

reordenar las percepciones y la distribución. 4) Establecer negociaciones con el gobierno respecto de la carrera profesional de los universitarios. Pero esto sólo tendrá sentido en la medida en que la posición de los universitarios esté firmemente enraizada en acuerdos institucionales previos que hayan definido cuál es el perfil de carrera profesional que conviene a la institución y a sus trabajadores. Para ser sólido estos acuerdos deben establecerse entre funcionarios, órganos colegiados y sindicatos. Este es un camino, el otro es seguir dando vueltas, según sople el viento sexenal.

#### Notas:

El quehacer universitario en la UAM: interdisciplinario, con una plantilla del personal académico y administrativo 90% de tiempo completo, nombramiento de profesor/investigador para vincular docencia e investigación organizado en divisiones y departamentos, altamente participativo con 13 órganos colegiados.

Si en 1981 la UAM tenía sólo unos cuantos instrumentos normativos (Ley Orgánica, Reglamento Orgánico, Reglamento de la Junta de Gobierno, Condiciones Generales de Trabajo), diez años más tarde ya había acumulado un total de 20 reglamentos y normas distintas. El resultado se compila en un volumen de más de 300 páginas.

Los académicos pueden llevar sus inconformidades e impugnaciones al proceso de ingreso o promoción a la Comisión de Recursos; sin embargo, puesto que todo esto ya no es bilateral y se ha convertido en un reglamento universitario, el Rector General y la Oficina del Abogado General han definido que el Rector puede intervenir unilateral y eficazmente en un proceso de ingreso o promoción del personal académico. Esta interpretación se basa en el Art. 16, II de la Ley Orgánica que dice: corresponde al Rector General "hacer cumplir las normas y disposiciones reglamentarias que expida el Colegio Académico". El Rector General ha hecho uso de esta facultad en diversas ocasiones, pero el caso más importante fue en 1985. El Rector intervino ante una Comisión dictaminadora Autónoma y logró que se cambiara el resultado de un concurso de oposición a favor de una persona distinta a la que se había otorgado la plaza de profesor. El asunto sólo se resolvió cuando la profesora excluida, después de un recorrido de varios años por todas las instancias legales, llevó el caso a la Suprema Corte, que dictaminó la improcedencia de la intervención y obligó a reinsular a la profesora (caso McPhail).

Por un Tabulador Universitario Único y Nacional" Estudio. profesores y estudiantes del Departamento de Economía de la UAM-I Pedro Solís (coord.) 1984. pág. 8

La gaceta académica del SITUAM, marzo 19, 1986. pág. 23ss.

Vera la gaceta académica del SITUAM, mayo 6, 1985 y marzo 19, 1986, pág. 26.

<sup>7</sup> Esta cita y las referencias anteriores corresponden al texto del Acuerdo en el Diario Oficial, jueves 26 de julio, 1984.

<sup>8</sup> "Tabulador Académicos, Documentos Base para la Discusión. Proyecto Gubernamental, Proyecto Sindical," SITUAM, 1984, pág. 5. Para ser Investigador Titular C (la más alta categoría y nivel de esta propuesta) se requería el "Doctorado en Ciencias, nueve años de docencia a nivel mínimo de licenciatura, diez años en la categoría inmediata anterior, nueve años de experiencia en la investigación y trece de experiencia en la profesión, formar parte de un Consejo Directivo en la Investigación, tener prestigio internacional, veinte trabajos en áreas prioritarias de los cuales diez sean reconocidos internacionalmente, tener un mínimo de citación de veinticinco referencias, premios y otras distinciones, participación en diez congresos o eventos científicos internacionales y por los menos siete como ponente, de los cuales dos como principal"

<sup>9</sup> Citado en: "Tabulador Académico, documento Base para la Discusión, Proyecto gubernamental, Proyecto Sindical", SITUAM, 1984; pág. 20

<sup>10</sup> A pesar de la flexibilidad, el nuevo Tabulador permite un avance mucho más rápido a aquellos que se dedican primordialmente a la investigación, en perjuicio de la docencia y la difusión de la cultura.

<sup>11</sup> Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994, SEP, pág. VI

<sup>12</sup> "En qué debe trabajar un profesor de la UAM para acceder a promociones, estímulo y beca" es el nombre de una de las gráficas que ilustran el detallado artículo de Eduardo Ibarra C. sobre este tema. Ver: Ibarra, C., C., (coord.). La universidad ante el espejo de la excelencia, CSH UAM-I, 1993, pág. 317 ss.

<sup>13</sup> Según Arredondo. V. "La estrategia general de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior: Resultados preliminares", en: Evaluación promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior, SEP, 1992, pág. 159.

<sup>14</sup> La jornada, marzo 29, 1993, pág. 3.

<sup>15</sup> Comparencia del Director de CONACYT ante la Comisión de Educación, Cámara de Diputados, marzo 18, 1992, pág. 2.

