: participar y colaborar con los demás en todas las actividades humanas, constituye uno de los retos de la educación contemporánea, por ello, al fomentarse la cooperación antes que la competencia, la educación emprenderá dos orientaciones:
- a. Descubrimiento gradual del otro: reconocer la diversidad de la especie humana y tomar conciencia de las semejanzas y de la interdependencia entre todos los seres humanos.
 - b. Tender hacia objetivos comunes: la participación de los profesores y alumnos en proyectos comunes pueden promover el aprendizaje de un método de solución de conflictos y ser una referencia para la vida futura de los jóvenes.
- 4) *Aprender a ser*. Es la síntesis e integración de los tres anteriores. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de la imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino (Delors, J., 1996: 91-103).

VI. El sustento psicológico

Como se puede advertir a lo largo de las secciones anteriores, la psicología ha sido un recurso de apoyo permanente al campo educativo, tanto de la filosofía, pedagogía y didáctica, como del propio campo del currículum. Su recorrido, transformación y diversificación han pasado desde su fase *protopsiológica*, hasta el nacimiento de modelos psicológicos a finales del siglo XIX e inicios y mediados del siglo XX, en donde el propio psicoanálisis figura en esta escena.

En el campo curricular, la psicología, en sus diversas manifestaciones, va a tomar un papel importante tanto en el nivel de estructuración del currículum, como en el de ejecución. Ya que el currículum no puede prescindir del fundamento psicológico, el cual es importante para que sustente la relación entre enseñanza y aprendizaje, haciendo hincapié al proceso de este último. Mientras un currículum no explique este proceso, le será imposible establecer resultados claros que apoyen el seguimiento de éste.

Difícilmente podemos encontrar literatura seria del análisis curricular que no considere a la psicología como base en la elaboración y aplicación del currículo. La cuestión es qué postura habrá de tomarse ante la diversidad de enfoques. En este sentido, se puede coincidir con Coll cuando plantea una salida entre el eclecticismo y el purismo: recuperar los principios comunes para el diseño curricular (Coll, C., 1995: 36).

Los ámbitos en que se consideran las aportaciones de la psicología en la trama curricular, pasan diferentes niveles entre los que podríamos identificar tres: diseño, desarrollo y aplicación, y proceso educativo.

1. En el diseño

Las orientaciones que han tenido mayor presencia en el tratamiento del currículum son el conductismo, el cognoscitivismo, la psicología genética y el psicoanálisis (Glazman R., *et al.*, 1984: 19). Aunque en algunos casos se pueden encontrar enfoques mixtos, como el caso del paradigma cognitivo-evolutivo del propio Piaget (Coll, 1995), o los intentos por articular la psicogénesis con el psicoanálisis (Piaget, J., en Delahanty G., y Perrés J., 1994). Por otro lado, dentro de la diversidad de enfoques cognitivos, existen orientaciones que comparten principios comunes, tales como: psicología genética, teoría de la actividad, psicología cultural, teoría del aprendizaje verbal significativo, teoría de la asimilación, teorías de los esquemas, teoría de la elaboración (Coll, C., 1995: 36).

2. En el desarrollo y aplicación

Coll recupera principios básicos comunes que impregnan el diseño curricular y que serían de gran utilidad para la estructura formal, desarrollo y aplicación del mismo. Estos principios son:

- El nivel de desarrollo operatorio.
- Los conocimientos previos.
- Tener en cuenta simultáneamente los dos aspectos mencionados.
- La diferencia entre lo que el alumno puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer en colaboración con otros.
- Que los aprendizajes sean significativos.

- El aprendizaje significativo depende de dos condiciones: que los contenidos sean significativos y que se tenga una actitud favorable para aprender significativamente; es decir, que tenga una motivación.
- La significatividad del aprendizaje está directamente vinculada con su funcionalidad.
- Promover una participación activa del alumno.
- Distinguir la memorización mecánica de la memorización comprensiva.
- Aprender a aprender o ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo.
- Promover esquemas de conocimiento.
- Provocar desequilibrios que permitan la construcción de nuevos esquemas de conocimiento.
- Debe situarse la actividad mental de los alumnos como base del crecimiento personal. (Coll, C., 1995: 37-44).

3. En el proceso educativo

La psicología proporciona información sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje (Ibíd.: 22). De la misma manera se plantea la importancia de la psicología para definir al sistema de acciones mentales (Tallizina, N. F. 1993: 46).

En el caso del psicoanálisis, algunas de las contribuciones se centran en el análisis de los sujetos de la relación educativa (Postic, M., 1982). Por otro lado, están los aportes en la evaluación e intervención, tales como la observación de la práctica docente (Postic, M., 1986) y el grupo operativo (Bauleo, A., 1982; Bleger, J., 1985). Asimismo, el psicoanálisis ha contribuido al análisis e intervención institucional a través del sociopsicoanálisis (Mendel, G., 1984; Manero B., R., 1990; entre otros).

Esta orientación tiene influencia en los campos de investigación e intervención siguientes: procesos emocionales del aprendizaje y de la relación educativa; formación de profesores; grupos operativos; análisis institucional; psicopedagogía; currículum.

Lo planteado hasta este momento, nos da una idea de los aspectos que podrían considerarse para la elaboración, ejecución, evaluación y actualización del currículo.

VII. Evaluación del currículum

La evaluación del currículo es indispensable para dar cuenta de su pertinencia y funcionamiento. Esta evaluación puede ser de forma interna o externa.

De manera interna se evalúan cinco aspectos:

- 1) El análisis de los programas, su actualización y secuencia. La mayoría de los programas deben de estar en constante revisión, abiertos a las nuevas tendencias.
- 2) El análisis de los índices de deserción, reprobación y aprovechamiento.
- 3) Tomar en cuenta la opinión de los docentes y alumnos sobre el plan de estudios. Lo que ayuda a dar vigencia y actualización al mismo.
- 4) Análisis de la integración y la secuencia del plan de estudios.
- 5) Revisión y actualización de los marcos teóricos disciplinarios del plan de estudios.

De manera externa, la evaluación implica:

- 1) El análisis del mercado y su concreción en las prácticas y campos profesionales.
- 2) La opinión de especialistas externos.
- 3) El análisis comparativo con otros currículos de la misma área de especialidad. (Pansza, M., 1993: 32-33).

A lo anterior habrá que añadir la opinión de los egresados, como uno de los insumos centrales para la evaluación del currículum; esto es, como uno de

los puentes entre la oferta educativa y las necesidades del campo profesional.

Marco de las políticas educativas y tendencias de regulación

Evaluación, calidad y financiamiento de la educación superior

“El riesgo del *espejismo* que puede provocar el post-industrialismo es tan serio como el riesgo del aislamiento total y el rechazo a los aspectos técnicos y sociales recuperables para un proceso del desarrollo independiente. En este juego entre ambos riesgos debería ubicarse la discusión sobre el problema de la calidad de la enseñanza superior”.

Juan Carlos Tedesco (1986)

I. Reflexiones previas

1. Dificultades conceptuales sobre evaluación y calidad de la educación

Los términos *calidad* y *evaluación*, en contacto con el análisis teórico y político para el análisis de algún fenómeno social, han sido investidos de un sentido social y, con ello, han sido categorizados como herramientas conceptuales para el estudio de los fenómenos sociales. Para sostener lo anterior, se propone recurrir a tres *planos* de análisis en los que se expresa esta dimensión conceptual: histórico, teórico y socio-político.

Son conceptos, en el plano *histórico*, que han ido constituyéndose conforme a las características y necesidades de cada época, así como a los intereses particulares de los grupos dominantes que tienen expresión en un momento dado. Las tareas del Estado en cuestión, han incorporado los conceptos de calidad y evaluación en distintos sentidos:

- Como aspiración de un deber ser (calidad).
- Como examen de lo realizado (evaluación).
- Como proyección de sus acciones (planeación).

Estas prácticas sociales, que tuvieron su origen en la administración pública,⁵⁵ se trasladan gradualmente al campo de la educación con diferentes manifestaciones:

- Con fines de confesión, examinación moral y académica, durante la influencia de la religión en las tareas del Estado.
- Con fines de aprendizaje y dominio de contenidos, con la *tradición renovadora* (Comenio).
- Con fines de promoción, medición y acreditación, sujetas a pruebas *objetivas*, con la influencia técnico-instrumental de orientación conductual, al vincular la psicología a la concepción positivista de ciencia.
- Con fines de habilitación para el trabajo y de asimilación de normas y valores para ajustar al sujeto a la vida institucional, con paradigmas de orientación funcionalista.
- Con fines de evaluación, acreditación, certificación y rendición de cuentas, con la nueva fisonomía del *Estado evaluador* y regulador.
- Con fines de asignación de recursos económicos extraordinarios obtenidos por concurso, con un *Estado desregulador* subordinado a las políticas de organismos internacionales "(...) que buscaba poner la educación superior más cerca del mercado, junto con disminuir su financiamiento benevolente" (Brunner, J. J., 1990: 3).

En el plano *teórico*, los conceptos de evaluación y calidad de la educación, han presentado mayores dificultades en cuanto a precisión y consenso entre los analistas. Tanto en su carácter histórico-social, de ajuste a políticas específicas, como en el sentido multívoco de su orientación y comprensión, los conceptos referidos se encuentran en el escenario del debate entre diferentes posiciones.

Por un lado la teoría de la regulación, la teoría de los sistemas, la teoría de la modernización, la teoría de la administración y la teoría psicológica del

⁵⁵ Judges señala que "(...) una técnica claramente institucionalizada que se conoce fue la de los exámenes de competencias para la admisión a las oficinas públicas, que ha pasado de una dinastía China a otra" (Judges A. V., en Scanlon D. Lauwreys, 1971: 54).

conductismo, son orientaciones que, pese a sus diferencias específicas, se caracterizan por enfatizar la evaluación y la calidad por su función instrumental (costo-beneficio), y la valoración de los fenómenos por sus *resultados*.

Por el otro la teoría crítica del análisis social, la teoría pedagógica, la teoría de la reproducción, la teoría del conflicto, la teoría de la resistencia, la teoría psicoanalítica, la teoría psicogenética, la teoría constructivista y la teoría crítica del currículo, convergen en una línea de pensamiento que, también pese a sus diferencias específicas, se caracteriza por resaltar el análisis de los *procesos* y la participación de los sujetos en el ámbito de la formación. En estas orientaciones existe mayor preocupación por la conceptualización -o bien son teorías que sirven de sustento- de la evaluación y la acreditación.

Estos dos grupos de orientaciones teóricas, ponen al descubierto las dificultades que ofrecen tales conceptos en su tratamiento. En este sentido diríamos que los retos, en esta tentativa, son de orden *teórico y político*. Teórico, en tanto son conceptos ineludibles en el análisis del *objeto de la educación*. Político, por su función en la instrumentación y/o legitimación de políticas educativas que pretenden verse reflejadas en la solución de algún conflicto social, donde aparece el doble juego del ejercicio del poder: coerción-consenso (López S., J., 1990b).

En el plano *socio-político*, la evaluación y la calidad de la educación, han permeado la forma y el contenido de los discursos y prácticas de las políticas educativas, a tal grado que en su conceptualización ha adquirido un *status* institucional. Incluso, hoy se imponen como condición para el ejercicio

presupuestal, tanto en directrices internacionales como nacionales.⁵⁶ Su vínculo a demandas de origen externo al ámbito educativo, pasan no sólo por el condicionamiento económico, sino por la *reforma estructural* del sistema educativo. Es decir, no sólo condicionan la posibilidad de los recursos, sino también determinan las orientaciones y usos del conocimiento, en la definición de los contenidos y procedimientos educativos.

Lo interesante de este breve recorrido, en los tres planos aquí descritos, está en que la evaluación y la calidad de la educación, no solo son objeto de reflexión y conceptualización de dos grandes orientaciones -que por su concepción y proyecto histórico son esencialmente opuestas-, sino también son instrumentos de discurso político, en ambos sentidos: para el ejercicio hegemónico o contra-hegemónico del poder.

2. El financiamiento: una cuestión de fondo

¿La educación es un derecho social con valor intrínseco, o un insumo con valor instrumental? Una pregunta como ésta abre todo un debate en los distintos campos del conocimiento. En el terreno filosófico (particularmente axiológico) y pedagógico, seguramente la balanza se inclinaría por la primera opción (Peters R., S., 1984: Cap. I, II y III). Mientras que desde un enfoque económico y de racionalidad administrativa, habría mayor inclinación por la segunda.

En el marco de los análisis actuales a que está siendo sometida la educación superior, por organismos nacionales e internacionales, existe, velada o

⁵⁶ Cabe recordar que el financiamiento es una de las medidas más eficaces para determinar la viabilidad de algún proyecto o programa, y es el referente desde el cual se determinan los procedimientos evaluatorios y los criterios de calidad.

abiertamente, gran preocupación por determinar el papel que ha de jugar el financiamiento para asegurar los cambios que requiere el sistema educativo, como consecuencia de las transformaciones estructurales de nuestra época.

Mientras que en algunos organismos internacionales, como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el financiamiento se emplea como recurso de control y castigo a las instituciones que no acaten su visión de reforma, como lo deja entrever el BM:

“Los países que han iniciado reformas apropiadas de políticas y cuyas estrategias nacionales para fomentar la educación superior procuren explícitamente mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación, seguirán teniendo el apoyo prioritario del Banco” (Banco Mundial, 1995: 99).

Para otros organismos de carácter regional, tales como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), el financiamiento es visto

“(…) como una inversión nacional a largo plazo para acrecentar la competitividad económica, el desarrollo cultural y la cohesión social” (Tünnerman B., C., 1995: 33).

El peso del financiamiento, en un sentido o en otro, es definitivo. Los usos y la intencionalidad política en su ejercicio es lo que marca la diferencia.⁵⁷

⁵⁷ El peso del financiamiento es tal, que durante mucho tiempo constituyó un tabú en las reuniones de la ANUIES. Por ejemplo, en la reunión de Sinaloa de 1984, en la que se habría de discutir el asunto de la evaluación y el financiamiento, sólo se dio a conocer el documento de la evaluación para la educación superior, quedando *oculto* el del financiamiento. Por otro lado, no es desconocido que los eventos a que ha estado expuesta la educación superior, tales como la planeación, la evaluación y la calidad, siempre se han visto condicionados y regulados por el subsidio. En el

La historia de la Universidad pública en México, es la historia de la lucha por la autonomía y el incremento en las partidas presupuestales para el cumplimiento de las funciones de esta institución. Si bien es cierto que los reclamos de los universitarios han estado ligados a la democratización de los órganos de gobierno de las universidades, así como a la ampliación de la cobertura a las grandes mayorías, el *financiamiento* ha sido siempre el *talón de Aquiles* en el fondo de toda negociación o conflicto, por los que han pasado las distintas reformas de las universidades públicas. Esto, por lo menos, fue el síntoma que caracterizó a estas instituciones en la década de los 70; período en el que cobró fuerza la oleada de la *planificación* que fuera asumida como fórmula para resolver los problemas de la educación superior universitaria.

En la década de los 80, se resiente con mayor crudeza el problema del financiamiento, en el marco de la crisis estructural por la que atravesó México y el mundo entero. En este período, el problema del financiamiento se vio mediatizado por la *evaluación* y sus mecanismos de vigilancia, control y castigo.⁵⁸ A finales de los años 80 y durante la década de los 90, surgió como punta de lanza en los discursos oficiales (nacionales e internacionales) el concepto de la *calidad*. Concepto que se sigue usando ideológicamente como antónimo de cantidad, en el marco de los análisis de la educación superior. Sin embargo, en cada uno de estos períodos se pone de manifiesto que el financiamiento de las universidades públicas no está ligado a una visión de desarrollo de la *inteligencia nacional* -como fuera dicho por Carlos

mismo sentido ocurrió con el *modelo de financiamiento* que diseñó la ANUIES entre 2001 y 2003, sólo que en este caso fue la SEP y la Secretaría de Hacienda quienes no aprobaron ninguna de las versiones presentadas por la ANUIES.

⁵⁸ Conviene, para el caso, recordar el trato de excepción a que fueron sometidas las universidades de Guerrero, Sinaloa, Puebla y Zacatecas, y el de la propia UNAM a inicios y mediados de los 80.

Tünnerman B. (1995)-, todo lo contrario, la Universidad se convierte en un *gasto* que el Estado no quiere asumir y que se verá reflejado en los exiguos recurso que le asignará a la educación pública superior, la ciencia y la tecnología. A diferencia de la mayoría de los países que han logrado un despunte significativo, como resultado del incremento presupuestal en estos rubros, el gobierno mexicano no considera a la educación como palanca del desarrollo y de la justicia social.

Por ello, el problema de la calidad y la evaluación se encuentran fuertemente sesgados por el financiamiento, tal como lo afirma uno de los personajes que jugó un papel protagónico en estas políticas, y que además sacó buen provecho de ello:

“Los procedimientos para financiar la educación superior -incluyendo las aportaciones de los estudiantes- ha de fundamentarse en criterios relacionados con la calidad y la pertinencia de las funciones y resultados de cada institución educativa. La competencia por los recursos es una política fundamental” (Gago H., A., 1993: 26).

El financiamiento, más allá de los deseos de la comunidad académica y científica de nuestro país, ocupará un lugar decisivo, y no adjetivo en las políticas de la educación pública superior. Esto lo corrobora el propio Gago al plantear que:

“La SEP no puede practicar una política por un lado y financiar o dar reconocimiento de validez a instituciones que hacen lo contrario” (Ibid.: 27).

El financiamiento comenzó a verse reducido de manera gradual y sostenida a inicios de los 80. Esta será la primera medida que tomará el Estado para tener el control de las universidades, lo que le permitirá, durante las últimas dos décadas del siglo XX, la creación de mecanismos de evaluación y

asignación económica no regularizables al presupuesto bajo esquemas *compensatorios*. Es así como se crean una serie de programas especiales por los que la Universidad y los académicos tienen que concursar.⁵⁹

Este conjunto de programas, además de orientar la planeación de las universidades –a tal grado de que en algunas de ellas su Plan Institucional de Desarrollo es copia fiel del PIFI-, han llevado a las universidades a reducir sensiblemente su capacidad de maniobra en lo académico, administrativo, normativo y financiero, por lo que la autonomía, conforme a lo establecido en la Fracción VII del Artículo 3° Constitucional, se ve severamente lesionada, si no es que aniquilada. En el mismo sentido se puede advertir este problema en la embestida que han sufrido los contratos colectivos de trabajo, a tal grado de que algunas de sus principales conquistas, pese a que constituyen un derecho social, están desapareciendo de los contratos. Por ejemplo, está el caso de la jubilación dinámica para las nuevas contrataciones, o el incremento de la edad y la antigüedad para tener derecho a la jubilación o la pensión.

A mediados de los 90, y lo que va del siglo XXI, el financiamiento sigue siendo la demanda constante de las universidades públicas. Dados los exiguos recursos que reciben las universidades públicas, algunos los rectores amanecen en la Cámara de Diputados, a finales del mes de diciembre de cada año, para ejercer presión política con el objeto de negociar mayor

⁵⁹ Es el caso de la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, el Programa de Estímulos al Desempeño Docente en 1989, el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes) en 1990, el Programa para el Mejoramiento del Profesores (Promep) en 1996, el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM) en 1986-87, el Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) en 2001, el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (Pifop) en 2001, el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) y el Fondo de Apoyo a las Reformas Estructurales de las Universidades Públicas (Faeup) en 2001, el Programa Nacional de Becas (Pronabes) en 2001, entre otros.

incremento a las partidas presupuestales para sus instituciones. Lo anterior pone de manifiesto la falta de lineamientos claros y transparentes en la asignación de partidas presupuestales en esta materia.

Esta serie de medidas ponen en entredicho la *asepsia* de la pretendida evaluación y la calidad de la educación. Los recortes presupuestales que se han aplicado a las universidades públicas, así como a la ciencia y la tecnología a partir de 1982, han sido devastadores para la mayoría de las universidades públicas. Los paliativos, denominados programas especiales de concurso, no han logrado resarcir el daño que está sufriendo la función sustantiva y el compromiso social de la Universidad. Todo lo contrario, han sido mecanismos ineficaces y perversos que, además de no presentar los resultados que el país necesita para competir en el ámbito internacional, ponen en riesgo los márgenes requeridos para el ejercicio de la soberanía y para estar a la vanguardia del conocimiento socialmente pertinente. Son esquemas que ponen a las universidades y a los académicos a pelearse por la *zanahoria* y a entregar sus principales conquistas a cambio de unos centavos, que por si esto fuera poco, no se regularizarán al presupuesto ordinario, y menos aún a los salarios.

En un Estado que se precie de ser democrático, en el que la justicia social se mantenga como su principal activo, la educación pública gratuita es una de sus principales obligaciones y un derecho indeclinable de los ciudadanos. Conforme a este principio, el financiamiento de la educación debe seguir siendo público, por tanto una obligación del Estado.

Si bien el gobierno contribuyó activamente en la crisis financiera de las universidades públicas,⁶⁰ éstas, al ser una parte esencial del Estado, no están exentas de la responsabilidad de rendir cuentas y transparentar el manejo de los recursos públicos. La distribución, aplicación y comprobación de los recursos por tipo de fuente (federal, estatal, ingresos propios y por concurso), es una obligación moral y legal. Por ello, además de desempeñar sus funciones sustantivas con calidad y pertinencia social, deben estar sujetas al escrutinio público como el resto de las instituciones que conforman al Estado.

El ejercicio responsable de la autonomía, la planeación del crecimiento y consolidación de los programas y servicios educativos, el uso racional de los recursos, así como el establecimiento de políticas administrativas, financieras y laborales sustentables, son algunas de las condiciones para asegurar la capacidad de respuesta de la Universidad pública -en corresponsabilidad con el gobierno-, como recurso estratégico en la solución de los grandes problemas nacionales.

II. Evaluación, calidad y financiamiento: retos y alternativas⁶¹

Pese a las diferencias que podamos encontrar en los enfoques enunciados en el plano teórico -enfoque instrumental y la perspectiva crítica-, entre ellos

⁶⁰ No hay que olvidar que la firma de los contratos colectivos de trabajo, desde inicios de los 70, particularmente en lo que se refiere a jubilación dinámica y pensiones, contó con el aval del Estado, tanto en la parte de la Hacienda Pública como en el marco jurídico de las negociaciones, sin disponer las medidas requeridas para dar sustentabilidad financiera a las universidades en el largo plazo. Plazo que ya alcanzaron las universidades y los propios trabajadores al servicio del Estado que cuentan con la misma prestación.

⁶¹ El marco general en que se contextualiza a la Universidad pública, así como la caracterización de las demandas que establecen los organismos internacionales a estas instituciones (BM, OCDE, CEPAL), fueron abordados en el apartado los retos de la Universidad pública..., en el capítulo II de la tesis.

hay cierto consenso en cuanto a los problemas a resolver. En este sentido, se identificarán algunos aspectos nucleares de esta problemática, y se intentará señalar el tratamiento y las salidas que en cada enfoque se consideran adecuados, en función de sus concepciones sobre el problema de evaluación, calidad y financiamiento.

1. La educación superior ante los cambios de la época actual

Ante la aceleración de los cambios en todos los órdenes de la vida social, económica, política y cultural, característicos de la época actual, se advierte un fenómeno de *retramiento* en la educación superior. Fenómeno al que algunos analistas han denominado *crisis mundial de la educación*. Al respecto, Philip H. Coombs señala:

“La aceleración de los cambios en todas las dimensiones de la vida humana (política, demográfica, económica, tecnológica, social y cultural) no se corresponde con la educación actual” (Coombs, Philip H., en Arredondo A., Víctor A., 1992: 34).

Algunos de los fenómenos característicos del cambio estructural, que poco han impactado en las reformas al sistema educativo, son:

- El avance del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y cultural.
- La nueva configuración geopolítica mundial.
- El comportamiento demográfico en la inversión de la pirámide poblacional.
- La reorganización de la división internacional del trabajo.
- El surgimiento y consolidación de nuevas formas de organización en los sistemas productivos.
- Las reformas en el Estado y las organizaciones políticas y sociales.
- El reclamo por nuevas formas de participación ciudadana.

En el mismo sentido se advierte que la educación pública superior, que quizá es a la que por su naturaleza le corresponde no sólo interpretar estos fenómenos sino co-protagonizarlos, ha sido poco sensible a las transformaciones señaladas. La educación superior, específicamente la Universidad pública, a fin de insertarse activamente en el contexto de estas transformaciones, enfrenta, por lo menos, dos retos que debe atender manera inmediata:

- 1) En lo *interno*. Promover un proceso de reforma, sustentada en un ambiente democrático y de superación académica, tanto en su estructura como en sus funciones, de tal manera que le sea posible superar los obstáculos que impiden su articulación *natural* con las transformaciones sociales de la época.
- 2) En lo *externo*. Desempeñar un papel más activo en los ámbitos de su competencia,⁶² para lograr mayor incidencia en la dirección de los procesos sociales.

Sin embargo, si coincidimos con Gago, en el sentido de que "(...) la Universidad es la más capaz de las instituciones para transitar de la anarquía a la creatividad" (Gago H., A., 1992: 172). Entonces podríamos advertir que esta institución está pronta a responder a los retos señalados. Ante esta situación apremian las preguntas: ¿en qué sentido?, ¿con qué estrategia? y ¿con qué recursos? Dependiendo de cuál sea el concepto de Universidad, así como el proyecto de nación al cual nos adscribamos, será el sentido de las respuestas a estas interrogantes.

Las perspectivas que se encuentran en los diagnósticos y *recomendaciones* de los organismos multilaterales, apuntan a la *refuncionalización* de la educación pública superior, a través de reformas internas y el despliegue de

⁶² Formación, generación del conocimiento, conciencia y crítica social, servicio y difusión, así como espacio de reflexión y propuesta para el cambio social.

estrategias para su inserción con el exterior. La educación superior, en este contexto, queda sujeta a juicio externo por sus *resultados*.

Por ello, la evaluación de sus funciones, están sujetas a *recomendaciones de calidad*, que habrán de ajustarse a criterios tales como: conocimiento, competencia, acreditación de programas educativos, certificación de procesos, confiabilidad y eficacia (OCDE, 1996: 78-79). En el mismo sentido apuntan los planteamientos del BM, salvo que aquí se enfatiza el comportamiento de la demanda y la cobertura por instituciones educativas particulares.

En otro sentido, encontramos posturas diferentes para enfrentar los retos señalados. Las transformaciones que debe enfrentar la Universidad, no pasan sólo por la economía, las demandas del mercado y la inserción internacional, pasan también por la identidad cultural y la cultura democrática (Tünnerman B., C., 1995: 13-14).

2. La privatización de la educación pública superior

Una de las constantes en el discurso de los organismos financieros internacionales, es la tendencia de favorecer la participación de los particulares en materia educativa, en los niveles medio superior y superior, al exigir al Estado la contención de la matrícula en las universidades públicas, sujetarse a la evaluación del aprendizaje (Ceneval),⁶³ la acreditación de programas educativos (Copaes)⁶⁴ y la certificación de procesos (ISO 9001: 2000)⁶⁵ por organismos particulares, y sustraerse gradualmente del

⁶³ Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (Ceneval).

⁶⁴ Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes).

⁶⁵ International Organization for Standardization (ISO).

financiamiento en los rubros que vayan más allá de salarios y gasto de operación:

“(...) para crear y ampliar el sistema privatizado de educación postsecundaria. La mayor parte del futuro aumento de la matrícula en el nivel terciario será absorbida por estas instituciones” (BM, 1995: 100).

La tendencia a la privatización de la educación superior, no sólo toca a la organización y estructura de las instituciones, sino también al destino de los recursos públicos en beneficio de las demandas del sector productivo.

La privatización de la educación pública superior, al lado de la mercantilización,⁶⁶ que los organismos financieros multilaterales están promoviendo en nuestro país, es un fenómeno que atraviesa diferentes acciones en forma simultánea. Sobre la privatización se destaca:

- *Sustitución del subsidio* público por fondos de origen privado, a través de: la reducción del subsidio, incremento de las aportaciones familiares mediante cuotas de inscripción o colegiaturas, exámenes, cobro de inscripción por pasantía (UAQ, 2007: 5).
- *Privatización de la oferta* educativa. Algunos datos que marcan esta tendencia son: de 1989 a 1999, aumento 250% la matrícula de educación superior en el sector privado; de 1989 a 1999, el número de universidades privadas aumentó 160%.
- *Concesión de servicios*, aunque incipiente en México, de algunas actividades (librerías, cafeterías, vigilancia, limpieza, etcétera). En otros países las universidades transfieren operaciones completas como la educación propedéutica, la enseñanza de idiomas o algunas más (Ordorika, I., 2002).

⁶⁶ La mercantilización de la educación, relacionada con la privatización, atiende al “(...) proceso de mercantilización, (...) que busca que la Universidad defina sus acciones en función de las relaciones del mercado, es decir, de la compraventa de productos universitarios. Privatización y mercantilización son los rasgos esenciales a partir de los cuales se determinan las políticas públicas de la educación superior en México y en el mundo” (Ordorika, I., 2002).

Algunos de los indicadores que sostienen la tesis de la privatización de la educación pública, se apoya en los siguientes datos (López S., J., 2007b: .13-15):

- 50% de los habitantes en el país apenas sobreviven con ingresos de hasta un salario mínimo y sin prestaciones.
- 60% de los espacios en universidades públicas y privadas son ocupados por hijos de familias ricas, *en contraste con 5% que alcanzan los de estudiantes de las familias más pobres.*
- 40% de los jóvenes deserta de la escuela porque se ven obligados a incorporarse al campo laboral, ya que una vez fuera son pocos los que regresan. A los 20 años, dos de cada tres jóvenes abandonaron sus estudios (*Milenio Diario*, 27 de abril de 2007).
- Más de 30% de jóvenes de entre 15 y 19 años abandonan los estudios por falta de recursos y se ven obligados a trabajar, mientras que más de 40% de 15 y 16 años y más de 30% de 17 a 19 años dejan de estudiar (Ibíd.).
- Hacia finales del año 2000 había 1,129 instituciones, de éstas 747 eran privadas y 382 públicas. Para finales de 2005 el número se incrementó a 1,459, que incluían 955 privadas y 464 públicas.
- Las universidades privadas atienden 33% de la matrícula nacional en licenciatura; es decir, poco más de 640 mil jóvenes. De continuar con esta tasa de crecimiento, en 2010 atenderán 40%.
- En México, ante la imposibilidad de acceder a la educación pública superior, muchos jóvenes optan por universidades privadas de poca calidad, a las que muchos llaman *patito* o de *garaje*
- Las universidades *patito* ofrecen a miles de jóvenes carreras técnicas y licenciaturas de baja inversión y altamente saturadas, que se cursan en tres años.
- Las instituciones, conocidas como universidades *patito*, no sólo tienen un mercado floreciente, también carecen de un verdadero marco regulatorio,⁶⁷ que certifique la calidad de la educación que ofrecen.
- El diagnóstico de 33 países latinoamericanos en el sector, arroja los siguientes datos: muy pocos países son los que superan la media regional de 28.5% en la matrícula de jóvenes de 20 a 24 años, contra una media de 55% en los países desarrollados. México apenas alcanza la cobertura de 23% (*La Jornada*, 17 de mayo de 2007).

⁶⁷ En el marco del Registro de Validez Oficial de Estudios (Revoe).

- En el gobierno actual se destinó en 2007, el presupuesto más bajo a la actividad científica que en las pasadas dos décadas, alcanzando apenas 0.35% del PIB.

El abandono estatal de la educación no es accidental, obedece a un proyecto de privatización del sistema educativo y de subordinación al mercado. Lo anterior no solo pone en *riesgo la existencia de la educación pública*, también *pone en entredicho la naturaleza social* de la Universidad pública mexicana, esto es, la *ausencia de un proyecto educativo y de nación de largo alcance*.

Este fenómeno ha sido advertido en diferentes foros, uno de ellos fue el *Primer Congreso Mundial de la Internacional de la Educación*, reunido en Harare, Zimbabwe, del 19 al 23 de julio de 1995, en el que, entre algunos de sus resolutivos sobre los peligros de la privatización de la educación pública, señalaron y acordaron lo siguiente:

- “Nota que debido a la presión de varios gobiernos e instituciones financieras internacionales, se viene desarrollando, particularmente desde principios de los años ochenta, una fuerte tendencia a favor de la privatización de ciertos sectores de la actividad económica que tradicionalmente formaban parte del sector público.
- Nota que este movimiento hacia la privatización, a menudo justificado por la necesidad de obtener mejores resultados económicos en la competencia internacional, no siempre ha rendido los frutos que se esperaban, y no ha evitado que empeore la situación de desempleo ni que se incremente la marginación del desempleado, incluyendo los jóvenes.
- Nota que algunos gobiernos y la mayoría de las instituciones financieras internacionales desean extender ahora estas políticas de privatización a los sectores de servicios sociales, tales como la salud, la educación juvenil y la formación para adultos, creando estructuras competitivas y mecanismos de mercado con la intención de mejorar la eficiencia de estos servicios; pero que suscitan una profunda interrogación a nivel de los personales de la educación y sus sindicatos.
- (La Internacional de la Educación debe) Continuar ejerciendo presión a todos los niveles para demostrar que los servicios de educación pública

son a menudo más efectivos, al contrario de las afirmaciones que predicen numerosos foros de gobiernos y empleadores e instituciones financieras internacionales, y que su rendimiento sólo puede incrementarse por medio de políticas sistemáticas de asociación a nivel internacional, nacional, regional y local" (Primer Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, 1995: 1-2).

El *deterioro* de la educación superior, ante *su* incapacidad de respuesta a los cambios estructurales, no sólo es un rasgo que debe ser explicado en un sentido endógeno, sino que también ha de considerarse el aspecto exógeno:

"La educación se ve afectada por todos los condicionamientos de la vida social, las formas de organización económica, la política, las características de la comunicación masiva, en fin, por el nivel de la vida de su población. En pocas palabras: la trama social, en su conjunto, condiciona en gran medida la calidad de la educación" (Arredondo G., M., 1983: 46).

3. Planeación, evaluación y acreditación

Desde finales de los 70, hasta mediados de la década del 2000, la SEP, en coordinación con diversos organismos de planeación y organizaciones no gubernamentales de evaluación y acreditación de la educación superior, ha mantenido políticas tendientes a la planeación, evaluación, acreditación y certificación. La cronología de esta política educativa se advierte en eventos importantes en la conformación de esta estructura.

En 1978 se instaura, a propuesta de la Secretaria de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (Sinappes).

En 1979, se establece la red de coordinación del Sinappes de la cual forma parte la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes). Con la creación de la Conpes, se inició la era de la planeación y la evaluación de la educación superior en México. Aunque su proceso de consolidación y desarrollo sistemático, en la elaboración de criterios y lineamientos, será en 1989 cuando se constituya la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Conaeva), derivada del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.

En 1990 la ANUIES complementa y aprueba la propuesta de Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior hecha por la Conaeva, en ella se establece el Sistema Nacional de Evaluación conforme a tres modalidades:

- Evaluación institucional, que realizan las propias instituciones de educación superior.
- Evaluación del sistema de educación superior y de los subsistemas que lo integran, realizada por la SEP, la ANUIES y el Cosnet.
- Evaluación interinstitucional, que estará a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 1996: 8).

En 1991, la Conpes, la Conaeva, la Comisión Nacional del Posgrado (Conapos) y la Comisión para Evaluar y Promover la Calidad de la Investigación Científica, Humanística y Tecnológica, determinan que la evaluación interinstitucional se lleve a cabo por pares de la comunidad académica. Por tal motivo, en ese año se crean los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)

Entre 1991 y 1994 se integran los distintos comités de pares para la evaluación de diferentes programas y funciones de la educación superior. En

cuanto a su organización, se establecen nueve comités distribuidos en dos grupos:

- Dos encargados de evaluar las funciones institucionales:
 - Comité de Administración y Gestión Institucional.
 - Comité de Difusión y Extensión de la Cultura.

- Siete encargados de evaluar programas educativos:
 - Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.
 - Comité de Ciencias Agropecuarias.
 - Comité de Ciencias de la Salud.
 - Comité de Ciencias Naturales y Exactas.
 - Comité de Ciencias Sociales y Administrativas.
 - Comité de Educación y Humanidades.
 - Comité de Ingeniería y Tecnología.

La evaluación que realizan los comités, tiene naturaleza diagnóstica y se efectúa por académicos expertos en distintos rubros, entre los que destacan: la disciplina que se imparte, procesos pedagógicos, diseño curricular, atención a estudiantes, administración educativa, normatividad, vinculación, seguimiento de egresados, infraestructura académica y planta física. La evaluación de los CIEES permite a los solicitantes:

- Detectar problemas no percibidos en la institución.
- Reforzar la apreciación de los problemas ya percibidos por la institución.
- Identificar nuevas maneras de resolver problemas ya conocidos.
- Nutrir el proceso de transformación interna a través de la perspectiva de otras instituciones.
- Sentar las bases para otras modalidades de evaluación.
- Fomentar el uso de la evaluación como herramienta fundamental para la planeación educativa.
- Capacitar, directa e indirectamente, a los funcionarios a cargo de la administración y gestión de programas académicos.
- Contribuir al desarrollo de la cultura de la evaluación.

La metodología de los CIEES radica en la comparación entre la realidad observada, el modelo de la institución y el marco de referencia del Comité que realiza la evaluación.

En 1994, como recomendación de la ANUIES, se crea el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (Ceneval). La evaluación del ingreso y egreso de los estudiantes de educación media superior y superior, antes exclusiva de las instituciones educativas, pasa a ser la función de organismos privados; donde el gobierno, incluso, le dará más crédito a los instrumentos y resultados de esta empresa, que a las propias instituciones educativas. El Ceneval ha diseñado diversos instrumentos de evaluación diversificando su actividad más allá de la evaluación educativa.⁶⁸ Lo que más llama la atención es que este organismo, además de contar con la complacencia (complicidad) de las autoridades de la SEP y la ANUIES, ha logrado influir en muchas universidades públicas en la reorientación de sus planes y programas de estudio, violentando con ello la autonomía universitaria.

Una de las fases más recientes de esta política de evaluación de la educación superior, que pudiera considerarse de consolidación, es a finales del 2000, con la conformación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes). Instancia validada por la SEP, para conferir reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas educativos de las instituciones de educación superior del país.

⁶⁸ Los campos de influencia que abarca este organismo son: aspirantes y egresados a la educación media superior y superior; aspirantes al postgrado; trabajadores de empresas y negocios; policías de la Secretaría de Seguridad Pública y la Policía Federal Preventiva, a partir de 1999.

La creación de estos organismos, para *orientar y regular* el desempeño de la educación pública superior, responde a una política decididamente ligada a la asignación de recursos extraordinarios no regularizables.⁶⁹

La carencia de recursos ordinarios ha obligado a las universidades públicas a atender a estos lineamientos, sujetándose a los criterios que establece la SEP para la búsqueda de recursos adicionales. Por lo que las universidades públicas han tenido que realizar esfuerzos importantes para *solicitar* las evaluaciones de los CIEES y atender sus recomendaciones para alcanzar el nivel óptimo de evaluación (Nivel 1), lo que les permitirá eventualmente acreditar sus programas ante los organismos correspondientes.

La participación en este tipo de programas para las universidades públicas, es condición para elevar la expectativa de mayores recursos extraordinarios en las convocatorias del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Con lo anterior, el presupuesto ordinario prácticamente se congela, limitando su aplicación al pago de salarios y al gasto de operación, en tanto que para el desempeño de las otras funciones sustantivas, así como para infraestructura académica y planta física, sólo será mediante concurso.

En este contexto, y sin la posibilidad de otras opciones, a partir de 1996 la actividad de los CIEES en la UAQ ha sido constante. Desde ese año a la fecha, se han evaluado la mayoría de los programas educativos (PE), las funciones de Administración y Gestión Institucional, así como Difusión y Extensión de la Cultura. La importancia de la evaluación externa para la UAQ, a partir de la participación de los CIEES, ha permitido:

⁶⁹ La creación de estos organismos de evaluación y acreditación se dan en forma paralela a la creación del PIFI en 2001. Cabe señalar que en esa fecha, varios programas fueron integrados en el PIFI (Promep, Pronad, Proadu, Fomes, FAM, Fiupea).

- Reconocimiento externo de la calidad de los programas educativos.
- Contar con recomendaciones específicas para mantener y elevar la calidad.
- Avanzar en la acreditación de los programas educativos ante los organismos reconocidos por el Copaes.
- Iniciar el proceso de certificación de los procesos de consulta de fuentes electrónicas y otorgamiento de prestaciones.⁷⁰
- Participar en los programas especiales de apoyo a las universidades, permitiendo el incremento significativo de recursos extraordinarios no regularizables, particularmente en el periodo 2000-2006, como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 7. Recursos obtenidos por concurso. UAQ* (cantidad en millones de pesos corrientes)					
Programa	Periodo	Monto**	Acumulado 1994-2000	Acumulado 2001-2006	Variación
Fomes	1994-2000	\$76,767			
PIFI***	2001-2006	\$250,621			
PIFIEMS	2005	\$9,500			
FAM	1998-2000	\$12,800			
FAM	2001-2006	\$135,880			
Faeup	2002-2004	\$174,770			
Total			89,567	\$570,771	84%
		\$660, 338			

* En los montos se reporta el año de ejercicio.
** Solo se considera el monto autorizado, sin incluir los productos financieros.
*** La nueva administración no obtuvo PIFI en 2007, y en 2008 ingresó por ese concepto 14 Mdp.

Fuente: López S., J., 2007a.

4. El sentido de la evaluación en las funciones, organización, recursos y sujetos de la educación superior

La evaluación, calidad y financiamiento son hoy una tríada indisociable en las políticas internacionales y nacionales para examinar a la educación superior.