<sup>16</sup> "La Ciencia y la Tecnología en México, Entrevista con Fausto Alzati" Cuadernos Educativos, CISE UNAM, 1991, pág. 63.

<sup>17</sup> La Jornada, marzo 29, 1993, pág. 3 (Subrayado nuestro).

<sup>18</sup> Alucución del Rector General, Órgano Informativo, agosto 29, 1994, pág. 3.

<sup>19</sup> Desplegado, Dirección Información Rectoría General, La Jornada febrero 11, 1994, pág. 26.

<sup>20</sup> El análisis de los cambios en los criterios de ingreso y promoción 1974-1994 marca claramente esa tendencia. Por otro lado, los salarios reales de la UAM comenzaron su descenso paulatino a partir de 1976 y hasta 1982. En 1983 sufrieron una pérdida de alrededor del 50%. A partir de ese año y por lo menos hasta 1991, continuaban en una paulatina caída. (Ver Soto G. Ernesto, "Modernización educativa y salarios en la educación superior". El Cotidiano, núm. 36, UAM-A. julio-agosto 1990).



Ahora, el SUPAUAQ pone al servicio de los maestros universitarios, estudiantes y del público en general su

**Sistema  
de  
Información Hemerográfica**

**SI**

La consulta se podrá realizar todos los días en las instalaciones del sindicato:  
Hidalgo No. 299 Col. Las Campanas

Si desea mayor información, puede comunicarse a los teléfonos: 16-28-39 y 15-24-35 con Gisela Romero y Alejandro García en la Comisión de Procesos de Información

# Psicología educativa: entre la epistemología y el curriculum\*

José López Salgado

Maestro en Ciencias de la Educación. Docente-Investigador Nivel III del PEI-UAQ. Adscrito a la Licenciatura y el Posgrado 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: 248)

## I. PSICOLOGÍA EDUCATIVA: CAMPOS DE CONFORMACIÓN

La Psicología Educativa como disciplina, como campo de formación y como ejercicio profesional<sup>1</sup>, presenta algunas particularidades que es preciso mostrar, antes de adentrarnos en el análisis de una experiencia particular: el Área o Especialidad de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UAQ.

Para lo anterior, es necesario analizar e identificar el estatus epistemológico de la Psicología Educativa; es decir, 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 una área aplicada de la Psicología a la Educación (en los diferentes espacios de prácticas educativas)..."<sup>2</sup>.

Para aproximarnos a algunas respuestas posibles, dentro de un debate aún no terminado, vemos la necesidad de caracterizar el campo de constitución de objeto de la Psicología Educativa desde tres campos

o subcampos: 1) Campo de Investigación; 2) Campo de Formación y 3) Campo de Ejercicio.

Esto con la intención de mostrar las posibilidades y limitaciones que la Psicología Educativa tiene en las distintas fases de su expresión. Es en este sentido como podremos ubicar uno de los propósitos del presente documento, por lo cual me propongo abordar y caracterizar cada uno de los subcampos de manera más amplia, con la intención de mostrar las limitaciones o posibilidades para una mayor conceptualización y toma de postura ante su posible definición. Para, finalmente, entrar a la segunda parte de este documento que tiene como fin identificar el nacimiento de la Psicología Educativa en la Institución a que nos referimos, así como de las tendencias y orientaciones que ha ido tomando hasta la actualidad.

### 1. Como disciplina<sup>3</sup>

El debate sobre el status disciplinario de la Psicología Educativa, tiene fuertes raíces históricas y epistemológicas. Históricas, en tanto su origen no ha estado ligado a la investigación básica, sino, en

<sup>1</sup> El presente ensayo se inscribe en el contexto de la investigación curricular del Área de Psicología Educativa de la U.A.Q. Sus referentes generales pueden localizarse en: José López Salgado "Proyecto General para la Reestructuración Curricular de la Licenciatura en Psicología Educativa de la U.A.Q." Revista Boletín N° 1. Octubre de 1994. Fac. Psicología de la U.A.Q. Así mismo en: José López Salgado "Impacto de los Avances Científico-Tecnológicos de la Psicología en el Currículo". Revista Saber y Creer N° 1. Octubre de 1995. Fac. Psicología de la U.A.Q. Este trabajo fue presentado como ponencia en el II ENCUENTRO MUNDIAL DE SOCIEDADES, COLEGIOS Y ASOCIACIONES DE PSICÓLOGOS. Evento organizado por: FEVAPSIJME y el CODEPSIQUE. Sede: Santiago de Querétaro, Qro. 1, 2 y 3 de octubre de 1998.

## 20 Educación

todo caso, a la atención de necesidades específicas que socialmente son planteadas para resolver problemas concretos. Epistemológicas, dado el carácter polémico de la cientificidad de la Psicología<sup>4</sup> -de la cual proviene la Psicología Educativa-, así como de la diversidad de posturas teóricas que han construido discursos con fundamentos divergentes, incluso irreconciliables en su acepción originaria (p. ej. 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 (en su aspiración de reconocimiento por la comunidad científica, una vez que se independiza del pensamiento teológico y filosófico), con objetos, teorías, métodos y técnicas de adscripción histórica, sociológica<sup>5</sup> y epistemológica esencialmente opuestas, nos dan un panorama poco alentador para pensar a la Psicología como discurso integrado (conforme al modelo de cientista<sup>6</sup> de fines del siglo pasado).

La Psicología es identificada, desde sus orígenes, por su heterogeneidad. El Conductismo E-R, el Psicoanálisis, la Gestalt, el Cognoscitismo, la Escuela de Ginebra, la Escuela Soviética, la Teoría de la Información y sus contribuciones al Procesamiento Humano de la Información, las Teorías Socioculturales, el Análisis Experimental de la Conducta, etc.<sup>7</sup>; así como la gran variedad de posturas al interior de cada una de las escuelas, a lo que se le añade las derivaciones<sup>8</sup> e hibridismos<sup>9</sup> que contemporáneamente se han desarrollado en la Psicología<sup>10</sup>. Estas son algunas de las corrientes representativas, que plantean concepciones y estrategias diferentes -aunque en algunos casos complementarias-, para la explicación e intervención de los procesos que ocurren en la complejidad del psiquismo<sup>11</sup>.

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 mi juicio, dos cosas:

- 1) Que es un campo de conocimientos que, por la naturaleza de su (s) objeto (s)<sup>12</sup>, no empata con los cánones de cientificidad establecidos por la visión do-

minante de la ciencia<sup>13</sup>. Por ello, históricamente<sup>14</sup>, 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<sup>15</sup>.

- 2) Que, por su relativa juventud en la cronología del conocimiento científico, puede ser aventurado cerrarle la posibilidad de incursionar en el organigrama de la 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 nuestro país ha reflexionado -y lo sigue haciendo- 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"<sup>16</sup>.

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 evidencia esa dificultad para su definición como disciplina, es el hecho 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 determinado por las demandas y necesidades que se formulan desde el "exterior". Diríamos que se ha constituido como campo de acción a partir del rol asignado, y el rol asumido<sup>17</sup>, conforme a las características de la demanda social, institucional, grupal e individual.<sup>18</sup>

Sobre esto, E. Rives (1984) 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,

... ésta como cuerpo orgánico de metodologías y conocimientos dista mucho de ser una realidad"<sup>19</sup>. Esta tesis, es apoyada por Margarita Castañeda (1989), 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 substanciales (...) la Psicología Educativa es básicamente una ciencia aplicada y tecnológica (sic) que se interesa por el estudio científico de los procesos psicológicos humanos en el ámbito de la educación"<sup>20</sup>.

Podría 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<sup>21</sup>; 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 (1987), 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"<sup>22</sup>.

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), los procesos transferenciales de la relación educativa (POSTIC, M., 1982. BOHOSLAVSKI, R. 1986. GERBER, D. 1986. FILLOUX, J. 1988), del desarrollo y los procesos cognitivos (AUSUBEL, D., 1983), de comunicación, evolución y cultura (COLE, M. y WAKAI, K., 1984), etc.; y la investigación aplicada, en escuela de padres (STERN, H. H. 1967), el currículum escolar (COLL, C. 1987), etc.

## 2. Como formación<sup>23</sup>

Una de las dificultades que enfrenta la disciplina psicológica en nuestro país, 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 de su problemática global<sup>24</sup>. Es aquí "... donde radica en buena parte la génesis de su problemática global"<sup>25</sup>.

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 desde los que se diseñaron los currícula para la formación de psicólogos educativos<sup>26</sup>.

Un aspecto adicional a esta problemática, es el de 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 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, no cabe duda de que 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<sup>27</sup>. De esta manera, la definición del currículum 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 (VALDERRAMA, P. 1990)<sup>28</sup>; la inmediatez de las demandas del mercado; y -algo que quizá sea más difícil de superar, en tanto no se rompan las prácticas dogmáticas de los feudos institucionales- en las visiones parciales de los académicos que descalifican la validez de concepciones psicológicas que les sean opuestas a "sus posturas" teóricas.

## 22 Educación

Una visión de esta naturaleza es compartida por Laura Hernández (1989) cuando, reconociendo que la Psicología Educativa ha avanzado en la últimas décadas en la investigación de los procesos cognitivos (percepción, procesamiento de información, aprendizaje, motivación, etc.), así como en el diseño metodológico e instrumental para la investigación e intervención psicológica en el ámbito educativo), señala: "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"<sup>29</sup>. En este sentido, la formación del psicólogo educativo estaría orientada por los aportes del campo de investigación, tanto los que se mencionan en la cita, como aquellos provenientes de otras orientaciones que, además de considerar los procesos cognitivos, contemplan aquellos que se refieren al desarrollo, a los procesos afectivos, a los culturales, etc. Sin embargo, la autora se ubica en el espíritu de nuestra preocupación por vincular el currículum con los avances de la disciplina, así como (sin ser nuestro objeto de investigación, pero tampoco negando su importancia) con las necesidades del ámbito social.