⁷⁰ Luego de haber certificado los procesos de prestaciones y la consulta de fuentes electrónicas, la UAQ está preparando, a través de la recomendación de la compañía externa BSI, el proceso para obtener la certificación ISO 9001-2000 de cuatro procesos más: "Carga horaria para licenciatura y bachillerato; servicio social universitario; seguimiento de egresados, y finalmente, inscripciones y reinscripciones a nivel técnico y licenciatura". Periódico *Noticias*. p. 4. Querétaro, Qro., 11 de diciembre de 2007.

La determinación de indicadores a valorar, calificar y promover en este análisis, no presenta mayor dificultad para los estudiosos del tema, en tanto existe consenso con relación a la identificación de áreas, organización, recursos y sujetos que hacen a estas instituciones. De esta manera, se determina evaluar:

- 1) Funciones sustantivas:
 - a. Docencia.
 - b. Investigación.
 - c. Extensión, difusión y servicio.

- 2) Organización, normatividad, administración y gestión:
 - a. Área adjetiva.
 - b. Área regulativa.

- 3) Recursos:
 - a. Infraestructura académica.
 - b. Planta física.
 - c. Equipo.
 - d. Materiales.
 - e. Apoyos financieros.⁷¹

- 4) Sujetos:
 - a. Alumnos.
 - b. Egresados.
 - c. Docentes, en cuanto a grados académicos, perfiles Promep, Cuerpos Académicos y Redes de Colaboración Interinstitucional.
 - d. Investigadores. Registro en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y en el Sistema Nacional de Creadores (SNC).
 - e. Autoridades universitarias y mandos medios.
 - f. Personal administrativo, manual y de intendencia.

⁷¹ Este criterio, que debería aparecer como un indicador independiente, por sus implicaciones sustantivas, políticas y financieras, así como por constituir el *eje* sobre el cual gira el problema de la evaluación, es subordinado al tema de los *recursos*; disfrazando la importancia real que tiene en la relación Estado-Universidad-sociedad y sector productivo, en el terreno de sus responsabilidades. Particularmente, bajo la lógica de los diagnósticos internacionales, sobre la educación superior en términos del análisis *costo-beneficio*, para determinar la viabilidad de la Universidad pública en el debate actual.

Este grupo de elementos se ofreceN como:

“(...) indicadores de calidad que permiten una adecuada selección, clasificados en relación con los distintos campos de la estructura y la actividad universitaria” (Mignone, E. F., en Adriana Puiggrós y Pedro Krotsch, 1994: 193-195).

Cada uno de los indicadores anteriores, a su vez, pueden constituirse en unidades de análisis de mayor especificidad, de las que se desprenden acciones y programas para elevar sus niveles de calidad (Ibíd.: 49-51).

Lo que es motivo de análisis y discusión entre los estudiosos del tema, y los que se han apropiado de él desde otros lugares, es la finalidad desde la cual se diseñan las estrategias de evaluación, se determinan criterios de calidad y se adoptan políticas de financiamiento.

En el planteamiento del BM, al resaltar la exigencia de evaluar y elevar la calidad de la educación superior, desde criterios externos y conforme a modelos de países desarrollados,⁷² se pone de manifiesto que la finalidad de la evaluación se encuentra fuertemente orientada por una visión economista y de regulación de la educación superior a las demandas del mercado (BM, 1995: 75-79, 99-100). Planteamiento que es compartido por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 1996: 51-54, 78-80) y, en cierta medida, por la Comisión Económica para el Desarrollo de América Latina y el Caribe (CEPAL/UNESCO, 1992: 189).

⁷² Reconocimiento de títulos, intercambio y formación en el extranjero de profesores y estudiantes, abrirse a las influencias internacionales, evaluación conforme a criterios internacionales, estandarización de programas, estimular la privatización de la educación superior, entre otras.

A esta perspectiva se antepone otra visión del análisis educativo que, sin negar la importancia de la evaluación, calidad y financiamiento, pone el acento, teórica y conceptualmente, en los aspectos cualitativos y de participación de los sujetos que protagonizan el proceso educativo. Por ejemplo: la pedagogía, la didáctica y el currículo; el aprendizaje, el aula y la dinámica de la relación maestro-alumno y alumno-grupo; la investigación educativa y la recuperación de las ciencias afines; el énfasis en las personas y los procesos, antes que en los insumos y los productos; priorizar el análisis multirreferencial por sobre el sectorial (Torres, R., M^a, 1995: 10-13).

En este mismo sentido, pero con preocupaciones de dimensión sociopolítica, apuntan los señalamientos de Tedesco (1986) y Tünnerman (1995).

En el primero se plantea la preocupación por la evaluación, calidad y financiamiento, centrados en lo que denomina *la calidad y la excelencia académica*, donde pone en cuestión cuatro problemas a reflexionar:

- 1) El descenso de la calidad no necesariamente es causa de la expansión cuantitativa (masificación), sino que está ligado, entre otros, a la restricción presupuestaria.
- 2) El desempeño de los actores (estudiantes y docentes), se encuentra ligado a aspectos estructurales de desarticulación (docencia y ejercicio profesional, docencia-investigación, docencia y profesionalización de la docencia).
- 3) Separación entre producción de conocimiento y el circuito de distribución.
- 4) La creación de los posgrados ha respondido más a motivaciones institucionales que al aparato productivo y el avance de la ciencia y la tecnología (Tedesco., J. C., 1986: 8-10).

En cuanto a las reflexiones de Tünnerman, cabe destacar sus simpatías con la CEPAL, por el sentido humanista y democrático del análisis de la educación universitaria, en contraposición de lo que él califica como la visión

economista del BM (Tünnerman B., C., 1995: 14-15). Bajo esta perspectiva, sostiene que el deterioro de la calidad en la educación superior es:

“(...) consecuencia de la disminución del gasto por estudiante, de la declinación de los salarios del personal docente y la falta de fondos para el mantenimiento de las plantas físicas, la adquisición de textos y otros materiales para la docencia y la investigación” (Ibíd.: 18).

5. Dificultades y alternativas

La evaluación es una práctica necesaria para el funcionamiento óptimo de un elemento (o conjunto de ellos), perteneciente a un sistema. Personas, grupos, programas, departamentos e instituciones, son objeto de evaluación, conforme a determinados parámetros de *calidad* y de acuerdo a ciertos criterios e indicadores que refieren a los aspectos constitutivos de esa unidad de análisis. Esto puede ser coincidente entre los distintos enfoques de evaluación; sin embargo, también se ha sostenido que éste no es un proceso aséptico, ya que alude a un sistema de valores orientados por fines e intenciones.

Por otro lado, además de la carga axiológica de un proceso evaluatorio, está el problema de los criterios e indicadores, en términos de su selección y capacidad de cualificación/cuantificación. Es decir, si los criterios incluyen ambos aspectos, ¿en qué sentido habrán de seleccionarse los indicadores y cómo habrán de leerse en su manifestación? Por ejemplo, si fuera el caso, ¿hay alguna relación directa entre calificación, numérica o alfabética, y aprendizaje? Un problema como éste lo sufren los docentes cuando tienen que emplear un *número* para *cualificar* el aprendizaje de sus estudiantes. Con mayor razón se presenta cuando se trata de grupos, comunidades o instituciones.

Los beneficios que se pueden observar en este ambiente de *cultura de la evaluación*,⁷³ no pueden ser ignorados. Sin embargo, el problema de la evaluación de la educación superior, y sus componentes técnicos y metodológicos, es bastante complejo. Por él atraviesan aspectos de orden teórico, metodológico, técnico, axiológico, sociopolítico, económico y cognoscitivo. El asunto está en ¿quién o quiénes la demandan?, ¿qué recibe mayor peso en la selección de criterios e indicadores?, ¿desde dónde y con qué fines se evalúa?, ¿qué se evalúa?, ¿quién evalúa?, y finalmente ¿quién evalúa al evaluador?

Las interrogantes anteriores no son ociosas, particularmente si observamos las dificultades a que se enfrentan los CIEES, que si bien cuentan con la aceptación y confianza de las universidades públicas, no tienen resuelto el problema de la evaluación. Según Pedro Flores Crespo, algunos de los problemas a que se enfrentan los evaluadores, son los siguientes:⁷⁴

- 1) Los criterios de evaluación no reflejan lo que está pasando dentro de las instituciones.
- 2) Los manuales utilizados para valorar la plantilla académica con grados, los programas, la infraestructura y los recursos, conducen a una política de evaluación homogeneizante.
- 3) Las universidades muestran debilidad en la parte de investigación y vinculación con el sector social y productivo.
- 4) Articular la evaluación con los recursos, representa un problema al evaluador y a la institución que solicita la evaluación, ya que no hay una correspondencia directa entre las recomendaciones y los recursos autorizados.

⁷³ Término *compartido* por organismos internacionales y regionales (BM., OCDE y CEPAL), así como nacionales (SEP, ANUIES, Conaeva, Ceneval) y, claro está, por el propio CNEIP.

⁷⁴ Entrevista a Pedro Flores Crespo, de la Universidad Iberoamericana, quien fuera evaluador de los CIEES de 2000 a 2003. Periódico *El Universal*. 16 de abril de 2007.

- 5) La evaluación, si bien es voluntaria, está sujeta a la posibilidad de recibir mayores recursos.
- 6) Hay discrecionalidad en la asignación de los recursos.
- 7) A las universidades les causa estragos que el presupuesto dependa del Poder Legislativo.
- 8) No hay criterios claros en la asignación de los recursos, ya que no se sabe por qué una Universidad recibe y otra no.

Es decir, ¿cuál es el eje vertebrador de todo este proceso en el que, incluso, hay elementos que se recuperan y otros que quedan fuera? ¿Hasta dónde el proceso que se ha echado a andar es integral y congruente con sus propósitos de elevar los niveles de calidad y equidad, o bien, es parcial y sectorial, y sólo beneficia a requerimientos específicos de un sector? Si bien son muchas las interrogantes, también son insuficientes si se considera la magnitud y complejidad del problema.

Lo anterior no significa una oposición a ultranza al proceso de evaluación. El asunto es, entre otras cosas, la orientación teórico-política desde la cual se asuma este proceso. Para lo cual convendría contrapuntar las dos concepciones que se debaten sobre el problema planteado, asumiendo, efectivamente, que una de ellas es la dominante, aunque carece de eticidad e integralidad en sus fines y concepciones:

Tabla 8. Concepciones educativas sobre evaluación, planeación y financiamiento	
Enfoque reduccionista	Enfoque alternativo
Carece de una visión de totalidad	Integra una perspectiva holista
Es vertical	Permea el proceso con una cultura democrática
Es homogeneizante	Reconoce la diferencia
Es punitiva	Es un proceso formativo
Enfatiza lo cuantitativo	Construye criterios e indicadores de orden cualitativo
Cosifica a los sujetos, procesos y relaciones	Prioriza a las personas, los procesos y las relaciones antes que a las cosas
Su visión es de costo-beneficio	Concibe el proceso por sus beneficios formativos y sociales
Carece, o no explicita su fundamentación teórica	Construye fundamentos y argumentos teóricamente sostenibles
Privilegia los productos sobre los procesos	Supedita los resultados a la cualificación de los

	procesos
Privatiza la participación social, incorporando a los empresarios en el diseño de contenidos y en la toma de decisiones, en tanto que los padres de familia y la <i>comunidad</i> sólo son considerados en el incremento de cuotas	Construye una nueva lógica de la participación social en términos de corresponsabilidad y democracia
Contiene una visión instrumental del conocimiento y de la formación profesional	Reconoce el carácter social del conocimiento y de la formación profesional
Conduce a la privatización de la educación pública superior	Calidad y democracia como pilares de la educación pública superior
Asigna al Estado un papel regulador, de control y castigo	Resignifica el papel social y educador del Estado en el financiamiento de la educación pública
Atenta contra la autonomía universitaria	Se apoya en el principio y defensa de la autonomía universitaria
Carece de un proyecto de nación	Su concepción se inscribe en un proyecto de nación políticamente sustentable
Se inscribe en el proceso de globalización delineada por la concepción neoliberal	Reconoce la necesidad de participar en el proceso de globalización del mundo contemporáneo, desde una perspectiva incluyente y democrática

Cada uno de los puntos referidos sólo se presenta de manera enunciativa, pues dada su extensión y complejidad, trabajarlos en lo particular demandaría la elaboración de varios documentos. Por ello, sólo se describen con el objeto de identificar las diferencias en el marco de condiciones y concepciones en que se inscribe el problema de la evaluación, calidad y financiamiento de la educación pública superior.

6. El compromiso de los sujetos sociales para el fortalecimiento de la educación superior

La educación pública superior en México, ha sido caracterizada de distintas maneras con relación a su función social. Por un lado se le ha denominado: *conciencia crítica, caja de resonancia, valuarte del pensamiento y la cultura, inteligencia de la nación*. Y por el otro, destacan calificativos como: *anacrónica, tradicional, conservadora, insular, decadente, infuncional*. Estas denominaciones, por un lado y por el otro, tienen su origen en sectores sociales diversos y antagónicos que, de acuerdo a sus intereses y

expectativas, colocan a la educación pública superior y su función social en diferentes niveles de calidad y capacidad de respuesta. Sin embargo, ambas posturas coinciden en la necesidad de impulsar procesos de reforma en esta institución. Aunque, ciertamente, desde concepciones y proyectos diferentes.

Lo anterior ha quedado de manifiesto en los apartados precedentes, lo que aún no se ha tocado es el nivel de compromiso que los diferentes sectores sociales tienen con la educación pública superior.

Hasta ahora es el Estado quien, por razón histórica, se ha hecho cargo de estas instituciones, aunque progresivamente se ha venido desentendiendo del financiamiento.⁷⁵ Sin embargo, la reconfiguración del Estado, en su fase de desregulación y adelgazamiento, marca nuevos derroteros en la definición de las políticas educativas, del empleo, de los perfiles profesionales y del mercado laboral.

En el caso de los sectores intelectuales, ligados a los distintos campos del conocimiento, no han asumido un compromiso pleno con el avance y renovación de la educación superior. Lo que probablemente se deba a la precariedad de los salarios en las universidades públicas, que les ha conducido a buscar otras opciones para obtener mayor reconocimiento moral

⁷⁵ Muestra de ello han sido las reformas que, como la de mayo de 1993, sufrió el Artículo 3º Constitucional, al reducir la responsabilidad del Estado a la educación básica, y no comprometiéndolo al financiamiento de la educación superior. O los recortes al presupuesto en educación pública superior y a ciencia y tecnología, ya que en 2007 solo se destinó 0.78% del producto interno bruto (PIB) en educación pública superior, y 0.35% para ciencia y tecnología, en tanto que en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el compromiso fue de al menos 1% del PIB para cada uno de los rubros, porcentaje también recomendado por la UNESCO. En contraste con lo anterior, el presupuesto asignado a educación superior en 2006, en países más pobres que el nuestro, es sorprendente: Cuba 2.78%; Panamá 1.7%; y Bolivia 1.5%.

y económico a su trabajo.⁷⁶ O bien, los que aún se mantienen en las universidades públicas, para resarcir el deterioro salarial, han invertido su esfuerzo docente, de investigación y divulgación del conocimiento en procedimientos escalafonarios, de estímulos, perfil Promep, reconocimiento ante el SNI y otros mecanismos *compensatorios*, erosionado con ello el terreno natural de su actividad, así como su compromiso institucional y social.⁷⁷

En lo que toca al sector privado, nada hay que pueda decirse en su favor en relación a su compromiso con la educación superior. Paradójicamente es el sector que, además de no verse identificado con el quehacer de la educación pública superior, mayores beneficios ha recibido sin arriesgar nada a cambio.⁷⁸ Incluso, bajo las recomendaciones de los organismos internacionales, hoy se le *invita* a la mesa para participar en los procesos de evaluación de la educación superior, así como en la definición de planes y programas de estudio. En esta lógica, no está lejos el día en que este sector forme parte de los consejos universitarios.

Si consideramos que los problemas de la educación superior tienen que ver con el principio de corresponsabilidad social, entonces habría que orientar la

⁷⁶ Tales como el sector privado, cargos públicos, agrupaciones y organismos de pares, práctica liberal de la profesión, o incluso en actividades comerciales y de servicios (formales o informales).

⁷⁷ Al dedicar más tiempo al llenado de formatos, que a la docencia y la investigación, así como a publicaciones indexadas que no tienen circulación entre sus alumnos y compañeros de trabajo.

⁷⁸ El monto presupuestal que reciben las universidades públicas, con variaciones en los porcentajes en cada estado, proviene del gobierno federal, estatal y de recursos propios. La participación económica del sector privado es nula, pese a que los beneficios que obtienen de estas instituciones, no sólo tienen que ver con los profesionistas que se insertan en este sector, sino que, además, son beneficiados con la mano de obra gratuita a través de los prestadores de servicio social y prácticas curriculares que realizan los estudiantes en las diferentes instituciones y empresas privadas.

balanza de la evaluación, calidad y financiamiento en sentido inverso; es decir, *habrá que someter a evaluación y determinar la calidad con que el gobierno y algunos sectores sociales han respondido*. Esto no es más que un principio de equidad en el ejercicio de la reflexión multirreferencial de la crisis de la educación superior.

En síntesis, la educación pública superior ha demostrado con creces su capacidad para realizar sus tareas, al interior y al exterior, en los distintos ámbitos de su competencia:

- El *cognitivo*.⁷⁹ En los diferentes campos del conocimiento, tanto en la docencia como en la investigación, conforme a los avances de las humanidades, la ciencia y la tecnología.
- El de la *formación para el trabajo*. En correspondencia con los cambios que está sufriendo el proceso de organización del campo profesional y del mercado de trabajo.
- El de la *socialización* política. A través de la formación de ciudadanos para el ejercicio de la vida pública con tolerancia y vocación democrática.

Ante esto, ¿cuál es el compromiso de los sujetos sociales con la educación pública superior?, ¿cuáles son los criterios e indicadores que se han diseñado para evaluar la calidad de su compromiso con esta institución?, ¿en qué medida participa la educación pública superior en la evaluación de la calidad de la respuesta social a su compromiso con esta institución?

La intención de estas interrogantes no es con el afán de eximir a la Universidad de sus carencias y responsabilidades. El propósito es poner en evidencia la parcialidad con que hoy se está valorando a esta institución, así

⁷⁹ Se asume este concepto en su doble significado: 1) Refiere a una representación conceptual de los objetos; 2) Es la comprensión o explicación de los objetos. <http://www.definicion.org/cognitivo>

como esclarecer lo que se está jugando al examinar a la educación superior por su *capacidad* o *incapacidad* de asimilación de los cambios en todos los órdenes. Con ello, lo que se advierte en los mecanismos de evaluación es, al parecer, su inserción instrumental al ámbito productivo, reduciendo el alcance de sus funciones y posibilidades como palanca del desarrollo social y cognitivo.

Evaluación y acreditación en las escuelas y facultades de psicología

I. Antecedentes

Como se advirtió en la sección anterior, a través de la creación del Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (Sinappes) y sus dependencias operativas⁸⁰ el Estado logró tejer una red muy amplia que al parecer tenía un doble propósito: 1) La intención (solo eso) de crear un sistema nacional de educación superior; 2) Mantener mayor control de la educación pública superior.

El proceso que se estableció para la planeación, evaluación y acreditación de la educación superior a finales de los 70, también tiene lugar en las Escuelas y Facultades de Psicología (EFP). Aunque, para el caso de las EFP, inicia en 1971 con la creación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). (CNEIP, 1996: 6-7).

Es a partir de 1992, cuando las asambleas generales del CNEIP (L-LVIII), irán definiendo sus criterios e indicadores para la evaluación y acreditación de las EFP, en coordinación con los lineamientos de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva), en que se convoca a sumar filas en lo que hoy se denomina *la cultura de la evaluación y la calidad a nivel nacional e internacional* (Ibíd.: 9).

⁸⁰ Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes), Comisión Regional para la Planeación de la Educación Superior (Corpes), Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (Coepes).

Si bien la evaluación era una de las funciones de la Dirección General de Profesiones del gobierno federal a través de la SEP, que se caracterizaba por el uso de criterios más administrativos que académicos (Arredondo A., V. A., 1992: 161). Con el surgimiento de este tipo de organismos, se establece el propósito de ampliar la participación de otros sectores de la sociedad para la evaluación de la calidad de planes, programas e instituciones educativas, así como para la acreditación de programas y promover la certificación de procesos institucionales.

La tarea del CNEIP se verá fortalecida con la creación de los Comités para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Ya que la conformación, funciones y criterios utilizados por el CNEIP, guardará más cercanía con la conformación, funciones y el marco de referencia de los CIEES. Permitiendo con ello mayor pertinencia de los criterios de evaluación con la naturaleza de los programas sujetos a evaluación y acreditación.

II. Criterios e indicadores de calidad académica de los programas educativos

Los criterios e indicadores para la evaluación de las EFP, están apoyados en los lineamientos generales de la Conaeva, y básicamente se refieren a los aspectos más visibles del funcionamiento institucional.

En el caso de los CIEES, la evaluación se puntualiza en los sectores, procesos, elementos y áreas que dan cuenta de una unidad o programa académico:

- Planeación y organización de la unidad.
- Administración de la unidad.
- Plan y programas de estudios.
- Alumnado.

- Personal académico.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Vinculación y educación continua.
- Infraestructura y equipamiento.
- Financiamiento.
- Resultados.

Los rubros que establecen los CIEES para la presentación de recomendaciones y acciones, son:

- 1) Modelo y normatividad de los programas:
 - a. Legislación.
 - b. Planes de desarrollo: institucional, de las facultades y el plan de estudios.
 - c. Congruencia entre justificación, filosofía, misión y función social de los planes de estudios y la normatividad.

- 2) Desarrollo y resultados:
 - a. Antecedentes del programa.
 - b. Planta docente.
 - c. Organización y metodología de la enseñanza.
 - d. Actitud académica de los alumnos.
 - e. Actitud académica de los profesores.
 - f. Infraestructura.
 - g. Recursos financieros.
 - h. Eficiencia.
 - i. Egresados.
 - j. Vinculación Universidad-sociedad.

- 3) Administración académica de los programas:
 - a. Estructura de la administración académica.
 - b. Personal administrativo.

En el caso del CNEIP, en 1996 planteó nueve *criterios de calidad académica*:

- 1) Propósito institucional.
- 2) Organización y gobierno.
- 3) Programas académicos.
- 4) Personal académico.
- 5) Apoyos académicos.
- 6) Recursos físicos.
- 7) Recursos financieros.

- 8) Programas de vinculación, extensión y difusión del conocimiento.
- 9) Efectividad institucional (CNEIP, 1996: 11).

Estos criterios operaban para la evaluación y acreditación, tanto de la licenciatura como del posgrado en las EFP. La única diferencia, entre estos dos niveles educativos, está en los indicadores que se refieren a: la lengua extranjera, para licenciatura está en términos de promoción, en tanto que para el posgrado, en el caso de la maestría y el doctorado es requisito de egreso, estableciendo, en algunos casos, el dominio de dos idiomas extranjeros; la pertenencia al padrón nacional de excelencia del Conacyt, es sólo para el posgrado; y el nivel de escolaridad exigido a docentes, maestría y doctorado, también es para el posgrado (CNEIP, 1996: 12-15 y 26-29).

Recientemente, conforme al formato que este organismo presentó en diciembre de 2004, al entregar los resultados de la evaluación de la Facultad de Psicología de la UAQ, el Comité de Acreditación del CNEIP planteó once criterios para determinar el *perfil de calidad* del programa evaluado:

- 1) Normatividad institucional.
- 2) Conducción académico-administrativa.
- 3) Gestión administrativa y financiera.
- 4) Plan de estudios.
- 5) Personal académico.
- 6) Estudiantes.
- 7) Líneas y actividades de generación y/o aplicación del conocimiento.
- 8) Infraestructura y equipamiento.
- 9) Servicios institucionales para la atención integral de los estudiantes.
- 10) Vinculación
- 11) Procesos de planeación y evaluación (CNEIP, 2004: 2).

Lo anterior indica que el espectro de la evaluación del CNEIP se ha ampliado, o por lo menos ha desglosado los criterios anteriores, dándoles mayor especificidad y pertinencia con los empleados por los CIEES, así como los

utilizados en los formatos del Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI).

III. Implicaciones en el campo de formación de las EFP

Las EFP en el país, a diferencia de otras carreras, presentan particularidades que obligan a repensar las tendencias y prácticas evaluatorias en esta disciplina. La heterogeneidad de orientaciones teóricas,⁸¹ y con ello la naturaleza de los procesos formativos en lo teórico y lo práctico, presentan dificultades en la pretendida homologación de instrumentos y criterios de evaluación y acreditación de los programas educativos. Situación que invita a cuestionar ¿cómo puede aplicarse un examen nacional, para identificar procesos de aprendizaje y niveles de aprovechamiento, a un conjunto de estudiantes que tienen distintas concepciones de los fenómenos psicológicos? Y no sólo eso, ¿cómo evaluar los procesos de conocimiento y desarrollo de habilidades en los estudiantes, cuando la lógica de aproximación a los contenidos está determinada, en gran medida, por la lógica de construcción de cada uno de los discursos y prácticas psicológicas?

La situación se presenta compleja, y de alto riesgo,⁸² particularmente si pretendemos, a través de los fines y procedimientos de evaluación,

⁸¹ De acuerdo con Raquel Glazman, sobre las tendencias teóricas en la formación de psicólogos a nivel nacional, se destacan cuatro como las más relevantes: conductismo, cognoscitivismo, psicogenética y psicoanálisis (Glazman, N., R. *Et al.*, 1984).

⁸² Se considera de *alto riesgo* en dos sentidos: en lo disciplinario-profesional; y, en el proyecto institucional. En el primer caso, se pone en juego la viabilidad -o no- de alguna concepción psicológica (o psicoanalítica) que pueda no *ajustarse* a la lógica de la visión evaluatoria del patrón empleado para este fin. De tal manera que la concepción formativa y del ejercicio profesional, pueda no ser *apta* para someterse a esos criterios de evaluación y calidad. En tanto que en el segundo caso, considerando que dicha institución no acredite -conforme a la concepción del modelo empleado-, las posibilidades para que un proyecto institucional opere están

homogeneizar los criterios de evaluación y acreditación, cuando la naturaleza del objeto, así como del proceso educativo, es heterogénea.

Pareciera pues que en disciplinas como ésta, es preciso pensar los criterios e indicadores para evaluar la calidad de esta profesión en un sentido diferente. Es decir, no con criterios tan homogéneos y cuantificables, sino con aquellos que reconozcan la *diversidad y cualidad* en cada una de las orientaciones. Ya que, según sea la tendencia psicológica, será también la cultura pedagógica, curricular, de organización, de gobierno y hasta de infraestructura académica. En el mismo sentido, encontramos una cultura particular de concebir y practicar las funciones sustantivas de la institución.

Ante esto, cabe entonces preguntarse, ¿cómo podrá el CNEIP sortear estas dificultades?, cuando el rasgo característico de la enseñanza, la investigación, la extensión, difusión y el servicio de la psicología en México está fuertemente marcado por la diferencia en los aspectos señalados.

IV. Reflexiones finales

Es preciso valorar el nivel de incidencia que han tenido los cambios en el orden estructural de la sociedad en los últimos años, así como las transformaciones ocurridas en el ámbito del conocimiento de la disciplina psicológica. Solo a través de ello podemos emplear concepciones y criterios de evaluación integral,⁸³ para determinar el estado de actualidad y/o retraso que guardan las EFP respecto a estos cambios.

sujetas al financiamiento que le será otorgado, siempre y cuando cumpla con los requisitos que le sean marcados.

⁸³ Quizás lo más cercano a ello sean los *criterios de calidad académica* planteados por los CIEES y el CNEIP, así como los que sugiere Tedesco (Tedesco, J. C., 1986; 8-10).

La educación pública superior tiene el compromiso histórico de mantenerse a la vanguardia de las transformaciones sociales, científicas y culturales de la época. Por lo que deben mantenerse como un *signo* de su época. Sólo de ésta manera podrá desempeñar íntegramente sus funciones sustantivas, así como mantener y consolidar sus fines sociales.

La definición de mecanismos y criterios de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior, y con ello de las EFP, deben darse bajo un marco de participación democrática, de respeto a la diferencia (en las concepciones y las condiciones), y en conformidad con los fines que caracterizan a cada una de las instituciones.

El principio de la corresponsabilidad en la evaluación de la educación superior, contempla los límites y las posibilidades reales de una institución educativa en la transformación social. En ello habrá que considerar también la evaluación del evaluador.⁸⁴

Si consideramos que la evaluación, calidad y financiamiento son *un medio* para favorecer un proceso formativo, en este caso la formación de psicólogos, estamos partiendo de que su función es *adjetiva* y no *sustantiva*; es decir, deben cumplir el papel de apoyar al proceso, no de restringirlo o

⁸⁴ Uno de los problemas centrales de la evaluación, tanto en el sentido teórico como en el político, es el nivel de *implicación* del evaluador. En este sentido –valga la insistencia–, los sujetos de la evaluación deben mantener un nivel de compromiso recíproco a lo largo del proceso. La evaluación, en sentido teórico, alude al debate epistemológico de la diversidad de objetos y concepciones, así como al papel de los sujetos que intervienen en el proceso. Pero también, en sentido político, habrá de sostener un clima de participación democrática y de tolerancia a la diferencia, a fin de que el proceso sea logrado de manera consensuada y duradera.

condicionarlo. Por ello, conviene que la instrumentación de este recurso se adecue al objeto al que pretenden servir.

A fin de cumplir con lo anterior, es preciso que los criterios e indicadores empleados para determinar la viabilidad de un proyecto formativo, sean configurados, no a partir de una lógica restrictiva (en lo financiero y lo normativo), sino de aquélla que esté en consonancia con los fines de la educación superior, y por ello de las EFP. Esto es, con la naturaleza de la disciplina, las funciones sustantivas de la institución y las necesidades, actuales y potenciales del campo de trabajo.

La reconceptualización de la evaluación, así como de los criterios para determinar la calidad, acreditación, certificación y el financiamiento, es una tarea urgente, sobre todo porque hoy su contenido está fuertemente sesgado por concepciones administrativistas y economistas, por lo que se da mayor prioridad a la eficiencia en los resultados. Esto no es algo desdeñable, sin embargo, por la naturaleza del trabajo formativo, antes que priorizar los insumos, los productos, los procedimientos y los datos, habrá de centrarse en los fines, los sujetos, los procesos y el impacto en el desarrollo del conocimiento y el cumplimiento de los fines sociales.

I. Los CIEES en la UAQ⁸⁵

La Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), ha ratificado cotidianamente su compromiso y responsabilidad social, así como el reto de transformación que le exigen los vertiginosos cambios científicos, políticos, económicos y sociales del mundo contemporáneo. La institución se encuentra en un momento importante de su historia, en donde la reflexión cotidiana de las funciones sustantivas y su pertinencia social, se constituyen en condición necesaria para la reforma universitaria en la que ha depositado sus mejores expectativas de cambio.

En este contexto, de 1996 a 2007 la UAQ ha solicitado la participación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), no sólo para recuperar las recomendaciones planteadas por estos organismos de pares, sino también para asegurar la calidad, pertinencia, cobertura y diversificación de los programas y servicios que ofrece la institución.

Con la evaluación y clasificación en Nivel 1 de programas educativos, la UAQ se ha consolidado entre las diez mejores universidades públicas del país. Lo que le ha permitido avanzar en la acreditación de los programas y la certificación de procesos, como una manera de rendir cuentas a los universitarios, a la sociedad y al Estado.

⁸⁵ Los datos relativos a la participación de los CIEES en la UAQ, fueron expuestos en la sección *el proceso de reforma en la UAQ*, del capítulo II de la tesis.

En lo que toca a la parte administrativa, en el mes de marzo de 2002 se presentó el reporte y concentrado de las recomendaciones que realizó el Comité de Administración y Gestión Institucional de los CIEES. Las recomendaciones que este Comité formuló a la UAQ eran el mayor indicador de debilidad institucional, ya que mostraban un rezago importante en rubros como: legislación y normatividad; organización y gestión administrativa; formas de participación y toma de decisiones; sistema de información administrativa; uso de las nuevas tecnologías para la consulta y realización de trámites escolares.

Lo anterior, se ha venido mejorando con la implementación de distintas medidas para su atención, entre las cuales destacan: los avances en el Sistema Integral para la Información Administrativa (SIIA); la implementación de procesos informáticos, a través de la página Web de la UAQ, tanto para el servicio de estudiantes, profesores y administrativos, como para la consulta interna y externa de los programas y servicios que ofrece la institución; las modificaciones en 2007 al Estatuto Orgánico y al Reglamento de Estudiantes; entre otros.

Respecto a la evaluación de la función de extensión, a mediados de octubre de 2002, se invitó al Comité de Difusión y Extensión de la Cultura de los CIEES para evaluar en la UAQ los siguientes aspectos: difusión y divulgación del arte y las humanidades; difusión y divulgación científico-tecnológica; medios de comunicación social; servicios institucionales (internos y externos); y vinculación con el sector productivo. Los resultados en este rubro han sido satisfactorios. Pese a que esta función sustantiva no cuenta con reconocimiento presupuestal por parte de la SEP, la Universidad cuenta con modelos sólidos de servicio, extensión y difusión de la cultura, entre los que destacan la Central de Servicios a la Comunidad (CeSeCo) de la Facultad de

Psicología, así como programas de servicio que han sido merecedores en dos ocasiones del 1er lugar en los concursos nacionales de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

La evaluación de los programas y funciones de la UAQ es importante, no sólo por ser un mecanismo para revisar permanentemente el funcionamiento de la institución, sino también como una forma de rendir cuentas a la sociedad y demostrar que la UAQ está abierta a la revisión externa de los CIEES, atendiendo las recomendaciones de este organismo en aras de mejorar los programas y servicios que ofrece. Lo anterior no sólo le ha permitido contar con mayor reconocimiento social, y mejorar las condiciones de negociación presupuestal con el gobierno estatal y federal, sino también avanzar en la acreditación de los programas por organismos registrados ante el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes).

II. El Plan 1999 frente a los programas educativos de la Facultad de Psicología

La Facultad de Psicología, sin renunciar a su postura crítica frente a las políticas de recorte presupuestal, la implementación de programas *especiales* para la obtención de recursos no regularizables y la evaluación externa por parte de los CIEES y del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación en Psicología (CNEIP), ha respondido con oportunidad a las diferentes convocatorias.

En el caso de los programas especiales de concurso, la Facultad de Psicología ha presentado diversos proyectos para la mejora de programas educativos (PE) y cuerpos académicos (CA), así como para el mantenimiento, adecuación y construcción de planta física, como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 9. Suma de recursos obtenidos por concurso en la Facultad de Psicología *		
Programa	Año	Monto**
FOMES	1996	\$142,000.00
	1999	\$437,199.73
PIFI 1.0	2001	\$1'417,035.00
PIFI 2.0	2002	\$81,000.00
PIFI/FAM 2.0	2002	\$7'368,360.00
PIFI 3.2	2005	\$2'640,000.00
PIFI	2007	\$452,195.00
Total		\$12'537,689.73

* En los montos se reporta el año de ejercicio.
** Solo se considera el monto autorizado, sin incluir los productos financieros
Nota: no se consideran los recursos obtenidos por los profesores en Concyteq, Promep y SNI, entre otros.
Fuente: López S., J., 2007a.

Con relación a la evaluación, clasificación y acreditación de los PE de licenciatura y posgrado en la Facultad de Psicología, el avance ha sido diferenciado. Algunos de los motivos que marcan esta diferencia, son:

- El desfase en los periodos de revisión y actualización curricular, lo que indica la falta de un trabajo articulado entre las áreas de licenciatura y los programas de posgrado.
- Las orientaciones disciplinarias y enfoques curriculares de los profesores, así como su grado de compromiso institucional, no han permitido que el trabajo de docencia, investigación y extensión se vea reflejado en los currícula de los programas educativos.
- La diferenciada distribución de profesores, infraestructura académica y aplicación de los apoyos financieros, marca condiciones de inequidad para el desempeño académico entre áreas y niveles educativos.
- La falta de gestión y organización administrativa, que no ha favorecido la divulgación de las normas, procedimientos y acceso a la información, así como una adecuada distribución y supervisión de tareas del personal administrativo y de intendencia; entre otros.

Particularmente para el caso de los programas de licenciatura, en las áreas de psicología social, clínica y del trabajo, en el formato de seguimiento a las recomendaciones del Comité de Ciencias Sociales y Administrativas, los CIEES formularon una serie de recomendaciones en 2002, a fin de que los programas respectivos pasaran del Nivel 2 al Nivel 1.

Las recomendaciones que formularon, las clasifican conforme a los diez elementos del informe de evaluación que presentaron a la Facultad de Psicología:

Tabla 10. Recomendaciones del Comité de Ciencias Sociales y Administrativas de los CIEES (2002)		
Nº	Elemento	Recomendación
1.	Planeación y organización de la unidad	1) Difusión de misión, visión y normatividad.
2.	Administración de la unidad	1) Registro automatizado de datos. 2) Mejora de servicios de intendencia.
3.	Plan y programas de estudios	1) Reestructuración de planes de estudio. 2) Unificar formato de programas.
4.	Alumnado	1) Aplicar normatividad para otorgar estímulos a alumnos sin distinción. 2) Dar a conocer las áreas de especialidad en el tronco común. 3) Difundir entre los alumnos el reglamento que los rige.
5.	Personal académico	1) Formalización de cursos de actualización. 2) Motivación para realizar estudios de posgrado. 3) Otorgar estímulos a docentes. 4) Cumplir con los mecanismos de ingreso, permanencia y promoción.
6.	Proceso de enseñanza-aprendizaje	1) Organizar cursos sobre didáctica general para licenciatura y posgrado. 2) Diseñar mecanismos de evaluación del aprendizaje.
7.	Vinculación y educación continua	1) Crear un programa de vinculación con la sociedad y el sector productivo. 2) Servicio Social.
8.	Infraestructura y equipamiento	1) Adquirir títulos suficientes y actualizados. Mejorar el servicio de biblioteca. 2) Aumentar el equipo de cómputo y dotar de este equipo a profesores. 3) Adquisición de equipo audiovisual. 4) Acondicionar las instalaciones para personas con discapacidad física, así como con equipo de seguridad.
9.	Financiamiento	1) Diversificar las fuentes de financiamiento.
10.	Resultados	1) Mejorar los índices de titulación (especialmente en el posgrado). 2) Programa sistemático de seguimiento de egresados.

Fuente: CIEES, 2001: 22-31.

Esta serie de recomendaciones se acompañaron con la descripción de acciones a realizar, así como las fechas para su cumplimiento. La mayoría de las recomendaciones fueron atendidas por la Facultad, lo que favoreció que estos programas educativos fueran reclasificados en el Nivel 1 y lograran su

reacreditación por el CNEIP, situación que no ocurrió con algunos programas de posgrado que se mantuvieron en la misma posición como se advierte en la siguiente tabla:

Institución	Dependencia	Nivel de estudios	Programa	Fecha de evaluación	Nivel		Área de conocimiento	Organismo acreditador (fecha)
					Anterior	Actual		
UAQ	Facultad de Psicología	Licenciatura	Psicología (Psicología Educativa)	31/05/99	1	1	Educación y Humanidades	CNEIP/97 Reacreditado CNEIP/04
		Especialidad	Psicología de la Infancia y Aprendizajes Escolares*	31/05/99	1	1	Educación y Humanidades	No Aplica
		Maestría	Psicología Educativa**	31/05/99	1	1	Educación y Humanidades	No Aplica
		Licenciatura	Psicología	21/07/01	2	1	Ciencias Sociales y Administrativas	CNEIP/97 Reacreditado CNEIP/04
		Maestría	Psicología Clínica	04/07/05	2	1	Ciencias Sociales y Administrativas	No Aplica
		Maestría	Psicología del Trabajo	04/07/05	2	1	Ciencias Sociales y Administrativas	No Aplica
		Maestría	Ciencias de la Educación	31/05/99	2	2	Educación y Humanidades	No Aplica
		Maestría	Psicología Social	20/09/05	—	2	Ciencias Sociales y Administrativas	No Aplica
		Doctorado	Psicología y Educación	No ha sido evaluado	—	—	—	No Aplica

* En junio de 2005, cambia su denominación a Especialidad en Enseñanza y Aprendizajes Escolares.
 ** En junio de 2005, cambia su denominación a Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares.

III. Evaluación y acreditación del Plan 1999

El área de psicología educativa, a partir de la reestructuración del Plan 1982, y como resultado del proceso de investigación curricular que concluyó con la formulación del Plan 1999, se vio favorecida con la visita de los CIEES a la Universidad al ser evaluada por dos comités en diferentes momentos.

A partir de la aprobación del Plan 1999, el 11 de enero de 1999, se han presentado los siguientes eventos:

- En mayo de 1999 fue evaluado por el Comité de Educación y Humanidades de los CIEES y en julio de 2001 por el de Ciencias Sociales y Administrativas.
- El resultado de las evaluaciones colocaron al Plan 1999 en el Nivel 1 de su clasificación.
- Los días 09 y 10 de diciembre de 2002, como resultado de la visita de los CIEES para la reclasificación de los PE en la UAQ, el Plan 1999 fue ratificado en el Nivel 1 por estos comités de pares.
- En agosto de 2004, a solicitud de la Facultad de Psicología, se realizó la visita del comité de acreditación del CNEIP.
- El 14 de diciembre de 2004, el CNEIP emitió oficio de acreditación del programa de licenciatura en psicología de la UAQ, conforme al dictamen *Acreditado A*, emitiendo una serie de recomendaciones para mejorar su clasificación hacia el nivel óptimo (*Acreditado AAA*).
- Por el Plan 1999 transitaron siete generaciones, de enero de 1999 a diciembre de 2006.