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 tecnológico con los que debe crecer sino problemas cada vez más complejos que debe enfrentar"<sup>30</sup>.

La definición del campo de formación profesional del psicólogo educativo, partiendo de una visión integral (triádica) como ha sido planteada, requiere de una perspectiva abierta (sin renunciar a una postura crítica en sentido epistemológico vs. eclecticismo) 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 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 profesionista; sin embargo, es importante mostrar, en líneas generales, cómo se piensa que habrá de formarse, y para qué, un Psicólogo Educativo. Catalina Harrsch (1983) nos presenta 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.

- Intervenir con técnicas de prevención, remediación y/o rehabilitación para distinguir cuando 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.<sup>31</sup>

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 y áreas de habilitación de tal manera que puedan organizarse contenidos y habilidades en campos de intervención profesional; y, por el otro, se extraña la presencia de otros ámbitos de intervención que, además de los tradicionales (como: infancia y desarrollo, aprendizajes escolares, planeación y diseño, trabajo terapéutico, diagnóstico y derivación, educación especial, orientación vocacional y profesional y asesoría), la problemática social ha ido planteando otros campos, tales como: educación de padres; problemas

de adquisición y construcción de nociones en el campo de la lecto-escritura, del pensamiento matemático, de las ciencias sociales y naturales; educación geriátrica; educación no formal (extraescolar); psicología del deporte; educación de la sexualidad; educación ecológica; etc.

Llama igualmente la atención el que la investigación, como rasgo del perfil, esté pensada sólo para el posgrado. Esto sería justificable si nos adhiriésemos incondicionalmente al pensamiento oficial de SEP/CONACyT/ANUIES, pero no se justifica si consideramos que la investigación, además de ser formativa en sí misma, no depende del nivel educativo para que pueda expresarse como un rasgo característico de la naturaleza humana<sup>32</sup>.

Otra perspectiva, en términos del perfil de egreso del psicólogo educativo, nos la ofrece Margarita Castañeda (1989), 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 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.<sup>35</sup>

Una visión como ésta tiene la virtud de presentar, con mayor sistematicidad, curricularmente hablando, ejes desde los cuales se ordena la definición del perfil. Sin embargo, la concepción que tiene sobre el objeto<sup>34</sup> pone al descubierto serias limitaciones.

Pese a lo anterior, cabe destacar que en el planteamiento general esta 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 produc-

ción de conocimientos, tanto para la investigación básica como para la aplicada<sup>35</sup>; 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<sup>36</sup>; 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)<sup>37</sup>.

### 3. Como ejercicio<sup>38</sup>

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, decadentes<sup>39</sup> o emergentes, tales como: el 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 los el mercado.

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; es decir, como el espacio que nos 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 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<sup>40</sup>.

El ejercicio profesional del psicólogo educativo tiene ante sí un campo de expresión muy abierto y diversificado. Si bien -decíamos en el punto 2 de este apartado-, 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 Margarita Castañeda (1989): "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 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<sup>41</sup>.

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 instrumental (técnico) 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 se abre al del desarrollo humano y en cada uno de los espacios educativos en que se desenvuelva (familia, escuela, medios masivos, etc.); 3) En cuanto a las habilidades requeridas para el ejercicio profesional del psicólogo educativo destacan, entre otros, la innovación metodológica y tecnológica para el diseño de programas, textos y materiales que favorezcan el proceso educativo<sup>42</sup>.

Sobre este último punto (la innovación), la práctica profesional del psicólogo educativo ha tenido que ser receptiva a los avances proporcionados por la revolución de la microelectrónica 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 equipo y herramientas audiovisuales digitalizadas, desarrollando habilidades de aprendizaje distintas a los medios de lectura y verbalización predominantes en otras 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); incorporación de equipos de cómputo como herramienta didáctica; sensibilización del magisterio para su actualización en el uso de nuevos lenguajes en la enseñanza; etc.<sup>43</sup>

Por otro lado, el ejercicio profesional del psicólogo educativo, además del trabajo con niños y jóvenes en el ámbito escolar, se ha abierto a espacios de acción que gradualmente ha profesionalizado<sup>44</sup>: la educación de la sexualidad humana; la escuela de padres; la educación ecológica hacia el desarrollo de nuevos hábitos; la educación para la salud; la educación del deporte; etc. Este conjunto de ámbitos de intervención del psicólogo educativo ha demandado que este profesional 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 la 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.

En cuanto a los centros de acción profesional del psicólogo educativo, podemos encontrar los siguientes:

- Universidades.
- Centros de educación superior.
- Guarderías.
- Primarias.
- Secundarias.
- Preparatorias
- Centros de educación especial.
- Centros de terapia educativa.
- Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Salud.
- Centros de atención geriátrica.
- Centros de recreación y deporte.
- Centros comunitarios de apoyo y atención psicológica.
- Centros psicopedagógicos y de orientación educativa y vocacional.
- Centros de educación artística.
- Centros de abandono y maltrato de niños mujeres y ancianos.
- Instituciones de educación tecnológica.
- Institutos de educación para lenguas extranjeras.
- Educación continua.



finitivo 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, sí tenemos un evento importante para la historia de nuestra Universidad: el 5 de febrero de 1959 se inicia el régimen de autonomía de la Universidad, estando a la cabeza el Lic. Fernando Díaz Ramírez (quien, además, estuvo a cargo del proyecto de creación de la Universidad en 1950). Después de la autonomía se creará la carrera de Administración de Empresas, en la escuela de Contabilidad, en 1963, y no será sino hasta 1967 que surge Psicología junto con el Instituto de Idiomas<sup>46</sup>. Otras carreras serán fundadas con posterioridad: 1978, Medicina; 1984, Sociología; 1985, Veterinaria y Zootecnia; etc.

En el segundo caso (tensiones sociales), la escuela de Psicología surge en un momento de tensión entre los diferentes grupos y sectores al interior y el exterior de la Universidad. Ante el proceso de industrialización que vive Querétaro, tanto el Estado (representado por el gobierno del Lic. González Cosío) como la UAQ (bajo la rectoría del Lic. Hugo Gutiérrez Vega) emprenden 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 ese contexto surge la escuela de Psicología con la dirección del Dr. Héctor Kuri, quién, para el diseño del programa, se apoya en las experiencias de: UNAM, UIA y Jalapa<sup>47</sup>. 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 atendiera a sus necesidades.

Al interior de 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 necesida-

Educación de Adultos.  
Centros de educación extraescolar.  
Centros de comunicación masiva  
Centros de informática y producción  
de software educativo.

Centros de Investigación de Psicología Educativa<sup>45</sup>. 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 por encima de las prácticas profesionales conocidas hasta hace poco tiempo, donde el rol característico de este profesionista estaba centrado en: el ámbito escolar (orientación educativa y vocacional, aplicación de pruebas psicométricas, atención de problemas de conducta, "aprovechamiento escolar", orientación a padres y maestros, apoyo administrativo, etc.); el trabajo con niños (estimulación, desarrollo y aprendizaje); educación especial (diagnóstico y derivación, apoyo al especialista en el trabajo de estimulación temprana, rehabilitación, terapia, etc.); etc. Campos para los que fueron preparados y que no advirtieron la magnitud potencial de ejercicio profesional que refiere a todo ámbito de la relación humana que esté vinculado con algún proceso educativo.

Una problemática como la referida, nuevamente nos remite a la necesidad de pensar en la tríada investigación-formación-ejercicio. Considero que éste 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, así como la actualización-renovación permanente de los conocimientos necesarios para no desatender el vínculo entre producción de conocimientos y necesidades sociales del campo profesional.

## II. LA PSICOLOGIA EDUCATIVA EN LA U.A.Q.

### I. Antecedentes.

#### I.1 Generales.

El surgimiento de la escuela de Psicología en Querétaro, en 1967, se da tiempo después de que otras profesiones tienen cabida en la 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 de-

## 26 Educación

des de mayor amplitud<sup>48</sup>. El conflicto se intensificó una vez que termina el periodo gubernamental, propiciando la caída del rector.

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<sup>49</sup>.

Los intentos por cerrar la escuela se repitieron durante tres periodos más de los rectores: Dr. Enrique Rabell T., Lic. Salvador Septién, y el Lic. Agapito Pozo; 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 dada su procedencia foránea (Cd. de México)<sup>50</sup>.

### 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 U.A.Q. se da en 1975<sup>51</sup>, en tanto que en la primera es en 1971; sin embargo, a lo largo de los diferentes planes de estudio sucedidos entre 1967 y 1975, se observan contenidos de cuasiespecialización.

En este sentido, sería importante señalar, aunque sea descriptivamente, qué materias pudieron haber antecedido al plan que da origen a las especialidades de Clínica, Educativa, Social y del Trabajo. En este recorrido, dado nuestro tema de interés, señalaremos sólo las materias que se refieren a la Psicología Educativa<sup>52</sup>.

En el plan 1967-1968<sup>53</sup>, organizando por semestres, se encuentran algunas materias (hasta el quinto semestre) que, por su denominación, podrían tener contenidos antecedentes a la formación del psicólogo educativo: 1er. Semestre, Psicología Genética del Niño I y Fundamentos de Psicometría I; 2º Semestre, las mismas materias en segunda parte (II); 3º y 4º Semestres, sólo aparece Psicometría II y III respectivamente; 5º y 6º Semestres, Psicología de la Adolescencia I y II, y Teorías del Aprendizaje I y II (prácticas de laboratorio en ambas); en 7º y 8º Semestres, la que más pudiera tener relación, aunque ha sido más orientada hacia la clínica, es Técnicas Projectivas III y IV (que ya tuvo su antecedente en 5º y 6º Semestres). Este plan tuvo sólo un año, "... no se concluyó<sup>54</sup>.