En el caso de los CIEES, conforme al formato de seguimiento de las recomendaciones del Comité de Educación y Humanidades, destacaron las siguientes recomendaciones:

- 1) Normatividad del programa:
 - a. Reformulación de las opciones de titulación.
- 2) Resultados del programa:
 - a. Evaluar la propuesta curricular por lo menos cada dos años.
- 3) Insumos y procesos académicos:
 - a. Plantear más realísticamente los objetivos de formación complementaria, idioma y producción de software.
- 4) Gestión académico administrativa:
 - a. Invitar a investigadores reconocidos para dar cursos y asesorar tesis de licenciatura.

En la primera recomendación pareciera no haber acuerdo con priorizar la titulación por tesis, en virtud de que esta recomendación se contrapone con la del Comité de Ciencias Sociales y Administrativas cuando sugiere: "Motivar a los alumnos para que se titulen vía tesis" (CIEES, 2001: 30).

En cuanto a la segunda recomendación, el Plan 1999, en su apartado XII, plantea una serie de dispositivos para la evaluación y actualización permanente del currículo, para lo cual establece la revisión semestral con la participación de docentes, estudiantes y los beneficiarios del servicio.

En la tercera recomendación, la propuesta apunta a dos elementos: el idioma y el diseño de software educativo. Sobre el idioma se recomiendan tres opciones:

- 1) Incluir el idioma en el área básica.
- 2) Incrementar un idioma a dos semestres en la especialidad.
- 3) Eliminar el idioma como materia y conservarlo como requisito para el aspirante a cursar el programa.

Sobre el diseño de software educativo, pese a que el Comité identifica que en 2001 se habían producido 17 software educativos, es de considerarse que el Plan 1999 refiere a los fundamentos psicológicos del software educativo, no a su diseño, ya que esto corresponde al área de las ingenierías.

La cuarta recomendación puede presentar resultados importantes para estimular la investigación, la producción escrita y la titulación por tesis. Lo que llama la atención es que se contrapone con la primera recomendación.

En cuanto a la evaluación del Comité de Ciencias Sociales y Administrativas, no hay recomendaciones al área educativa, salvo algunos comentarios que la ubican como referente para la modificación de otros programas:

“Con excepción de la especialidad en psicología educativa, no se considera el desarrollo de habilidades de carácter metacurricular que complementen la formación de los estudiantes de la licenciatura. (CIEES, 2001: 12).

La evolución del Plan 1999, conforme al proceso de evaluación y acreditación por los organismos correspondientes, se presenta en la siguiente tabla:

Datos generales	Reporte	Actualización del reporte
Facultad	Psicología	
Programa	Psicología Educativa	
Nivel	Licenciatura	
Clasificación 2002	1	
Reclasificación 2003		1
Fecha de evaluación CIEES	31/05//1999	27/07/2001
Comité evaluador	Educación y Humanidades	Ciencias Sociales y Administrativas
Actualización	1999	
Número de recomendaciones	4	
Número de acciones	9	
Acreditación	1997	
Organismo	CNEIP	
Reacreditación		2004
Organismo		CNEIP

Respecto a los señalamientos del CNEIP al programa de licenciatura en psicología, en lo que denomina *perfil de la calidad académica del programa evaluado*, presentó una tabla con el siguiente dictamen:

Intervalos de puntaje	Puntaje obtenido	Intervalos de porcentaje	Porcentaje obtenido	Categoría	Dictamen
0 -- 226		0 -- 50			No acreditado
227 -- 270		51 -- 60		C	Acreditado condicional
271 -- 315	331	61 -- 70		B	Acreditado
316 -- 338.5		71 -- 75	74	A	
338.6 -- 360		76 -- 80		A Plus	
361 -- 405		81 -- 90		AA	
406 -- 450		91 -- 100		AAA	

Fuente: CNEIP, 2004: 3.

Si bien el dictamen acredita al programa de licenciatura, el puntaje lo ubica en una posición poco ventajosa, ya que se encuentra en el mínimo aceptable para su acreditación, obteniendo un porcentaje de 74/100.

Conforme a los 11 criterios del CNEIP, para determinar el *perfil de calidad* del programa evaluado, los criterios⁸⁶ e indicadores en donde se advierte mayor debilidad en los programas de la licenciatura en psicología son:

Tabla 14. Criterios e indicadores de mayor debilidad del programa evaluado		
Nº	Criterio	Indicador
3.	Gestión administrativa	Ausencia de una base de datos y de programas de capacitación y control de infraestructura académica.
4.	Plan de estudios	Actualizar los programas educativos y diseñar un formato uniforme para la revisión y actualización de planes de estudios.
5.	Personal académico	Falta de regularización de grados, actualización didáctica y seguimiento a la investigación.
6.	Estudiantes	Falta de seguimiento de egresados, control en el uso de materiales y equipo, programa de tutorías e incorporación a proyectos de investigación como opción a titulación por tesis.
8.	Infraestructura y equipamiento	Falta de control en el uso de materiales y equipo, actualización de acervos y equipo de cómputo y acondicionar espacios para el trabajo de los profesores de tiempo libre.
10.	Vinculación	Fortalecer el seguimiento de egresados, ampliar espacios de prácticas en los sectores público y privado dándoles participación en la evaluación del plan de estudios y mayor seguimiento a los programas de educación continua.

Fuente: CNEIP, 2004: 5-30.

Como se puede advertir que, en los criterios 1, 2, 7, 9 y 11, no se presentan debilidades importantes. En aquellos donde los señalamientos son más explícitos, refieren al funcionamiento de la Facultad en su conjunto, y donde se alude a la falta de actualización curricular en la que no se implica al área educativa, dado que el Plan 1999 aún mantenía vigencia.

⁸⁶ 1) Normatividad institucional; 2) Conducción académico-administrativa; 3) Gestión administrativa y financiera; 4) Plan de estudios; 5) Personal académico; 6) Estudiantes; 7) Líneas y actividades de generación y/o aplicación del conocimiento; 8) Infraestructura y equipamiento; 9) Servicios institucionales para la atención integral de los estudiantes; 10) Vinculación; 11) Procesos de planeación y evaluación (CNEIP, 2004: 2).

CAPÍTULO III

EL OBJETO Y SUS NIVELES

Psicología educativa en la UAQ

Psicología educativa: entre la epistemología y el currículum.

El caso de la Facultad de Psicología de la UAQ

"En las ciencias (...) es preferible emplear lo mejor que se pueda las herramientas de que se dispone que detenerse a contemplar los enfoques divergentes".

T. S. Kuhn (1959-1996: 248)

I. Psicología educativa: campos de conformación

La psicología educativa como *disciplina*, como *campo de formación* y como *ejercicio profesional*,¹ presenta algunas particularidades que es preciso mostrar antes de adentrarnos en el análisis de una experiencia particular: psicología educativa de la Facultad de Psicología de la UAQ.

En un apartado anterior a éste, se planteó la necesidad de identificar las posibilidades epistemológicas para determinar hasta dónde la psicología educativa ha alcanzado o no el rango de *disciplina*, con objeto propio -y todos aquellos elementos constitutivos de una ciencia, epistemológicamente entendida-, o bien como un conjunto de conocimientos, habilidades y técnicas con aplicación a ciertas prácticas profesionales; es decir, como un *área*

¹ Esta clasificación de los niveles de expresión de la psicología, es aceptada por algunos analistas (Harsch, C., 1994., Urbina, J., 1989., Rives, E. 1989., Castañeda, M., 1989) para determinar los campos de competencia de este conocimiento. De esta manera, se pueden identificar tres momentos fundamentales: 1) El origen del conocimiento disciplinar, expresado en la producción o investigación básica y aplicada; 2) Su difusión, particularmente en la formación de profesionistas; 3) El servicio, referido a la parte aplicada de este conocimiento para atender problemas específicos y retomar información *fáctica* que permita reordenar, cuestionar o confirmar los modelos teóricos desarrollados por la investigación básica.

aplicada de la psicología a la educación, en los diferentes espacios de las prácticas educativas.

Para lo cual se veía la necesidad de caracterizar el campo de constitución de objeto desde tres campos o subcampos: campo de investigación, campo de formación y campo de ejercicio.² Esto con la intención de mostrar las posibilidades y limitaciones que la psicología educativa tiene en las distintas fases de su expresión.

A continuación, esto que se mostraba en forma somera en el apartado señalado, nos proponemos abordarlo de manera más amplia con la finalidad de mostrar las limitaciones y/o posibilidades para una mayor conceptualización y toma de postura ante su posible definición.

1. Como disciplina³

El debate sobre el *status* disciplinario de la psicología educativa, tiene fuertes raíces históricas y epistemológicas. Históricas, porque su origen ha estado menos ligado a la investigación básica, que a la atención de necesidades profesionales específicas. Epistemológicas, por el carácter polémico de la cientificidad de la psicología,⁴ de la cual proviene la psicología educativa, así

² Categorías trabajadas en la sección *aproximación metodológica: dimensiones y constitución de objeto*, en el capítulo I de la tesis.

³ Se asume la definición de disciplina como: "Rama del saber que abarca el conjunto de conocimientos de un ámbito específico, agrupados de modo sistemático" (Santillana, 1987: 428).

⁴ El uso que se hace del vocablo psicología en singular, no tiene el propósito de asumir una conceptualización unificadora, ni mucho menos considerar que existe una psicología *general* y otras *particulares*. El debate epistemológico en este terreno no ha quedado resuelto. Por ello, cuando se habla de psicología, pese a que se haga en singular, más por convencionalismo que por definición intrínseca, siempre será aludiendo a su heterogeneidad. Por otro lado, también cuando se refiera a

como de la diversidad de posturas teóricas que han construido discursos con fundamentos divergentes, incluso irreconciliables en su acepción originaria –por ejemplo conductismo y psicología genética-, desde los cuales asignan tareas distintas a la psicología educativa.

Un primer problema está en la *indefinición* de la psicología educativa, dado que se encuentra señalada por el debate epistemológico al interior de la psicología; es decir, por la ausencia de un cuerpo homogéneo que, en lo teórico y metodológico, aluda a *un objeto de estudio*. La diversidad de orientaciones psicológicas, que encontramos en poco más de un siglo de su existencia,⁵ con objetos, teorías, métodos y técnicas de adscripción histórica, sociológica⁶ y epistemológica esencialmente opuestas, nos dan un panorama poco alentador para pensar a la psicología como discurso integrado, conforme al modelo *cientista* de finales del siglo XIX.⁷

La psicología es identificada desde sus orígenes por su heterogeneidad. El conductismo, el psicoanálisis, la gestalt, el cognoscitivismo, la escuela de ginebra, la escuela soviética, la teoría de la información y sus contribuciones

áreas o especialidades, en este caso psicología educativa, se estará refiriendo desde el amplio marco de las diversas concepciones existentes dentro de la psicología.

⁵ En su aspiración de reconocimiento por la comunidad científica, una vez que se *independiza* del pensamiento teológico y filosófico en el siglo XIX.

⁶ Entendida la sociología en sus tres acepciones preponderantes: 1) Como ciencias del hombre (Saint-Simon, 1813); 2) Como ciencia de la sociedad (Karl Marx); 3) Como ciencia de las instituciones (Emilio Durkheim). (Santillana, 1987: 1311). Cuando hablamos de la dimensión sociológica en la definición de la psicología educativa, además de considerarla como conocimiento inscrito en el terreno social, partimos de que, en su desarrollo, se ha nutrido y adscrito al pensamiento de alguna de estas acepciones.

⁷ Denominamos *cientismo* a: “La actitud del que da una importancia preponderante a la ciencia, muy por encima de las otras actividades humanas, o considera que no existen límites para la validez y la extensión del conocimiento científico. En este sentido el término equivale a positivismo, pero con una connotación peyorativa” (Abbagnano, N., 1994: 169).

al procesamiento humano de la información, las teorías socioculturales y el análisis experimental de la conducta, son algunas de las escuelas más representativas de esta diversidad.⁸

Por otro lado, por si esto fuera insuficiente, encontramos una gran variedad de posturas al interior de cada una de las escuelas, a lo que se le añade las *derivaciones*⁹ e *hibridismos*¹⁰ que contemporáneamente se han desarrollado en la psicología (Dogan, M. y Matei, R., 1991: 118-123 y 253-257).¹¹ En esta gran diversidad se plantean concepciones y estrategias diferentes, aunque en algunos casos podemos encontrar cierta complementariedad en la explicación e intervención de los procesos que ocurren en la complejidad del psiquismo.¹²

⁸ La mayoría de estas orientaciones psicológicas son caracterizadas por Cueli y Reidl (1983) y Caparrós (1993). En ambos trabajos, además de encontrar información característica de estos movimientos psicológicos, presentan una concepción crítica acerca de los alcances y limitaciones de cada una de las corrientes.

⁹ Catalina Harrsch (1983, 1994) plantea tres corrientes fundamentales: gestalt, conductismo y psicoanálisis, de las que se desprenden una serie de *derivados* en compañía de algunos *movimientos colaterales* (introspeccionismo, operacionismo, entre otros).

¹⁰ El concepto de *híbrido*, si bien es regularmente usado en sentido peyorativo (bastardo), el uso que se le está dando es en el sentido de: "Vástago de dos progenitores que pertenecen a distintas variedades o especies" (Warren, H., 1934, 1993: 162).

¹¹ Las vinculaciones que sufre la psicología, al lado de otros campos del conocimiento, como es el caso de la biología, física, etología, fisiología y sociología, han constituido algunos híbridos. Por ejemplo: la psicología del desarrollo, producto de la psicología y la biología, así como la psicología social, resultado de la psicología y la sociología. Más recientemente encontramos el híbrido de la psicología y la informática, que mantiene contacto con la psicología cognitiva, o el nuevo híbrido, psicoimmunología.

¹² Término que se usará de manera arbitraria, con el propósito de no convocar a alguna de las nociones objetuales pertenecientes a determinadas corrientes psicológicas en particular. Se marcará, en todo caso, el prefijo *psi* como común denominador que, al menos, etimológicamente desdibuja las fronteras que separan a las corrientes mencionadas.

El escenario multifacético que nos presenta la psicología, y sus dificultades epistemológicas para lograr la conformación de un campo disciplinario con definición unívoca, puede mostrar, a nuestro juicio, dos cosas:

- 1) Que es un campo de conocimientos que, por la naturaleza de su(s) objeto(s),¹³ no empata con los cánones de científicidad establecidos por la visión dominante de la ciencia.¹⁴ Por ello, históricamente, la psicología se verá obligada a construir criterios diferentes de legitimación como conocimiento disciplinario. Es decir, como lo ha venido haciendo, por lo menos una de las concepciones que tuvo la osadía de mostrar su originalidad ante la embestida del pensamiento positivista y neo-positivista (empirismo lógico), construyendo su *corpus* de conocimientos desde la conformación intrínseca de su objeto, así como de concepciones alternativas de la epistemología. Tal es el caso del psicoanálisis.¹⁵

¹³ Hemos indicado el sentido multifacético que damos al término psicología. La razón de la denominación en plural, radica en la diversidad de objetos que definen a cada una de las corrientes psicológicas; sin embargo, pese a las diferencias epistémicas de sus objetos respectivos, cuando se alude a la *naturaleza del objeto* de la psicología que no empata con los cánones dominantes del científicismo, se está refiriendo a aquél conjunto de procesos que ocurren en la especificidad del sujeto en su relación con los fenómenos con los cuales interacciona, consciente o inconscientemente. Esta precisión trae consecuencias serias en el plano epistemológico y se corre el riesgo de ser calificado de distintas maneras, por cierto nada gratas: sin embargo, lo que aquí se plantea tiene un sentido instrumental y no conceptual, para los fines de acotar a qué nos estamos refiriendo con la *naturaleza de lo psicológico* que no pasa por los criterios experimentales de las ciencias. Es decir, a los procesos del sujeto que pueden o no ser investigados bajo el método experimental. Por ejemplo: inconsciente, aprendizaje, pensamiento, lenguaje, cultura, entre otros.

¹⁴ Dentro de la literatura de corte epistemológico predominan los modelos matemáticos, lógicos, biólogos o fisicalistas para determinar cómo se construye una ciencia, y de qué manera un modelo de científicidad es *superado* por otro (Kuhn, T. 1962, Piaget, J. 1967, Lakatos, I. 1975, Piaget, J. y García, R. 1982). En este sentido, han sido los modelos formalistas y/o naturalistas los que han permeado los criterios de científicidad para el resto de las ciencias.

¹⁵ Sobre el particular se remite a la obra de José Ferrés. Baste, a guisa de ejemplo, un párrafo para mostrar lo que en psicoanálisis se presenta como pensamiento inaugural: "Freud, como cualquier otro investigador, estuvo preso en muchos paradigmas, sociales y epistémicos, que se convirtieron en obstáculo para sus conceptualizaciones. Sin embargo, a diferencia de otros investigadores, rompió

- 2) Que, por su relativa juventud en la cronología del conocimiento científico, puede ser aventurado cerrarle la posibilidad de incursionar en el organigrama de las ciencias y que por ello habrá que dejar al juicio de la historia la concreción de este proyecto de conformación disciplinaria.

Uno de los protagonistas que en México ha reflexionado sobre este asunto, se inclina por la segunda opción; es decir, lo ve como un problema de transición:

“(…) las llamadas *corrientes* son en realidad diversos intentos de formulación de un objeto de conocimiento y del paradigma conceptual de la disciplina” (Rives, E., 1984, en Urbina, J., 1989: 497).

Así pues, una de las dificultades que tiene la psicología educativa para constituirse en disciplina, está fuertemente ligada con los obstáculos originarios de la psicología.

Un segundo problema, que también pone en evidencia esa dificultad para su definición como disciplina, es el de su *identidad* como *área* o *campo de acción* de la psicología. Bajo esta denominación, la psicología educativa se configura como un campo de intervención, más que como campo disciplinario formalmente establecido, dado que su contenido está fuertemente

muchos paradigmas aceptados y provocó una verdadera revolución científica” (Perrés, J., 1988: 369).

En el mismo sentido, señalan Cueli y Reidl, al plantear una severa crítica a los psicoanalistas que han abandonado el espíritu revolucionario del pensamiento psicoanalítico freudiano: “Quizá su mayor virtud (refiriéndose a Freud) sean las contradicciones de su propia creación. De allí el abismo entre Freud y todos sus sistematizadores durante su vida y después de su muerte. Con tal de presentar el psicoanálisis como una totalidad coherente y, de paso, hacerlo asimilable en el seno de las universidades, se recurrió a una mutilación sistemática de diversos aspectos de la obra de Freud (...) Aprender de Freud es poner a Freud mismo en tela de juicio” (Cueli, J. y Reidl, L., 1983: 12-13).

determinado por las demandas y necesidades que se formulan desde el exterior. Diríamos que se ha constituido como campo de acción a partir de el *rol asignado* y el *rol asumido* (Benedito, G., en Braunstein N., 1979),¹⁶ conforme a las características de las demandas social, institucional, grupal, e individual.¹⁷

Sobre lo anterior Rives sostiene que:

“La psicología clínica, la educativa, la social, la del trabajo o industrial, y muchas otras más que van surgiendo en los últimos años como consecuencia de la especialización de los conocimientos psicológicos, constituyen campos de intervención social que no responden, en sentido estricto, a una aplicación de la psicología, pues ésta como cuerpo orgánico de metodologías y conocimientos dista mucho de ser una realidad” (Rives, E., 1984, en Urbina, J., 1989: 497).

Esta tesis es apoyada por Castañeda. Al intentar incursionar en la definición del *objeto de estudio del área*, nos dice:

“(…) no debe perderse de vista que la división del conocimiento en departamentos obedece a fines operativos y no sustanciales (…) la psicología educativa es básicamente una ciencia aplicada y tecnológica (*sic*) que se interesa por el estudio científico de los procesos

¹⁶ Así denominado por Gloria Benedito para designar la escasa independencia que ha mostrado la psicología conforme a las demandas del mercado.

¹⁷ Siendo así, en el caso de la psicología educativa, han sido las demandas institucionales del sector educativo quienes gradualmente fueron estableciendo campos de acción profesional en esta área. Desde las tradicionales prácticas de la psicometría y la orientación vocacional/profesional, hasta la apertura a nuevos campos de acción para la planeación, el diseño y la evaluación de planes, programas y cursos de formación docente. Incluso, gradualmente en la intervención psicológica en campos como la estimulación temprana, la neuropsicología, la terapia y la rehabilitación en el tratamiento de problemas psicomotores, conductuales, del aprendizaje y de manera más reciente en escuela de padres.

psicológicos humanos en el ámbito de la educación” (Castañeda Y., M., 1989, en Urbina, J., 1989: 302).¹⁸

Pudiera pensarse que la coincidencia de estos autores, sobre la indefinición disciplinaria de la psicología educativa, está predeterminada por la adscripción de los mismos a la orientación conductista de la psicología.¹⁹ Sin embargo, esta dificultad también es advertida y compartida desde otros lugares discursivos de la psicología educativa. Tal es el caso que nos plantea César Coll cuando señala:

“En el momento actual, la psicología de la educación no dispone todavía de un marco teórico unificado y coherente que permita dar cuenta de los múltiples y complejos aspectos implicados en los procesos del crecimiento personal y de la influencia que sobre ellos ejercen las actividades educativas escolares. No disponemos de una teoría comprensiva de la instrucción con apoyatura empírica suficiente para utilizarla como fuente única de información” (Coll, C., 1987, 1991: 35).

La psicología educativa, contando o no con el reconocimiento como disciplina, tanto desde un enfoque epistemológico como sociológico, es un *campo de investigación*. Los niveles de investigación que ha desarrollado así lo demuestran: como investigación básica, tiene ante sí el reto de comprender y explicar los procesos del *desarrollo* y el *aprendizaje* (Coll, C., 1987, 1991); los procesos transferenciales de la *relación educativa* (Postic, M., 1982; Bohoslavski R., 1986; Gerber, D., 1986; Filloux, J., 1988); el desarrollo y los procesos cognitivos (Ausubel, D., 1983); la comunicación, evolución y cultura

¹⁸ En este documento se nota un exceso epistemológico en tanto, sin mayor mediación, se ubica a la psicología educativa indistintamente como área de acción, ciencia aplicada y tecnología. Cuestión que evidentemente es discutible.

¹⁹ Cabe mencionar que estos autores comparten, laboral e intelectualmente, el proyecto formativo de la Facultad de Psicología de la UNAM que, desde 1971 a la fecha, mantiene la orientación formativa del conductismo.

(Cole, M. y Wakai, K., 1984); la investigación aplicada, en escuela de padres (Stem, H. H. 1967); el currículum escolar (Coll, C. 1987, 1991).

2. Como formación²⁰

Una de las dificultades que enfrenta la psicología en México es que, desde sus orígenes, ha estado fuertemente ligada al campo de formación profesional, y poco a la investigación y producción de conocimientos. Siendo ésta una atadura para el desarrollo de la disciplina, poco se ha avanzado en la vinculación de la investigación y la formación profesional.²¹ Es aquí “(...) donde radica en buena parte la génesis de su problemática global” (Rives, E., en Urbina, J, 1989: 500).

Otro factor que ha sido decisivo, en la conformación de los currícula para la formación de psicólogos, es el mercado laboral. Así, por ejemplo, en el caso del psicólogo educativo en su inserción profesional, en los sectores educativo y de la salud, la orientación vocacional y la psicometría, han sido los ejes dominantes para el diseño de los currícula para la formación de psicólogos educativos (Contreras, O, en Ducoing, P., y Rodríguez, A., 1990: 97).

Un aspecto adicional a esta problemática lo constituyen las *modas* teóricas, marcadas por orientaciones o corrientes psicológicas que en las instituciones de formación profesional de psicología se adoptan de manera dogmática. Reduciendo la visión formativa a una sola concepción de este amplio y diverso abanico de teorías. Este fenómeno académico constituye un error

²⁰ Asumimos el concepto *formación* para referimos a la función institucional, en este caso de la educación superior, para preparar profesionistas aptos para el desempeño profesional y el desarrollo intelectual de un campo de conocimientos específicos.

²¹ Sin mencionar el *ejercicio* profesional, para cerrar el trinomio de un pensamiento curricular integrado.

formativo, sobre todo si aceptamos el *principio de realidad* de que ni una sola de las teorías psicológicas, por sí misma, puede dar cuenta de la complejidad de los procesos psicológicos que ocurren en los sujetos en un ámbito determinado, en este caso en el de la educación.

Para poder avanzar en la definición del campo de la formación de psicólogos, es necesario realizar acciones que posibiliten una visión integral; es decir, concebir el campo formativo como el *espacio de mediación* entre la investigación psicológica y el ejercicio profesional.²² De ésta manera, la definición del currículo estará conectada con los temas-problema y concepciones teórico metodológicas de abordaje disciplinario, y las necesidades específicas que surgen de la demanda social (expresadas a través de instituciones, grupos e individuos). Un currículum así diseñado difícilmente se verá atrapado por la psicología academicista.²³ En este sentido, además de superar las limitaciones que presenta la inmediatez de las demandas del mercado, habrá que erradicar las prácticas dogmáticas de los feudos institucionales. Ambas constituyen un freno para el desarrollo de la psicología.

Respecto a los avances de la psicología educativa en las últimas décadas, Laura Hernández señala que éstos se han dado en la investigación de los

²² El campo de formación, es el *espacio de mediación* por excelencia entre la investigación psicológica, generada dentro o fuera de las universidades, y el ejercicio profesional. Esto, en dos sentidos: 1) El *qué* y el *para qué* le vienen dados desde el exterior, esto es, su existencia se da en razón de los otros dos campos; 2) Su función óptima, el *cómo* (propuesta curricular), se desarrolla en la medida en que metodológicamente se estructure desde el conocimiento de punta y para responder a la problemática social de su competencia.

²³ Valderrama sostiene que "(...) la psicología mexicana se ha academizado y ha perdido su pujanza social" (Valderrama, 1990, en Harrsch C., 1994: 131).

procesos cognitivos.²⁴ Para lo cual señala la posibilidad de incorporar estos avances en el campo de formación:

“El cúmulo de conocimientos científicos y tecnológicos dentro del campo de la de la psicología educativa podría aplicarse de inmediato al ámbito de la educación” (Hernández G., L., 1989, en Urbina J., 1989: 93).

Lo que permitirá perfilar la formación del psicólogo educativo, sustentada en los aportes de la investigación de los procesos cognitivos, del desarrollo, del aprendizaje, afectivos y culturales, así como en la recuperación pertinente de las demandas del mercado y el campo profesional para el diseño del currículum.

Siguiendo a la autora en el vínculo formación-ejercicio, precisa:

“Su formación (del psicólogo educativo) tendrá que obedecer a los requerimientos de una sociedad cambiante en la que no sólo se presentan avances importantes en el campo científico y la tecnológico, con los que debe crecer, sino problemas cada vez más complejos que debe enfrentar” (Ibíd.: 793-794).

La definición del campo de formación profesional del psicólogo educativo, partiendo de una visión integral o triádica (formación-investigación-ejercicio), requiere de una perspectiva abierta, crítica y contemporánea a los retos que nos plantea el conocimiento y la problemática social.

Sobre la formación del psicólogo educativo, es imposible hablar de un marco homogéneo de posturas, expectativas y proyectos. Hay gran diversidad de

²⁴ Percepción, procesamiento de información, aprendizaje, motivación, así como en el diseño metodológico e instrumental para la investigación e intervención psicológica en el ámbito educativo.

planteamientos sobre lo que *debe ser*, en términos de un perfil, o lo que *debe atender* en relación a los temas-problema desde los cuales habrá de formarse a este profesional. Sin embargo, es importante mostrar, en líneas generales, cómo se piensa que habrá de formarse y para qué.

Catalina Harrsch sugiere algunos rasgos de lo que podría considerarse como el *perfil ideal* del psicólogo educativo:

- Estudiar las condiciones y métodos que faciliten los procesos del aprendizaje y los factores emocionales que en él se involucran, desde el desarrollo del niño hasta la educación profesional, así como los procedimientos adecuados para cada nivel.
- Estudiar la psicología del desarrollo infantil, la educación especial, y (la) evolución conceptual sobre la educación.

En el nivel de licenciatura (continúa la autora):

- Identificar las variables que facilitan el aprendizaje significativo, en especial de aquellas personas, grupos o sectores de la población que están más alejados del sistema nacional educativo.
- Analizar y enumerar los principales problemas existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Asesorar en las políticas de planeación educativa.
- Contribuir en la creación de programas de formación y/o entrenamiento acordes con los recursos humanos y la realidad nutricional, social y cultural del país.
- Realizar estudios de evaluación ocupacional y/o vocacional; de selección y clasificación, tanto de estudiantes como de profesores.
- Estar capacitado para comunicar los resultados a la persona o responsable de la institución.
- Intervenir con técnicas de prevención, remediación y/o rehabilitación para distinguir cuándo debe remitir a las personas con los especialistas idóneos.

En el nivel de posgrado:

- Se especializa en investigación y docencia.
- Se profundiza en los conocimientos de la psicología general (procesos cognitivos y motivacionales).
- Se realizan funciones de terapia educativa y de educación especial (Harrsch, C., 1983, 1994: 156-157).

En el planteamiento de la autora, sin negar la importancia de su propuesta, hay dos cosas que ponen en duda la vigencia de este perfil. Por un lado, se nota la ausencia de una visión curricular que organice teorías, áreas y líneas de formación para la organización de contenidos y habilidades en campos de intervención profesional. Por el otro, se nota la ausencia de otros ámbitos de intervención que, además de los *tradicionales*,²⁵ recuperen la problemática social y el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, que han ido planteando otros campos denominados *emergentes*.²⁶

Llama igualmente la atención, que la investigación, en el planteamiento de Harrsch como rasgo del perfil, esté pensada sólo para el posgrado. Esto sería justificable si nos adhiriésemos incondicionalmente al pensamiento oficial (SEP/Conacyt/ANUIES), pero no se justifica si consideramos que la investigación, además de ser formativa en sí misma, no depende del nivel

²⁵ Infancia y desarrollo; aprendizajes escolares; planeación y diseño de programas; terapias especiales; psicodiagnóstico y/o derivación; educación especial; orientación educativa, vocacional y profesional; psicopedagogía.

²⁶ Escuela de padres; problemas de adquisición y construcción de nociones de la lecto-escritura, del pensamiento matemático, de las ciencias sociales y naturales; educación geriátrica y gerontológica; educación no formal (extraescolar); psicología del deporte; educación de las sexualidades humanas; educación para la salud; educación ecológica, de los derechos humanos y para la paz; proceso de enseñanza-aprendizaje en el uso de las nuevas tecnologías; diseño de programas educativos interactivos, con apoyo en las nuevas tecnologías; apoyo y orientación psicológica y psicopedagógica por teléfono (Saptel/UNAM); procesos psicológicos en el aprendizaje de una segunda lengua; comprensión de los procesos de aprendizaje y elaboración de programas de intervención con sectores marginales, niños *de y en la calle*; aprendizaje social y procesos de asimilación e innovación informal; efectos psico-educativos de la televisión, los video-juegos, el celular y el Internet en el comportamiento familiar, escolar y social, de los niños y los jóvenes.

educativo para que pueda expresarse como un rasgo característico de la naturaleza humana.²⁷

Otra perspectiva, en términos del perfil de egreso del psicólogo educativo, nos la ofrece Castañeda, no sin antes exponer su concepción sobre el término *perfil*:

“El perfil señala, en términos generales, la característica peculiar al profesional de psicología educativa a partir de sus cualidades ostensibles, esto es, el conjunto de conocimientos y habilidades que distinguen su modo de ejercer la profesión, y que se que se precisan en las siguientes dimensiones:

- La definición del objeto de estudio del área.
- La extensión profesional que abarca su área de acción.
- Los planos de ejercicio: áreas profesionales, habilidades generales y habilidades específicas.
- El *corpus* de conocimientos psicológicos, teóricos y tecnológicos aplicables a la educación.
- El inventario de problemas-tipo que asiste” (Castañeda, M., 1989, en Urbina, J., 1989: 301-302).

Una visión como ésta, curricularmente hablando, tiene la virtud de presentar mayor sistematicidad en los *ejes* para el ordenamiento y definición del perfil. Sin embargo, la concepción que tiene sobre el objeto, pone al descubierto serias limitaciones.

²⁷ Recordemos que el aprendizaje mantiene un vínculo connatural con la investigación, sea como actitud (desde la infancia) o como actividad sistemática (producto del aprendizaje formal); por ello no puede estar sujeta a condicionamientos de administración, planeación o de política educativa. Los criterios que han de prevalecer, para determinar su conveniencia o no en ciertos niveles escolares, están definidos por las potencialidades intelectuales de la naturaleza humana, así como por las posibilidades que ofrece la psicología, particularmente el constructivismo y el psicoanálisis, para la comprensión y desarrollo de estas facultades.

Hay dos aspectos, en torno al objeto, que nos hacen dudar de la viabilidad de su propuesta. Por un lado, define a la psicología educativa como:

“(…) ciencia aplicada y tecnológica (que) describe en términos de principios y leyes aplicables a la educación, las variables de naturaleza psicológica que intervienen en el proceso educativo y las variables que hacen referencia al comportamiento del alumno” (Ibíd.: 302).

Una afirmación como ésta, sin que medie algún sustento epistemológico en relación al carácter científico que da a la psicología educativa, echa abajo la argumentación que hemos venido sosteniendo en relación a las limitaciones que presenta, ya no sólo la psicología educativa, sino la propia psicología para ostentar el rango de ciencia y, más aun, desde los parámetros de científicidad usados en la concepción positivista.

Por el otro, la finalidad instrumental del quehacer del psicólogo educativo, que nos presenta en lo que denomina la *dimensión explicativa*:

“(…) la psicología educativa genera conocimientos psico-educativos que provee nuevos modelos y teorías explicativas para comprender, predecir y controlar (*sic*) el fenómeno educativo” (Ibíd.: 302).

En este planteamiento se muestra el paralelismo que puede hacerse de un fenómeno de laboratorio en el ámbito de las ciencias naturales, y la educación en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades. Como si respondieran a las mismas *leyes* y pudieran ser vistos desde la misma *lupa* (el método experimental).

Pese a lo anterior, cabe destacar que en el planteamiento general de la autora hay propuestas rescatables. Por ejemplo, dentro de las dimensiones en que ubica a la psicología educativa, abre un abanico interesante de planos

de intervención y problemas-tipo que bien vale la pena considerar para delinear el perfil del psicólogo educativo. Este abanico es bastante amplio, casi taxonómico; sin embargo, cabe destacar algunos aspectos:

- 1) Coloca al psicólogo educativo como un profesional apto para la investigación y producción de conocimientos, tanto para la investigación básica como para la aplicada (Ibíd.: 304);
- 2) Plantea la necesidad de formar al psicólogo educativo para el trabajo interdisciplinario, de manera tal que pueda intervenir en problemas-tipo que trascienden al ámbito escolar (Ibíd.: 311-314);
- 3) Pone en duda la conveniencia de mantener la formación profesional por especialidades (áreas), inclinándose por abrir la discusión sobre las bondades de la formación general (psicología):²⁸

“Creemos que este tipo de planteamientos requieren de una mayor reflexión y de echar un vistazo a la historia continuando con los esfuerzos para formar psicólogos generales, que puedan resolver problemas específicos desde una visión integral”. (Ibíd.; 314).

3. Como ejercicio²⁹

La psicología educativa tiene como ámbito de definición profesional el campo laboral. Este se configura a partir de las diferentes demandas que expresan los sectores sociales dominantes, decadentes³⁰ y emergentes, tales como: el

²⁸ Es interesante el planteamiento que hace sobre este punto, pues considera que la formación por especialidades presenta limitaciones importantes con relación a las demandas reales del campo laboral.

²⁹ Curricularmente lo concebimos como el *cierre triangular*, al lado de la investigación y la formación, para lograr una preparación profesional integral en un campo disciplinario, en este caso, de la psicología educativa. Ver *Aproximación metodológica...*, en el capítulo I de la tesis.

³⁰ Bajo las características que el Estado mexicano ha ido adoptando desde inicios de la década de los 80, inscrito en un plan económico neoliberal, en poco tiempo el gobierno, que en otros tiempos fuera el empleador número uno en el área de los servicios, se convertirá en un sector decadente. Lo anterior no sólo en términos cuantitativos, ya que ha reducido su campo de influencia como principal contratante de trabajadores con preparación elemental, técnica y profesional, sino también en

sector público; el sector privado; la práctica libre; y los sectores de la población no corporativizados por el mercado ocupacional, en los que se manifiestan demandas de servicio profesional que pueden ser distintas a las prácticas profesionales delineadas por el mercado y el currículo.

Hablar del campo de ejercicio, para los fines de nuestro trabajo, no es sólo considerarlo como el cierre de la etapa formativa del psicólogo educativo, sino también como el *inicio de un proceso de retorno*; e decir, como el espacio que proporciona información y formación experiencial sobre nuestra disciplina, así como del modelo empleado en el campo de formación. Es el *cierre triangular* de la psicología educativa -y de cualquier otra disciplina-, donde, además del ejercicio profesional, se generan saberes alternativos para la investigación, la formación profesional y la práctica psicológica, de los que se nutre permanentemente la disciplina.³¹

El ejercicio profesional del psicólogo educativo tiene ante sí un campo de expresión muy abierto y diversificado. Si bien la práctica profesional de la psicología educativa estuvo limitada a la psicometría y a la orientación vocacional, su ejercicio profesional ha tenido un ámbito de acción cada vez más amplio. Al respecto nos dice Castañeda:

“La expansión profesional del psicólogo educativo abarca (...) todos aquellos terrenos, campos, sectores o lugares de trabajo donde tenga lugar el proceso educativo, independientemente de las fases de edad evolutiva, características del desarrollo, escolares, sociales o culturales de los educandos, de los fines, contenidos de la educación y de los sistemas educativos o escenarios contemplados; esto es, el ejercicio profesional del psicólogo educativo puede desempeñarse en la célula

términos cualitativos, en tanto ha *cedido* gradualmente al sector privado, nacional y extranjero, el control de los servicios, entre ellos el de la educación y la salud.

³¹ Afirmación que sostenemos en *aproximación metodológica...*, en el capítulo I de la tesis.

familiar como en el marco más amplio de las instituciones o medios de comunicación masiva, realizando funciones de: investigador, que genere conocimiento científico innovador o práctica tecnológica creativa; diseñador de modelos educativos; interventor directo en procesos educativos; agente de cambio o promotor de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los mensajes educativos; operador de técnicas y equipos destinados a la educación; y evaluador de sistemas o productos educativos” (Castañeada, M., 1989, en Urbina J., 1989: 303-304).

Un panorama ocupacional para el psicólogo educativo como el que describe la autora, nos abre las perspectivas en distintos sentidos:

- 1) En sus *funciones*, el ámbito profesional del psicólogo educativo no se reduce al ejercicio técnico-instrumental de la profesión, dado que también realiza actividades que corresponden a la esfera de la producción de conocimientos y de estrategias de planeación, diseño, ejecución y evaluación de procesos educativos.
- 2) En cuanto a las *áreas profesionales*, el planteamiento citado es antirreduccionista, en tanto no ubica el ejercicio profesional del psicólogo educativo solamente en el ámbito de la infancia o de la escolaridad, sino que se abre al desarrollo humano y en cada uno de los espacios educativos en que se desenvuelva (familia, escuela y medios masivos).
- 3) En cuanto a las *habilidades* requeridas para el ejercicio profesional del psicólogo educativo destacan, entre otras, la innovación metodológica y tecnológica para el diseño de programas, textos y materiales que favorezcan el proceso educativo (Ibíd.: 306).

Sobre la innovación, la práctica profesional del psicólogo educativo ha tenido que ser receptiva a los avances proporcionados por la revolución de las telecomunicaciones, y sus efectos en el campo educativo escolar y extraescolar. No resulta ocioso decir que el niño, o el joven de esta época, mantienen un vínculo cotidiano con equipos y herramientas audio-visuales digitalizadas, desarrollando habilidades de aprendizaje distintas a los medios de lectura y verbalización predominantes en generaciones de décadas anteriores. Por ello, el psicólogo educativo, ha incursionado en procesos de

innovación para: disminuir la influencia de métodos pedagógicos memorísticos; impulsar estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento (DHP), sobre la acumulación o manejo de contenidos (vs. enciclopedismo); incorporar equipos de cómputo, Internet o multimedia, como herramientas didácticas y de autoaprendizaje; sensibilizar al magisterio para su actualización en el uso de nuevos lenguajes en la enseñanza (Hernández, L., 1989, en Urbina, J. 1989: 796).

Por otro lado, el ejercicio profesional del psicólogo educativo, además del trabajo con niños y jóvenes en el ámbito escolar, se abre a espacios de acción que gradualmente ha profesionalizado.³² Es decir, que teóricamente han sido poco trabajados, y que se han configurado como campos de intervención a partir de la demanda social, en espacios como: educación de las sexualidades humanas; escuela de padres; educación ecológica hacia el desarrollo de nuevos hábitos; educación para la salud y el deporte; entre otros. Lo anterior se ha convertido en escenarios laborales en campos emergentes de la psicología educativa.

Este conjunto de ámbitos de intervención del psicólogo educativo han demandado que este profesionista cubra algunas deficiencias formativas en, por lo menos, dos aspectos:

- 1) En el trabajo colectivo con otros profesionistas, dada la amplitud y complejidad de la problemática social en que ha tenido que intervenir.
- 2) En el aprendizaje de nuevos campos para los que no fue preparado, teniendo que formarse en el ejercicio profesional o en cursos *ex profeso* para poder enfrentar los retos de la demanda social-profesional.

³² Se asume la concepción de profesionalización como: "Transformación de actividades u ocupaciones en profesiones" (Santillana, 1987: 1153).