El segundo plan de estudios se impartió en 1968 aunque "... nunca fue aprobado por consejo, entre otras cosas,

por ser demasiado amplio<sup>55</sup>. Por lo que no se consideró como un Plan, propiamente dicho, y no se conservan archivos que den cuenta de su estructura.

El plan de 1969 (oficialmente considerado como segundo) mantenía una estructura similar al primero, aunque fue anual. En este encontramos: en el primer año, Psicología Genética del Niño; en el 2º año, probablemente, Psicometría I; en el 3er. año, Psicometría II y Técnicas Projectivas I propiamente orientada al área Psicopedagógica; en 4º año, sólo Técnicas Projectivas II.

El tercer plan tuvo mayor duración, comprendiendo el periodo 1970-1975. En él encontramos, también bajo el calendario anual: en el 1er. año, Psicometría I y Paidología; en el 2º año encontramos mayor carga académica orientada a la Psicología Educativa, Psicometría II, Teoría y Práctica de la Dinámica de Grupo, Psicología de la Adolescencia y Psicología Infantil; en 3er. año, Psicopedagogía y probablemente Técnicas Projectivas; en 4º año, Dinámica de Grupo, Técnicas Projectivas II y Orientación Vocacional.

En esta descripción de los planes previos al surgimiento de áreas, se observa predominancia hacia la Psicología de la Infancia, de la Adolescencia, del Aprendizaje, de la Dinámica de Grupo, de la Psicopedagogía y la Orientación Vocacional y, claro está, también en gran medida materias de orientación psicométrica. Con esto quiero enfatizar que existe cronológicamente cierta predeterminación por enfocar el rol del psicólogo en los ámbitos tradicionales del campo educativo.

### 1.3 Nacimiento del área educativa y sus tendencias

El plan 1975-1977 da inicio a las áreas de especialización. Las razones son múltiples, según argumenta quien en esa época fungió como Director de la escuela y que además fue quien propuso (dicho por él mismo) el surgimiento de las áreas<sup>56</sup>.

Los argumentos que se exponen, para justificar la creación del plan por áreas, aparecen en el Acta de la Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario en agosto de 1975, en la que el Lic. Rincón argumentaba<sup>57</sup> que 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

acoplaria a la tendencia nacional evitando dificultades al estudiante de revalidación. Bajo esta óptica se diseñó el 4° plan (1975-1977), reingresa al calendario semestral. Para el tronco común, en el 1er Semestre encontramos, Teorías de Aprendizaje, Teorías de la Motivación y Psicología Infantil; en 2° Semestre, Teorías del Aprendizaje II y Psicología In-

fantil II; en 3er Semestre, Introducción a la Psicopedagogía y Psicología de la Adolescencia; en 4° Semestre no se registran materias, tampoco se indica el motivo de que se encuentre vacío el cuadro de materias.

A partir del 5° Semestre se presenta el cuadro de materias de la especialidad apareciendo como sigue:

QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE.
Educación Especial. Teorías y Sistemas de la Educación Contemporánea. Psicopatología Descriptiva Técnicas de la Investigación Psicopedagógica. Psicología Evolutiva de Jean Piaget.	Educación Especial II. Técnicas Proyectivas. Técnicas de Aprendizaje y memorias Prácticas de Orientación vocacional Psicología de Carl Rogers aplicada a la Educación.
SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Educación Especial III. Consejo Psicopedagógico I. Teoría y Práctica de la Dinámica de Grupos I. Práctica Psicopedagógica I. Seminario de Psicología Vocacional.	Educación Especial IV. Consejo Psicopedagógico II. Teoría y Práctica de la Dinámica de Grupos II. Práctica Psicopedagógica II. Psicología y Técnicas de la Recreación.

Las características del plan 75-77, en lo que toca a las orientaciones teóricas de la Psicología, mantienen la presencia del Psicoanálisis y el Conductismo, incorporando a la escuela gestáltica. Ya en cuanto al área de especialidad vemos que se incorpora la tendencia de los planes anteriores en cuanto a Psicopedagogía, Orientación Vocacional, Psicodiagnóstico y 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 una vigencia estructural. Es decir, algunos de sus contenidos temáticos pasaran a conformarse en líneas de formación<sup>58</sup>.

El contexto, del primer plan por especialidades, fundamentalmente se comprende a partir de factores internos y externos a la institución. En el segundo caso (factores externos), el propio director, Lic. Rincón, afirma 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<sup>59</sup>.