En cuanto a los centros de intervención profesional del psicólogo educativo, las posibilidades son amplias y diversas:

- Guarderías, primarias, secundarias y preparatorias.
- Centros de educación especial.
- Centros de terapia educativa.
- Escuela de padres.
- Orientación y apoyo a programas de parto psicoprofiláctico.
- Universidades.
- Instituciones de educación tecnológica.
- Institutos de educación para lenguas extranjeras e indígenas.
- Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Salud.
- Centros de atención geriátrica y gerontológica.
- Centros de recreación y deporte.
- Centros comunitarios de apoyo y atención psicológica (presencial, telefónica y virtual).
- Comisión de Derechos Humanos.
- Centros psicopedagógicos y de orientación educativa, escolar y vocacional.
- Centros de educación artística.
- Centros de atención al abandono y maltrato de niños, mujeres y ancianos.
- Educación continua.
- Educación de adultos.
- Centros de educación extraescolar y paraescolar.
- Centros de comunicación masiva
- Centros de informática y producción de software educativo.
- Centros de investigación de psicología educativa.³³

Como puede apreciarse, el escenario de intervención profesional del psicólogo educativo, además de diversificar los ámbitos de su acción, ha complejizado, en profundidad y extensión, el campo de ejercicio muy por encima de las prácticas profesionales conocidas hasta hace poco tiempo, donde el rol característico de este profesionista estaba centrado en:

³³ La descripción de centros de acción del psicólogo educativo que aquí se presenta, se complementa con la que proporcionan Castañeda (1989: 303) y Harrsch (1994: 157).

- El ámbito escolar, en orientación educativa y vocacional, psicopedagogía, aplicación de pruebas psicométricas, atención de problemas de conducta, aprovechamiento escolar, orientación a padres y maestros, y apoyo administrativo.
- El trabajo con niños, en estimulación, desarrollo y aprendizaje.
- Educación especial, en diagnóstico y derivación, apoyo al especialista en el trabajo de estimulación temprana, rehabilitación y terapia.

Campos para los que fueron preparados, sin advertir la magnitud potencial del ejercicio profesional que refiere a todo ámbito de la relación humana que esté vinculado con algún proceso educativo.

Un problema como éste, nuevamente nos remite a la necesidad de pensar en la tríada *investigación-formación-ejercicio*. Este es uno de los caminos más cercanos para la solución integral del problema que nos presenta el aparente divorcio entre formación (currículum) y ejercicio profesional (práctica), así como la actualización permanente de los conocimientos necesarios para no desatender el vínculo entre producción de conocimientos (investigación) y necesidades sociales del campo profesional (pertinencia).

II. La psicología educativa en la UAQ

1. Antecedentes

1.1 Generales

El surgimiento de la Escuela de Psicología en 1967 en la UAQ, se da tiempo después de que otras profesiones tienen cabida en la misma institución y como consecuencia de situaciones de tensión al interior y al exterior de la Universidad.

En el primer caso (afianzamiento de otras carreras), tenemos que en 1951, un año después del cierre definitivo del Colegio Civil, sólo se contaba con la Escuela Preparatoria, la Escuela de Derecho y la Escuela de Ingeniería (misma en la que sólo dos años se cursaban en Querétaro y el resto en la UNAM). Posteriormente, en 1952, se crearon las escuelas de Química y Enfermería, siendo en 1953 que se funda la Escuela de Bellas Artes y un año después la de Contabilidad. De 1954 a 1963, no se presentan acontecimientos fundacionales en el campo profesional, sin embargo, el 5 de febrero de 1959, se inicia el régimen de autonomía de la Universidad, estando como rector el Lic. Fernando Díaz Ramírez quien, además, estuvo a cargo del proyecto de creación de la Universidad en 1950. Después de la autonomía, en 1963, se creará la carrera de Administración de Empresas, en la Escuela de Contabilidad, y no será sino hasta 1967 que surge la Escuela de Psicología junto con el Instituto de Idiomas (UAQ, 1985: 589). Otras carreras serán fundadas con posterioridad: Medicina, en 1978; Sociología, en 1984; Veterinaria y Zootecnia, en 1985.³⁴

En el segundo caso (tensiones sociales), la Escuela de Psicología surge en un momento de confrontación entre los diferentes grupos y sectores al interior y el exterior de la UAQ. Tanto el gobierno estatal, encabezado por el Lic. Manuel González Cosío (1961-1967), como la UAQ, bajo la rectoría del Lic. Hugo Gutiérrez Vega (1966-1967), emprendieron un proyecto de modernización para fortalecer el incipiente desarrollo industrial. En ello, la Universidad aportaría la formación de profesionistas, además de los ya existentes, abriendo campo a las ciencias sociales y las humanidades. Bajo

³⁴ Para abundar en los datos históricos sobre el desarrollo de la UAQ, se recomienda revisar el apartado sobre *el proceso de reforma en la UAQ*, capítulo III de la tesis.

ese contexto surge la Escuela de Psicología bajo la dirección del Dr. Héctor Kuri quién, para el diseño del programa educativo, se apoyará en las experiencias de UNAM, UIA y Jalapa de la Universidad Veracruzana (Gutiérrez V. H., 1987, en Arredondo V., D. M^a, 1988: 23).

Los sectores conservadores de la sociedad -hacendados y propietarios urbanos-, se oponían al proyecto de modernización, en tanto que el incipiente desarrollo industrial y de servicios demandaba la creación de nuevas opciones profesionales que atendieran sus necesidades.

Al interior de la Universidad, el patronato mostró mayor interés por orientar la formación de psicólogos hacia la psicología industrial; en tanto que la rectoría se oponía a reducir la formación en este campo dado el fundamento conductista (*sic*) de esta área, impulsando la introducción de contenidos hacia necesidades de mayor amplitud (Ibíd.: 24). El conflicto se intensificó una vez que termina el periodo de gobierno del Lic. González Cosío, propiciando la caída del rector Hugo Gutiérrez Vega.

El proyecto de la carrera de psicología se logró mantener debido:

“(…) al énfasis que el Dr. Kuri puso en la psicopedagogía, pues allí los padres de familia veían resultados concretos. Puede decirse que este fue el embrión de la escuela” (Ibíd.: 24-25).

Los intentos por cerrar la escuela se repitieron durante tres periodos más con los rectores Lic. José Matías Enrique Rabell Trejo (1967-1968), Lic. Salvador Septién Barrón (1968-1969) y el Lic. Agapito Pozo Balbas (1969-1971). Sin embargo, no fueron consumados por distintas razones, entre ellas la defensa de los estudiantes, quienes prácticamente se encontraban sin el apoyo de los profesores, ya que en su mayoría habían sido despedidos o habían

abandonado la escuela en virtud de su procedencia foránea, particularmente de la ciudad de México (Ibíd.: 26-27).

1.2 Del área de psicología educativa

Respecto a otras instituciones como la UNAM, el origen de las áreas de especialización en psicología de la UAQ se da en 1975 (Ibíd.: 27 y UAQ, 1985: 59), en tanto que en la UNAM fue en 1971. Sin embargo, a lo largo de los diferentes planes de estudio, sucedidos entre 1967 y 1975, se observan contenidos de *cuasi* especialización.

En este sentido sería importante señalar, aunque sea descriptivamente, qué materias pudieron haber antecedido al plan que dio origen a las áreas de psicología clínica, educativa, industrial (hoy denominada del trabajo) y social. En este recorrido, dado nuestro tema de interés, señalaremos sólo las materias que se refieren a psicología educativa.³⁵

- El primer plan de estudios corresponde al periodo 1967-1968, organizando por semestres y con algunas materias hasta el 6° semestre que, por su denominación, podrían tener contenidos como antecedente del surgimiento de la especialidad en psicología educativa: 1er semestre, Psicología genética del niño I y Fundamentos de psicometría I; 2° semestre, las mismas materias en segunda parte (II); 3° y 4° semestres, sólo aparecen Psicometría II y III respectivamente; 5° y 6° semestres, Psicología de la adolescencia I y II, y Teorías del aprendizaje I y II (prácticas de laboratorio en ambas).

³⁵ A lo largo de la sección II de este apartado, particularmente en lo que se refiere a los antecedentes del surgimiento de las áreas de especialización, se estará haciendo referencia a los diferentes planes de estudio que ha tenido la Facultad de Psicología de la UAQ, de 1967 a 1994. Por razones de espacio, no se anexan los documentos correspondientes.

- El segundo plan de estudios se impartió en 1968 aunque “(...) nunca fue aprobado por consejo (académico), entre otras cosas, por ser demasiado amplio” (Arredondo V., D. M^a, 1988: 30). Por ello no se consideró como un plan propiamente dicho, y tampoco se conservan archivos que den cuenta de su estructura.
- El Plan 1969-1970, oficialmente considerado como segundo, mantenía una estructura similar al primero, aunque fue anual. Entre las materias con mayor orientación al campo educativo sobresalen: 1er. año, Psicología genética del niño; 2º año, Psicometría I; 3er. año, Técnicas Projectivas I, Psicometría II, Psicopedagogía; 4º año, Técnicas projectivas II y Reporte Psicológico.
- El tercer plan corresponde al periodo 1970-1975. En él encontramos, bajo el calendario anual: 1er año, Psicometría I y Paidología; 2º año, Psicometría II, Teoría y práctica de la dinámica de grupo, Psicología de la adolescencia y Psicología infantil; en 3er año, Psicopedagogía, y Técnicas projectivas; 4º año, Dinámica de grupo, Técnicas projectivas II y Orientación vocacional.³⁶
- El cuarto plan de estudios 1975-1977, presentó tres cambios importantes en la estructura curricular, la carga de materias y la orientación de los perfiles profesionales: será el primer plan de estudios por áreas de especialidad (clínica, educativa, industrial y social), la carga académica fue de diez materias por semestre y su organización, de ese momento a la fecha, sería por semestres. Las materias con mayor orientación al área de psicología educativa, del 1º al 4º semestre, son: 1º, Teorías del aprendizaje I, Teorías de la motivación, Seminario de orientación y formación psicológica I, Psicología infantil; 2º, Teorías del aprendizaje II, Psicometría I, Psicología infantil II; 3º, Psicometría II, Introducción a la psicopedagogía, Psicología de la adolescencia, Seminario de orientación y formación psicológica II; 4º.³⁷

³⁶ En esta descripción de los planes, previos al surgimiento de las áreas de especialidad, se observa mayor inclinación hacia la Psicología de la infancia, Psicología de la adolescencia, Psicología del aprendizaje, Dinámica de grupos, Psicopedagogía y Orientación vocacional, y en gran medida materias de *orientación psicométrica*. Con esto se quiere enfatizar que existe cronológicamente cierta *predeterminación por enfocar el rol del psicólogo en los ámbitos tradicionales del campo educativo*.

³⁷ En el 4º semestre no aparecen los nombres de las materias correspondientes, tampoco se localizaron archivos que den cuenta de esta ausencia.

- El quinto plan de estudios 1977-1982, como resultado de una reforma curricular en la que se recupera el psicoanálisis al lado del marxismo (freudo-marxismo) como la principal línea de formación, y también con una carga académica de diez materias por semestre. Las materias con orientación a psicología educativa, fueron: 1º, Teorías del aprendizaje y I Psicología infantil I; 2º, Teorías del aprendizaje II y Psicología infantil II; 3º, Psicometría, Psicología de la adolescencia; 4º, Teoría y práctica de la dinámica de grupo, Introducción a las técnicas proyectivas, Técnica de la orientación vocacional.
- El sexto plan de estudios 1982-1994, como resultado de una reforma curricular que enfrentó a dos grupos protagónicos en la Facultad con posturas académicas y políticas opuestas,³⁸ presentó cambios importantes en la estructura curricular, la orientación formativa y la carga de materias por semestre: reducción de materias, incorporación de seminarios libres y de prácticas desde 2º semestre, líneas generales de formación sin contenido específico a las áreas de especialidad. Las materias que guardaban mayor relación con la especialidad de psicología educativa, eran: 2º, Sociolingüística y Seminario libre (optativa); 3º, Seminario libre (optativa); 4º, Técnicas de psicodiagnóstico, Áreas de especialización y Seminario libre (optativa).

Finalmente, como antecedente inmediato al Plan 1999 de psicología educativa, se presenta la retícula del octavo Plan 1994 del área básica, que a la fecha no ha sido actualizado:

Tabla 15. Plan de estudios del área básica 1994

1er Semestre	2º Semestre	3er Semestre	4º Semestre
Introducción a la psicología	Historia general de la psicología	Historia general de la psicología II	Psicología y lenguaje
Psicofisiología	Desarrollo cognoscitivo	Introducción al psicoanálisis I	Introducción al psicoanálisis II
Epistemología	Métodos en psicología I	Métodos en psicología II	Seminario de investigación
Enfoques en salud y enfermedad	Teoría de grupos	Técnicas en psicología I	Técnicas en psicología II
Historia y sociedad I	Historia y sociedad II	Cultura y sociedad en México	Subjetividad y orden social
Educación de la	Personalidad y	Psicología de la	Psicología de las

³⁸ Más adelante se hará referencia con más detalle al conflicto entre el Laboratorio de Investigaciones de Psicología Social (Lipso) y el Taller de Investigaciones de la Facultad de Psicología (TIFP) del cual resultará el Plan 1982.

Este plan presenta algunas materias estructuradas por líneas de formación y campos de intervención. Las materias que guardan mayor relación, como antecedente de la especialidad en psicología educativa en los semestres respectivos, son: 2°, Desarrollo cognoscitivo, Personalidad y desarrollo; 3°, Psicología de la educación; 4°, Psicología y lenguaje.

1.3 Nacimiento del área educativa y sus tendencias

Como se señaló con anterioridad, el Plan 1975-1977 dio inicio a las áreas de especialización. Las razones son múltiples, según argumentó quien en esa época fungía como director de la escuela, y que además fue quien propuso (*sic.*) el surgimiento de las áreas.³⁹

Los argumentos que se exponen, para justificar la creación del plan por áreas de especialidad, aparecen en el *Acta de la Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario*, en agosto de 1975, en la que el Licenciado Rincón argumentaba:

“(…) las insuficiencias de los planes anteriores imposibilitaban al egresado a mostrar capacidad para el desempeño profesional en alguna área específica; que tampoco van acordes con el avance actual de la psicología; que el conocimiento general conduce al alumno a tener un aprendizaje difuso; y, finalmente, un plan por especialidades se acoplaría a la tendencia nacional evitando dificultades al estudiante de revalidación (Arredondo V., D. M^a, 1988: 37).

³⁹ Entrevista del 09 de abril de 1986, al ex director de la Facultad de Psicología, Licenciado Gabriel Rincón Frías (Arredondo V., D. M^a, 1988: 37).

Bajo esta óptica, regresando al calendario semestral, se diseña el Plan 1975-1977. Para el área de psicología educativa, de 5° a 8° semestres, presenta las siguientes materias:

Tabla 16. Plan de estudios de psicología educativa 1975-1977			
5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
Educación especial	Educación especial II	Educación especial III	Educación especial IV
Teorías y sistemas de la educación contemporánea	Técnicas proyectivas	Consejo psicopedagógico I	Consejo psicopedagógico II
Psicopatología descriptiva	Técnicas de aprendizaje y memoria	Teoría y práctica de la dinámica de grupos I	Teoría y práctica de la dinámica de grupos II
Técnicas de la investigación psicopedagógica	Prácticas de orientación vocacional	Práctica psicopedagógica I	Práctica psicopedagógica II
Psicología evolutiva de Jean Piaget	Psicología de Carl Rogers aplicada a la educación	Seminario de psicología vocacional	Psicología y técnicas de la recreación

Las características del Plan 1975-1977, en lo que toca a las orientaciones teóricas de la psicología, mantienen la presencia del psicoanálisis y el conductismo, incorporando a la gestalt. En el área de especialidad se incorpora la tendencia de los planes anteriores en cuanto a Psicopedagogía, Orientación vocacional, Psicodiagnóstico, Teoría y dinámica de grupos. Los nuevos contenidos aparecen en Educación especial, Teorías y sistemas de la educación contemporánea y la Escuela no-directiva de Carl Rogers. Cabe precisar también que los contenidos de Psicología genética del niño se definen a partir de la escuela de Jean Piaget.

Este plan, pese a que sufrirá algunas modificaciones en 1977 y 1982, en lo que respecta a psicología educativa, mantendrá vigencia estructural; es decir, algunos de sus contenidos temáticos pasarán a conformar *líneas de formación*.⁴⁰

⁴⁰ Particularmente esto será notorio en el Plan 1982, como se verá más adelante.

El contexto del primer plan por especialidades, fundamentalmente se comprende a partir de factores internos y externos a la institución.

En lo interno, cabe destacar al fortalecimiento del movimiento estudiantil que asume una visión crítica ante los modelos psicológicos del conductismo y la psicometría, orientando su inclinación hacia la vertiente del psicoanálisis y el marxismo (freudo-marxismo de enfoque althusseriano), influencia que se ve consolidada con la llegada de profesores argentinos y uruguayos a mediados de los años 70. Así como con la defensa del proyecto democrático de Universidad que se verá fortalecido a través del vínculo con la Universidad de Guerrero,⁴¹ y del movimiento nacional democrático en que participaron los estudiantes de psicología, a través de la Federación Nacional de Estudiantes de Psicología (Fenep).⁴²

En lo externo, el propio director Licenciado Rincón afirmó que:

“(...) además de los argumentos académicos y administrativos que favorecieron el cambio del plan general al plan por especialidades, el proceso de industrialización que sufre Querétaro demandaba la formación de psicólogos industriales y educativos” (Ibíd.: 37-38).

Por otro lado, hay tres acontecimientos más que configuran nuevos escenarios para la Escuela de Psicología:

- 1) La creación, en 1974, del Sindicato Único del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro (SUPAUAQ), fuertemente impulsado por la Escuela de Psicología, aunque el nacimiento de este

⁴¹ Bajo la rectoría de Rosalío Wences Reza y Enrique González Ruiz.

⁴² Esta información tiene como fuentes algunos archivos personales (volantes, periódicos, notas), información a la que se pudo acceder por la función desempeñada como Secretario General del Consejo Estudiantil de la Facultad de Psicología de la UAQ, durante el período 1978-1979 (López S., J., 1978-1979).

organismo lo encabezaron los maestros de la Escuela Preparatoria (Obregón, A., 1991: 37).

- 2) El segundo evento tiene que ver con la creación de la Maestría en Psicología Clínica en 1976.⁴³ Este acontecimiento trae como consecuencia la elevación de rango de Escuela a Facultad y el afianzamiento de la visión formativa por especialidades.
- 3) El fortalecimiento de la planta docente en el área de psicología clínica -de tendencia psicoanalítica freudiana- y su influencia al resto de las áreas de la licenciatura.

El quinto Plan de estudios -segundo por especialidades-, surge en 1977. En él se cristalizan las expectativas del movimiento estudiantil tendientes a la formación crítica del psicólogo, con fuerte orientación epistemológica y psicoanalítica, así como la explícita visión social de la función del psicólogo con marcada influencia teórica del pensamiento social marxista. Cabe destacar que, en esta orientación, los estudiantes y los profesores -algunos de ellos de origen *conosureño*-, así como la influencia del *Proyecto Universidad-Pueblo* de la Universidad Autónoma de Guerrero, serán los sujetos protagónicos que definirán el currículum (López S., J., 1978-1979).

El Plan 1977-1982, tercero en su presentación por especialidades, establecía que en el tronco común las materias de orientación específica para el área educativa serían: en 1º y 2º semestres, Teorías del aprendizaje I y II y Psicología infantil I y II; en 3er. semestre, Introducción a la psicopedagogía, Psicología de la adolescencia y Técnicas de la investigación psicológica; en 4º semestre, Técnicas de la entrevista, Teoría y práctica de la dinámica de grupos I, Técnica de la orientación vocacional e Introducción a las técnicas proyectivas.

⁴³ La fecha de creación de la Maestría en Psicología Clínica, pese a que el Plan de Superación Académica indica que fue en 1977 (UAQ, 1985: 59), en el acta del H. Consejo Universitario se señala septiembre de 1976.

Cabe destacar que, antes de la descripción de materias en el área de especialidad, en el tronco común se impartían diez materias por semestre, entre las que destacan: Epistemología (I, II, III y IV); Filosofía de la ciencia; Socio-antropología; Psicología social; Desarrollo social, político y económico de México; Psicoanálisis (en distintas materias durante los cuatro semestres); Análisis experimental de la conducta; Teorías del aprendizaje; y materias de contenido neurofisiológico (Neuroanatomía, Neuropsicología, Endocrinología y Bioquímica).

Lo anterior nos permite ubicar al psicoanálisis, la epistemología y los contenidos de tipo sociológico como articuladores del Plan 1977. Aunque también debe señalarse la presencia del conductismo y las neurociencias con gran presencia numérica, aunque no como ejes formativos. Ya que existe:

“(...) la preocupación por insertar a la psicología dentro de las ciencias sociales; lo cual exigía el *estudio serio y adecuado de la ciencia*, el estudio de las diferentes corrientes psicológicas principalmente el psicoanálisis y *el estudio de la realidad social mexicana* que es el lugar de nuestra práctica científica y profesional (Ibíd.: 51).⁴⁴

En lo que respecta a la descripción de materias del área educativa, en el Plan 1977-1982, se muestra lo siguiente:

Tabla 17. Plan de estudios de psicología educativa 1977-1982			
5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
Educación especial	Educación especial II	Educación especial III	Educación y familia
Teorías y sistemas de la educación contemporánea	Técnicas proyectivas	Consejo psicopedagógico I	Consejo psicopedagógico II
Psicología descriptiva	Materialismo histórico y educación	Teoría y práctica de la dinámica de grupos I	Teoría y práctica de la dinámica de grupos II
Técnicas de la investigación psicopedagógica	Prácticas de orientación vocacional	Práctica psicopedagógica I	Práctica psicopedagógica II

⁴⁴ Parte de este planteamiento lo sostiene la autora apoyándose en el Acta del H. Consejo Universitario del 30 de agosto de 1977.

Psicología evolutiva	Psicología de Carl Rogers y psicología de la Gestalt	Actualización de la educación en México.	Psicología y técnicas de la recreación
----------------------	--	--	--

El Plan 1977 representó un cambio substancial en la orientación psicológica y social para la formación de psicólogos. De hecho, dentro del *Proyecto de modificación del plan de estudios* (vigente en 1977), se establecen objetivos que apuntan a un cambio real cuando se señala que la modificación del Plan 1975 estaba apoyada en: los adelantos de la investigación psicológica; enriquecer la formación teórico-práctica con los aportes de las corrientes psicológicas más representativas; tener una adecuada instrumentación científica; desarrollar la identidad del psicólogo; y tener un conocimiento profundo de la realidad mexicana para "(...) poder hacer positivos los conocimientos teóricos-prácticos que generan nuestros estudios" (Ibíd.: 42-43).

Lo limitado del plan, en sus alcances curriculares, es que tenía escaso impacto en el área de psicología educativa, ya que prácticamente se mantenía sin modificaciones el plan de la especialidad. Por ejemplo, del conjunto de materias del Plan 1975 sólo se modificaron: Psicología de Jean Piaget, por Psicología evolutiva (en el 5º semestre); Psicología de Carl Rogers aplicada a la educación, por Psicología de Carl Rogers y Psicología de la Gestalt aplicadas a la educación; Técnicas del aprendizaje y la memoria, por Materialismo histórico y educación (en el 6º semestre); y Educación especial IV, por Educación y familia (en 8º semestre).

Un evento que resulta relevante para nuestro análisis, es la creación de la Central de Servicios a la Comunidad (Ceseco) en 1978. Este acontecimiento resultó significativo por lo siguiente:

- 1) Representaba el proyecto institucional del compromiso social en el ejercicio de la profesión.
- 2) Era un espacio formativo para estudiantes y profesores con el propósito de articular teoría y práctica.
- 3) Representaba un vínculo con los sectores sociales de escasos recursos que demandan el servicio psicológico.
- 4) Fue el primer espacio de servicio y atención psicológica en el estado.
- 5) Era el primer espacio universitario que vinculaba la formación, el ejercicio y el servicio comunitario.

Lo anterior ponía en cuestión el carácter extensionista y asistencialista de los programas de servicio y de extensión universitaria. También representaba un modelo a seguir en otras facultades de la propia Universidad (Derecho, Medicina, Enfermería, Ingeniería y Ciencias Naturales), incluso a nivel institucional se convirtió en modelo para la creación del Subsistema Universitario para el Bienestar Social (SUBS) -hoy denominado Servicios de Extensión Universitaria en Salud (SEUS)-, que ha tenido éxito en la ciudad de Querétaro y los municipios de la sierra y el semidesierto. Actualmente, además de la apertura de otras Ceseco, se está buscando el trabajo interdisciplinario entre el psicólogo y otros profesionistas en la Ceseco (Ingeniería, Enfermería, Nutrición y Medicina).

En un proyecto como el de la Ceseco, sin negar sus logros en el plano formativo y de servicios a la comunidad, ha faltado una visión más integral. Es decir, la formación para el *ejercicio* de la profesión, puede ir más allá si pensamos el currículo en el trinomio investigación-formación-ejercicio, de tal manera que las prácticas curriculares no se reduzcan sólo a la habilitación y el servicio, pudiendo abrir sus posibilidades a la *investigación como eje articulador* entre la docencia y la extensión.

2. Plan de estudios 1982⁴⁵

La revisión y reestructuración del Plan 1977 se da en un contexto de movilización interna (estudiantil y magisterial), en torno al cuestionamiento de la viabilidad de dicho plan. Internamente, una de las razones que promovieron la reestructuración, fue la fuerte carga académica en el tronco común (10 materias por semestre), así como la incompatibilidad de contenidos entre algunas materias de orientación contrapuesta (psicoanálisis y conductismo), que no resolvían los riesgos del eclecticismo.

Otro motivo interno, fue la lucha que se dio entre dos grupos en la Facultad por el control del proyecto institucional. Estos grupos representaban proyectos formativos diferentes, así como de dirección institucional opuestos. Uno de ellos se congregó en torno a lo que denominaron Laboratorio de Investigaciones en Psicología Social (Lipso). Este sector, fundamentalmente integrado por estudiantes del área de psicología social que promovieron el Plan de estudios 1977, buscaría afianzar el proyecto académico-democrático Universidad-Pueblo. El otro, autodenominado Taller de Investigaciones de la Facultad de Psicología (TIFP), estaba integrado por profesores y algunos estudiantes aliados al proyecto del TIFP. El proyecto de este segundo grupo, representaba la tendencia academicista de orientación psicoanalítica y marxista, con la alianza de algunos profesores de reciente integración provenientes de la UNAM y la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco (UPN).

⁴⁵ El Plan 1982 terminó su vigencia en diciembre de 1998, ya que como resultado de la investigación conducida por el que suscribe, y rebasando el objetivo general del anteproyecto de tesis, a partir de enero de 1999 se aprobó la reestructuración del plan de estudios, mismo que fue actualizado en enero de 2006.

La caracterización anterior es conveniente para mostrar la dinámica interna desde la cual se generó el proceso de reestructuración, ya que el Plan 1982 fue el resultado de dos foros abiertos en los que básicamente se presentaron los proyectos de reforma de ambos grupos. De esto resultó el Plan 1982. Claro está, con la victoria de uno sobre otro. El TIFP salió favorecido en las votaciones no solo en la aprobación de su propuesta curricular, sino también en la conducción académico-política de la Facultad.⁴⁶

Externamente, también se muestran condiciones favorables al cambio del Plan 1977, dada la situación social que privó en el mercado ocupacional, con el cierre de algunas fuentes de empleo a raíz de la crisis de 1982.

De esta manera se establece el Plan 1982, con diferencias y similitudes respecto al Plan 1977. Las diferencias podríamos identificarlas en:

- 1) El sistema organizativo.
- 2) La visión global del plan.
- 3) Los perfiles.
- 4) Los contenidos.

El Plan 1982 se presentó bajo el sistema de créditos, ésto con la intención de ofrecer una opción flexible para el estudiante que no fuera de tiempo completo, sea por motivos económicos, familiares y/o laborales. Sistema que, a semejanza del Instituto Tecnológico Regional (ITR), hoy estatal, ofrecía la

⁴⁶ A lo anterior habrá que agregarle que el grupo fuerte del Lipso prácticamente ya no existía en la Facultad, ya que una parte de éste fue expulsado de la misma en Asamblea General Conjunta promovida por los integrantes del TIFP.

flexibilidad al estudiante para cursar la carrera en un margen mayor de tiempo, en este caso, seis años (UAQ, 1982: 1).⁴⁷

Una innovación respecto al plan anterior, fue la incorporación de los *seminarios libres*⁴⁸ en los diferentes semestres, a excepción del 1º, con la intención de:

- 1) Incorporar contenidos no previstos en el plan.
- 2) Profundizar en algunos de los contenidos de materias obligatorias.
- 3) Considerarlo como *termómetro* para detectar posibles cambios en el plan de estudios.

Otra diferencia importante en el Plan 1982, fue su visión global de la organización curricular. En este rubro, el plan se estructuró por áreas de conocimiento, desde las cuales se formularon los contenidos temáticos para cada una de las áreas de especialización. Estas áreas de conocimiento, que bien podrían ser llamadas *ejes curriculares*, fueron cuatro: psicológica, filosófico-epistemológica, histórico-social y biológica (Ibíd.).

Sobre el perfil, se precisaron tres lineamientos para la definición de los contenidos:

- 1) El punto de vista científico.
- 2) La actividad crítica.
- 3) La práctica transformadora.

⁴⁷ La incorporación del sistema de créditos fue sólo declarativa, y con fines de registro de horas-crédito del plan de estudios ante la SEP. En sentido estricto nunca operó en la estructura y flexibilidad del currículo.

⁴⁸ Los seminarios libres, con valor de 6 créditos cada uno, fueron espacios curriculares abiertos, cuyo contenido se definía de acuerdo a intereses específicos de los estudiantes.

En estos lineamientos se destaca una visión politizada de la práctica profesional del psicólogo. Aún los aspectos de orden psicológico que se exponen en el perfil nos remiten a una práctica sociologizante de la disciplina:

“(…) por consiguiente entendemos que no constriña su ejercicio profesional a casos individuales *especiales*, sino que además emprenda la búsqueda de soluciones reales a los problemas psicológicos enmarcados en los problemas nacionales, a saber: el de migración y proletarización del campesino, el de urbanización, el de la inserción violenta del desarrollo industrial en diversas regiones” (Ibíd.: 5).

En cuanto a los contenidos, en el área básica o de tronco común, además de las cuatro áreas de conocimiento antes descritas se incorpora la investigación como adquisición de técnicas “(…) que le permitan revisar sus métodos de estudio” (Ibíd.: 8).

La descripción de asignaturas para el área básica es la siguiente:

1 ^{er} Semestre	2 ^o Semestre	3 ^{er} Semestre	4 ^o Semestre
Materialismo histórico I	Materialismo histórico II	Teoría de la personalidad I	Teoría de la personalidad II
Epistemología I	Epistemología II	Psicopatología descriptiva	Psicopatología dinámica
Psicofisiología	Sociolingüística	Formación social mexicana I	Formación social mexicana II
Técnicas de la investigación documental y de campo	Métodos de investigación social	Técnicas de la entrevista	Técnicas de psicodiagnóstico
	Taller de lectura y redacción *	Antropología social	Áreas de especialización
	Seminario Libre o Práctica en CeSeCo*	Historia de América Latina contemporánea*	Comunicación *
		Seminario libre o práctica en CeSeCo *	Seminario libre o práctica en CeSeCo *

* El Seminario libre es de contenido optativo.

Estableciendo comparaciones entre el Plan 1977 y el 1982, es posible encontrar líneas de continuidad y cambio. En el primer caso, se observa la predominancia de contenidos psicoanalíticos, epistemológicos y sociológicos (dentro del pensamiento marxista). En el segundo, es notorio el rompimiento con las orientaciones del conductismo y la gestalt. También destacan, como continuidad, los contenidos de corte biológico, pese a que explícitamente se sostiene que:

“(Son) un simple apoyo a aquellos contenidos psicológicos que requieren la interdisciplinariedad con este tipo de conocimientos” (Ibíd.: 7).

Con relación a las materias introductorias (conocimiento básico) al área educativa, *hay una reducción respecto al plan anterior*. Por ejemplo: en 1er. semestre sólo aparece una que podría ser básica para cualquier área, Técnicas de investigación documental y de campo; en 2º semestre, Sociolingüística, que por cierto no se advierte continuidad directa con los contenidos del área; en 3er. semestre, Psicología evolutiva y Técnicas de la entrevista; y en 4º semestre, Teoría y dinámica de grupos, Técnicas de psicodiagnóstico y Áreas de especialización, donde algo se tocará sobre psicología educativa.

En este sentido se advierte un retroceso con respecto al Plan 1977, donde se ofrecían materias con relación más directa al área. Por ejemplo, Teorías del aprendizaje, Psicología infantil y de la adolescencia, Introducción a la psicopedagogía, entre otras.

Con relación al área de psicología educativa, el Plan 1982 presenta un perfil que se configura a partir de cinco líneas de formación:⁴⁹

- 1) Sistema educativo.
- 2) Psicología aplicada a la educación.
- 3) Planeación o diseño de programas.
- 4) Consejo psicopedagógico.
- 5) Rehabilitación (UAQ, 1982: 17-20).

Dentro de cada una de las líneas de formación, se establecen ámbitos de ejercicio y contenidos temáticos para lograr ese perfil. Sin embargo, no se toca el aspecto epistemológico de la psicología educativa, que pudiera definir su *identidad*, y así poder diferenciarle del sociólogo, pedagogo, normalista o del psicólogo clínico. En este sentido, resulta poco congruente con los ejes de formación definidos en el Plan 1982 (psicológico, filosófico-epistemológico).

En las cinco líneas de formación no se localiza la especificidad del psicólogo educativo, incluso, en la denominada psicología aplicada a la educación, se advierte la separación que se hace de ambos campos de conocimiento, sin llegar a precisar la especificidad de la psicología educativa. Quizá es en la línea de *rehabilitación* en donde se plantea con mayor claridad el ámbito de la psicología educativa, aunque con dos riesgos:

- 1) La reducción del campo en aspectos curativos.
- 2) La indiferenciación con el psicólogo clínico y el terapeuta.

En el caso de las otras líneas del perfil, se observan dos limitaciones:

⁴⁹ Se asume arbitrariamente el término *líneas de formación* para evitar la denominación que aparece en el plan como *áreas de especialización*, que podría confundirse con el nombre que se da a las especialidades en el posgrado.

- 1) La abarcabilidad de su acción. Por ejemplo, en Sistema educativo y Planeación y diseño de programas, que puede no diferenciar su práctica con la del sociólogo de la educación, el pedagogo o el de ciencias de la educación.
- 2) El otro extremo, donde los alcances de su acción profesional son reducidos al ámbito de la consejería (Consejo psicopedagógico) o de la acción curativa y remedial (Rehabilitación).

Esta percepción se mantiene, al *no encontrar la precisión o especificidad del campo del psicólogo educativo*, en los contenidos y el cuadro de materias del plan en esta área de especialidad.

Para concluir la caracterización del Plan 1982, conviene reflexionar sobre la congruencia del perfil del área de psicología educativa con el plan de la licenciatura, y de éste con el tronco común. Sobre el primer aspecto, como ya fue señalado, los ejes de formación general no se involucran, al menos explícitamente, con la orientación estructural del área de psicología educativa, por lo siguiente:

- El *eje psicológico*, que habría de marcar la especificidad del psicólogo educativo, se ve disminuido por la preponderancia de lo sociológico y lo pedagógico de los contenidos del área.
- El *eje filosófico-epistemológico*, no logra verse representado en psicología educativa, ante la indefinición de su ámbito de competencia.
- El *eje histórico-social*, poco se muestra al no presentarse contenidos que dimensionen la conformación del campo de ejercicio de este profesionista.
- El *eje biológico*, tampoco tiene expresión en la líneas de formación y los contenidos del área salvo, tangencialmente, en Psicología evolutiva⁵⁰ y Educación especial (en 6º y 7º semestres).

Finalmente, tampoco se localiza la presencia del psicoanálisis en la formación del psicólogo educativo, al no reconocer que un factor ineludible en la comprensión de los procesos del aprendizaje se ve cruzado por el

⁵⁰ Guardando las distancias epistemológicas en sentido piagetiano.

componente emocional de la *relación educativa*. Baste, como ejemplo, la definición que se da del aprendizaje en la línea de formación psicología aplicada a la educación:

“Por aprendizaje nos estamos refiriendo aquí no sólo al alcance de objetivos cognitivos, sino también al desarrollo de actividades y habilidades” (*sic*).

Ante esto cabe entonces la pregunta ¿dónde quedó el psicoanálisis?

3. Tendencias de cambio

Los cuestionamientos al Plan 1982, en el área de psicología educativa, se comenzaron a manifestar a finales de los 80. Un antecedente importante fue el *Foro interno sobre diseño curricular*, organizado por el área educativa en 1989; aunque, probablemente, sus antecedentes críticos hayan iniciado con la creación de la Maestría en Psicología Educativa en 1985, cuando se planteaba la conveniencia de su diseño a partir de las líneas de formación indicadas para el área educativa en licenciatura.

El origen de los cuestionamientos al área educativa partió de distintos supuestos, algunos fundados y otros con menor rigor; sin embargo, a pesar de las diferentes concepciones sobre lo que *debe ser* el área, han coincidido en dos cosas:

- 1) La falta de especificidad de lo que es la psicología educativa.
- 2) La desarticulación entre los contenidos del plan.

Partiendo de esta coincidencia, que de entrada no compromete a tomar postura, se abrieron las divergencias en torno a cómo enfrentar estas limitaciones.

Una postura, que abre con mayor definición el debate sobre el objeto de la psicología educativa y el perfil del psicólogo educativo, es asumida por un grupo de docentes que fueron formados en el Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIE-IPN) y/o comparten sus planteamientos en torno a la formación del psicólogo educativo. De hecho, este equipo de docentes ejerció cambios en los nombres y contenidos de algunas materias, sin que pasara por la modificación del plan en las instancias formales para su aprobación.

Las líneas teóricas, que sostuvieron para poner en cuestión el Plan 1982, partieron de:

“(...) la teoría genética de Jean Piaget y sus colaboradores; la teoría de la actividad (Vigotsky, Luria, Leontiev, Wertsch, Forman, Cazden) y la teoría cultural (Scriben, Cole, etc.); la teoría de J. Bruner; la teoría del aprendizaje verbal significativo y la teoría de la asimilación (Ausubel, Mayer); la teoría del procesamiento humano de la información, incluyendo las teorías de los esquemas y de las representaciones (Anderson, Norman, Rumelhart, Bronsfort, etc.)” (Vernon C., S., Garbus F., S., 1994: 21).

Esta concepción es secundada por otros profesores pertenecientes o simpatizantes a este grupo de trabajo, aunque sus argumentos fueron menos consistentes (Zapata, J., Molina, G. 1992, y Murillo, M. A. 1992: 34-36 y 37-38).

Otra postura, que también asumió una visión crítica del Plan 1982 de la especialidad de psicología educativa, estaba representada por un grupo de docentes menos compactados en su concepción y en el trabajo de equipo; por lo que su postura era heterogénea respecto al plan. Otra diferencia, con relación al grupo anterior, es la formación académica y profesional de éstos

ya que fueron egresados de la Facultad de Psicología de la UAQ, por ello su concepción estaba fuertemente orientada por las tendencias formativas de la misma, así como por la experiencia profesional en instituciones de servicio y atención psicológica en la entidad (USEBEQ, INEA, Educación especial, escuelas secundarias públicas, instituciones de educación superior y la práctica privada).

En este sentido, las críticas al plan de la especialidad no fueron a los ejes teóricos y sus fundamentos, sino a la organización de los contenidos, tanto al interior de la especialidad, como en su relación con el tronco común, así como al sistema de prácticas (curriculares, servicio social y voluntarias); es decir, al reclamo de la articulación teoría-práctica. Esto, apoyado en las demandas del sector empleador y los propios estudiantes de los últimos semestres.

Por otro lado, dentro de este mismo sector que sostenía la vigencia global del Plan 1982, hubo docentes que formularon críticas al mismo con relación a:

- 1) La indefinición del perfil del psicólogo educativo.
- 2) El divorcio estructural del plan del área educativa, con los fundamentos generales del plan de la licenciatura.
- 3) La debilidad del vínculo teoría-práctica en los contenidos y el sistema de enseñanza.
- 4) La no ponderación de los contenidos de orientación psicoanalítica (psicoterapia de la infancia y la adolescencia), pedagógica (modelos del proceso de enseñanza-aprendizaje, metodología de la enseñanza) y sociológica (política educativa, sistemas de la educación contemporánea en México), con respecto a aquellos que debían ser eje formativo del psicólogo educativo.⁵¹

⁵¹ Por cierto ausentes o insuficientes, tales como educación especial e investigación educativa.

En este grupo de profesores había mayor tradición en el ejercicio profesional, y poco o nada en el debate escrito de sus posturas. Sólo uno de ellos había dejado ver sus posturas a través de medios escritos; aunque su discurso giraba más sobre el problema de las prácticas que sobre la discusión epistemológica del objeto de la psicología educativa. Con relación a las prácticas, en un ejercicio comparativo entre los planes 1977 y 1982, señala el profesor:

“Vemos que el Plan 1982 actual da un retroceso con respecto a las prácticas adoptadas. Por ejemplo, en el Plan 1977 puede verse que Prácticas de orientación vocacional es menos titubeante que Teoría y práctica de la orientación vocacional, cuyo prefijo *teoría* expresa el temor de asumirla como una práctica estrictamente hablando y la ata más a un trabajo de aula. Por otra parte, Práctica psicopedagógica I y II en el séptimo y el octavo semestres desapareció del mapa para incluir en el plan actual (1982) en el octavo semestre Práctica de psicoterapia infantil, demás está discutir la pertinencia de la práctica anterior que es más directa a la especialidad de educativa, que la de Psicoterapia, cuya pertinencia es mayor en el área clínica y además se reduce a un solo semestre” (Guerrero P., R., 1990: 50).

Una de las formas en que se intentó enfrentar académicamente estas inquietudes, fue la creación de espacios académicos para dirimir las diferencias de concepción que, por otro lado, se mezclaron con diferencias de conducción del proyecto de Facultad.

Pese a lo anterior, debe reconocerse, es el primer grupo quien contó con un proyecto académico más trabajado. Aunque parte del problema, tenía que ver con que éste no daba cabida a la visión psicoanalítica en lo que asumía como objeto de la psicología educativa:

“Una definición que nos parece adecuada es la que hace Coll (1988) (...) *nuestra propuesta es considerar como objeto de estudio propio de la psicología de la educación los procesos de cambio comportamental*

*inducidos por las situaciones de enseñanza y aprendizaje. El análisis psicoeducativo engloba tanto el proceso de cambio en sí mismo como los factores de diversa naturaleza que lo condicionan". (Vernon C., S. y Garbus F., S., 1994: 20).*⁵²

Un planteamiento como éste es convincente y, debe reconocerse, está fuertemente sustentado desde las líneas teóricas que este grupo asumía como básicas para la investigación y la formación del psicólogo educativo.

Sin embargo, lo único que agregaba a esta definición era el aspecto cognoscitivo, además de los procesos de cambio en el comportamiento, omitiendo, intencionalmente o no, los procesos del psiquismo, fundamentalmente del inconsciente, como factores ineludibles para una concepción integral del objeto de la psicología educativa, desde los cuales sea posible comprender y explicar las relaciones transferenciales de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Factor que, entre otros, ayudaría a los fines epistemológicos y de formación de profesionales en el campo de la psicología educativa. Sería desde allí como podría recuperarse lo que de valor tuvo el Plan 1982, así como su actualización con la incorporación de las concepciones que sustentaron los profesores del primer grupo, entre otras cosas.

⁵² En el texto original aparece con cursivas y subrayado.

*Estrategia de investigación en el diseño curricular
para la formación de psicólogos educativos en la UAQ⁵³*

I. Introducción

El presente documento fue un reporte de investigación que sirvió de base para la reestructuración del Plan de estudios 1982 de la licenciatura en psicología educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). En su momento se presentó como II Informe del *proyecto general*, para dar cuenta de los resultados de investigación de seis subproyectos para la reforma del plan de estudios referido (López S., J., 1994).

Este documento se propone constituir una estrategia de investigación para rediseño curricular, centrado en las siguientes premisas:

- La participación de los actores, a fin de que se apropien del proceso y los resultados.
- El establecimiento de un enfoque integral, que incorpore los grandes referentes para repensar el currículo.
- El eje epistemológico del trinomio teoría-práctica-investigación, como ordenador transversal del currículo para la formación de psicólogos educativos.

⁵³ Este trabajo se desprendió del *proyecto general para la reestructuración del plan de estudios de psicología educativa*, en el que participaron algunos profesores como responsables y colaboradores en cada uno de los subproyectos. También destaca la participación de la Dra. Dulce M^a Arredondo Vega y el Dr. José A. Ochoa Olvera, docentes-investigadores de la UAQ, como interlocutores internos. Como interlocutores externos participaron el Dr. Homero Fuentes, de la Universidad de Oriente en Cuba, el Dr. José Perrés Hemaui (+), docente-investigador de la UAM-X y asesor del este trabajo de tesis entre 1996 y 1998, la Dra. Catalina Harrsch, psicoterapeuta y psicoanalista en la ciudad de Querétaro y el Dr. M. Cole, de la Universidad de Santa Bárbara, USA.

- La apertura a la revisión e incorporación del estado del conocimiento y sus aportes al campo de la formación, investigación y ejercicio de la disciplina.
- La concepción de enseñanza-aprendizaje desde el paradigma constructivista, a fin de centrar el proceso educativo en el estudiante y el aprendizaje.
- El diseño de estrategias transversales para la evaluación y actualización permanente del plan de estudios.

Con relación al contenido, en un primer momento se muestran, a grosso modo, los antecedentes que dieron origen al proceso de reestructuración y al surgimiento de cada uno de los subproyectos, así como al proceso de trabajo que realizó el equipo de investigación, tanto en el trabajo colectivo, como en el desarrollo individual de cada subproyecto.

Posteriormente, se hace una caracterización, tanto de las *ideas-eje* sobre las cuales se movieron los diferentes subproyectos, como de los resultados y propuestas que presentan los diversos trabajos de investigación.

Finalmente, se presentan las perspectivas tendientes a delinear la propuesta formativa del plan de estudios para el área de psicología educativa (Plan 1999).

II. Antecedentes y proceso de trabajo

El área de psicología educativa de la Facultad de Psicología de la UAQ fue la última en reformular su plan de estudios en el plano formal, en tanto que el resto de las áreas de especialidad, así como el tronco común, ya lo habían realizado. Incluso, algunas de ellas habían replanteado parte de sus contenidos, metodologías y mecanismos de evaluación, lo que nutrió la visión de este trabajo. Sin embargo, pese a que el área educativa había dado pasos importantes en la reestructuración, el procedimiento que se propuso al área

para cumplir este objetivo, así como las condiciones de trabajo en las que se desarrolló el equipo de reestructuración, demandó invertir mayor tiempo del que se llevó en la modificación de los currícula en las otras áreas, en virtud del enfoque que se utilizó para la reestructuración curricular centrado en la investigación participante.

El trabajo de investigación concebido desde el *proyecto general*, tendiente a la reforma curricular del área educativa, comprendió tres etapas para su realización (López S., J., 1994: 3-15):

1. Etapa inicial

Consistió en la elaboración tanto del proyecto general, como de los seis subproyectos que se desprendieron de dicho documento para diseñarse como documentos de investigación, a partir de los indicadores contemplados en el proyecto general.⁵⁴ Esta etapa de trabajo se vio acompañada de sesiones intensas de reflexión y producción, así como de asesorías internas y externas, trayendo como consecuencia un proceso de integración y aprendizaje del equipo de investigación que se estaba formando como tal durante la experiencia. Esta etapa, que formalmente comprende un periodo de seis meses, de finales de 1994 a inicios de 1995, en los hechos se entrecruzó con la siguiente etapa, ya que durante el proceso de investigación se replantearon algunos aspectos del proyecto general y de los subproyectos.

2. Etapa de despliegue

⁵⁴ Es de sugerirse la lectura de cada uno de los subproyectos, con la finalidad de comprender el proceso, concepción y el alcance de los mismos. Ver: Revista *Saber y Crecer* N° 1. Facultad de Psicología, UAQ. Octubre de 1995.

Fue la fase intensiva del trabajo, tanto en lo colectivo, como en lo individual. La construcción de los marcos referenciales y conceptuales, el despliegue metodológico e instrumental en el trabajo teórico y empírico, así como en la elaboración de propuestas a manera de *ideas-fuerza* y lineamientos generales para el diseño de la nueva currícula, condujo a momentos de avance y retroceso que se extendieron en tiempo más allá de lo estimado. Sin embargo, la riqueza del proceso, así como lo valioso de los resultados, compensaron el desgaste circunstancial que se presentó en el equipo de trabajo y la dinámica de nuestra labor.

Durante esta fase, además de las actividades propias de cada uno de los subproyectos, se mantuvo el trabajo colectivo con el objeto de socializar y poner a discusión los avances parciales de cada uno de los trabajos, así como para referirlos al contexto del proyecto general. Esto, contando con el apoyo de asesorías internas y externas y con la conducción y asesoría del responsable del proyecto general. El tiempo invertido durante esta etapa se prolongó a lo largo de dos años y medio, aproximadamente.

La finalización de esta etapa se consumó con la entrega del II Informe, así como la entrega en formato magnético de los trabajos de investigación de cada uno de los subproyectos.

3. Etapa de cierre

Una vez aprobado el II Informe por las instancias correspondientes, así como de la propuesta operativa para el rediseño curricular del área de psicología educativa, se procedió a la etapa de cierre.

Es la etapa consecuente con el proceso y resultados de la investigación. A fin de que esta etapa se pudiera realizar y conducir hasta el momento concluyente, fue preciso considerar algunas cuestiones de principio, concepción y procedimiento.

Por lo anterior, se asumió como *principios* orientadores de la investigación:

- 1) Que la reestructuración curricular del área en cuestión, se sustentara en los trabajos de investigación.
- 2) Que se involucrara a la totalidad de la planta docente y el estudiantado de la misma.
- 3) Que se respetara la dinámica de trabajo.
- 4) Que la administración proporcionara los recursos necesarios para el desempeño de la actividad, entre otros.

En cuanto a la *concepción*:

- 1) La nueva currícula debía estar abierta a las diferentes posturas teóricas de la psicología educativa y a sus campos de investigación y de ejercicio.
- 2) La modalidad curricular habría de concebirse, metodológica y didácticamente, en torno al trinomio teoría-práctica-investigación, desde el enfoque constructivista.
- 3) La normatividad y las formas de organización y gobierno, serían operativas antes que restrictivas.
- 4) La infraestructura, equipo y materiales, se adaptarían a los requerimientos del enfoque triádico que contemplaba la propuesta metodológico-didáctica.

El *procedimiento*, para avanzar en los trabajos de la etapa de cierre, alude a dos aspectos:

- 1) El funcionamiento de la dinámica interna del equipo.
- 2) Las condiciones de trabajo.

Sobre el primero, si bien habrían de incorporarse profesores y estudiantes del área, los trabajos y directrices serían responsabilidad del equipo de investigación. La agenda de trabajo, así como la organización y distribución del mismo, quedaron a cargo del equipo de investigación. En cuanto al segundo aspecto, es importante definir las condiciones de trabajo que garantizaran el buen término de esta etapa; por lo que la dirección de la Facultad y la coordinación del área educativa, en conjunto con el equipo de investigación, habrían de acordar las condiciones que hicieran posible el trabajo.

Al término de esta etapa se presentó, ante las instancias que correspondientes, el III Informe de trabajo del equipo de investigación curricular.⁵⁵ Dicho informe se constituyó en el Plan de estudios 1999 para el área de psicología educativa. El tiempo estimado de trabajo, quedaría sujeto a los acuerdos que se efectuaran entre la administración de la Facultad y el equipo de investigación.

III. Caracterización y resultados⁵⁶

1. Preámbulo

El proceso y la dinámica del trabajo de investigación, al interior de cada uno de los subproyectos, no fue homogéneo ni lineal, estuvo, en todo caso, determinado por diferentes niveles de avance, conforme a la presencia de las siguientes variables:

⁵⁵ El III Informe de investigación se presentó en noviembre de 1998, siendo aprobado como Plan 1999 por el H. Consejo Universitario el 28 de enero de 1999.

⁵⁶ La extensión del total de los informes de investigación, sin considerar al *proyecto general* y el II Informe, fue de 450 páginas.

- La naturaleza de cada uno de los objetos de investigación, diferencia que se mostró según la inclinación teórico-conceptual o empírica de cada subproyecto.
- La formación y experiencia de cada uno de los miembros del equipo que, además de heterogénea, se caracterizó por iniciarse en el proceso de investigación curricular.
- Los estilos personales de trabajo.
- La diversidad de expectativas.

Aspectos, todos ellos, que se vieron involucrados en el proceso y los productos de trabajo. Sin embargo, estas variables, conjugadas con la experiencia obtenida durante la investigación y sus resultados, fueron parte fundamental de la riqueza del proceso y los resultados.

Los resultados de investigación, mantuvieron niveles de coincidencia y de divergencia. En el primer caso, se observan puntos de encuentro, en tanto cada subproyecto fue concebido a partir del proyecto general, así como por los ejes que condujeron el proceso de investigación y por los datos que se obtuvieron en cada uno de los trabajos. Por otro lado, las diferencias entre los resultados y propuestas de cada subproyecto, se localizaron en la especificidad del objeto que cada subproyecto trabajó.

A continuación se presentan los resultados por cada uno de los subproyectos, destacando nociones básicas y propuestas. En otro momento -apartado IV de esta sección-, se mostrarán los puntos de consenso para proyectar la *etapa de cierre* descrita anteriormente.

2. Caracterización de resultados por subproyecto⁵⁷

2.1. Normatividad institucional

⁵⁷ Dado el volumen de los trabajos, sólo se presentarán los elementos más representativos de cada subproyecto. Estos trabajos se mantienen inéditos.

Todo proceso de reestructuración curricular, además de contemplar los aspectos sustantivos de la institución, no puede pasar por alto las condiciones administrativas y normativas de la misma, en tanto estos tres factores operan como facilitadores u obstaculizadores del proceso formativo. Bajo esta concepción se inscribe el subproyecto N° 1.

Esta investigación, después de revisar la legislación universitaria, así como la normatividad y las prácticas administrativas en la Facultad, sostiene que en la trama institucional:

“(…) hay un predominio de las medidas administrativas que burocratizan el proceso académico, la expresión de medidas autoritarias que pervierten los fines de la normatividad, el deterioro de las instancias de decisión y otros fenómenos más que alejan a la Universidad de su función social” (Hernández M., V., 1997: 14).

En este sentido, resulta paradójico que las funciones sustantivas de la institución se vean obstruidas por la concepción que domina en los aspectos adjetivos y regulativos. Es decir, hay una superposición de los medios sobre los fines.

Esta situación, que de entrada se considera desarticuladora de los fines académicos, es explicada a partir de la tesis sostenida por Tubert en estos términos:

“Toda institución reproduce en su interior el fenómeno social que pretende resolver” (Tubert O., J., 1990).

Por lo anterior, se considera indispensable anteponer una concepción diferente de normatividad y organización tendiente a crear las condiciones

para que los aspectos adjetivos y regulativos se coloquen en su justa dimensión. Esto es, ser factores de apoyo, organización y promoción de las tareas sustantivas. De esta manera su función será *operativa* y no prescriptiva o punitiva.

A fin de no caer en el *panóptico*⁵⁸ escolar, se plantea la necesidad de reconceptualizar la función adjetiva y regulativa, bajo los siguientes principios:

- 1) Su función es de apoyo.
- 2) Su capacidad operativa es lo que le da sentido.
- 3) Su definición está determinada por el contenido y los fines de la función sustantiva.
- 4) El perfil democrático de su reconceptualización les da un carácter dinámico y representativo.

Finalmente, se propone que la normatividad habrá de ajustarse a las necesidades y el perfil académico-organizativo del nuevo currículo, así como a la concepción metodológico-didáctica que sea concebida desde el trinomio formativo teoría-práctica-investigación. Por otro lado, se considera apremiante que la nueva normatividad coadyuve al desarrollo de una cultura democrática en las formas de gobierno al interior del área educativa y de la propia Facultad (Hernández M., V., 1997: 32, 39-40).

2.2. Análisis de planes y programas de diferentes escuelas y facultades de psicología del país

⁵⁸ El panóptico es un centro penitenciario ideal diseñado por el filósofo Jeremy Bentham en 1791. El concepto de este diseño permite a un vigilante observar (*-optición*) a todos (*pan-*) los prisioneros sin que éstos puedan saber si están siendo observados o no. Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Panoptico%C3%B3n> Fecha de consulta: 23 de agosto de 2007.

El estudio realizado por este subproyecto se efectuó en la revisión de 19 planes de estudio de escuelas y facultades de psicología (EFP) del país, incluyendo la UAQ, de las cuales 68% eran públicas y 32% privadas.

Este subproyecto se propuso la tarea de caracterizar y confrontar los diversos planes de estudio de las EFP de mayor tradición en el país. Los ejes de esta labor se centraron en la identificación de dos aspectos:

- 1) Modalidad curricular.
- 2) Enfoques psicológicos predominantes.

Entre otras cosas, la investigación revela que la concepción curricular predominante en el país, además de la modalidad por asignaturas, muestra que:

“El trabajo de campo y la investigación (...) así como las discusiones, seminarios y sesiones de consulta, son poco recuperados por la mayoría de las EFP del país, dando prioridad a la clase frente a grupo y el trabajo de laboratorio” (López F., G., 1997: 21).

Otro dato interesante, en el terreno de las orientaciones teóricas en psicología, es que en el conjunto de estas instituciones predomina la visión de asignaturas, más que las concepciones teóricas articuladoras del currículo. Conduciendo lo anterior a posturas eclécticas y de indefinición de enfoques formativos (Ibíd.: 21-22).

En cuanto al nivel de actualidad en las revisiones curriculares en las instituciones analizadas, destaca el periodo de los 90. A excepción de la UNAM, que desde mediados de los 70 ha llevado a cabo el análisis de su plan de estudios, pero sin formalizar el cambio de sus contenidos y metodología.

El subproyecto asume que:

“(…) la psicología educativa se ocupa del desarrollo y el aprendizaje de hombres y mujeres situados en culturas y sociedades dinámicas e históricas” (Ibíd.: 24).

En este sentido, se está adoptando una postura respecto al objeto de la psicología educativa, ante la ambigüedad predominante en otras instituciones. Asimismo, se señala la necesidad de sostener la presencia de la teoría psicogenética y el psicoanálisis, como líneas teóricas predominantes de la próxima currícula en el área (Ibíd.: 31-35).

Entre las propuestas más sobresalientes, como resultado de la investigación, destacan las siguientes:

- Sostener el sistema de créditos, sobre la base de proporcionar flexibilidad curricular que se adapte a las características individuales de los alumnos (Ibíd.: 50).
- Diseñar una propuesta didáctica que vincule teoría e investigación, de tal forma que el eje no sea la enseñanza sino el aprendizaje (Ibíd.: 50-51).
- Reflexionar sobre la posibilidad de incorporar el enfoque curricular modular, con el objeto de favorecer un proceso formativo centrado en: la interdisciplinariedad; integración del conocimiento; actividades y tareas de aprendizaje; solución de problemas; prácticas profesionales con visión social e histórica; sensibilización al cambio; participación directa en el proceso; entre otras.

2.3 Impacto de los avances científico-tecnológicos de la psicología educativa en el currículo

El análisis de los avances de la disciplina y su expresión en el currículo, exige su ubicación en el texto y contexto de las transformaciones del mundo

contemporáneo y de las ciencias sociales. Por otro lado, pero en el mismo sentido, se requiere explorar los procesos de reforma a que se enfrentan las universidades públicas en México, así como a los nuevos mecanismos de evaluación, acreditación y certificación de los programas y servicios educativos de las instituciones educativas, de los que depende la sobrevivencia financiera de las universidades públicas. En este marco de condiciones se inscribe la Facultad de Psicología de la UAQ, así como las posibilidades para identificar las tendencias que habrán de orientar la incorporación de los avances de la disciplina en el currículo del área educativa.

El contexto socio-político del mundo contemporáneo se caracteriza, en lo general, por los cambios, estructurales y vertiginosos, que ocurren en tres planos:

- 1) La tercera revolución científico-técnica.
- 2) La globalización con marcado perfil neoliberal.
- 3) El mercado como eje de las transformaciones.

Estos tres aspectos son el signo de la época, y sus niveles de influencia conducen (imaginaria, simbólica y realmente) a nuevos escenarios, por algunos denominados de posmodernidad. Situación que desdibuja, progresivamente, las concepciones y prácticas que prevalecieron hasta hace 25 o 30 años (López S., J., 1997: 65-66 y 79-92).

En el terreno del conocimiento científico y tecnológico, sorprenden cotidianamente la emergencia de las nuevas tecnologías y sus impactos en el mundo del trabajo y de la información. Asimismo, se observa la severa crisis por la que atraviesan los paradigmas de las ciencias sociales; situación que se refleja en su interior ante el abandono de los enfoques holistas, para dar

cabida a modelos individualistas. Tal es el caso de la *nueva sociología* o del *individualismo metodológico* (Ibíd.: 90-93). En este sentido, se sostiene que:

“(...) el problema a que se enfrentan las ciencias sociales (...) no es sólo de corte epistemológico (interno), sino también de carácter histórico-prospectivo (externo). Donde, además de su vigilancia interna, deben atender a su contenido axiológico y político” (Ibíd.: 101).

En cuanto al plano institucional, particularmente en lo relativo a las universidades públicas, la crisis que hoy caracteriza a estos espacios de formación, investigación y extensión, se encuentra determinada por el contexto social y cognoscitivo. Por un lado, la Universidad pública es hoy el centro de la crítica de los organismos internacionales que, bajo el condicionamiento financiero a México, se han encargado de poner en duda su viabilidad en tanto no se ajuste esta institución a las necesidades y el dominio del mercado (Ibíd.: 163-74). Asimismo, el fenómeno de crisis se ve agudizado por el retraimiento de la Universidad ante las transformaciones sociales y los cambios ocurridos en el desarrollo de la ciencia y la tecnología (Ibíd.: 197). A esto se añade el *paroxismo* por el que transitan las ciencias sociales. En este sentido apremia el trabajo de reforma de la Universidad pública, tanto en su interior como en lo exterior.

La difícil situación por la que atraviesan las universidades públicas, en el marco de las transformaciones sociales, y el papel del conocimiento en este escenario, exige repensar la propuesta educativa de la institución. En este sentido, la Facultad de Psicología de la UAQ, en lo que toca a la reforma curricular del área educativa, se enfrenta a tres retos fundamentales:

- 1) El socio-institucional.
- 2) El epistémico-disciplinario.
- 3) El curricular.

En el primer caso, el proceso de evaluación, acreditación y certificación a que se están sometiendo a las EFP, marcan nuevos derroteros a partir de los cuales se evalúa la calidad de estas instituciones, para poder acceder a los recursos financieros y al reconocimiento de su *calidad* ante organismos nacionales e internacionales que las acrediten como instituciones competitivas. En este sentido conviene atender a tales criterios de evaluación y calidad, pero sin renunciar a los fines que caracterizan a la institución conforme a las funciones sociales y tareas sustantivas de la misma (Ibíd.: 198-199).

En el segundo aspecto, se parte de que la reflexión epistemológica sobre el *status* científico de la psicología educativa, en el marco disciplinario, se expresa en el inacabado debate en torno a su definición e identidad (Ibíd.: 108-110). Bajo estas condiciones habrá que tomar postura ante la diversidad de concepciones que se expresan en su interior.

Finalmente, como un tercer reto, que por cierto es donde se pretende objetivar el trabajo, es el de la dimensión curricular. Esto es, el campo de formación como:

“(....) el espacio de mediación entre la investigación psicológica y el ejercicio profesional” (Ibíd.: 49 y 112-113).

En este sentido, el eje de la propuesta para la formación de psicólogos educativos, se inclina por la articulación de dos elementos:

- 1) La actitud ante la teoría.
- 2) La propuesta metodológica.

La elección teórica, la estrategia didáctico-metodológica, la definición de los perfiles y la precisión de los campos de intervención profesional, estarán orientados por esta visión. Por lo que se considera que:

“(...) la definición del campo de formación, partiendo de una visión integral y triádica (formación-investigación-ejercicio), requiere de una perspectiva abierta y contemporánea a los retos que nos plantea el conocimiento y la problemática social” (Ibíd.: 114).

Entre las reflexiones más sugerentes que arroja este subproyecto, destacan las siguientes:

- Considerar al proceso de globalización, en sus efectos estructurales y las transformaciones del conocimiento científico y tecnológico, como los referentes constantes en el diseño de la nueva currícula y para su revisión permanente.
- Reconocer la importancia de los avances del conocimiento como uno de los factores centrales para el análisis de la crisis, tanto en lo social como en lo disciplinario.
- Considerar que la reforma estructural de la Universidad pública, debe darse en el marco de las nuevas condiciones internacionales de globalización económico-cultural, sin renunciar a las condiciones socio-históricas que le definen como institución pública, así como a los fines sociales y cognitivos que la enaltecen.
- Enfrentar el reto del retraimiento de la Universidad pública respecto de la demanda social y de los avances de la disciplina.
- Inscribir el proceso de reestructuración del área educativa en el marco de la reforma de la Universidad pública, con el propósito de buscar una salida alternativa ante la tendencia privatizadora que lesiona la función social de esta institución.
- Asumir la diversidad de los enfoques existentes en psicología educativa, como elemento estructural del debate epistemológico de ese campo de conocimientos, así como de la crisis de las ciencias sociales y las transformaciones de la dinámica social de nuestra época.
- Reconocer, en este fenómeno de crisis, el potencial *innovador* y de *apertura* a que se enfrentan los marcos disciplinarios.
- Poner en duda los *beneficios* epistemológicos de los enfoques deterministas (*ismos*) del pensamiento social.

- Adscribir el proceso formativo de la nueva currícula bajo actitudes dialógicas, incluyentes y con pertinencia social, tanto en la actitud teórico-metodológica, como en el desarrollo de habilidades para el ejercicio profesional de la psicología educativa.
- Asumir como campo de ejercicio profesional del psicólogo educativo, *todo lugar y circunstancia donde tenga lugar el proceso educativo*.
- Identificar como especificidad e identidad del psicólogo educativo en el estudio, investigación e intervención, al conjunto de procesos: del desarrollo, el aprendizaje, los procesos afectivos en situación de enseñanza y aprendizaje, los procesos cognitivos (adquisición y construcción), de comunicación, de evolución y de cultura, que remitan a personas, grupos, instituciones y sociedades en los que se presentan procesos de aprendizaje.
- Incorporar al proceso formativo los avances mostrados por las nuevas tecnologías, tanto en sentido instrumental, como en la aplicación de estas herramientas para el sustento psicológico del software educativo.
- Diseñar experiencias de aprendizaje, tendiente al desarrollo de habilidades conceptuales, que promuevan el pensamiento epistemológico enmarcado en la dimensión social.
- Dimensionar la propuesta curricular bajo una concepción metodológica triádica (formación-investigación-ejercicio), que posibilite un perfil integrador y polivalente del profesional de la psicología educativa.
- Superar la tendencia teorícista y/o practicista del currículo bajo la modalidad triádica referida.
- Propiciar experiencias de aprendizaje y de construcción de conocimientos que recuperen el trabajo grupal y de colectividades en lo disciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario.
- Diseñar programas formativos que tiendan al desarrollo y articulación de aspectos teóricos, metodológicos y técnicos, centrados en campos problemáticos y de problemas-tipo, identificados a partir del contacto con indicadores (dominantes y emergentes) de la realidad profesional de la psicología educativa.
- Promover el desarrollo de habilidades conceptuales, metodológicas y técnicas, para que el estudiante pueda identificar y caracterizar la emergencia de nuevos campos de intervención profesional.
- Recuperar como orientaciones fundamentales, para la formación del psicólogo educativo, las teorías psicogenética, constructivista, histórico-cultural, psicoanálisis, neurociencias, cognoscitividad y el procesamiento humano de la información.
- Desarrollar estrategias tendientes a la formación y actualización de la planta docente, para que reúna un perfil integral adecuado al nuevo currículo en lo didáctico-pedagógico, lo disciplinario (investigación y divulgación) y en el ejercicio profesional.

- Diseñar estrategias operativas para que el trabajo de supervisión y asesoría se constituyan como elementos orgánicos del enfoque triádico de la propuesta metodológica.
- Explicitar, tanto en la concepción como en la ejecución de normas, formas de gobierno, instancias, procedimientos y en las funciones sustantivas del área educativa, los valores que han de orientar el proceso formativo, tales como: espíritu científico, crítico, transformador, trabajo colectivo, superación permanente, innovación, actitud de servicio, humanismo, apertura, tolerancia y democracia.

2.4 Estudio de mercado y seguimiento de egresados de psicología educativa

El subproyecto N° 4, presenta un panorama bastante revelador sobre la correspondencia -o falta de ella-, entre *oferta* educativa y *demand*a laboral. Es un trabajo fundamentalmente centrado en la identificación de los perfiles de egreso, así como de las experiencias y demandas de los egresados (cuestionario), por un lado, y de las necesidades y expectativas de los empleadores (entrevista) en el Estado de Querétaro, por el otro. Finalmente, el subproyecto presenta, después de analizar estos datos, una serie de reflexiones y propuestas.

Como una de las tesis fundamentales de esta investigación, se sostiene que:

“(...) la falta de conocimiento de una realidad concreta en el campo de trabajo de la profesión y el desempeño de egresados (ha sido un obstáculo para) la toma de decisiones asentadas en los cambios curriculares” (Chicharro S., M, T., 1997: 4).

Por lo que esta investigación se considera crucial para superar esta limitación. Sin embargo, también se considera que la intencionalidad que conduce a la búsqueda de estos datos, tampoco debe ser tomada como la

panacea para resolver el problema del desfase entre oferta educativa y demandas de mercado laboral, dado que:

“El papel de la planeación educativa no puede ser la búsqueda de la subordinación de los objetivos más generales de la educación a preferencias o arbitrariedades particulares” (Ibíd.: 10).

El problema debe ser enfrentado a partir tanto de aspectos académicos (internos), como de factores que remitan al mercado de trabajo (externos) (Ibíd.: 19).

En lo que respecta a los datos que arroja esta investigación, tanto en egresados como al mercado de trabajo, sobresalen los siguientes:

Sobre los cuestionarios a egresados:

- Las formas de titulación con mayor demanda son:
 - Examen por áreas del conocimiento.
 - Promedio
 - Curso con opción a titulación.⁵⁹
- 75% de los encuestados realizan su labor en instituciones educativas (Ibíd.: 21).
- Las demandas de atención profesional más frecuentes a que se enfrentan los egresados en el campo laboral son:
 - De aprendizaje.
 - De conducta.
 - Psico-afectivos (Ibíd.: 22).
- Las funciones que desempeñan son:
 - Psicopedagogía.
 - Psicología en general.
 - Docencia (Ibíd.: 22-23).
- Una buena parte de los egresados se colocó laboralmente a partir de la experiencia en determinados centros laborales, y en menor grado por realizar el servicio social en ese lugar (Ibíd.: 24).

⁵⁹ Conforme al Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de Querétaro son 3 de las 9 opciones de titulación (UAQ, 2000: 117-118).

- En cuanto a los contenidos formativos que consideran más útiles en su desempeño profesional destacan los de orientación:
 - Cognoscitiva.
 - Psicoanalítica
 - Técnica (Ibíd.: 25).

- Sobre las sugerencias que los egresados hacen al plan de estudios sobresalen las de orden técnico, así como la vinculación teoría-práctica (Ibíd.: 25).

- Finalmente, resulta revelador que se consideren ineficientes los mecanismos hasta hoy empleados en la asesoría y supervisión. En este sentido es recurrente la demanda de fortalecer este aspecto (Ibíd.: 34-35).

Sobre las entrevistas a los empleadores:

- Las funciones de mayor demanda para la contratación de psicólogos educativos son:
 - Docencia.
 - Orientación vocacional.
 - Psicopedagogía.
 - Tratamiento de problemas de aprendizaje y conducta.
 - Rehabilitación.
 - Psicodiagnóstico.
 - Psicoterapia.
 - Orientación a padres y maestros.
 - Administración educativa (Ibíd.: 26-33).

- Dentro de las instituciones que mayor demanda tienen de psicólogos educativos destacan:
 - Unidad de Servicios de Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ), en distintas áreas y niveles educativos
 - Instituciones educativas particulares.
 - Práctica privada.

- La opinión que estas instituciones tienen sobre los perfiles y desempeño profesional de nuestros egresados, se manifiesta como favorable (Ibíd.: 36).

- Las sugerencias que estas instituciones hacen para reforzar el aspecto formativo de nuestros egresados, son:
 - Habilitar para el trabajo terapéutico en el área de lenguaje y audición (Ibíd.: 27).
 - Intervención psicopedagógica (Ibídem).
 - Sexualidad.
 - Psicodiagnóstico y psicoterapia individual (Ibíd.: 28).
 - Capacitación y orientación a docentes y padres de familia (Ibíd.: 29).
 - Manejo de terapias específicas.

Entre las conclusiones y propuestas que resultan de esta investigación, destacan las siguientes:

- Predomina la contratación para la docencia (Ibíd.: 37).
- Existe un alto índice en la contratación para desempeñar funciones administrativas.
- La demanda para el trabajo psicológico es en el área de problemas de aprendizaje.
- Se presenta, por parte de los egresados, cierto reclamo por no encontrar condiciones favorables para el desempeño profesional, tales como la falta de libertad en las instituciones contratantes para el ejercicio profesional (Ibíd.: 37-38).
- Se demanda que el egresado cuente con conocimientos específicos en algún área de intervención (lenguaje, audición).
- Los egresados sugieren reforzar contenidos de orientación cognoscitivista y psicoanalítica, así como de tipo técnico (Ibíd.: 38).
- Es recurrente la demanda de que exista mayor vinculación teoría-práctica (Ibíd.: 39).
- Finalmente se critica la inconsistencia de la asesoría y supervisión.

2.5 Campo social-profesional del psicólogo educativo

Uno de los indicadores menos trabajados en la investigación educativa, con fines de reestructuración curricular, es el campo social-profesional. Sin embargo, es en este nivel de la realidad donde es posible encontrar mayores elementos para identificar el comportamiento social de una profesión, más allá de lo que pudiera mostrar el desenvolvimiento del mercado laboral. Las

posibilidades que ofrece una investigación como ésta, están marcadas en la medida en que las dimensiones que prefiguran al campo social-profesional son amplias y diversas. Esto es, la dimensión socio-histórica, la dimensión disciplinaria y la dimensión de la demanda (dominante y emergente) del ejercicio social-profesional, se conjugan para dar cuenta de las transformaciones que ocurren en el binomio teoría-práctica de una determinada profesión. Así pues, desde un espacio de reflexión como éste, es como se puede observar con mayor nitidez el trinomio formación-investigación-ejercicio, como síntesis del campo para el desempeño de una propuesta de formación de psicólogos educativos.

En el subproyecto N° 5, después de una exhaustiva revisión bibliográfica, así como de una caracterización de los espacios, campos y prácticas del psicólogo educativo en Querétaro, se plantean seis espacios profesionales del psicólogo educativo:

- 1) Educación inicial, preescolar y familiar.
- 2) Educación primaria regular.
- 3) Educación media y superior.
- 4) Educación especial e integración educativa.
- 5) Educación gerontológica y permanente.
- 6) Educación para la sexualidad humana (Guerrero P., R., 1997: 10-11 y 15-16).

A lo largo de la caracterización que se hace de cada uno de los seis espacios profesionales, para lo cual la investigación dedica todo un capítulo, se encuentran algunas nociones centrales, y toma de postura, respecto al objeto y las teorías que permiten mayor acercamiento al debate en que se encuentra la psicología educativa, al plantear como relevante:

“(...) el proceso psicológico de construcción de la personalidad y el pensamiento a que dan lugar las relaciones subjetivas y las relaciones

objetivas. Son especialmente la psicología genética y el psicoanálisis, las corrientes teóricas que aportan modelos de explicación que permiten comprender dichas relaciones y planos de interacción” (Ibíd.: 22).

Como parte importante de esta investigación, particularmente en lo que respecta a la caracterización de los seis espacios profesionales indicados, destaca la ubicación de las principales instituciones de atención en cada uno de los campos de intervención del psicólogo educativo.

En cuanto a la determinación de campos y prácticas profesionales para el psicólogo educativo, se sugiere ubicarlos a partir de la identificación de las prácticas dominantes y emergentes que se expresan a partir de la demanda y el ejercicio de esta profesión. En este sentido se localizan las prácticas profesionales siguientes:

- Evaluación del desarrollo de las capacidades individuales (investigación clínica).
- Consultoría e intervención psicopedagógica (adquisición de aprendizajes escolares, hábitos y valores sociales).
- Consultoría y tratamiento en educación especial (déficit neuromotor, sensorio-perceptivo, mental y de conducta).
- Orientación educativa.
- Investigación y docencia (Ibíd.: 95).

En esta investigación se pone de manifiesto la importancia de concebir el método clínico, como herramienta fundamental en la formación del psicólogo educativo, bajo la siguiente acotación:

“Por ello es que la actitud clínica corresponde de hecho a todos y cada uno de los *espacios* clasificados. Por ello no debemos confundir la clínica como escenario de prácticas, con la clínica como actitud y estrategia metodológica ante los fenómenos de trabajo y estudio” (Ibíd.: 102).

En lo que respecta a la formación de psicólogos educativos, en la investigación se plantean dos niveles:

- 1) Formación teórica-básica:
 - a. Sensoperceptiva y motora.
 - b. Cognoscitiva
 - c. Lenguaje.
 - d. Personal-social.
 - e. Personal-emocional (Ibíd.: 103).

- 2) Formación metodológica y técnica:
 - a. Método clínico.
 - Psicodiagnóstico.
 - Psicoterapia.
 - Psicopedagogía.
 - Investigación.
 - Integración de casos.

 - b. Método de grupos de reflexión:
 - Tratamiento supervisado e interdisciplinario que permite la clasificación concurrente de diversas disciplinas y enfoques personales de un caso en cuestión (Ibíd.: 109).

Para cada uno de estos dos aspectos se acompaña de una propuesta de temario y bibliografía (Ibíd.: 103-109 y 110-112).

En cuanto a las propuestas, resultado de la investigación, sobresalen las siguientes:

- Centrar la reestructuración curricular en el eje metodológico (Ibíd.: 115).
- Practicar la teoría o construirla. *Aprendizaje de un oficio en el propio escenario de trabajo*. Articular la metodología teórico-deductiva, con la empírico-inductiva (Ibíd.: 116).
- El abordaje de los contenidos y su estructura, se dará a partir de líneas de formación, campos de prácticas y ejes de investigación (Ibíd.: 17).
- Traducir el campo de ejercicio a partir de líneas de formación y práctica, así como en ejes de investigación.

- Considerar como campos de ejercicio social-profesional:
 - Evaluación del desarrollo de las capacidades individuales.
 - Consultoría e intervención psicopedagógica.
 - Consultoría y tratamiento en educación especial.
 - Consultoría y tratamiento en educación para la sexualidad.
 - Consultoría y tratamiento en educación gerontológica.
 - Orientación educativa.
 - Investigación y docencia (Ibíd.: 118).
- En cuanto a la modalidad formativa se propone diseñar un esquema de trabajo que viabilice la tríada formación-práctica-investigación, bajo distintas modalidades didácticas y de apoyo pedagógico (Ibíd.).
- Con base en lo anterior, así como de las condiciones organizativas del área educativa, se privilegiarán formas de evaluación y titulación tendientes a la elaboración de tesis (Ibíd.: 119-120).
- Transformar los espacios de trabajo, adecuando la infraestructura a la propuesta metodológica (espacio circular, contorno equipado y aula de investigación) (Ibíd.: 121-124).
- Las condiciones organizativas y administrativas se configurarán conforme a la propuesta académico-metodológica (Ibíd.: 122-123).

2.6 Diagnóstico interno del plan de estudios, programas y prácticas curriculares del área de psicología educativa, de la Facultad de Psicología de la UAQ

El subproyecto N° 6, con apoyo en la revisión de diversos enfoques teóricos sobre la formación de profesionistas y la teoría curricular, centra su atención en los conceptos de formación y práctica para identificar el estado que guarda el currículo de psicología educativa, así como de las necesidades y expectativas de los estudiantes del área educativa.

Entre las limitaciones, que con mayor intensidad muestra el Plan 1982, destacan:

- Poca relación entre teoría y práctica.
- Tendencia a la teorización y abundancia de contenidos informativos.

- Desarticulación entre contenidos y métodos de trabajo y evaluación de las diferentes asignaturas.
- Pedagogísmo de contenidos.
- Tendencia clínico-psicoanalítica en algunas asignaturas.
- Desarticulación entre contenidos y espacios de prácticas.
- Deficiente trabajo de asesoría y supervisión.
- Insuficiente desarrollo de habilidades metodológicas y técnicas.
- Predominancia del modelo pedagógico-didáctico magicéntrico.
- Tiempos y espacios insuficientes para el desarrollo de la investigación (Vidales S., N., 1997: 9 y 40-44).

Considerando estas limitantes, se alude al potencial formativo de la práctica, vinculada a contenidos significativos y estrategias de investigación:

“El ejercicio práctico, al interior de la formación profesional, contribuye a enriquecer los conocimientos y a estimular el pensamiento creador (Ibíd.: 7).

Partiendo de esta concepción, se pretende impulsar un proceso formativo integral, que posibilite el desarrollo de habilidades y actitudes en correspondencia con el desarrollo de la disciplina y de las demandas del campo profesional. Esta posibilidad, se considera, puede tener efecto si se conecta con el trabajo de la investigación:

“(…) el planteamiento central es formar alumnos en metodología con base a proyectos que auxilién poco a poco en la realización de sus propias investigaciones” (Ibíd.: 32).

La perspectiva que se sostiene en este subproyecto, en cuanto a la reforma curricular, rebasa el interés de centrarse en el plan y programas, pues se asume que:

“(…) toda modificación a los planes de estudios implica también una transformación de las prácticas de los docentes y los estudiantes” (Ibíd.: 38).

En cuanto al análisis de los resultados, obtenidos en la aplicación de un cuestionario a estudiantes de distintas generaciones, incluyendo la que se encontraba en formación hasta el momento de la investigación, se identifican sus opiniones, valoraciones y propuestas en el siguiente sentido:

- En cuanto a sus preferencias sobre las áreas de contenido, las jerarquizan como sigue:
 - Rehabilitación, sugiriendo mayor vinculación teoría-práctica (Ibíd.: 40).
 - Consejo psicopedagógico.
 - Psicología aplicada a la educación.
 - Planeación o diseño de programas, en los que sugieren mayor contenido técnico
 - Sistema educativo, como materia del Plan 1982, la consideran de poca utilidad.