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 radical del Psicoanálisis (freudo-marxismo althusseriano), influencia que se ve consolidada con la llegada de profesos-

## 28 Educación

res de origen extranjero (argentinos y uruguayos). Así como con la defensa de un proyecto democrático de universidad que se verá fortalecido a través del vínculo con la Universidad de Guerrero (bajo las rectorías de Rosalío Wences Reza y Enrique González Ruiz), aunado al movimiento nacional democrático de los estudiantes de Psicología a través de la Federación Nacional de Estudiantes de Psicología (FENEP)<sup>60</sup>.

Por otro lado, hay dos acontecimientos más que configuran nuevos escenarios para la escuela de Psicología: 1) La creación del Sindicato Único del Personal Académico de la UAQ. (SUPAUAQ) en 1974<sup>61</sup>, fuertemente impulsado por la escuela de Psicología, aunque el nacimiento de este organismo lo encabezaron los maestros de la Escuela Preparatoria; 2) El segundo evento tiene que ver con la creación de la Maestría en Psicología Clínica en 1977<sup>62</sup>. Este acontecimiento trae como consecuencia: 1) La elevación de rango de Escuela a Facultad; 2) El afianzamiento de la visión formativa por especialidades y 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 de especialidades), surge en 1977. En él se muestra la cristalización de las expectativas del movimiento estudiantil tendientes hacia 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 (de origen conosureño), así como la influencia del Proyecto Universidad-Pueblo de la Universidad Autónoma de Guerrero, serán los sujetos protagónicos que definirán la nueva currícula<sup>63</sup>, tanto en el tronco común, como en las diferentes especialidades, de las cuales, la que nos interesa analizar es la de Psicología Educativa.

### El Plan 1977-82 (tercero en su presentación por especialidades), establece lo siguiente

En tronco común las materias de orientación específica para el Área Educativa son: en 1º y 2º

Semestres aparece 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.

Cabe destacar, antes de la descripción de materias en el área de especialidad, que en el tronco común existen diez materias por semestre. Entre las que destacan: Epistemología (I, II, III y IV); Filosofía de la Ciencia; Socio-antropología, Psicología Social y 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 Neuro-fisiológico (Neuroanatomía, Neuropsicología, Endocrinología y Bioquímica).

Lo anterior nos permite ubicar al Psicoanálisis, la Epistemología y los contenidos de tipo sociológico como articuladores del Plan 77. 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'<sup>64</sup>.

En lo que respecta a la descripción de materias del área educativa, en el Plan 77-82, como se muestra en el cuadro de la página siguiente.

El Plan 77 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" de 1977, se establecen objetivos que apuntan a un cambio real cuando se señala que la modificación del Plan 75 está 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, te-

QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Educación Especial I: Teorías y Sistemas de la Educación Contemporánea. Psicología Descriptiva. Técnicas de la Investigación Psicopedagógica. Psicología Evolutiva. y Psicología de la Gestalt.	Educación Especial II. Técnicas Proyectivas. Materialismo Histórico y Educación. Prácticas de Orientación Vocacional. Psicología de Carl Rogers.
SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Educación Especial III. Consejo Psicopedagógico I. Teoría y Práctica de la Dinámica de Grupos II. Práctica Psicopedagógica I. Actualización de la Educación en México.	Educación y Familia. Consejo Psicopedagógico II. Teoría y Práctica de la Dinámica de Grupos III. Práctica Psicopedagógica II. Psicología y Técnicas de la Recreación.

ner un conocimiento profundo de la realidad mexicana para "...poder hacer positivos los conocimientos teóricos-prácticos que generan nuestros estudios"<sup>65</sup>.

Lo limitado del Plan, en sus alcances curriculares, es que tiene escaso impacto en el área de Psicología Educativa, ya que prácticamente se mantiene inalterado el plan de la especialidad; por ejemplo, del conjunto de materias del Plan 75 sólo se modificaron: Psicología de Jean Piaget, por Psicología Evolutiva (en el 5° Semestre); Psicología de Carl Rogers aplicada a la Educación, por Psicología de Carl Rogers y Psicología de la Gestalt aplicadas a la Educación, y Técnicas del Aprendizaje y la Memoria, por Materialismo Histórico y Educación (en el 6° Semestre); y Educación Especial IV por Educación y Familia (en 8° Semestre).

Un evento, entre otros, que resulta relevante para nuestro análisis es la creación de la Central de Servicios a la Comunidad (CeSeCo) en 1978. Este acontecimiento resulta significativo en tres sentidos: 1) Representa el proyecto institucional del compromiso social en el ejercicio de la profesión; 2) Es un espacio formativo para estu-

diantes y profesores en el propósito de articular teoría y práctica y 3) Representa un vínculo con los sectores sociales de escasos recursos que demandan el servicio psicológico. Un evento como éste pone en cuestión el carácter extensionista y asistencialista de los programas de servicio y extensión universitaria. También representa un modelo a seguir en otras escuelas de la propia universidad (Derecho y Medicina). Actualmente, además de la apertura de otras CeSeCo, se está buscando el trabajo interdisciplinario entre el Psicólogo y otros profesionistas en esta Central (Ingeniería, Enfermería, Nutrición, Medicina, etc.)<sup>66</sup>.