- Sobre las materias curriculares, la clasificación que dan los estudiantes, conforme al instrumento que les fue aplicado, es en tres niveles: muy necesarias, necesarias y no necesarias. El resultado, globalmente hablando, se inclina:
 - En el primer caso, por aquellas materias de orden psicoterapéutico, práctico y de rehabilitación (Ibíd.: 41-42).
 - En el segundo caso, sobresalen aquellas de orden teórico y metodológico.
 - En el tercer caso, ubican a las materias optativas.

- Sobre las propuestas que los estudiantes hacen a la reforma del plan de estudios, destaca el reforzamiento de materias existentes, así como la creación de nuevas asignaturas.

- Sobre las materias existentes sugieren reforzar:
 - Investigación educativa, ampliándola a dos o tres semestres.
 - Educación y familia, pasar de uno a dos semestres.
 - Psicología y técnicas de la recreación, pasar de uno a dos semestres.

- En cuanto a las materias de nueva creación sugieren:
 - Gerontología.
 - Psicoterapia familiar.

- Estadística.
- Psicofisiología (Ibíd.: 42).
- También, en el terreno de las propuestas, son reiterados los comentarios de reforzar las áreas prácticas, así como de fortalecer el aspecto de las asesorías y supervisión (Ibíd.: 44).

El trabajo de investigación del subproyecto referido, concluye con algunos planteamientos generales, en la perspectiva de orientar la fase de reestructuración que se abordará en la etapa de cierre.

- Articular los planes de estudio debido a que las transformaciones sociales están convulsionando a la realidad social (Ibíd.: 47).
- Evaluar periódicamente planes y programas (...) conforme a las demandas del mercado y de las grandes mayorías (Ibídem).
- Impedir la separación entre práctica profesional y los contenidos curriculares (Ibídem).
- Trabajar la reestructuración con las demás áreas, en particular con el área básica (Ibíd.: 47-48).

IV. Perspectivas

El proceso de investigación, realizado por el equipo de trabajo para fines de reestructuración curricular del área de psicología educativa, muestra un escenario sumamente amplio de aspectos a considerar en el proceso de diseño del nuevo plan de estudios. Los retos fundamentales estriban tanto en el sentido integral de la reforma curricular, como en lo significativo de la propuesta formativa en lo teórico, metodológico y práctico. No sin dejar de considerar la relevancia de los aspectos operativos, normativos, infraestructurales y de vinculación permanente con los avances de la disciplina y las demandas de formación, investigación y servicio, en el marco de las transformaciones sociales de nuestra época.

El resultado de cada uno de los subproyectos, y en su conjunto, ofrecen una amplia y diversa gama de elementos para integrar y potenciar la última etapa del trabajo. Una vez que las fases diagnóstica y de investigación, establecidas en el *proyecto general*, quedaron cubiertas (López S., J., 1994: 11), el equipo de trabajo procedió a la fase denominada *en torno al plan*; es decir, a los seis elementos ordenadores⁶⁰ para el nuevo diseño curricular (Ibíd.: 7-11).

Siendo congruentes con lo anterior, habrá de recuperarse los resultados obtenidos por los distintos subproyectos de investigación, para perfilar algunos lineamientos que permitan dar contenido a los seis ordenadores del *plano propositivo* (Ibíd.: 11).

1. Carácter sustantivo de la organización académico-administrativa

En el conjunto de los subproyectos, particularmente en el N° 1, se destaca el principio básico de que tanto la reglamentación, como las formas de organización académico-administrativa, deben concebirse y operarse a partir de la función de *apoyo* que las define; es decir, en su papel adjetivo y regulativo. De tal manera que serán las tareas sustantivas de docencia, investigación, extensión y servicio, las que rijan el contenido y orientación de las funciones de apoyo.

En el contexto de la denominada *filosofía de la calidad total* se entiende que los aspectos adjetivos y regulativos, antes que obstruir y sobreponerse a las

⁶⁰ Inicialmente se formularon siete ordenadores: 1) Normatividad institucional; 2) Estudio comparado a nivel nacional de planes de estudio; 3) Desarrollo científico-tecnológico; 4) Estudio de mercado; 5) Seguimiento de egresados; 6) Práctica social-profesional; 7) Diagnóstico interno. Finalmente, una vez que se tradujeron en subproyectos de investigación, el 4 y el 5 se integraron en uno solo.

funciones sustantivas, deben concebirse en su carácter operativo y no burocrático-administrativo. Por lo que resulta impostergable iniciar un proceso de transformación de las áreas de apoyo, con el objeto de propiciar una *cultura operativa* regida por el espíritu académico de su función y el clima democrático de su operación.

Esta nueva cultura habrá de tener expresión en todos y cada uno de los ámbitos de la estructura y dinámica institucional. Esto es, desde los reglamentos, pasando por las instancias, procedimientos y espacios académicos convencionales (aula, cubículo y biblioteca), hasta los espacios de asesoría y supervisión de la práctica y la investigación.⁶¹

Por lo anterior, sostenemos que toda norma o reglamento de una institución educativa habrá de justificarse por el fin académico que persigue, así como por la existencia de las condiciones que la hagan posible.⁶² De tal forma que la función de la norma será sólo operativa, y no desarticuladora, ni punitiva. Por ello la norma, así entendida, conlleva también una función formativa.

2. Fundamentos

El nuevo plan de estudios, habrá de sentar sus bases a partir de la explicitación de los ejes de formación en que alimenta su justificación, concepción y operación, como opción formativa de profesionales de la

⁶¹ Una concepción operativa e integral del problema de la normatividad con fundamento académico puede ser encontrada en Guerrero P., R. y López S., J., (1994: 39-45).

⁶² Por ejemplo, de sostener la propuesta de titulación por tesis es por que, además del fin formativo que persigue, deben generarse las condiciones curriculares e infraestructurales para que tenga efecto. En este sentido, la ley o norma deben responder a la naturaleza de los fines, antes que sobreponerse a ellos. En esto, creemos, queda mucho por hacer en la Facultad de Psicología y en la Universidad, particularmente en el espíritu de la reforma que se está impulsando.

psicología educativa. Por lo que se asumen como *ejes de formación* los siguientes:

2.1 Socio-histórico-pedagógico

En el marco de condiciones en que se inscribe el proceso de transformación social en todos los órdenes, y su impacto en los ámbitos del conocimiento, prefiguran nuevas tendencias en la conformación de estructuras y concepciones de sociedad, institución escolar, grupo e individuo. Este proceso, que ha sido denominado como de globalización, se convierte en referente obligado para pensar y operar la currícula del área de psicología educativa, así como para la definición de contenidos y métodos formativos.

Ante este escenario habrá de responderse, en el ámbito de las funciones académico-institucionales, en forma crítica, propositiva, innovadora y democrática, tanto para el diseño de la nueva currícula, en sus ejes o líneas de formación, como en la función social y cognitiva de la institución.

2.2 Epistemológico

El recurso crítico de la epistemología, como de la sociología del conocimiento, permiten formular hipótesis sobre el estado de crisis por el que atraviesan las ciencias sociales, ante la transformación social del mundo contemporáneo y los acelerados procesos del desarrollo tecnológico y científico en que se inscriben las distintas tendencias psicológicas de la educación.

Esta herramienta, además de ser necesaria para la revisión y toma de postura ante los discursos y prácticas de las orientaciones psicológicas de la

educación, permitirá desarrollar su potencial formativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el diseño de nuestra propuesta metodológica.

2.3 Disciplinario

Considerando el carácter multirreferencial de los procesos psicológicos en el ámbito educativo, se asumen como orientaciones teóricas fundamentales: psicología genética, constructivismo, histórico-cultural, cognoscitividad, neurociencias y los aportes del psicoanálisis a la educación.

Tales teorías, sin negar las distancias epistemológicas que existan entre ellas, proporcionarán el bagaje teórico-metodológico para el estudio y comprensión de los procesos: del desarrollo, aprendizaje, factores emocionales (individuales, grupales, institucionales y sociales) en los procesos del aprendizaje, cognoscitivos, evolutivos, comunicativos y culturales.

El abordaje del eje disciplinario buscará apoyatura en los discursos complementarios de las ciencias sociales, en un esfuerzo formativo interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario. Tanto como intención formativa, así como estrategia metodológica.

2.4 Metodológico

Partiendo del supuesto de que *contenido y método son dos caras de la misma moneda*, se concibe al proceso metodológico como un factor esencialmente formativo. En este sentido, y recuperando el común denominador de los resultados y propuestas de los subproyectos, la estrategia metodológica tiene como eje el trinomio: *formación-investigación-*

ejercicio. Esto es, organizar el fundamento de la nueva currícula en una visión integral en la que los contenidos, estrategias didáctico-pedagógicas, así como las prácticas de investigación y escenarios de intervención de los estudiantes, estarán concebidas y conducidas por la elaboración de programas inscritos en esta visión triádica, en la que el sentido de teoría, investigación y práctica, están en la medida en que cada uno de ellos se resignifique a partir de su relación con los demás.

3. Estructura

Las posibilidades para el diseño de la estructura del currículo en el área de psicología educativa, son tan amplias o limitadas conforme lo permitan las condiciones institucionales, así como de la capacidad y flexibilidad de la nueva propuesta curricular y de los sujetos que se comprometan con ella. En este sentido, sin traicionar la esencia metodológica y formativa de la investigación, nos proponemos delinear la estructura curricular y las líneas de formación que hagan posible instrumentar la nueva currícula del área en cuestión.

3.1 Modalidad curricular

La concepción triádica en que se apoya la propuesta formativa, exige echar mano de diferentes opciones curriculares y didáctico-pedagógicas, dado que una sola de ellas no sería suficiente para abarcar las necesidades de este enfoque. Por lo que se recuperarán diferentes modalidades en función de los beneficios estratégicos que proporcionen:

- Dadas las particularidades de la legislación universitaria y las estructuras académico-administrativas de la UAQ, se continuará con la modalidad por asignaturas para trabajar los contenidos teórico-

epistemológicos, como uno de los niveles de la etapa formativa. Sin embargo, el abordaje de la teoría se hará de manera sistemática y permanente con base a los referentes metodológicos de la investigación y de los campos de ejercicio profesional de la psicología educativa. A esta modalidad corresponde la función de sostener la *formación teórica-básica*.

- Como estrategia formativa, y no en sentido curricular, se recuperará el enfoque modular con la intención operativa de localizar y construir *objetos de trabajo*, a partir de los cuales la teoría, la investigación y la práctica-servicio, puedan cobrar sentido en la promoción de aprendizajes significativos. Esta estrategia no es excluyente del trabajo áulico de asignatura. Es, en todo caso, una fase operativa en sentido didáctico-metodológico que incorpora al momento de transmisión y reflexión de contenidos de un grupo de asignaturas a manera de asesoría modular. A esta fase corresponde la función de impulsar la *formación metodológica*.
- El trabajo en la fase modular, se llevará a cabo en sesiones colectivas y circulares en las que se cuente con la presencia de los profesores que compartan líneas de formación, y de estudiantes de un semestre determinado o del área en su conjunto. Mismas que tendrán como propósito el abordaje de los contenidos en función de los *objetos de trabajo* y de la asesoría, desarrollo y avance de los proyectos de investigación y los programas de intervención en escenario, así como de los programas de servicio social.
- Por otro lado, en la modalidad de asesoría colegiada, se contará con la totalidad de profesores y estudiantes del área, con la finalidad de que se presenten los resultados parciales y finales de los trabajos de prácticas e investigación de los estudiantes y que puedan contar con la interlocución y asesoría de los profesores.
- El espacio reticular para las sesiones de trabajo modular, en tiempo y periodicidad, podrían ser una vez por semana o días antes de cada una de las evaluaciones parciales (según el calendario de evaluaciones). Esto queda sujeto a discusión para la etapa del rediseño curricular.
- Como recursos didáctico-pedagógicos se ve la conveniencia de alternar distintas opciones, según sea la fase formativa y el propósito programático, tales como: conferencia magistral, seminario, taller, dinámicas grupales (funcionales y vivenciales), trabajo de laboratorio, asesoría en sus diferentes modalidades (individual, modular y

colegiada), esquema tutorial, supervisión (práctica e investigación) y observación de la práctica. Estas modalidades, serán las estrategias metodológicas que permitan apoyar las necesidades de los estudiantes, tanto para la fase de asignatura como para el trabajo modular.

- Como recursos didácticos, también se recurrirá al manejo de apoyos estadísticos e informáticos, tanto en el proceso de enseñanza, como en los trabajos de investigación, práctica curricular-profesional y servicio social, procurando echar mano de las nuevas tecnologías, equipo y materiales que apoyen las necesidades teóricas, metodológicas y técnicas de las distintas líneas de formación.
- Como parte instrumental del proceso formativo se añadirán cursos de formación complementaria para el uso de las nuevas tecnologías, así como para la lectura de comprensión de dos idiomas (inglés y francés). Ambos aspectos serán instrumentados bajo las necesidades y perfiles de las líneas de formación.

3.2 Líneas de formación

Las líneas de formación están concebidas a partir de lo que se identifica, tentativamente, como núcleos problemáticos de la psicología educativa y su expresión como campos probables de investigación y ejercicio profesional. A esto se habrán de añadir las áreas de desarrollo y el planteamiento metodológico y técnico de la formación. Esto con el propósito de que el psicólogo educativo pueda alcanzar una formación integral, acorde con las necesidades impuestas por los tiempos de la época. Es desde ahí como se sostienen las siguientes líneas de formación:

- 1) Epistemológico-metodológica.
- 2) Psicoanalítica.
- 3) Psicogenética.
- 4) Histórico-cultural.
- 5) Psicología cognitiva.
- 6) Psicopedagógica.
- 7) Socio-histórico-pedagógica.
- 8) Formación complementaria.

4. Organización

La forma de organizar los perfiles, contenidos, metodología y evaluación en el nuevo plan de estudios, se ve cruzada tanto por los discursos disciplinarios y las demandas sociales, como por los métodos de abordaje en la formación, la investigación y el servicio. Así como por su conexión, antecedente y consecuente, en el marco general del currículo (área básica y posgrado). Esta tarea está pensada para la fase de cierre del trabajo de investigación para el diseño curricular. Sin embargo, en este momento es posible trazar algunas líneas de trabajo para orientar los ejes desde los cuales pueda hacerse operativa esta fase.

Lo que a continuación se expone, tiene como base al conjunto de trabajos de investigación, sus resultados y propuestas. A partir de ello, se proponen algunos ejes y lineamientos generales que muestran un contorno de lo que podrían ser los perfiles, contenidos, enfoque metodológico y la concepción de evaluación parcial y terminal.

4.1 Perfil de egreso

- El egresado del área de psicología educativa contará con un cuerpo de *conocimientos* teóricos, epistemológicos, metodológicos y técnicos para la comprensión, intervención profesional e investigación de los procesos psicológicos que tienen lugar en el ámbito de la educación.
- El egresado del área de psicología educativa poseerá y desarrollará las *habilidades* generales y específicas en lo conceptual, metodológico y técnico, para intervenir en los distintos campos de estudio, investigación y ejercicio de la psicología educativa, sean éstos dominantes y/o emergentes, de acuerdo al nivel correspondiente a los estudios de licenciatura.
- El egresado del área de psicología educativa incorporará y desarrollará *actitudes y valores* tendientes al desempeño profesional con un espíritu científico, crítico, propositivo, abierto, innovador, transdisciplinario,

humanístico y democrático, para estimular el desarrollo de la disciplina y ser factor de cambio en la solución de la problemática social de su competencia.

- El egresado del área de psicología educativa será capaz de realizar las *funciones profesionales*: psicodiagnóstico (evaluación psicológica, del desarrollo y el aprendizaje); integración y/o derivación de casos; orientación y apoyo psicoterapéutico (individual, grupal y familiar) en problemas escolares y del aprendizaje; estimulación del desarrollo y del aprendizaje; consultoría y tratamiento en educación especial, de la sexualidad humana, para la salud y gerontológica; orientación educativa (individual, familiar y escolar); investigación en psicología educativa; docencia; planeación, diseño y elaboración de programas; educación y medios de comunicación; procesos de aprendizaje y nuevas tecnologías.
- El egresado de psicología educativa podrá desempeñarse profesionalmente en los siguientes *espacios laborales*: práctica privada; instituciones particulares educativas, escolares y de intervención psicológica; instituciones públicas de los sectores de la educación y la salud; organizaciones sociales; sectores sociales emergentes no organizados.
- El egresado de psicología educativa contará con *herramientas complementarias* de la computación aplicada a procesos educativos, así como de la habilidad de comprensión de lectura de dos idiomas extranjeros, como recursos adicionales para su ejercicio profesional.

4.2 Enfoque tentativo de contenidos

- Enfoques teóricos predominantes en psicología educativa: teoría psicogenética; constructivismo; psicología histórico-cultural; cognoscitivismo; neurociencias; aportes del psicoanálisis a la educación.
- Enfoques teóricos en disciplinas auxiliares: sociología de la educación; modelos educativos contemporáneos y nuevas tecnologías educativas; estadística aplicada a la investigación educativa (cuantitativa y cualitativa); sexualidad humana y procesos educativos; informática y procesos de aprendizaje social; neurociencias en la educación especial; didácticas especiales; gerontología; teorías de la educación permanente; administración educativa; planeación, diseño de programas y evaluación escolar; ecología y educación.
- Herramientas complementarias: computación; manejo de equipo y materiales para la transmisión, educación e innovación; y comprensión de lectura de dos idiomas adicionales.

4.3 Enfoque metodológico

- Partiendo de la concepción triádica como eje metodológico, así como de las modalidades curriculares señaladas, se presenta la siguiente tabla para describir la modalidad formativa, unidad didáctica y tipos de asesoría, retomando algunos elementos del subproyecto N° 5 (p. 118):

Modalidad formativa	Unidad didáctica		Tipo de asesoría
Línea-base de formación general	Hora-clase tradicional	Asignatura	Individual y tutorial
Campos de práctica profesional	Hora-estancia en supervisión	Supervisión de la práctica en escenario	Modular y colegiada
Ejes de investigación	Hora-taller asesoría	Seminario-taller de investigación	Modular y colegiada

4.4. Evaluación y acreditación

- La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se realizará conforme a tres elementos:
 - Objetivos programáticos.
 - Proceso de asimilación, construcción y producción de conocimientos, habilidades y actitudes.
 - Aprendizajes significativos en la formulación, ejecución y evaluación de programas de prácticas y proyectos de investigación, así como en la recuperación de sus contenidos.
- En la evaluación del proceso y los productos participarán los docentes, asesores, supervisores, beneficiarios del servicio (personas, grupos o instituciones) y el propio estudiante. Para lo cual se diseñarán criterios (cuantitativos y cualitativos), procedimientos y mecanismos de evaluación del proceso formativo.
- La acreditación, además de lo establecido en la legislación universitaria, se determinará conforme a mínimos necesarios en el dominio e integración de lo conceptual, metodológico y técnico.
- Formas de titulación. Una vez creadas las condiciones académicas, organizativas e infraestructurales, para que los estudiantes se desarrollen en un proceso formativo integral (triádico), y donde la concepción metodológica y de evaluación se centran en los aspectos cualitativos de aprendizaje, se priorizarán las formas de titulación

tendientes a la construcción del conocimiento y su impacto social. Esto es, la titulación por tesis.⁶³

5. Recursos e infraestructura

El papel de los recursos no es sólo adjetivo, dentro de la concepción curricular que se sostiene es también *sustantivo*, dado que se integra a la propuesta triádica.⁶⁴

- *Administrativos y organizacionales.* Flexibilizar los esquemas laborales, de tal forma que el trabajo docente tenga igual reconocimiento en hora-clase, que en tutoría, asesoría de investigación y supervisión de la práctica; promover mecanismos para incentivar aprendizajes de estudio independiente y co-curriculares (biblioteca, Internet, foros, encuentros, conferencias, movilidad, intercambios, entre otros), así como la firma de convenios para abrir espacios de investigación y prácticas; establecer vínculos operativos y orgánicos entre la licenciatura y el posgrado; dotar de equipo y materiales conforme a las necesidades sustantivas del área educativa.⁶⁵
- *Materiales.* Poner a disposición del área educativa, equipo de cómputo con conectividad, para docentes-investigadores y estudiantes, con programas y sistemas avanzados de información, comunicación y exposición; proyectores de acetatos; cañones; grabadoras portátiles (bolsillo); video-grabadora; materiales y equipo audiovisual; anaqueles y archiveros; mesas de trabajo; entre otros.
- *Infraestructurales.* Rediseño de aulas, cubículos, salas, auditorios y biblioteca para estimular el trabajo colectivo y adecuar un espacio de investigación.

⁶³ Como fue señalado anteriormente, se respetarán las modalidades de titulación establecidas por la legislación universitaria, aunque durante el proceso formativo se conducirá a los estudiantes a optar por la tesis como forma de titulación, creando las condiciones necesarias para ello.

⁶⁴ Por este motivo le denominamos infraestructura académica.

⁶⁵ El papel de los recursos materiales, en la medida en que se convierten en herramientas del trabajo formativo, y se inscriben en el contexto de las nuevas fuerzas productivas, es fundamental para la instrumentación de una propuesta curricular a la altura de la época.

6. Personal docente

La modalidad de trabajo que se pretende incorporar a la nueva currícula, exige redefinir los perfiles del cuerpo docente. Pese a lo anterior, la propuesta no pretende el reemplazo de la plantilla existente. Los derechos laborales y la elevación del nivel académico no son antagónicos, por ello se plantea mantener la plantilla de profesores, aunque bajo un programa de formación continua para alcanzar el grado mínimo y preferente (maestría, doctorado), así como la actualización teórico-metodológica y didáctico-pedagógica, conforme a los enfoques teóricos, líneas de formación y la modalidad que se implemente.

Los perfiles profesionales que se requieren para hacer factible la nueva currícula, se plantean como sigue:

- Estimular a la plantilla docente para que realice estudios de posgrado (maestría y doctorado) y, en el caso de aquellos que lo hayan hecho, obtengan el grado.
- Por las características metodológicas de la propuesta curricular se requiere que mínimamente 40% de los docentes tengan el tiempo completo, a fin de que la puesta en marcha del currículo pueda cumplir con sus objetivos.
- Participar en cursos especiales de formación y actualización disciplinaria, conforme a las orientaciones del currículo.
- Participar en cursos especiales de formación y actualización didáctico-pedagógica y complementaria (idiomática e informática), conforme a las modalidades exigidas del currículo.
- Desarrollar y difundir trabajos de investigación y servicio vinculados a líneas de formación y campos de ejercicio de la psicología educativa, en los que se considere la participación de los estudiantes del área con fines formativos.
- Realizar práctica profesional en el campo de la psicología, preferentemente en psicología educativa.
- Tener disposición para el trabajo colegiado y para la supervisión en escenario de los trabajos de prácticas e investigación de los estudiantes del área de psicología educativa.

- Participar activamente en las actividades curriculares y co-curriculares que el área de psicología educativa emprenda con fines de formación y promoción de su plantilla, así como aquellas que tengan como propósito la actualización permanente de su plan y programas de estudio.
- Proponer programas y actividades tendientes a establecer contacto permanente con el área básica y el posgrado.
- Orientar todo esfuerzo formativo y laboral para lograr la articulación triádica en que se centra la nueva currícula.

7. Evaluación y actualización del currículo

Una propuesta curricular mantiene vigencia en la medida en que se somete permanentemente a revisión. Por otro lado, la relevancia y pertinencia de los criterios de evaluación, hacen posible que no caiga en la pronta obsolescencia.

Por lo anterior, se ve la conveniencia de diseñar criterios e instrumentos para que el currículo mantenga, además de calidad en su propuesta formativa, la suficiente flexibilidad para ser permeable y propositiva ante los avances de la disciplina y de las necesidades sociales.

Tentativamente estos dispositivos podrían ser:

- 1) La revisión semestral del currículo con la participación de docentes, estudiantes y los beneficiarios del servicio.
- 2) La investigación, como dispositivo formativo, también tendrá su impacto directo en la revisión permanente del plan de estudios y sus programas, al dar cuenta tanto de los avances de la disciplina, así como de las transformaciones que ocurren en el campo de ejercicio de la misma.⁶⁶
- 3) Se promoverá tanto la asistencia, como la realización de eventos (locales, nacionales e internacionales), que permitan mostrar el estado

⁶⁶ Por este motivo, a diferencia del Plan 1982, en el Plan 1999 no consideraron los *seminarios libres*, ya que los contenidos estarán en permanente actualización.

que guarda el desarrollo de nuestra disciplina, tanto en lo teórico como en lo práctico.

- 4) Promover cursos especiales, y de educación continua, como opción para la actualización de los egresados del Plan 1982, así como para los profesionistas interesados.
- 5) Instrumentar acciones para mantener contacto permanente, tanto con el área básica, como el posgrado de nuestra Facultad.
- 6) Impulsar la comunicación permanente, de manera presencial o a distancia, con los actores de la investigación y del desarrollo de la disciplina.

La definición de criterios, indicadores y procedimientos específicos para la implementación estos dispositivos, serán diseñados en reuniones de colegio de profesores del área de psicología educativa.

Asimismo, se solicitará la evaluación externa y acreditación del nuevo plan a través del Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación en Psicología (CNEIP) con el objeto de, sin traicionar nuestra propuesta formativa, no vernos marginados de los beneficios financieros y de competitividad que esto pudiera traer.

V. Organización de los trabajos

Una vez aprobado por las instancias correspondientes el Informe de Investigación, así como sus propuestas y estrategias operativas, se iniciará la fase de rediseño del currículo del área de psicología educativa. La organización de los trabajos exige pensar en las condiciones operativas y la dinámica bajo la cual sea posible alcanzar el propósito final. Por lo anterior es recomendable:

- Que se integre al total de los docentes y estudiantes del área educativa.

- Que el equipo de investigación, la coordinación del área y la secretaría académica de la Facultad, sean el grupo en quien recaiga la responsabilidad de conducir, orientar y proporcionar los recursos necesarios para el desempeño de estos trabajos.
- Que se integre, ocasionalmente, un egresado del área educativa que se encuentre en servicio, el coordinador del área básica (tronco común) y los coordinadores de la Especialidad en Aprendizajes Escolares, y las maestrías en Psicología Educativa y de Ciencias de la Educación, a fin de que representen a dichas áreas en calidad de observadores y como cuerpo consultivo durante los trabajos de rediseño.
- Conformar equipos de trabajo, para la definición de los perfiles y la elaboración de los programas analíticos (asignatura) conforme al enfoque triádico, así como por cada una de las líneas de formación definidas por los ejes socio-histórico, epistemológico, disciplinario y metodológico.
- Organizar conferencias, cursos, seminarios y talleres, para orientar y apoyar los trabajos de rediseño.
- Conjuntamente con la coordinación del área y la secretaría académica, y tomando en cuenta la opinión de los docentes y estudiantes de la misma, se diseñará el calendario de actividades de manera tal que se puedan convenir tiempos y espacios para los trabajos de rediseño.
- Acordar con la coordinación del área educativa y la secretaría académica de la Facultad de Psicología las condiciones de trabajo del equipo de investigación, con el propósito de que se conceda una redistribución de cargas laborales en beneficio del proceso de rediseño.
- Estimular y reconocer el trabajo de docentes y estudiantes que colaboren en la fase de cierre para propiciar un escenario de trabajo alentador y eficiente.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

Algunas mediaciones para acortar la distancia

Sociedad, conocimiento y currículum

Los avances científico-tecnológicos de la psicología educativa y su expresión en el currículum, están sujetos a niveles de distinto orden que pueden o no mantener relación entre ellos, dependiendo de las variables que establezcamos para su análisis. Para lo cual, proponemos la incorporación de tres niveles o categorías de análisis que, pese a su autonomía relativa, es imposible abordarlas de manera aislada. Nos referimos a sociedad, conocimiento y currículum.

Lo *social*, en su dimensión histórica, no sólo es el contexto en el que se determinan las necesidades de una época, también es el objeto a partir del cual se construyen, hipotéticamente, los modelos explicativos para su tratamiento y atención. Hablar de lo social en singular no tiene la intención de negar lo diverso, complejo y contradictorio que entraña como proceso socio-histórico, es con la finalidad de darle un uso categorial para aproximarse a su comprensión. En este caso, como una herramienta para entender las características del contexto mundial, latinoamericano y mexicano de nuestra época, donde la tendencia neoliberal de la globalización ha erigido al mercado como el ordenador de la política, para establecer las prioridades del Estado y sus instituciones. En este sentido es como la producción del conocimiento y su expresión en el currículum, preponderantemente hablando, mantendrá la racionalidad requerida para la formación de profesionistas que atiendan a estas necesidades.

El *conocimiento*, por su parte, es el campo en el que se debaten concepciones, no sólo para explicar los elementos históricos, estructurales y

funcionales de la dinámica social y sus tendencias, sino también como el espacio de producción de saberes que buscan su legitimación como modelo explicativo de la realidad. En algunos casos, estableciendo alianzas con sectores dominantes y conservadores de la sociedad, en otros, con las fuerzas sociales progresistas para dar sentido y salida a las contradicciones sociales. De cualquier manera, el conocimiento es la fuerza productiva más importante de la sociedad contemporánea. El papel protagónico que está ocupado en el campo de la información y la toma de decisiones, así como en el desarrollo de la ciencia y la tecnología,¹ está generando impactos importantes en lo social, político, económico, cultural y educativo.

El *currículum*, fundamentalmente, es el espacio de síntesis entre la sociedad y el conocimiento. Es un campo de tensión de fuerzas que puede articular o desarticular la necesidad social y el conocimiento disponible, dependiendo del compromiso que se asuma y de los mecanismos disponibles para mantener su pertinencia social y cognitiva. Pese a su vulnerabilidad ante las fuerzas que lo regulan, es esencialmente una postura política, epistemológica y educativa, que se resiste a ocupar el lugar instrumental al que le han conducido las políticas internacionales y nacionales en las últimas décadas.

Sociedad, conocimiento y currículum, si bien de orden distinto y con posición jerárquica diferente, se implican en forma connatural. El asunto es identificar los mecanismos que permitan establecer el diálogo entre ellos; es decir, las mediaciones básicas para acortar la distancia entre necesidad social, estado del conocimiento y formación de profesionistas.

¹ En áreas tan diversas como la ingeniería genética, la biotecnología, la nanotecnología, los sistemas de organización en el trabajo, el desarrollo de competencias, entre otros.

Algunas de las mediaciones posibles, para identificar las variables que se cruzan en su conformación, podrían ser las siguientes:

1. Reconocer la *naturaleza* bajo la cual operan cada uno de ellos

- 1) Lo social, se antepone como el contexto históricamente determinado para orientar las posibilidades e intencionalidades políticas, económicas, cognitivas y educativas.
- 2) El conocimiento, es una lectura aproximada de los procesos de la sociedad, la naturaleza y el sujeto, con posiciones epistemológicas, políticas e ideológicas distintas y en ocasiones contrapuestas.
- 3) El currículum, es la racionalidad institucional que discrimina, organiza, norma y evalúa el conocimiento para la formación de profesionistas con pertinencia social.

2. Identificar los *niveles metodológicos* del conocimiento y su adecuación al campo de formación

- 1) Como método de investigación. El desarrollo del conocimiento, en su escenario de producción de saberes, opera bajo una lógica particular sujeta a las características del objeto, el enfoque teórico, la metodología y los instrumentos de trabajo. Su comportamiento responde a una estructura inherente al proceso de investigación y producción de conocimientos.
- 2) Como método de exposición. El conocimiento se ordena, no para fines de investigación, sino de comunicación. La lógica formalizante que adquiere, le permite ordenar sus elementos para ser transmisibles ante la comunidad científica, académica y la sociedad en general.
- 3) Como método de transmisión. En el campo curricular adquiere una estructura regulada por la lógica institucional. El conocimiento sufre un proceso de cosificación entreverado y explicado a partir de las disciplinas para la formación de profesionistas e investigadores.
- 4) Como método de evaluación. En la lógica institucional se establecen criterios para la valoración cuantitativa y cualitativa del proceso de adquisición y desarrollo del aprendizaje, así como los tiempos e instrumentos para su evaluación y promoción de grados y niveles educativos.

Por lo anterior, la naturaleza de la producción del conocimiento es diferente a la de divulgación, distribución y *consumo*. Las mediaciones no se presentan de manera natural, habrá que construir los puentes necesarios para establecer contacto entre los niveles de su comportamiento. Esta es la tarea del currículum.

3. Establecer *criterios de pertinencia* social y cognitiva del currículum

- 1) Los criterios de pertinencia social y cognitiva del currículum, están sujetos a la posición en que se inscribe la institución educativa ante la encomienda social, el estado del conocimiento y la postura epistemológica frente a los modelos de conocimiento. Por ello, el currículum se asume como la posición política deliberada ante estas demandas y concepciones.
- 2) La organización del currículum debe estar atenta, por lo menos, a tres elementos para su conformación:
 - a. Lectura de las necesidades actuales y futuras de la sociedad.
 - b. Registro permanente del desarrollo del conocimiento.
 - c. Factibilidad de la organización y los recursos (académicos, normativos, administrativos, financieros y físicos) de la institución educativa, con un alto grado de sensibilidad ante los cambios que ocurren en la sociedad y el conocimiento.
- 3) Apertura y flexibilidad de la institución, particularmente en el currículum para hacer los ajustes necesarios en tiempos no mayores al paso de una generación de estudiantes.
- 4) El diseño de instrumentos de pertinencia y factibilidad, para el diagnóstico de necesidades sociales y sus tendencias.²
- 5) El registro de los elementos estructurantes de lo social y lo cognitivo, para su incorporación crítica al currículum

4. El *modelo curricular* como la mediación por excelencia entre sociedad, conocimiento y formación profesional:

- 1) El currículum no sólo es una metodología para el diseño de planes y programas de estudio es, ante todo, un *campo de conformación*

² La propuesta metodológica para la actualización o creación de nuevos programas educativos en la UAQ, que en su oportunidad se elaboró en la Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional, cumple con ese propósito. Por razones de extensión de la tesis se eliminó como documento anexo (UAQ, 2001-2003).

estructural curricular (CCEC), de esta manera nos adscribimos a la propuesta de Alicia de Alba en torno a los cuatro campos para el diseño curricular (De Alba, A., 1990: 144).

- 2) El modelo anterior, permite construir las mediaciones necesarias entre los niveles epistemológico, social, científico-disciplinario y la práctica social profesional emergente.
- 3) La revisión y actualización del currículum necesita soporte tanto en lo curricular como en lo disciplinario.
- 4) Como estructura general del currículum, conforme a los elementos y su despliegue, sostenemos la propuesta metodológica para la actualización o creación de programas educativos señalada.
- 5) Para incentivar aprendizajes extracurriculares, también denominados de estudio independiente, es necesario promover espacios de discusión e intercambio abiertos y plurales (bibliotecas presenciales y en línea, foros, encuentros, conferencias, presentación de libros y revistas, movilidad, intercambios, entre otros).
- 6) Impulsar la firma de convenios, para abrir espacios de vinculación en investigación y prácticas, que permitan mantener contacto directo con los sectores empleadores y campos profesionales.
- 7) Flexibilizar los esquemas laborales, de tal forma que el trabajo docente tenga igual reconocimiento en hora-clase, que en tutoría, asesoría de investigación y supervisión de la práctica.
- 8) Articular a los estudiantes a los proyectos de investigación, tanto con fines formativos, como para promover la titulación por tesis.
- 9) Dotar a la institución de equipos, acervos y materiales, conforme a los avances de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

Estructuralmente, estas mediaciones, variables e indicadores, se pueden mantener como lineamientos institucionales para cerrar las brechas entre sociedad, conocimiento y currículum en la educación pública superior. En todo caso, se pueden complementar con lo establecido en los formatos de evaluación y acreditación de organismos externos (CIEES, CNEIP), así como en los formatos de los programas de concurso (PIFI), particularmente en lo que se refiere a misión, visión, objetivos, estrategias, metas y acciones. Lo que no es aceptable, es subordinar las políticas de planeación y desarrollo de la institución a los lineamientos, lenguaje y formatos de estos organismos y programas.

*Análisis de los encuentros y desencuentros
entre sociedad, conocimiento y currículum*

I. Elementos de análisis.

El problema de la articulación entre sociedad, conocimiento y currículum pasa, por lo menos, por tres niveles de reflexión: los factores estructurales, los factores funcionales y los factores institucionales.

Los *factores estructurales* de la lucha de clases y la división social del trabajo, han separado bruscamente los componentes connaturales del sujeto, diferenciando capacidades y actividades entre lo manual y lo intelectual. Como si genéticamente el sujeto estuviese diseñado y predeterminado para realizar una u otra función, pero no ambas, legitimando con ese discurso la concepción de que siempre habrá quien tome las decisiones y quien las ejecute.

En los *factores funcionales* se puede advertir la creación artificial de fronteras, encomiendas y funciones en los diversos escenarios de la actividad humana (individuo, grupo, comunidad, institución y Estado). Estas fronteras se establecen a través de los mecanismos formales de la organización social, política, económica y jurídica, para regular las concepciones y actividades del sujeto. De tal manera que, como instancias de expresión, adquieren niveles de autonomía -en ocasiones extrema- que impiden su libre circulación, articulación y enriquecimiento recíproco.

Finalmente los *factores institucionales*, en congruencia con los dos anteriores, configuran su estructura y funciones a semejanza del Estado. Con un modelo de organización atomizado, desarticulado y *cuasi* feudal, como se advierte

en la estructura universitaria de escuelas y facultades. Su función principal es la racionalización de las prácticas sociales, mediatizando la relación entre el sujeto y las instancias de la organización social. Parecieran diseñadas para el no encuentro, burocratizando y aletargando los puntos de contacto entre la sociedad, el conocimiento y el currículum.

II. Limitaciones y posibilidades para propiciar el encuentro

El problema de la articulación entre sociedad, conocimiento y currículum, está más determinado por los mecanismos de regulación entre los actores de la trama política, que por la naturaleza del objeto de encuentro.

Las políticas de educación superior e investigación científica en nuestro país, se caracterizan por fuertes tensiones entre el gobierno y las instituciones públicas de educación superior. Esto se puede advertir particularmente en dos sentidos:

- 1) Por un lado, las diferencias en el proyecto de nación, en las que existen posiciones encontradas sobre el papel de la educación pública superior, la ciencia y la tecnología, como palancas del desarrollo.
- 2) Por el otro, en las políticas desarticuladoras entre las instancias de regulación de la educación pública superior, la ciencia y la tecnología (SEP/SES, Conacyt, ANUIES), que ponen en conflicto cotidianamente a las universidades públicas y a las academias científicas del país.

Algunas de las contradicciones que se advierten entre los organismos reguladores del Estado, las podemos identificar en los siguientes casos: mientras que la Subsecretaría de Educación Superior (SES) promueve el trabajo de Cuerpos Académicos (CA), el reglamento de estímulos al personal académico de las universidades y el Conacyt estimulan el culto al trabajo individual; en el mismo sentido, mientras que la SES recomienda el vínculo

entre docencia e investigación, con la presencia de profesores-investigadores en licenciatura y posgrado, el Conacyt evalúa la calidad de los programas de posgrado con adscripción exclusiva en este nivel de los máximos grados académicos de sus profesores. Lo anterior nos plantea la vieja pregunta entre los estudiosos del tema: ¿es justificable la existencia de dos organismos independientes con funciones comunes?

Otra de las acciones desarticuladoras, tiene que ver con la ausencia de políticas y de transparencia en el financiamiento de la educación pública superior, la ciencia y la tecnología. En este sentido, cabe señalar dos acciones que contravienen al discurso del gobierno:

- 1) En el discurso se asume el compromiso de asignar 1% del producto interno bruto (PIB) para cada uno de los rubros, mientras que en 2007 sólo se destinó 0.78% a educación pública superior y 0.35% para ciencia y tecnología.
- 2) La falta de criterios para la asignación del financiamiento sigue siendo tema de confrontación entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) y la Cámara de Diputados de los congresos federal y estatal.

En estos conflictos, pareciera que el financiamiento es el problema central que limita las posibilidades de encuentro; sin embargo, éste solo representa la parte visible del problema, ya que las tensiones se encuentran fundamentalmente ligadas, tanto a los intereses políticos como a la ineficiencia de la estructura organizacional, por lo que cabe preguntarse: ¿hasta dónde la lógica organizacional y sus mecanismos de regulación no estarán diseñados para el no encuentro?, ¿de qué manera las universidades son corresponsables de esta lógica?, ¿hasta dónde es posible que viéndose atrapadas puedan sortear estas políticas desarticuladoras?, ¿cuáles son las

posibilidades para establecer los puentes necesarios para la articulación entre sociedad, conocimiento y currículum?

Una de las primeras tareas para romper la inercia de la desarticulación, tiene que ver con la recuperación del sentido social de la Universidad pública y el pleno desempeño de sus funciones. Si bien es cierto que ocupa un papel protagónico en la formación de profesionistas y ciudadanos, así como en la generación y aplicación del conocimiento, la preservación y divulgación de la cultura y la extensión y el servicio, su pertinencia social y cognitiva debe fundarla también en su capacidad transformadora, al proporcionar alternativas de solución a los problemas de su competencia.

Por ello, la Universidad está obligada a modificar sus esquemas de organización y vinculación, de tal manera que pueda romper las inercias a que le conducen las políticas de regulación académica, organizativa y financiera. Si su *talón de Aquiles* es el financiamiento, no está obligada a reducir su naturaleza y funciones a lineamientos, lenguaje, esquemas y formatos, que le son impuestos por organismos internacionales (BM, FMI, OCDE) y nacionales (Sinappes, Conpes, Corpes, Coepes), así como a los programas especiales de concurso (PIFI, PIFIEMS, Pifop, PNP) y las recomendaciones de organismos evaluadores y acreditadores (Conaeva, Ceneval, CIEES, Copaes, etc.). Menos aún, a convertir su Plan Institucional de Desarrollo (Pide) en un PIFI.

Con lo anterior, no se está planteando que la Universidad pública prescinda de los recursos y reconocimientos que pueda obtener de los organismos y programas anteriores, particularmente por las condiciones de asfixia presupuestal en que se encuentra. Lo que se está sugiriendo es que los utilice sin trastocar lo que le define y le da sentido. Lo que no se puede

permitir es que, a cambio de unos centavos, renuncie a su naturaleza y al principio de autonomía que posibilita el desempeño autorregulado de sus funciones sustantivas y pertinencia social y cognitiva.

Los esquemas de organización y vinculación que la Universidad pública necesita trabajar, a fin de posibilitar su pertinencia social y cognitiva, tienen que ver con dos elementos:

- 1) La modificación de sus estructuras académicas, organizativas y normativas –incluso físicas-, para darles mayor dinamismo y flexibilidad ante las demandas sociales y las transformaciones del conocimiento.
- 2) Establecer una política de alianzas con los sectores representativos de la sociedad, los gobiernos (federal, estatal y municipal), los congresos (federal y municipal), el sector privado (beneficiario de recursos humanos, proyectos, asesorías y servicios), las academias de ciencias, los colegios de profesionistas y los organismos, fundaciones e instituciones internacionales que apoyan el trabajo de las universidades públicas.

En el primer caso, se podrá evitar el aletargamiento -y posible divorcio-, entre las funciones sustantivas, el desarrollo del conocimiento, la actualización curricular y la inserción al campo de trabajo. En el segundo caso, la proyección extramuros de la Universidad pública, le permitirá no sólo contar con los recursos necesarios para su funcionamiento, sino también tener un registro actualizado de las necesidades sociales y del estado del conocimiento.

Otro de los elementos que es preciso impulsar, en esa lógica de modificación organizacional y de vinculación, es la modificación de las estructuras institucionales y curriculares, a fin de que se reconozcan los espacios formativos abiertos al diálogo, el debate y la divulgación del conocimiento y la cultura. Con ello nos estamos refiriendo a la reducción del tiempo áulico y la

ampliación de espacios de encuentro con investigadores, intelectuales, profesionistas, representantes sociales, empleadores, casas editoriales, etc.³ De esta manera, se dará reconocimiento curricular a las horas de estudio independiente y a la actividad formativa mal llamada *extracurricular*, donde estudiantes y profesores puedan establecer un diálogo más horizontal entre ellos y sus interlocutores.⁴

III. Estrategias de articulación de la UAQ

Las modalidades que tradicionalmente se emplean en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), para establecer contacto entre sociedad, conocimiento y currículum, son variadas y diversas conforme a la cultura y perfil de los programas educativos. Sin embargo, es a través del Plan Institucional de Desarrollo (Pide 2000-2010), desde donde se delinearán las políticas para la actualización y creación de programas educativos.⁵ Los elementos a destacar en el Pide son:

- 1) Declaración
- 2) Principios (conocimiento, autonomía, democracia y desarrollo con equidad).
- 3) Misión y visión
- 4) Lectura del entorno internacional, regional, nacional estatal y local.
- 5) Diagnóstico interno de las funciones sustantivas, adjetivas y regulativas.
- 6) Política institucional 2000-2010, en la que se advierten:
 - a. Los retos académico, administrativo, normativo, democrático y financiero.
 - b. Los lineamientos estratégicos y metas institucionales.
 - c. La evaluación y seguimiento del Pide. (UAQ, 2001c).

³ Congresos, foros, coloquios, conferencias, simposio, talleres, estancias, etc.

⁴ A través de distintas formas de comunicación (oral, escrita, presencial y a distancia).

⁵ Recuperando los lineamientos de la propuesta metodológica para la actualización o creación de nuevos programas educativos en la UAQ (UAQ, 2001-2003).

En este sentido, los mecanismos que emplea la UAQ para incorporar al currículo los cambios disciplinarios y sociales se dan en torno a los siguientes elementos:

- 1) Actualización y creación de programas educativos con pertinencia social y cognitiva.
- 2) Ampliación de cobertura estatal, regional e internacional.
- 3) Diversificación de la oferta educativa.
- 4) Establecimiento de modalidades educativas escolarizada, semiescolarizada y a distancia.
- 5) Formación disciplinaria y didáctico-pedagógica de profesores.
- 6) Generación y aplicación del conocimiento.
- 7) Vínculos permanentes con:
 - a. Los campos de producción del conocimiento.
 - b. Asociaciones de profesionistas.
 - c. Sectores sociales, públicos y privados.
- 8) Convenios de colaboración interinstitucional locales, nacionales, regionales e internacionales.
- 9) Evaluación interna y externa de los programas y servicios que ofrece la UAQ.

IV. Estrategias de articulación en el currículo de psicología educativa

La Facultad de Psicología, en el marco de la UAQ, se inserta en las estrategias institucionales y promueve acciones específicas que atiendan a sus necesidades formativas y disciplinarias, particularmente con los trabajos de intervención e investigación que se realizan en la Central de Servicios a la Comunidad (Ceseco) y el Centro de Investigaciones en Psicología y Educación (CIPE).

En el caso del área de psicología educativa, particularmente por su orientación curricular, ha impulsado un trabajo constante y sistemático de evaluación y actualización curricular, en contacto con instituciones formativas,

los escenarios de prácticas e investigación⁶ y la firma de convenios de colaboración interinstitucional con instituciones como la Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ). En el caso de esta institución, los alcances del convenio no se limitan a la apertura de espacios de prácticas e investigación para los estudiantes, también están orientados a la docencia, investigación y divulgación entre docentes de psicología educativa y el personal de la USEBEQ. Lo anterior ha proporcionado elementos importantes para asegurar la pertinencia social del currículo de psicología educativa.

En lo que corresponde a su pertinencia cognitiva, las acciones que se han emprendido también son diversas, entre las que destacan:

- 1) Modernización de la infraestructura académica para el apoyo didáctico y la investigación.
- 2) Actualización de acervos y equipo de cómputo con conectividad.
- 3) Asistencia, como ponentes, de estudiantes y profesores a congresos locales, nacionales e internacionales.
- 4) Convenios de movilidad e intercambio en universidades nacionales y extranjeras.
- 5) Graduación de profesores en maestría y doctorado.
- 6) Contratación de jóvenes profesionistas con posgrado y experiencia profesional y de investigación.
- 7) Publicaciones de libros y artículos en revistas indexadas.
- 8) Una parte importante, aunque aún insuficiente, de profesores con perfil Promep y SNI.

Conforme a lo anterior, el currículum de psicología educativa ha mantenido su vigencia estructural, realizando los ajustes curriculares en atención a los requerimientos de la disciplina y las demandas sociales.

⁶ No sólo en la Ceseco, sino también con los sectores público y privado, así como con organismos no gubernamentales y sectores sociales no organizados.

Evaluación del Plan 1999 y cambios necesarios

I. Evaluación del Plan 1999

Pese a que el Plan 1999 desde sus inicios fue evaluado y clasificado en Nivel 1 por los CIEES, y en virtud de que por él transcurrieron siete generaciones de estudiantes, recuperando las recomendaciones de la evaluación externa de CIEES y CNEIP, se llevó a cabo un proceso de evaluación que condujo a su actualización.⁷

Si bien el plan mostró avances importantes en lo metodológico (visión triádica), en el campo de formación (amplitud de enfoques disciplinarios) y en la incorporación de materias complementarias (línea idiomática y psico-informática), la evaluación del plan mostró núcleos problemáticos que requirieron su atención, tales como:

- Rigidez curricular:
 - Materias como prerrequisitos para el ingreso al área.
 - Materias seriadas.
 - Sobrecarga de materias y horarios.
 - Repetición de contenidos en algunas materias.

- Dificultad para integrar la tríada (teoría-práctica-investigación):
 - Divorcio de las materias de corte teórico (líneas de formación disciplinaria), con las materias de prácticas e investigación (campos de integración).
 - Dispositivos disfuncionales de asesoría (individual, modular y colegiada).
 - Falta de acompañamiento y seguimiento a los trabajos de prácticas e investigación.

⁷ El Plan 2006 (A) fue aprobado por el H. Consejo Universitario el 26 de enero de 2006 (UAQ, 2006).

- Inconsistencia de las materias y contenidos del campo de formación complementaria (línea idiomática y psico-informática):
 - Insuficiente, en duración y contenido, para la comprensión de textos en un semestre para cada idioma (inglés y francés).
 - Las habilidades mostradas por los estudiantes, hizo innecesaria la materia de iniciación a la computación.
 - El divorcio de la línea complementaria psico-informática con las líneas de psicología cognitiva e histórico-cultural.

Lo anterior, además del tiempo transcurrido después de la última reestructuración curricular, llevó a poner en cuestión al Plan 1999 para determinar qué elementos seguían vigentes y cuáles requerían de actualización.

II. Ejes de trabajo para la actualización curricular

En el proceso de evaluación y actualización curricular del Plan 1999, como parte de un proceso de investigación, atendiendo a los resultados de la evaluación interna, así como a las recomendaciones de la evaluación y acreditación de los organismos externos, requería una reflexión profunda sobre tres principios y ejes de trabajo, lo que permitió tomar decisiones en algunos aspectos centrales:

1. *Condensación:*

- 1) Equilibrar las líneas de formación sobre representadas:
 - a. Condensar materias y contenidos en las líneas de formación de 5° a 7° semestres, para dejar espacio con contenido abierto en 8° semestre, bajo la figura de tópicos selectos.
 - b. Seleccionar, en torno a problemas de prácticas e investigación, los métodos de evaluación e instrumentos de intervención.
 - c. Reducción significativa en el número de créditos, con la condensación y eliminación de materias y contenidos, para pasar de 332 créditos del Plan 1999, a 266 en el Plan 2006 (A).

2) Ajustar y actualizar la línea de formación complementaria:

- a. En el contenido idiomático:
 - a) Eliminar la materia de comprensión de lectura (inglés y francés).
 - b) Sólo queda como requisito de egreso la comprensión de lectura de un idioma extranjero.
- b. En nuevas tecnologías:
 - a) Eliminar la materia de iniciación a la computación de 5° semestre.
 - b) Condensar los contenidos de nuevas tecnologías, de 6° a 8° semestres, para su concentración y reorientación de contenidos con mayor articulación a la línea cognoscitiva en 6° y 7°.
- c. Integrar en la planeación de los horarios, a partir de 6° semestre, la asesoría individual y modular, suprimiendo la asesoría colegiada.

2. *Flexibilidad* curricular:

- 1) Eliminar los prerrequisitos de ingreso al área educativa.
- 2) Eliminar la seriación de las materias.
- 3) Eliminar las materias de contenido predeterminado en 8° semestre, excepto prácticas e investigación, para la apertura de tópicos selectos.
- 4) Ampliar el tiempo de prácticas en los escenarios de intervención.
- 5) Ampliar la firma de convenios con instituciones públicas y privadas.
- 6) Incorporar al currículo el servicio social como componente formativo en el campo de integración.
- 7) Impulsar el sistema de créditos para su implementación real en los diferentes programas de la licenciatura.
- 8) Promover la movilidad estudiantil institucional e interinstitucional.
- 9) Implementar el programa institucional de tutorías y seguimiento (UAQ, 2004-2005).

3. *Integración*:

- 1) Ordenar contenidos y actividades, por líneas y campos de formación.
- 2) Integrar habilidades y competencias específicas, en las líneas de formación y contenidos disciplinarios.
- 3) Establecer mayor integración (horizontal, vertical y transversal) de los contenidos disciplinarios, con los campos de integración (práctica, servicio e investigación), así como con las actividades y programas del servicio social como actividad formativa con reconocimiento curricular.
- 4) Integrar la figura del servicio social, como componente transversal de la estructura y duración del plan.

III. Tópicos selectos

Uno de los mayores avances del Plan 2006 (A), como criterio de flexibilidad curricular y de condensación estructural de los contenidos de 5° a 7° semestres, fue la apertura de los tópicos selectos para el 8° semestre. El contenido de estos queda sujeto a las necesidades teórico-metodológico-técnicas de los programas de prácticas y proyectos de investigación que los alumnos desarrollen a partir del 5° semestre (Plan 2006-A: 17). En este sentido, los tópicos selectos estarán sujetos a las necesidades señaladas, y no para la atención de actividades o contenidos distintos a lo establecido en dicho plan.

Los tópicos selectos se abren en 8° semestre, como tres espacios curriculares flexibles, a los que el estudiante habrá de inscribirse de manera obligatoria. El contenido de los mismos, al estar representado por las líneas de formación, será determinado por el Comité Colegiado del área educativa. Dicho Comité quedó integrado por los profesores responsables de cada una de las líneas de formación disciplinar y del campo de integración (prácticas e investigación). El Comité evaluará generacionalmente las necesidades de los estudiantes, en sus programas de prácticas y proyectos de investigación, para aprobar la apertura de los tópicos selectos (UAQ, 2006: 17, 25 y 39).

Este Comité, tendrá la responsabilidad de programar con anticipación los contenidos temáticos que serán cubiertos en 8° semestre, así como la plantilla docente especializada para la impartición de los cursos respectivos.

Otra de las funciones del Comité, será la definición de las normas mínimas para su funcionamiento interno, así como los criterios de planeación, programación, ejecución y evaluación de los tópicos selectos que se ofrecerán para la generación en turno.

Los criterios de orientación y selección, para la apertura de los tópicos selectos, son los siguientes:

- 1) Inventario de programas y proyectos. Los responsables de las materias de prácticas e investigación, realizarán un inventario de los trabajos correspondientes, para determinar la orientación temática de los mismos.
- 2) Observación del grado de avance. Los responsables de las materias de prácticas e investigación, así como los asesores individuales y modulares, determinarán criterios y porcentajes para identificar el grado de avance de los trabajos.
- 3) Recomendaciones para concreción y cierre. Conforme a las observaciones anteriores, los responsables de las materias de prácticas e investigación, así como los asesores individuales y modulares, presentarán ante el Comité las propuestas temáticas y de contenido mínimo, que permitan a los estudiantes concretar sus trabajos y avanzar hacia el cierre de los mismos.
- 4) Necesidades e intereses del estudiante. Parte de los datos que recabará el Comité, para determinar la pertinencia temática de los tópicos, será la consulta a estudiantes para identificar sus intereses y necesidades, conforme a las características de sus programas de prácticas y proyectos de investigación.
- 5) Pertinencia de grupos temáticos para la selección de tópicos. El Comité, después de recabar la información anterior, presentará los grupos temáticos más idóneos para cubrir el contenido general, orientación y necesidades de los trabajos de prácticas e investigación.
- 6) Perfiles docentes requeridos. Conforme a los grupos temáticos y contenidos mínimos seleccionados, el Comité determinará los perfiles docentes requeridos para la impartición del tópico respectivo. Cabe señalar que, de no reunir el perfil requerido con la plantilla docente del área, se procederá al concurso de evaluación curricular⁸ para la

⁸ En virtud de que los tópicos selectos son espacios curriculares sin contenido predeterminado, es posible que se requiera la contratación de personal por tiempo determinado. Lo anterior será conforme a lo establecido en el Artículo 3, Inciso f,

atención de los tópicos seleccionados, a fin de que las personas que los impartan cuente con la mayor calidad académica y profesional para su atención.

- 7) Factibilidad financiera. Las posibilidades para la apertura de tópicos selectos, puede darse combinando las siguientes opciones:
 - a. Considerando que el estudiante habrá de tomar un mínimo de tres tópicos, el máximo que se podría abrir por grupo académico será de seis.⁹
 - b. Otra variable, para la ampliación de la oferta temática, estaría en la posibilidad tomar el tópico en otro grupo o turno.
 - c. Considerar la posibilidad de que se tome en otra área (clínica, del trabajo o social), incluso en alguna otra de las facultades de la UAQ.

- 8) Infraestructura académica y física disponible. En coordinación con las instancias respectivas de la Facultad de Psicología, se programarán los espacios físicos, equipo, materiales y horarios, que se requieran para la impartición de los tópicos selectos.

Finalmente, para ordenar los criterios y datos que apoyarán el trabajo del Comité Colegiado, se podrá concentrar la información en el siguiente formato:

Tabla 20. Criterios para la concentración de la información de los tópicos selectos. Plan 2006 (A)

Inventario de programas y proyectos	Observación del grado de avance	Recomendaciones para concreción y cierre	Necesidades e intereses del estudiante	Pertinencia de grupos temáticos	Perfiles docentes requeridos	Factibilidad financiera	Infraestructura académica y física disponible

Fuente: López S., J. 2007c

IV. Las constantes en la actualización curricular

del Reglamento de Ingreso y Promoción del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro (RIPPAUAQ, 1990: 1 y 2).

⁹ Es el número de materias que se contemplan por semestre -sin considerar las de prácticas, investigación y de formación complementaria-, en las líneas de formación disciplinar del plan de estudios (Plan 2006-A: 13, 24 y 25).

El Plan 2006 (A) mantiene estructuralmente los fundamentos y orientación del Plan 1999, en virtud de que su pertinencia social, cognitiva y curricular, conserva la vigencia requerida de acuerdo al resultado de la investigación y de las evaluaciones realizadas.

Por ello, el trabajo realizado fue de actualización y no de reestructuración. Los elementos que se ven modificados son de carácter funcional, con la finalidad de hacerlo más abierto y operativo, motivo por el cual se incorporan los tres ejes de actualización (condensación, flexibilidad e integración).

Las constantes principales que conserva el Plan 2006 (A) del anterior, son las siguientes:

- Permanece la misma estructura curricular, como plataforma para la actualización del plan.
- Se mantiene la modalidad curricular, centrada en el trinomio teoría-práctica-investigación, como eje transversal del plan de estudios.
- Se mantienen los fundamentos formativos, que posibilitan la integración curricular en los tres planos:
 - El *vertical*, relativo a los contenidos por semestre, marcado en el eje epistemológico, disciplinario y socio-histórico-pedagógico.
 - El *horizontal*, en términos de la secuencia deductiva de organización de contenidos, tanto disciplinarios como auxiliares (disciplinas-frontera), con la aproximación progresiva que marcan los niveles epistemológicos (analítico, problematización y construcción, así como el propositivo).
 - El *diagonal* o *transversal*, orientado por el eje metodológico concebido desde la tríada formación-investigación-ejercicio, que se expresa tanto desde el diseño de cada uno de los programas de asignatura, como en los campos de integración, relativos a la construcción del proceso de investigación y al desarrollo de habilidades y destrezas que habrán de promoverse en los estudiantes en cada uno de los espacios curriculares para el ejercicio práctico de la profesión. (UAQ, 1999: 8).

- Se mantienen las ocho líneas de formación del Plan 1999:
 - Línea epistemológico-metodológica.
 - Psicoanalítica.
 - Psicogenética.
 - Histórico-cultural.
 - Psicología cognitiva.
 - Psicopedagógica.
 - Socio-histórico-pedagógica.
 - Formación complementaria.

- Se mantiene el esquema metodológico de la estructura curricular en sus tres niveles epistemológicos:
 - Analítico.
 - Problematización y construcción de objetos de investigación e intervención.
 - Propositivo.

- Se mantienen los dispositivos para la operación y administración del Plan 1999, salvo el de asesoría colegiada y tutorial. (UAQ, 2006: 7-8).

Pese a estas constantes, habrá que revisar generacionalmente la pertinencia del plan, incluyendo los aspectos estructurales, pero particularmente lo que concierne a la sobrecarga académica que aún conserva el plan de estudios, para lo cual se contempla evaluarlo en 2008.

Conforme a lo anterior, y para finalizar este apartado, se presenta a continuación la forma en que quedó la estructura del Plan 2006 (A), como se puede apreciar en los esquemas metodológico y reticular del mismo:

Esquema metodológico

(Figura 3)

M A P A C U R R I C U L A R 2 0 0 6 (A)

FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO	NIVEL ANALÍTICO	NIVEL DE PROBLEMATIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN			NIVEL PROPOSITIVO
	SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
FUNDAMENTO TEÓRICO	D I S C I P L I N A R I O	PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN	PROCESOS EMOCIONALES DEL APRENDIZAJE	CAMPOS DE REFLEXIÓN E INTERVENCIÓN	TÓPICOS SELECTOS
		TEORÍA PSICOGENÉTICA	CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	ADQUISICIÓN DE CONCEPTOS	
		PSICOLOGÍA HISTÓRICO- CULTURAL	PSICOLOGÍA DE LA ACTIVIDAD	NEUROPSICOLOGÍA HISTÓRICO- CULTURAL	TÓPICOS SELECTOS
		PSICOLOGÍA COGNITIVA	NEUROPSICOLOGÍA COGNITIVA	CAMPOS EMERGENTES DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA	
		FUNDAMENTOS DE LA PSICOPEDAGOGÍA	MÉTODOS DE EVALUACIÓN	MÉTODOS DE INTERVENCIÓN	TÓPICOS SELECTOS
SOCIO-HISTÓRICO- PEDAGÓGICO	HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO	LA PSICOLOGÍA EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	SUSTENTO PSICOLÓGICO DE LA TEORÍA CURRICULAR		
CAMPOS DE INTEGRACIÓN	INVESTIGACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN	DISEÑO DE PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN	DESARROLLO DE PROYECTO	ELABORACIÓN DE PRODUCTOS	
	OBSERVACIÓN EN LA PRÁCTICA Y DIAGNÓSTICO	DISEÑO DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN	APLICACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN	INNOVACIÓN EN LA INTERVENCIÓN	
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA		PROCESOS DE APRENDIZAJE ALTERNATIVOS	PRODUCCIÓN DE MULTIMEDIA EDUCATIVO		

Esquema reticular

Tabla 21. MAPA CURRICULAR 2006 (A)							
5° Semestre		6° Semestre		7° Semestre		8° Semestre	
Psicoanálisis y educación	8	Procesos emocionales del aprendizaje	9	Campos de reflexión e intervención	9	Tópicos selectos	9
Teoría psicogenética	8	Construcción del conocimiento	9	Adquisición de conceptos	9	Tópicos selectos	9
Psicología histórico-cultural	8	Psicología de la actividad	9	Neuropsicología histórico-cultural	9		
Psicología cognitiva	8	Neuropsicología cognitiva	9	Campos emergentes de la psicología cognitiva	9	Tópicos selectos	9
Fundamentos de la psicopedagogía	8	Métodos de evaluación	9	Métodos de intervención	9		
Historia de la psicología en México	8	La psicología en la políticas educativas	8	Sustento psicológico de la teoría curricular	8	Tópicos selectos	9
Investigación y problematización	8	Diseño de propuestas de investigación	8	Desarrollo de proyecto	8	Elaboración de productos	8
Observación en la práctica y diagnóstico	7	Diseño de programas de intervención	10	Aplicación de programas de intervención	10	Innovación en la intervención	10
		Procesos de aprendizaje alternativos	8	Producción de multimedia educativo	8		
	63		79		79		45

Total de créditos del área de psicología educativa: 266.

* La numeración corresponde a la cantidad de créditos por asignatura.

V. Comparación de las reformas de los planes 1982, 1999 y 2006 (A) con énfasis en los cambios de los currícula

Finalmente, con la intención de presentar de manera sintética los elementos curriculares que caracterizaron las modificaciones curriculares del área de psicología educativa 1982, 1999 y 2006 (A), se presenta la siguiente tabla:

Tabla 22. Comparación de las reformas de los planes 1982, 1999 y 2006 (A)			
Cráterios / Planes	Plan 1982	Plan 1999	Plan 2006 (A)
Metodología de trabajo	Gabinete	Investigación	Investigación y consejo de área.
Orientaciones epistemológicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. El punto de vista científico. 2. La actitud crítica 3. El compromiso social. 4. La práctica transformadora. 	Organización triádica: - Teoría-práctica-investigación. Fundamentos formativos: - Vertical, relativo a los contenidos por semestre. -Horizontal, que permite la secuencia deductiva de organización de contenidos por	Se mantienen

		<p>línea de formación y contenidos complementarios, orientados por el eje metodológico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transversal, a partir de la organización triádica. <p>Ejes epistemológicos para la organización curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analtico. - Problematicación y construcción de objetos de investigación e Intervención. - Propositivo. 	
Orientaciones psicológicas	<p>Psicoanálisis. Psicogénesis. Psicopedagogía. Educación especial. Recreación y tiempo libre.</p>	<p>Psicoanálisis. Psicología genética Psicología histórico-cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psicopedagógico - Neuropsicológico. <p>Cognoscitivism. Psicopedagogía. Socio-histórico-pedagógica. Formación complementaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Idiomatica. - Psico-informática (TIC). 	<p>Se mantienen, aunque con ajustes importantes en contenidos y eliminación de materias en la línea de formación complementaria.</p>
Líneas de formación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistema educativo. 2. Psicología aplicada a la educación. 3. Planeación o diseño de programas. 4. Consejo psicopedagógico. 5. Rehabilitación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Epistemológico-metodológica 2. Psicoanalítica. 3. Psicogenética. 4. Histórico-cultural. 5. Psicología cognitiva. 6. Psicopedagógica. 7. Socio-histórico-pedagógica. 8. Formación complementaria. 	<p>Se mantienen</p>
Perfil de egreso	<p>No se presenta texto específico, sólo refiere a las <i>áreas de especialización</i> descritas en las cinco orientaciones epistemológicas.</p>	<p>Conocimientos. Habilidades. Actitudes y valores. Funciones profesionales. Espacios laborales. Herramientas complementarias.</p>	<p>Se mantiene</p>
Promedio de materias por semestre	7	9.5	7.7
Número de créditos	168	332	266
Flexibilidad curricular	<p>Seminarios libres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incorporar contenidos no previstos en el plan. - Profundizar en algunos de los contenidos de materias obligatorias. - Considerarlo como termómetro para detectar posibles cambios en el plan. 	<p>Rigidez:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materias prerrequisito. - Seriación de materias. - Incremento de materias. - Saturación de contenidos. - Ampliación de horarios. <p>Flexibilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulación de contenidos en el campo de integración (prácticas e investigación). - Servicio social integrado a la currículo. - Asesoría individual, modular y colegiada. 	<p>Condensación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Líneas. - Materias. - Contenidos. - Métodos e instrumentos. <p>Flexibilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elimina prerrequisitos. - Elimina seriación. - Sistema de créditos. - Tutorías. - Movilidad e intercambio. - Tópicos selectos. <p>Integración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prácticas e investigación. <p>Línea complementaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elimina idiomas. - Elimina computación. - Condensa contenidos.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Algunas líneas de reflexión y cierre

Conclusiones

El trabajo realizado durante la elaboración de la tesis, ha sido un proceso especialmente formativo. En él se han podido identificar cuatro elementos centrales del proceso de investigación: dos en lo metodológico, para dar cuenta del proceso de investigación y la comunicación del mismo; y dos en la fase terminal de la investigación, para señalar los aportes y limitaciones del trabajo.

I. Sobre las dimensiones del proceso de investigación

En todo proceso de investigación, proponiéndoselo o no, se cruzan dimensiones en diferente nivel que van a manifestarse desde la concepción del problema, hasta la construcción del objeto y la presentación de los resultados, así como la propia implicación del investigador. A todo esto habrá que añadirle la naturaleza del objeto de trabajo, en este caso el currículum de psicología educativa. De esta manera, el objeto y el sujeto se constituyen recíprocamente, para convertirse en un fenómeno que alterna entre la dicotomía y la pretensión de unidad.

1. En lo socio-histórico

El abordaje sobre los avances científico-tecnológicos de la psicología educativa y su expresión en el currículo, atiende a un momento importante por el que pasan las instituciones públicas de educación superior y los currícula de psicología educativa. Algunos de los indicadores que marcan esta emergencia son:

- 1) Las transformaciones sociales en lo demográfico, económico, político, educativo y cultural, que caracterizan al entorno nacional e internacional.
- 2) El desarrollo científico-tecnológico de nuestra época, marcado por ritmos vertiginosos y tendencias de cambio que obligan a repensar el currículo.
- 3) El estado de crisis y reconfiguración por el que atraviesan las ciencias sociales y la psicología, como resultado de los cambios estructurales ocurridos en el mundo.
- 4) La demandas de organismos internacionales y nacionales, sujeta a recomendaciones y condicionamientos financieros.
- 5) La asfixia financiera por la que atraviesan las instituciones públicas de educación superior.
- 6) Las tendencias de regulación, que se establecen a través de programas especiales de concurso y los mecanismos de planeación, evaluación y acreditación, ligados al financiamiento de programas y servicios educativos.

Lo anterior presenta elementos que marcan el signo de la época, ante los cuales se ha tomado postura a lo largo del trabajo y, de manera particular, con la propuesta curricular que se presenta para la formación de psicólogos educativos con pertinencia social y cognitiva.

2. En lo epistemológico

La epistemología y la sociología del conocimiento, nos condujeron a la reflexión crítica y toma de postura frente a la crisis de las ciencias sociales, la diversidad de concepciones que atraviesan a la psicología, así como al análisis del proceso de hibridación que ocurre en ambas, situación que aún está por aportar nuevos elementos para la justificación interna de este campo del conocimiento.

Por otro lado, aún reconociendo la necesidad interdisciplinaria del desarrollo de la psicología como campo de conocimiento, formación y ejercicio, la

interdisciplina como recurso metodológico presenta imprecisiones epistemológicas, que la colocan más en el discurso académico y político que en el científico.

La epistemología y la sociología del conocimiento son dos líneas convergentes, ya que permiten el análisis del conocimiento en sus dos contextos: descubrimiento y justificación. En esta concepción se adscribe el presente trabajo, encontrando que la psicología, particularmente la psicología educativa, atiende al contexto de su nacimiento y a las condiciones epistemológicas que la regulan como campo de formación, investigación y ejercicio.

3. En lo curricular

En el trabajo se asume como el campo de síntesis por excelencia, ya que es el espacio donde se busca la convergencia entre las necesidades sociales, el desarrollo del conocimiento y la formación de psicólogos educativos.

El contexto donde se expresa el currículum de psicología educativa, se ve atravesado por diferentes factores:

- 1) El marco socio-educativo de la educación pública superior y las presiones frente a las políticas nacionales e internacionales. Es el contexto en que se plantean las alternativas desde una perspectiva de implicación. Contexto desde el cual se caracteriza el proceso de reforma de la UAQ, en las diferentes fases por las que ha transitado en los últimos diez años, así como las tendencias y perspectivas que hoy presenta en la institución.
- 2) El marco curricular, en que se plantea el debate conceptual, las tendencias en su diseño, los fundamentos psicológicos y las estrategias para su implementación con pertinencia social y cognitiva.
- 3) Las tendencias de regulación en la evaluación, la acreditación y el financiamiento. Contexto que nos lleva a tomar postura frente a las

implicaciones formativas, ante los intentos de homologación de programas en las escuelas y facultades de psicología.

- 4) El debate conceptual de la psicología y el currículum, para aterrizar en el análisis de los planes de estudio de la Facultad de Psicología de la UAQ.
- 5) El análisis y caracterización de los aspectos que llevaron a la reforma del Plan 1982.
- 6) La estrategia de investigación para el diseño del currículum en psicología educativa, tanto en la formulación del Plan 1999, incluida su evaluación y acreditación, así como su actualización en el Plan 2006 (A).
- 7) La estrategia de investigación, que se propone como modelo de articulación entre sociedad, conocimiento y currículum.
- 8) El enfoque triádico de organización curricular (formación-investigación-ejercicio), como un dispositivo de integración y actualización permanente del currículo.

II. Aportes y limitaciones del trabajo

1. Algunos aportes

El trabajo de investigación ofrece una perspectiva abarcativa e integradora de las dimensiones y constitución del objeto, en torno a tres niveles de organización y desarrollo (Ver figura 1):

- 1) Lo *contextual*, caracterizado por lo socio-histórico, epistemológico, socio-educativo, curricular y las políticas educativas con sus tendencias de regulación.
- 2) Lo *conceptual*, identificado por los modelos interpretativos de la teoría social, la epistemología y sociología del conocimiento, la reforma de la educación pública superior y el currículum.
- 3) La *construcción de objeto*, planteado a partir del debate epistemológico y curricular de la psicología como campo de investigación, formación y ejercicio, para cerrar con psicología educativa y currículum como campo de síntesis.

Por otra parte, se plantean algunas mediaciones para cerrar las brechas entre sociedad, conocimiento y currículum, que pueden ser de utilidad para

localizar los puntos de encuentro entre los tres niveles de organización y desarrollo señalados:

- 1) Reconocer la naturaleza bajo la cual opera cada uno de ellos.
- 2) Identificar los *niveles metodológicos* del conocimiento y su adecuación al campo de formación.
- 3) Establecer *criterios de pertinencia* social y cognitiva del currículum.
- 4) El *modelo curricular*, como la mediación por excelencia entre sociedad, conocimiento y formación profesional.

Otro de los elementos que puede ser recuperado por los estudiosos de esta temática, es la identificación de los puntos de encuentro y desencuentro entre la disciplina y el currículum, entre los que se localizan factores estructurales, funcionales e institucionales, en los que habrá que vencer las inercias que impiden la articulación. En la misma propuesta se muestran las estrategias que emplea la UAQ para asegurar la pertinencia social y cognitiva de los programas y servicios educativos, para cerrar con las estrategias del currículo de psicología educativa en el mismo sentido.

En síntesis, el aporte principal de este trabajo, es la abarcabilidad e integración de los elementos estructurales para la integración de los avances científico-tecnológicos de la psicología educativa y su expresión en el currículum. Lo que se puede advertir en la propuesta de diseño y actualización conforme a los siguientes elementos:

- Organización triádica:
 - Teoría- práctica-investigación.
- Fundamentos formativos:
 - Socio-histórico-pedagógico.
 - Epistemológico.
 - Disciplinario.
 - Metodológico.

- Ejes epistemológicos para la organización curricular:
 - Analítico.
 - Problematización y construcción de objetos de investigación e intervención.
 - Propositivo.

- Ejes metodológicos:
 - Vertical, relativo a los contenidos por semestre.
 - Horizontal, que permite la secuencia deductiva de organización de contenidos por línea de formación y contenidos complementarios.
 - Transversal, orientado por el eje metodológico a partir de la organización triádica.

- Ejes de trabajo para la actualización curricular:
 - Condensación.
 - Integración.
 - Flexibilidad curricular.

- Líneas de formación en psicología educativa:
 - Epistemológico-metodológica
 - Psicoanalítica
 - Psicogenética
 - Histórico-cultural
 - Psicología cognitiva
 - Psicopedagógica
 - Socio-histórico-pedagógica
 - Formación complementaria

- Competencias por línea de formación y asignatura.
- Criterios para la evaluación y acreditación.
- Dispositivos para la evaluación permanente del currículo.

Es a partir de la organización triádica como se abre la posibilidad de establecer conexiones entre sociedad, conocimiento y currículum, ya que se convierte en dispositivo fundamental para monitorear los fenómenos que ocurren en estos tres ámbitos, a fin de identificar los elementos de la actualización permanente del plan de estudios.

Los indicadores para repensar el currículo, podrán localizarse en la lectura permanente de los campos de intervención e investigación de la psicología educativa.¹ De tal forma que la identificación de estos campos, desde el enfoque triádico, permitirá hacer una lectura crítica de los diferentes modelos en psicología educativa, para mantener pertinencia social y cognitiva en la formación de psicólogos educativos en la UAQ.

2. Las limitaciones

A lo largo del trabajo se puede advertir cierta compulsión dualista, al presentar los polos que acompañan a cada sección del problema; esto es, la crítica y la postura presumiblemente alternativa.

Pese a lo abarcativo del trabajo, y lo detallado de la propuesta, no se presenta un debate más exhaustivo en el marco epistemológico como se hubiese deseado, ya que no se incorporaron todas las tendencias de la psicología y del currículum.

Por otro lado, tal como se había anticipado en la *aproximación metodológica*, no se encuentra suficientemente integrado el marco contextual y conceptual, dada la ausencia de algunas posturas de la perspectiva crítica en teoría social contemporánea con autores como Giddens, Humington, Norbert y Wallerstein. Tampoco se logró integrar de mejor manera la concepción de Universidad y currículum con Bonvecchio, Giroux y Kemmis.

De la misma manera, el lector encontrará otras limitaciones al no ver incorporados, con mayor detalle, los espacios de producción del conocimiento en psicología educativa, tanto en universidades públicas nacionales como de

¹ Tradicionales, dominantes y emergentes.

otros países. Los autores e instituciones que se recuperan en nuestro país y en otras latitudes, pueden no ser los más representativos, o por lo menos tiene la limitación de una visión demasiado occidental de la psicología educativa, sin advertir que la disciplina va más allá de esas fronteras.

- La definición del campo de formación profesional del psicólogo educativo, partiendo de una visión integral o triádica (formación-investigación-ejercicio), requiere de una perspectiva abierta, crítica y contemporánea a los retos que nos plantea el conocimiento y la problemática social.
- Pensar en la tríada *investigación-formación-ejercicio*, es uno de los caminos más cercanos para la solución integral del problema, que presenta el aparente divorcio entre formación (currículum) y ejercicio profesional (práctica), así como la actualización permanente de los conocimientos necesarios, para no desatender el vínculo entre producción de conocimientos (investigación) y necesidades sociales del campo profesional (pertinencia).
- La propuesta central tiene que ver con el enfoque triádico del currículo en psicología educativa, centrado en el vínculo o enfoque transversal denominado teoría-práctica-investigación, como una perspectiva que permita reducir la distancia entre sociedad, conocimiento y currículum.
- Algunos de los dispositivos que se proponen para acortar la distancia entre sociedad, conocimiento y currículum, son los siguientes:
 - El enfoque triádico de organización curricular (formación-investigación-ejercicio), como un dispositivo de integración y actualización permanente del currículum.
 - La comunicación permanente, de manera presencial o a distancia, con los actores de la investigación y del desarrollo de la disciplina.
 - Promover espacios de discusión e intercambio, abiertos y plurales, entre las instituciones educativas de investigación, divulgación y servicios.
 - Generar espacios para el estudio independiente.
 - Monitorear la producción escrita (libros y revistas, impresos o en formato digital) y oral (conferencias y otros eventos), que permita identificar los retos y avances de la disciplina.
 - Considerar el seguimiento de egresados, como un dispositivo para detectar la correspondencia entre el currículum, el campo profesional y el mercado de trabajo.
 - Considerar experiencias como la Central de Servicios a la Comunidad (CeSeCo), como una alternativa de articulación entre conocimiento, currículum, desarrollo de habilidades profesionales, investigación y la intervención psicológica con orientación social.
 - Impulsar la firma de convenios, para abrir espacios de vinculación en investigación y prácticas, que permitan mantener contacto directo con los sectores empleadores y campos profesionales.

Bibliografía

Autor	Año	Fuente
Abbagnano, N.	1961	Diccionario de filosofía. Ed. FCE. Méx. 1994. Undécima reimpresión.
Aguirre, M ^a E.	1997	"De una propuesta curricular llamada didáctica magna". En: Alicia de Alba (Coord.) El currículo universitario. Ed. UNAM/CESU. Méx.
Amín, S. (<i>Et al.</i>)	1983	Dinámica de la crisis global. Ed. S. XXI. Méx.
Antón, Gil (<i>Et al.</i>)	1992	Académicos: un botón de muestra. Ed. UAM-A, Méx.
Aoki, M.	1990	La estructura de la economía japonesa. Ed. FCE, Méx.
Apple, M. W.	1986	Ideología y currículo. Ed. Akal. Madrid.
Apostel L. (<i>Et al.</i>)	1982	Interdisciplinariedad y ciencias humanas. Ed. Tecnos-UNESCO.
Arredondo A., V. A.	1992	Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. Experiencias en distintos países. Ed. CONAEVA/SEP. Méx.
Arredondo, M. Díaz Barriga, Al. (<i>Comp.</i>)	1989	Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México. Ed. ANUIES-CESU. Méx.
Ausubel, D. P.	1990	Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. Méx.
Bachelard, G.	1979	La formación del espíritu científico. Ed. S. XXI. (7 ^o reimpresión). Méx.
Baena P., G.	1994	Instrumentos de investigación en ciencias sociales. Editores Mexicanos Unidos. 15 ^a . Reimpresión, México.
Bauleo, A.	1982	Ideología, grupo y familia. Folios Ediciones. Méx.
Benedito, G.	1975	"Rol del psicólogo: rol asignado, rol asumido y rol posible". En: Néstor Braunstein (<i>Et al.</i>). Psicología, ideología y ciencia. Ed. S. XXI. Méx.
Benko, G. Lipietz, A.	1994	"El nuevo debate regional". En: Georges y Alanis Lipietz (<i>Comp.</i>). Las regiones que ganan. Ed. Alfonso el Magnánimo. Valencia, España
Bertussi G. T.	2003	Anuario educativo: visión y retrospectiva (compilación). Tomos I y II. Ed. UPN-La Jornada. Panamericana Formas e Impresos S. A., Colombia.
Bethell, L.	1991	Historia de América Latina. T. 7. Cambridge

- University. Ed. Crítica. Barcelona
- Bleger, J. 1985 Temas de psicología (entrevista y grupos). Ed: Nueva Visión. B. A.
- Bordieu, P. (*Et al.*) 1995 El oficio del sociólogo. Ed. S. XXI. (18° Edición) Méx.
- Braudel, F. 1968 La Historia y las ciencias sociales. Alianza Editorial. Madrid
- Braunstein, N (*Et al.*) 1975 Psicología, ideología y ciencia. Ed. S. XXI. Méx.
- Bricht, S. 1973 "Para dialogar sobre el rol del psicólogo". En: Varios. El rol del psicólogo. Ed. Nueva Visión. B. A.
- Caparrós, A. 1993 Historia de la psicología. Ediciones CEAC. Barcelona
- Castañeda Y., M. 1989 "Perfil de egreso deseable en la psicología educativa". En: J. Urbina (Comp.). El psicólogo: formación, ejercicio y prospectiva. Ed. UNAM. Méx.
- Castro, L. 1983 "La teoría de la información". En: J. Cueli y L. Reidl. Corrientes psicológicas en México.
- Château, J. 1982 Los grandes pedagogos. FCE. 4ª Reimpresión. Méx.
- CNEIP 1995 Acreditación y superación de las escuelas y facultades de psicología en México. Criterios, indicadores e índices de calidad académica. Documento de trabajo. S/r.
- Coll, C. 1981 Psicología genética y educación. Ed. Oikos-tau. España.
- 1983 "Las aproximaciones de la psicología de la educación: el caso de la teoría genética y de los aspectos escolares". En: C. Coll (comp.). Psicología genética y aprendizajes escolares. Ed. S. XXI. Méx.
- 1991 Aprendizajes escolares y construcción del conocimiento. Ed. Paidós.
- 1995 Psicología y currículum. Ed. Paidós. Méx.
- Comenio, J. A. 1994 Didáctica magna. Ed. Porrúa S.A./Sepan Cuántos. Méx.
- Contreras, O. 1990 "La función profesional del psicólogo educativo". En: P. Ducoing y A. Rodríguez. Formación de profesionales de la educación. Ed. UNAM/UNESCO/ANUIES. Méx.
- Coombs, P. H. 1992 "Una perspectiva internacional sobre los retos

- de la educación superior". En: Víctor A. Arredondo A. (comp.). Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. Ed. CONAEVA/SEP. Méx.
- Coraggio, J. L. 2003 "La crisis y las universidades públicas en Argentina". En: Mollis, M. (Comp.). Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? Ed. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- CRESALC/
UNESCO 1992 Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y el Caribe. Ed. ANUIES. Méx
- Cueli, J. 1983 Corrientes psicológicas en México. Ed. Diógenes S. A. 3ª Edición. Méx.
- Reidl, L. (Coedit.)
Cueli, J. (Coord.) 1990 Valores y metas de la educación en México Ed. SEP-Ediciones *La Jornada*. Méx.
- Dávila A., F. 1990 "Algunas precisiones analíticas desde el campo de la teoría social, útiles para un acercamiento a la delimitación del campo educativo". En: P. Ducoing y A. Rodríguez (comp.). Formación de profesionales de la educación. Ed. UNAM-UNESCO-ANUIES. Méx.
- De Alba, A. 1990 "Educación, discursos y prácticas. Notas para el análisis de la formación de profesionales para la educación". En: Ducoing y Rodríguez. Formación de profesionales de la educación. Ed. UNAM. Méx.
- 1992 "Prefacio a la edición en español". En: Henry Giroux. Teoría de la resistencia en educación. Ed. S. XXI. Primera edición en español. Méx.
- De Alba, A. 1993 El currículum universitario de cara al nuevo milenio. Coedición SEDESOL/U.deG./UNAM. Méx.
- (Coord.)
- De Alba, A. 1997 El currículum universitario. Ed. UNAM/CESU. Méx.
- (Coord.)
- De Bernis G., D. 1988 El capitalismo contemporáneo. Ed. Nuestro Tiempo. Méx.
- De la Garza T, E. 1994 Democracia y política económica alternativa. La Jornada Ediciones CIIH/UNAM. Méx.
- (Coord.)
- Delahanty, G. y 1994 Piaget y el psicoanálisis. Ed. UAM-X. Méx.
- Perrés, J.
- Deleule, D. 1972 La psicología, mito científico. Ed. Anagrama.

- Barcelona
- Delors, J. 1996 La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO. París, Francia.
- Devereux, G. 1996 De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. Ed. S. XXI. 8ª Edición. Méx.
- Díaz B., A. 1984 Didáctica y currículum. Ed. Nuevomar. Méx.
- 1985 Tecnología educativa. Ed. UAQ.
- 1992 Ensayo sobre la problemática curricular. Ed. Trillas/ANUIES. Méx. (Reimpresión)
- 1993 Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial. Ed. UNAM-Nueva Imagen. Méx.
- 1995 "Introducción". En: Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. Ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Méx.
- (Coord.)
- 2003 La investigación curricular en México. La década de los noventa. N° 5. CMIE/CESU/SEP. Ed. Ideograma editores. Méx.
- (Coord.)
- Díaz B., F. (*Et al.*) 1992 Metodología del diseño curricular para la educación superior. Ed. Trillas (Reimpresión). Méx.
- Díaz G., R. 1983 "La teoría sociocultural del comportamiento humano". En: J. Cueli y L. Reidl. Corrientes psicológicas en México. Ed. Diógenes S. A. 3ª Edición. Méx.
- Didriksson T., A. 1989 "Modernización y proyecto alternativo en la educación superior". Encuentro Académico-Sindical del STUNAM. Méx.
- Dogan, M. 1993 Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora. Ed. Grijalbo. Méx.
- Pahre, R.
- Ducoing, P. 1990 Formación de profesionales de la educación. Ed. UNAM. Méx.
- Rodríguez, A. (*Comp.*)
- Flores, D. C. 1994 Situación de la psicología. Ed. Círculo Psicoanalítico Mexicano A. C. Méx.
- Florescano, E. 1987 Ensayo sobre el desarrollo económico de México y América Latina (1500-1975). Ed. FCE. Méx.
- Freeman, C. 1975 La teoría económica de la innovación. Industria Alianza Universidad. Madrid
- Gago H., A. 1992 "Algunas perspectivas de la evaluación de la

- educación superior en México". En: Víctor A. Arredondo (comp.). Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. Ed. CONAEVA/SEP. Méx.
- García C., N. 1995 "Introducción: consumidores del siglo XXI, ciudadanos del XVIII". En: Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. Ed. Grijalbo. Méx.
- Gerber, D. 1986 "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico". En: Raquel Glazman (antología). La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad. Ed. El Caballito/SEP. Méx.
- Giroux, H. 1992 Teoría y resistencia en educación. Ed. S. XXI. Méx.
- Glazman N., R. 1987 Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular. Ed. Nueva Imagen. Méx.
- De Ibarrola, M^a 1990 La Universidad pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia. Ed. El Caballito. Méx.
- Glazman N., R. 1990
- González R., C. y 1984 "Políticas de investigación y producción en Ruiz U. C. ciencias sociales en México". En: C. Carrizales y A. Arreola (Comp.). Políticas de investigación y producción en ciencias sociales en México. Ed. UAQ. Méx.
- Gusdorf, G. 1982 "Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria". En: L. Apostel *et al.* Interdisciplinarietà y ciencias humanas. Ed. Tecnos-UNESCO.
- Habermas, J. 1989 El discurso filosófico de la modernidad. Ed. Taurus. Madrid
- Harari, R. 1973 "El objeto de operación del psicólogo". En: Varios. El rol del psicólogo. Ed. Nueva Visión. B. A.
- Harsch, C. 1994 Identidad del psicólogo. Ed. Alhambra Mexicana. Méx.
- Hengstenberg, 1994 Cambio de paradigmas en América Latina: M. nuevos impulsos, nuevos temores. Ed. Nueva Sociedad. Venezuela
- Henríquez U., P. 1984 Universidad y educación. Textos de Humanidades / 40. UNAM. Segunda edición. Méx.
- Hernández G., L. 1989 "El desempeño laboral del psicólogo educativo: un escenario futuro". En: J. Urbina (Comp.). El

- psicólogo: formación, ejercicio y prospectiva. Ed. UNAM. Méx.
- Hualde, A. 1993 "Cambio tecnológico e innovación". En: J. Michelli (de). Tecnología y modernización económica. Ed. UAM-X/CONACYT. Méx.
- Jacobo, Z. 1990 "El currículum como proyecto académico: sus mitos". En: Ducoing y Rodríguez. Formación de profesionales de la educación. Ed. UNAM. Méx.
- Jorge W., M. 1990 "La educación como objeto de conocimiento: un abordaje histórico y epistemológico". En: Ducoing y Rodríguez. Formación de profesionales de la educación. Ed. UNAM. Méx.
- Judges, A. V. 1971 "La evolución de los exámenes". En: Scanlon D. Lauwreyns (Comp.). Examen de los exámenes. Ed. Estrada. B. A.
- Kemmis, S. 1993 El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Ed. Morata. Madrid. 2a. Edición.
- Kemp, T. 1976 La revolución industrial en Europa del S. XIX. Ed. Fontanela. Barcelona
- Kuhn, T. S. 1993 La estructura de las revoluciones científicas. Ed. FCE. (Décima reimpresión). Méx.
- 1996 La tensión esencial. Estudios sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia. Ed. FCE. Segunda reimpresión. Méx.
- Lakatos, I. 1975 "La historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales". En: Imre Lakatos y Alan Musgrave (Comp.). La crítica y el desarrollo del conocimiento. Ed. Grijalbo. Méx.
- Landes, D. 1968 Proceso tecnológico y revolución industrial. Ed. Tecnos. Madrid
- Lara T., L. 1989 "La profesión del psicólogo: un análisis de sus antecedentes, situación actual y su futuro". En: J. Urbina (Comp.). El psicólogo: formación, ejercicio y prospectiva. Ed. UNAM. Méx.
- Lechner, N. 1990 Los patios interiores de la democracia. Ed. FCE. Santiago
- Leff, E. 1994 Ecología y capital. Ed. S. XXI. Méx.
- Lipietz, A. 1990 "Nuevas tecnologías, nuevas formas de regulación. Algunas consecuencias espaciales". En: Francisco Albuquerque Llorens, Carlos A. de Mattos y Ricardo Jordán Fuchs. Revolución tecnológica y reestructuración productiva: impactos y desafíos territoriales. Ed.

- ILPES/ONU, IEU/PUC y Grupo Editorial Latinoamericano. Buenos Aires
- López F., E. (*Et al.*) 1990 La función social de la Universidad. Ed. Jornadas "Universidad para los 90". Narcea. Madrid
- López S. J. 1998 El trabajador académico: entre las funciones sustantivas, las condiciones laborales y la democratización de las instituciones de educación superior. Ed. SUPAUAQ. Méx.
- López R., M^a E. 1989 "Avance en el diagnóstico del perfil profesional del psicólogo mexicano". En: J. Urbina (Comp.). El psicólogo: formación, ejercicio y prospectiva. Ed. UNAM. Méx.
- López R., S. (*Et al.*) 1989 Psicología, historia y crítica. Ed. UNAM/ENEP-I. Méx.
- Luxemburgo, R. 1969 "El segundo y tercer tomo del capital". En: Carlos Marx. La acumulación originaria del capital. Ed. Grijalbo Colección 70, N° 57. Méx.
- Manchón, F. 1994 La ley del valor y el mercado mundial. Ed. UAM-X. Méx.
- Mandel, E. 1986 Las ondas largas del desarrollo capitalista. La interpretación marxista. Ed. S. XXI. Méx.
- Marini, R. M. 1974 Dialéctica de la dependencia. Ed. Era. Méx.
- 1994 "La crisis del desarrollismo". En: Marini y Millán (coord.). La teoría social Latinoamericana. T. II. Subdesarrollo y dependencia. Ediciones El Caballito. Méx.
- Masterman, M. 1989 "La naturaleza de los paradigmas". En: Imre Lakatos y Alan Musgrave (*Comp.*). La crítica y el desarrollo del conocimiento. Ed. Grijalbo. Méx.
- Meadows, D. H. 1972 Los límites del crecimiento. Ed. FCE. Méx.
- Meadows, D. H. 1993 Más allá de los límites del crecimiento. Ed. El País y Aguirre. Madrid
- (*Et al.*)
- Mendel, G. 1984 Sociopsicoanálisis. Amorrortu. Argentina.
- Mercado, S. 1983 "El cognoscitivismo". En: J. Cueli y L. Reidl. Corrientes psicológicas en México. Ed. Diógenes S. A. 3^a Edición. Méx.
- Mignone, E. F. 1994 Calidad y evaluación universitaria. En: Adriana Puiggrós y C. Pedro Krotch (*Comp.*). Universidad y evaluación: estado del debate. Editores Rei, Arqué. Ideas. B. A.
- Mills, C. R 1994 La imaginación sociológica. Ed. FCE.

- Osorio, J. 1995 Las dos caras del espejo. Ruptura y continuidad en la sociología latinoamericana. Triana Editores. Méx
- Ostrov, L. 1973 "Formación y rol del psicólogo". En: Varios. El rol del psicólogo. Ed. Nueva Visión. B. A.
- Otero, A. 1983 "La escuela de ginebra". En: J. Cueli y L. Reidl. Corrientes psicológicas en México. Ed. Diógenes S. A. 3ª Edición. Méx.
- Pacheco, M. 1990 "Problemática epistemológica del campo de la educación". Relatoría de la mesa de trabajo N° 2. En: Ducoing y Rodríguez. Formación de profesionales de la educación. Ed. UNAM. Méx.
- Dib, E. G.
- Palacios, J. 1981 La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Ed. Laia. Barcelona
- Palerm, A. 1987 "Sobre la formación del sistema colonial: apuntes para una discusión". En: E. Florescano. Ensayo sobre el desarrollo económico de México y América Latina (1500-1975). Ed. FCE. Méx.
- Pansza, M. 1993a Pedagogía y currículo. Ed. Gemika. 4ª edición. Méx.
- Perrés, J. 1988 El nacimiento del psicoanálisis. Apuntes críticos para una delimitación epistemológica. Ed. Plaza y Valdés/UAM-X. Méx.
- Peters, R. S. 1984 Filosofía de la educación. Ed. FCE. Méx.
- Popper, K. 1975 "La ciencia normal y sus peligros". En: Lakatos y Musgrave (*Comp.*). La crítica y el desarrollo del conocimiento. Ed. Grijalbo. Méx.
- Postic, M. 1982 La relación educativa. Ed. Narcea. España.
- 1986 "Observación y formación de los docentes. Introducción general". En: Raquel Glazman (antología). La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad. Ed. El Caballito/SEP. Méx.
- Pozas H., R. 1993 Las ciencias sociales en los años noventas. Ed. IIS/UNAM. Méx.
- (Coord.)
- Reidl, L. 1983 "El conductismo S-R". En: J. Cueli y Reidl. Corrientes psicológicas en México. Ed. Diógenes S. A. 3ª Edición. Méx.
- 1983 "La escuela soviética". En: J. Cueli y L. Reidl. Corrientes psicológicas en México. Ed. Diógenes S. A. 3ª Edición. Méx.
- 1989 "1963-2013: reflexiones y prospectiva". En: J. Urbina (*Comp.*). El psicólogo: formación,

- ejercicio y prospectiva. Ed. UNAM. Méx.
- Rivero del P., F. 1989 "Una aproximación al análisis de la situación profesional del psicólogo en Latinoamérica". En: López R., M^a E. J. Urbina (Comp.). El psicólogo: formación, ejercicio y prospectiva. Ed. UNAM. Méx.
- Rives, E. 1983 "El análisis experimental de la conducta". En: J. Cueli y L. Reidl. Corrientes psicológicas en México. Ed. Diógenes S. A. 3^a Edición. Méx.
- 1989 "Algunas reflexiones sociológicas sobre el desarrollo de la psicología en México". En: J. Urbina (Comp.). El psicólogo: formación, ejercicio y prospectiva. Ed. UNAM. Méx.
- Rodríguez, A. 1990 "Acerca del currículum y de la profesión". En: Ducoing y Rodríguez. Formación de profesionales de la educación. Ed. UNAM. Méx.
- Rodríguez G., R. 1994 Universidad contemporánea. Racionalidad Casanova C., H. política y vinculación social CESU/UNAM. Ed. Porrúa. (Coord.) Méx.
- Rojas S., R. 1991 Guía para realizar investigaciones sociales Ed. Plaza y Valdés. Méx. 7^a Edición.
- Rosemberg, N. 1979 Tecnología y economía. Ed. Gustavo Gili. Barcelona
- Rosental, M. S/f. Diccionario filosófico abreviado. Ediciones Ludin, P. Quinto Sol. S. A., Méx.
- Sabel, C. 1990 La segunda ruptura industrial. Alianza Editorial. Piore, M. Madrid
- Sacristán, G. 1993 Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. España
- Pérez G., A. 1987 Diccionario de las ciencias de la educación. Ed. Santillana Nuevas Técnicas Educativas. Tercera Reimpresión. Méx.
- Stem H., H. 1967 La educación de los padres. Ed. Kapelusz. B. A.
- Tallizina, N. F. 1993 Los fundamentos e la enseñanza en la educación superior (conferencias). Ed. UAM-X/Ángeles Editores. Méx.
- Tecla J., A. 1982 Teoría, métodos y técnicas en la investigación Garza R. O., A. social. Ed. Taller Abierto. Méx.
- Thurow, L. 1993 La guerra del siglo XXI. Ed. Vergara. Buenos Aires
- Trabulse, E. 1995 "El desarrollo científico: pasado, presente y futuro". En: Varios Autores. Los retos del próximo milenio. Edición conmemorativa del 50

- Aniversario del SNTE. Méx.
- Tubert O., J. 1990 El grupo operativo de aprendizaje. Ed. Universidad de Guadalajara/Asociación Psicoanalítica Jaliciense. Méx., Tercera edición 1992.
- UAQ 2000 Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de Querétaro. En: Legislación Universitaria. UAQ. Compilación de la Facultad de Derecho.
- Urbina S., J. 1992 El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva. Ed. UNAM. Méx.
(*Comp.*)
- Vuskovik, P. 1994 "¿En lugar del neoliberalismo?". En: Enrique de la Garza T. Democracia y política económica alternativa. La Jomada Ediciones-CIIH/UNAM. Méx.
- Wallerstein, I. 1990 "El análisis de los sistemas mundiales". En: Anthony Giddens, Jonathan Turner (*Et al.*). La teoría social hoy. CNCA. Alianza Editorial. Méx.
- Wallerstein, I. 1996 Abrir las ciencias sociales. Ed. S. XXI/UNAM. Méx.
(*Coord.*)
- Warren, H. C 1934 Diccionario de psicología. Ed. FCE. Méx.
1993 Vigésima reimpresión.
- Zemelman, H. 1989 Crítica epistemológica de los indicadores. Ed. El Colegio de México. Méx.
- Zúñiga G., L. F. 1997 Constitución política de los estados unidos mexicanos 80 Aniversario. Editorial Atenas del Anáhuac.

Hemerografía

Autor	Año	Fuente
Aboytes, H.	1996	"Globalización y Universidad: la construcción de una nueva Universidad". En: <i>Revista Superación Académica</i> N° 10. SUPAUAQ. Qro. Méx. Julio.
ANUIES	2000	Pertinencia y factibilidad de planes y programas de estudio. En: <i>Evaluación del desempeño del personal académico. Serie Investigaciones</i> . México.
Arvanitis, R.	23/IX/96	"Coloquio internacional sobre los procesos de aprendizaje". En: <i>La Jornada</i> . Nota periodística. Méx.
Arredondo G., M.	1983	"El concepto de calidad de la educación superior". En: <i>Revista Perfiles Educativos</i> N° 19. Enero-marzo.
Arredondo V., D. M ^a	1988	Investigación sobre los diferentes sectores de la sociedad queretana para la reestructuración del plan curricular y el perfil del psicólogo del trabajo. Mimeo. UAQ. Méx.
Banco Mundial	1995	La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington D. C.
Barrón, C. (<i>Et al.</i>)	1990	"La cuestión curricular y la formación de profesionales de la educación". Relatoría de la Mesa N° 1. En: Ducoing y Rodríguez. <i>Formación de profesionales de la educación</i> . Ed. UNAM. Méx.
Bobbitt, J. F., Bracho, T. (<i>Et al.</i>)	1912 1993	"The Elimination of Wastein Education". S/r "Desde México: debatir la orientación profesionalizante". En: <i>Revista Universidad Futura</i> N° 12. UAM-A. Méx. Otoño.
Cabrera M., D. Castro, L.	2003 2004	3er. Informe de gestión. Versión impresa. Perfil de calidad académica del programa evaluado. Universidad Autónoma de Querétaro. Programa de licenciatura en psicología. Diciembre.
CEPAL/UNESCO	1992	Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad. Mimeo. Santiago de Chile
Chicharro S., M ^a T.	1995	"Estudio de mercado y seguimiento de egresados de psicología educativa". En: <i>Revista Saber y Crecer</i> N° 1. Facultad de

		Psicología, UAQ. Octubre.
CIEES	1996	Comité de difusión y extensión de la cultura, marco de referencia para la evaluación. Mimeo. Junio.
-----	1997	Informe de investigación. Facultad de Psicología, UAQ. Octubre. Mimeo.
-----	2001	Comité de ciencias sociales y administrativas. "Informe de evaluación de la licenciatura en psicología, la maestría en psicología clínica y la maestría en psicología del trabajo, adscritas a la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)". Mimeo. Julio.
CNEIP	1995	Acreditación y superación de las escuelas y facultades de psicología en México. Criterios, indicadores e índices de calidad académica. Documento de trabajo. Mimeo. S/r.
-----	1996	Proceso de acreditación y superación de las escuelas y facultades de psicología en México. Criterios e indicadores de calidad académica. Tipificación, acreditación y superación. Documento de trabajo. Méx.
-----	1996	Enseñanza e investigación en psicología. Vol. 1, N° 2. Julio-diciembre
-----	2004	Perfil de calidad académica del programa evaluado. Universidad Autónoma de Querétaro. Programa de licenciatura en psicología. Mimeo. Diciembre.
Cole, M. Wakai, K.	1984	Cultural psychology and education. IVème réunion d'expert sur les sciences d'Education, Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, Genève, 4-7 décembre.
Conapsi	S/r	Programa de investigación para la certificación profesional en psicología mexicana. Mimeo.
Coreu	2000	Documento base (23/06/00). Reforma universitaria en la Universidad Autónoma de Querétaro. Comisión para la reforma universitaria. Folleto de distribución.
<i>Crónica</i>	2007	Periódico. Querétaro, Qro., 15 de octubre.
<i>Diario, Milenio</i>	2007	Periódico. 27 de abril.
Didriksson T., A.	1986	"Diez razones de futuro para cambiar la educación del presente". En: <i>Cuadernos</i>

- Educativos* N° 2. Aguirre y Beltrán Editores. Méx.
- 1993 La Universidad del futuro. Un estudio sobre las relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología en Estados Unidos de Norteamérica, Japón, Suecia y México. Tesis Doctoral. CISE-UNAM. México
- Dillard, D. 1967 Economic development of the north. Atlantic Edit. Prentice Hall. Englewood Cliffs, N. J.
- Fanjnzylber, F. 1989 Industrialización en América Latina: de la caja negra al casillero vacío. CEPAL, Chile
- Ferrer Pi, P. 1988 "Concepciones de la Universidad". En: *Cuadernos de Formación Docente*. N° 24. ENEP-A. Méx.
- Filloux, J. C. 1988 "Psicoanálisis y educación: puntos de referencia". En: *Revista Cero en conducta* N° 10. Méx.
- Follari, R. 1981 "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XI. N° 1. Méx.
- Berruezo, C.
- Furlán, A. 1996 Currículum e institución. Ed. Coedición Cuadernos del IMCED y Cuadernos del CIEEN/ENEQ. Méx.
- Gago H., A. 1993 "Tesis para una política de la educación superior". En: *Revista Universidad Futura* N° 11. UAM-A. Méx.
- Galindo, E. S/r "La psicología en México". Artículo. Mimeo.
- Vorweg, M.
- Glazman N., R. 1984 "Corrientes psicológicas y currículum". En: *Revista Foro Universitario* N° 44. Ed. STUNAM. Méx.
- (Et al.)
- Glazman N., R. 1990 "El papel de la práctica en el currículum de la Facultad de Psicología". En: *Revista Psicología y Sociedad* N° 10. Facultad de Psicología, UAQ.
- González C., P. 19/IX/90 "La crisis del mundo actual y las ciencias sociales en América Latina". En: Periódico *La Jornada* (Suplemento, 6° Aniversario). Méx.
- Guerrero P., R. 1994 "Perfil del psicólogo educativo". En: *Boletín del área de psicología educativa* N° 1. Facultad de Psicología, UAQ.
- 1997 Informe de investigación. Facultad de Psicología, UAQ. Octubre. Mimeo.

- Guerrero P., R. 1995 "El campo social-profesional del psicólogo educativo". En: Revista *Saber y Crecer* N° 1. Facultad de Psicología, UAQ. Octubre.
- Hernández B., M. 1994 "Proyecto académico-organizativo del área de psicología educativa. En: Revista *Boletín* N° 1. Facultad de Psicología, UAQ. Octubre.
- Guerrero P., R. 1994 "Proyecto académico-organizativo del área de psicología educativa. En: Revista *Boletín* N° 1. Facultad de Psicología, UAQ. Octubre.
- López S., J. 1993 "Límites y posibilidades de la práctica de la extensión universitaria". En: Revista *Psicología y Sociedad* N° 19. Julio-septiembre.
- Guzmán P., L. 1993 "Límites y posibilidades de la práctica de la extensión universitaria". En: Revista *Psicología y Sociedad* N° 19. Julio-septiembre.
- Hernández M., V. 1995 "Normatividad institucional". En: Revista *Saber y Crecer* N° 1. Facultad de Psicología, UAQ. Octubre.
- 1997 Informe de investigación. Facultad de Psicología, UAQ. Octubre. Mimeo.
- Humington, S. 1993 "El conflicto entre civilizaciones". En: Revista *Ciencia Política*. Revista Trimestral para América Latina y España. IV Trimestre, N° 33. Bogotá, Colombia
- Iturralde O., R. 2007 1er. Informe de rectoría. UAQ. Versión impresa.
- Jardon H., W. 1987 "Diferentes aproximaciones al currículo". En: *Cuadernos Educativos*. N° 3-4. Ed. Aguirre y Beltrán Editores. Méx.
- Jomada, La* 23/IX/96 "México en la red mundial. Reporte económico". Suplemento de aniversario. p. III. Méx.
- 9/III/98 "Los cien grandes del mundo global". Reporte económico.
- Latapí, P. 1996 "Acuerdos y desacuerdos con la *Reseña* de la OCDE". En: *Cuadernos de Cultura Sindical* N° 1. SUPAUAQ. Qro., Méx. Julio.
- Lechner, N. 1996 "El nuevo contexto de la cultura política". En: Revista *Coyuntura* N° 67-68. Tercera Época. Enero-febrero.
- López F., G. 1995 "Análisis de planes y programas de las diferentes escuelas y facultades de psicología del país". En: Revista *Saber y Crecer* N° 1. Facultad de Psicología, UAQ. Octubre.
- 1997 Informe de investigación. Facultad de Psicología, UAQ. Octubre. Mimeo.
- López S., J. 1978-1979 Archivos personales [de la historia de la Facultad de Psicología de la UAQ.

-----	1984	Tabla analítica de la historia de la pedagogía. Mimeo.
-----	1990a	"Proyecto general para la reestructuración curricular de la Facultad de Psicología de la UAQ". Mimeo. Enero.
-----	1990b	"Evaluación: problema teórico y político". En: Revista <i>Psicología y Sociedad</i> N° 10. Facultad de Psicología, UAQ. Octubre.
-----	1991	"El poder académico como proyecto de los trabajadores. Concepción y prácticas políticas". En: Revista <i>Superación Académica</i> N° 1. SUPAUAQ. Qro., Méx. Diciembre.
-----	1994	"Proyecto general para la reestructuración curricular de la licenciatura en psicología educativa de la UAQ". En: Revista <i>Boletín</i> del área de psicología educativa N° 1. Octubre.
-----	1995	"Impacto de los avances científico-tecnológicos de la psicología educativa en el currículo". En: Revista <i>Saber y Crecer</i> N° 1. Facultad de Psicología, UAQ. Octubre.
-----	1996	"Aproximación metodológica: dimensiones y constitución de objeto". En: <i>Memorias</i> . XI Encuentro Nacional de Investigación Educativa. IMCED. Morelia, Mich. Noviembre.
-----	1997	II Informe de investigación. Facultad de Psicología, UAQ. Mimeo. Octubre.
-----	2007a	Histórico de Fomes-PIFI-FAM en la UAQ y la Facultad de Psicología. Mimeo.
-----	2007b	"Privatización de la educación superior". Ponencia presentada en la <i>Semana Académico Cultural</i> de la Facultad de Psicología. UAQ. Mimeo. 19 de abril.
-----	2007c	"Tópicos selectos. Plan 2006 (A)". Mimeo. 11 de mayo.
Luhmann, N. Eberhard S., K.	1993	"Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de una pedagogía moderna". En: El sistema educativo (problemas de reflexión). Apéndice. U de G., U. I. e ITESO. Primera Edición en Español. Méx.
Manero B., R.	1990	"Introducción al análisis institucional". En: Revista de Psicología <i>Tramas</i> N° 1. Ed. UAM-X. Méx.

- Murillo G., M. A. 1994 "Borrador de reflexiones en torno al objeto de estudio de la psicología educativa". En: *Boletín* del área de psicología educativa. Facultad de Psicología, UAQ.
- Neave, G. 1993 "Conocimiento relevante: ¿bálsamo para la migraña educativa?". En: Revista *Universidad Futura* N° 12. UAM-A. Méx.
- Noticias 2007 Periódico. Querétaro, Qro., 11 de diciembre.
- Obregón A., A. 1991 "Fundación y desarrollo del Sindicato Único del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro (SUPAUAQ). Historia y testimonios. Primera parte". Revista *Superación Académica* N° 1. SUPAUAQ.
- OCDE 1996 "Reseña de las políticas de educación superior en México". Reporte de los examinadores externos (documento sujeto a revisión). Mimeo. Febrero.
- 1996 Review of Mexican Higher Education Policy. Méx. Marzo.
- Pansza, M. 1993b Las aportaciones de Jean Piaget al análisis de las disciplinas en el currículo. Serie sobre la Universidad N° 7. Ed. UNAM/CISE. Méx.
- Pisani B., O. "Evaluación de planes de estudio en instituciones de educación superior". En: *Cuadernos Educativos* N° 3-4
- Tovar G., M.
- Porter, M. E. 1992 La ventaja competitiva de las naciones. S/r.
- Pradilla, E. 1990 "La relación campo-ciudad y la destrucción de la naturaleza". En: Revista *Diseño y Sociedad* 1/91. División de Ciencias y Artes para el Diseño. UAM-X. Méx.
- Previch, R. 1987 "Cinco etapas de mi pensamiento sobre el desarrollo". En: *Comercio Exterior* Vol. 37 N° 5. Mayo
- Querétaro, Diario de* 2007 Periódico. Querétaro, Qro., 15 de octubre y 11 de diciembre.
- Rodríguez, O. 1980 "La teoría del subdesarrollo de la CEPAL: Síntesis y crítica". En: *Comercio Exterior*. Vol. 30, N° 12. Diciembre
- Rosa, A. 1985 "Entrevista con Michael Cole". Revista *Estudios de Psicología* N° 21.
- Sañudo G., L. E. 1993 "La psicología como constitutivo curricular". Ensayo publicado por la Secretaria de Educación de Jalisco. Marzo

SEP	1997	Procedimientos para la conciliación de oferta y demanda de educación superior en las entidades de la federación (propuesta de refuerzo de la misión de las Coepes). Julio.
-----	2001	Programa Nacional de Educación.
Soto R., E.	1996	"La educación superior mexicana y la OCDE". En: Revista <i>Coyuntura</i> N° 73. Méx. Julio.
SUPAUAQ		<i>Cuadernos de Cultura Sindical</i> del SUPAUAQ. N° 1, 7, 9, 12 y 14.
Tedesco, J. C.	1986	"Calidad y democracia en la enseñanza superior. Un objeto posible y necesario". Revista S/r.
Tenti F., E.	1980	Estado, educación y sociedad en México (1867-1980). Informe final de investigación. Inédito. Fundación Javier Barros Sierra. Méx.
-----	1983	"El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis". Ponencia presentada en el <i>Coloquio</i> sobre la Investigación Educativa. Méx. Inédito.
Topalov, C.	1993	"De la planeación a la ecología. Nacimiento de un nuevo paradigma de la acción sobre la ciudad y el hábitat". Seminario internacional de integración y democratización en América Latina. Mimeo. UAM-X., Méx.
Torres, R. M.	1995	"¿Mejorar la calidad de la educación? Las estrategias del Banco Mundial". Ponencia. Instituto Fronesis. 17 de junio.
Tünnerman B., C.	1995	Una nueva visión de la educación superior. Lección inaugural del año académico 1995. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. UNAN-LEON. Mimeo. 16 de marzo.
UAQ	1982	Plan de Estudios de la Facultad de Psicología. UAQ.
-----	1985	Plan de Superación Académica.
-----	1990	Reglamento de Ingreso y Promoción del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro (RIPPAUAQ). 26 de abril.
-----	1994	Reglamento de estudios de posgrado. UAQ.
-----	1999	Plan de estudios de psicología educativa 1999. Enero. Mimeo.
-----	2001	"Documento guía para la actualización o

	2003	creación de nuevos programas educativos en la UAQ". Mimeo.
-----	2002	"Línea de investigación: criterios institucionales". Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional y Dirección de Investigación y Posgrado. 30 de abril.
-----	2004 2005	Programa institucional de tutorías y seguimiento. Facultad de Psicología 2004. Aprobado por el Consejo Académico de la Facultad de Psicología en noviembre de 2005.
-----	2006	Plan de estudios de psicología educativa 2006 (A). Mimeo. Enero.
-----	2007	Reglamento de estudiantes de la Universidad Autónoma de Querétaro. Mimeo. 23 de Noviembre.
UNESCO	1998	Conferencia mundial sobre educación superior. París, Francia.
<i>Universa, El</i>	2007	Entrevista a Pedro Flores. Ex evaluador de los CIEES.
Varios Autores	1994	Comentarios de los estudiantes sobre el cambio curricular. En: Revista <i>Boletín</i> del área de psicología educativa N° 1. Octubre.
Varios Autores	1995	Revista <i>Saber y Crecer</i> N° 1. Área de psicología educativa. Facultad de Psicología. UAQ. Octubre.
Vázquez, T.	1994	Formación y práctica profesional: caso psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. UAQ. Méx.
Vergara, J.	1994	"Transferencia tecnológica y aprendizaje tecnológico". En: <i>El Trimestre Económico</i> . Vol. LXI N° 242. Méx.
Vernon C., S. Garbus F., S.	1994	"Lo dicho y lo omitido en el plan de estudios y lo actual en psicología educativa". En: <i>Boletín</i> N° 1. Área de psicología educativa. Facultad de Psicología, UAQ.
Vidales S., N.	1995	"Diagnóstico interno del plan de estudios, programas y prácticas curriculares del área educativa de la Facultad de Psicología de la UAQ". En: Revista <i>Saber y Crecer</i> N° 1. Facultad de Psicología, UAQ. Octubre.
-----	1997	Informe de investigación. Facultad de Psicología, UAQ. Octubre. Mimeo.

- | | | |
|------------------------------------|------|---|
| Villa-Lever, L. | 1993 | "Educación y conocimiento". En: <i>Revista Universidad Futura</i> . N° 12. UAM-A. Méx. |
| Villavicencio, D.
Arvanitis, R. | 1994 | "Transferencia de tecnología y aprendizaje tecnológico". En: <i>El Trimestre. Económico</i> . Vol. LXI N° 242. Méx. |
| Wallerstein, I. | S/r | Paz, estabilidad y legitimidad 1990-2025/2050. Publicado originalmente en: Geir Lunderstad. Ed. <i>The Fall of Great Powers</i> . Traducción: Ricardo Yocelovsky R. |
| World Bank | 1990 | Higher education in Latin America. Issues of efficiency and equity. Washington D. C. |
| Yurén C., Mª T. | 1991 | "Racionalidad, conciencia y educación". En: <i>Revista Mexicana de Sociología</i> , N° 4. Méx. Octubre-diciembre. |

Páginas Web

Autor	Año	Fuente
ANUIES	2004	Tipología de instituciones de educación superior. En: www.anui.es.mx/anui.es/libros98/lib13/0.htm
Brunner, J. J.	1990	"Universidad, sociedad y Estado en lo 90". Revista Nueva Sociedad, N° 107. Mayo-junio de 1990. En: http://www.nuso.org/upload/articulos/1874_1.pdf Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2007.
Cabrera M., D.	2003	3er. Informe de gestión. Anexos. En: www.uaq.mx
-----	2004	4º. Informe de gestión. Anexos. En: www.uaq.mx
-----	2005	5º Informe de gestión. Anexos. En: www.uaq.mx
-----	2006	6º. Informe de gestión. Anexos. En: www.uaq.mx
Conacyt	2001	Programa para el fortalecimiento del posgrado nacional. En: www.main.conacyt.mx Fecha de consulta: 31 de octubre.
Conde C., A.	2005	"El Gobierno persigue la quiebra de las universidades públicas". En: http://colombia.indymedia.org/news/2005/08/29900.php Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2007.
Cullen, C.	2007	"Hay que resistir con inteligencia". Conferencia en el marco del 7ª Congreso Internacional. Retos y expectativas de la Universidad. En: http://www.elporvenir.com.mx/notas.asp?nota_id=141091 <i>El Porvenir.com</i> Sección Cultural. 15 de diciembre de 2007.
Diccionario	1965	Diccionario soviético de filosofía. Ediciones Pueblos Unidos Montevideo. También puede consultarse en: http://www.filosofia.org/enc/ros/aporia.htm
Grande, J. C.	2007	La lógica de la privatización como nueva modalidad de la educación superior salvadoreña. En: http://www.monografias.com/trabajos33/analisis-privatizacion/analisis-privatizacion2.shtml Fecha de consulta: 16 de abril de 2007.
Internacional de Educación	1995	"Resolución sobre los peligros de la privatización de la educación pública. En: Resolución de la Internacional de la Educación. Primer Congreso Mundial. En: http://www.ei-ie.org/worldcongress/docs/WC01_Res_PrivatisationOfPublicEducation_s.pdf Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2007.
Iturralde O., R.	2007	1er Informe de rectoría. En: http://www.uaq.mx/primer_informe/indice.html
Kaplún, G.	2001	"El currículum oculto de las nuevas tecnologías". En:

razón y palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación (www.razonypalabra.org.mx) Febrero-abril de 2001. N° 21.

- Lacan J. 1967 "Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanálisis de la escuela". En: Otros Trabajos de Jacques Lacan. [Infobase Freud-Lacan](#).
- Ordorika, I. 11/XI/02 "Privatización y mercantilización de la educación superior". En: *La Jornada*. Nota periodística. Méx. <http://www.jornada.unam.mx/2002/11/11/011a1pol.php?origen=opinion.html> Fecha de consulta: 17 de diciembre de 2007.
- Promep 2007 Cuerpos Académicos reconocidos por Promep. En: <http://promep.sep.gob.mx/ca.htm> Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2007.
- Perfiles profesionales S/r Psicología de la educación. En: <http://www.cop.es/perfiles/contenido/educativa.htm#Funcio> Fecha de consulta: 22 de diciembre de 2007.
- Ravitch, D. 2001 "La era de los expertos y los años sesenta". *Estudios Públicos*, 84 (primavera 2001). En: [rev84_ravitch.pdf](#) Fecha de consulta: 03 de abril de 2007.
- Revenga, M. S/r La educación como prevención de problemas psicológicos. En: http://cuentayrazon.org/revista/pdf/113/Num113_015.pdf Fecha de consulta: 23 de diciembre de 2007.
- Sandoval R., L. 2007 Los ciclos económicos largos de Kondratief y el momento actual (IEE/UNAM). En: <http://www.ucm.es/info/ec/iec9/pdf/A07%20-%20Sandoval%20Ram%EDrez%20Luis.pdf> Fecha de consulta: 19 de marzo de 2007.
- Senado de la República 1999 "La educación, reflejo fiel del acontecer social". Boletín de Prensa 99/208. México, D.F., 6 de julio de 1999. En: <http://www.senado.gob.mx/comunicacion/content/boletines/99/b6julio.php> Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2007.
- UAQ 2001 a Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Querétaro. En: *Compilación legislativa universitaria*. Ed. Facultad de Derecho, UAQ. Octubre. En: www.uaq.mx
- 2001 b Estatuto Orgánico. En: *Compilación legislativa universitaria*. Ed. Facultad de Derecho, UAQ. Octubre. En: www.uaq.mx
- 2001 Plan Institucional de Desarrollo 2000-2010 (Pide). En:

- c www.uaq.mx
- 2001 "Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional
2002 (PIFI-UAQ)". En: www.uaq.mx
2003
- 2003 "Reforma universitaria. Propuesta de modelo
educativo". Documento sujeto a la consideración del H.
Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de
Querétaro en el marco del proceso de la reforma
universitaria. UAQ. Enero. Folleto de distribución. En:
www.uaq.mx
- 2003 Unidad de enlace y acceso a la información. En:
2007 <http://www.uaq.mx/transparencia/> Fecha de consulta: 29
de diciembre de 2007.
- UAQ/SESIC 2004 Proyectos de Desarrollo de los Cuerpos Académicos
(PDCA). Vigentes (1997/1999-2006) y reestructurados
(2002-2006). Mimeo. En: www.uaq.mx
- UNESCO 1998 "La educación superior en el siglo XXI: visión y acción".
Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.
París, 5-9 de octubre. En:
[http://www.unesco.org/education/educprog/
wche/declaration_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion) Fecha de
consulta: 10 de diciembre de 2007.
- Vilar, J. M^a 2000 "Investigación-acción y currículo oculto en la enseñanza
obligatoria". En: LEEME. Revista de la Lista Electrónica
Europea de Música en la Educación. N° 5. En:
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilar.htm> (Fecha
de consulta: 11 de abril de 2007)
- Wikipedia 2007 <http://es.wikipedia.org/wiki/Holismo> Fecha de consulta:
31 de marzo de 2007.
<http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa> Fecha de
consulta: 11 de abril de 2007.