## 2. Plan de Estudios vigente

La revisión y reestructuración del Plan 77, 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 promueven la reestructuración, es la fuerte carga académica en tronco común (10 materias por semestre), así como la incompatibilidad de contenidos entre algunas materias de orientación divergen-

### 30 Educación

te (p. ej. Psicoanálisis y Conductismo) que no resolvían los riesgos del eclecticismo.

Otro motivo interno fue la lucha que se dio entre dos grupos por el control del proyecto institucional. Ambos grupos representaban proyectos formativos diferentes, así como proyectos 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 77, buscaría afianzar el proyecto académico-democrático de la Universidad-Pueblo. El otro grupo, autodenominado "Taller de Investigaciones de la Facultad de Psicología (TIFP), estaba integrado por profesores y algunos estudiantes simpáticos aliados al proyecto del TIFP. El proyecto de este segundo grupo representaba la tendencia académica de orientación psicoanalítica y marxista.

La caracterización anterior nos es conveniente para mostrar la dinámica interna desde la cual se generó el proceso de reestructuración, ya que el nuevo plan (1982) fue el resultado de dos Foros abiertos en los que básicamente se presentaron los proyectos de reforma de ambos grupos. De esto resulta el nuevo Plan. Claro está, con la victoria de uno sobre otro. El TIFP sale favorecido en las votaciones, asumiendo la dirección académico-política de la Institución. Externamente también se muestran condiciones favorables al cambio del Plan 77, dada la situación social que priva en el mercado ocupacional con el cierre de algunas fuentes de empleo a raíz de la crisis del 82.

De esta manera, se establece el Plan 1982, con diferencias y similitudes respecto al Plan 77.

Las diferencias podríamos agruparlas conforme a: 1) El sistema organizativo; 2) La visión global del Plan; 3) Los perfiles y 4) Los contenidos.

El Plan 82 se presenta con un sistema de créditos, esto con la intención de ofrecer una opción flexible para el estudiante que no fuera de tiempo completo (por motivos económicos, familiares, laborales, etc.). Sistema que, a semejanza de los Institutos Tecnológicos Regionales (hoy estatales), ofre-

cía la flexibilidad al estudiante para cursar la carrera en un margen mayor de tiempo (en este caso seis años)<sup>67</sup>.

Una innovación, respecto al plan anterior, es la introducción de "Seminarios Libres", en los diferentes semestres, con excepción del 1º, con un doble propósito: 1) Para incorporar contenidos no previstos en el Plan y 2) Para profundizar en algunos de los contenidos de materias obligatorias. Esta modalidad también sería una especie de "termómetro" para detectar posibles cambios en el Plan de Estudios.

Otra diferencia importante en el nuevo Plan fue su visión global de la organización curricular. En este rubro, encontramos que el Plan de Estudios se organiza por áreas de conocimiento, desde las cuales habrán de organizarse los contenidos temáticos para cada una de las áreas de especialización. Estas áreas de conocimiento, que bien podrían ser llamadas ejes curriculares, son cuatro: La Psicológica, la Filosófico-Epistemológica, la Histórico-Social y la Biológica<sup>68</sup>.

Sobre el perfil se precisan tres lineamientos desde los cuales habrán de definirse: 1) El punto de vista científico; 2) La actividad crítica y 3) La práctica transformadora. 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 proletarianización del campesino, el de urbanización, el de la inserción violenta del desarrollo industrial en diversas regiones..."<sup>69</sup>.

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 de investigación en términos de adquisición de técnicas "... que le permitan revisar sus métodos de estudio"<sup>70</sup> (sic).

PRIMER SEMESTRE.	SEGUNDO SEMESTRE.
<p>Historia de las Corrientes en Psicología I. Fundamentos de Psicoanálisis I. Materialismo Histórico I. Epistemología I. Psicofisiología. Técnicas de la Investigación Documental y de Campo. Seminario Libre o Práctica en CeSeCo*.</p>	<p>Historia de las Corrientes en Psicología II. Fundamentos de Psicoanálisis II. Materialismo Histórico II. Epistemología II. Sociolingüística. Métodos de Investigación Social. Taller de Lectura y Redacción*.</p>
TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE
<p>Psicología Evolutiva. Teoría de la Personalidad I. Psicopatología Descriptiva. Formación Social Mexicana I. Técnicas de la Entrevista. Antropología Social. Historia de América Latina Contemporánea*. Seminario Libre o Práctica en CeSeCo*.</p>	<p>Teoría y dinámica de Grupos. Teoría de la personalidad Psicopatología Dinámica. Formación Social Mexicana II. Técnicas de Psicodiagnóstico. Áreas de Especialización. Comunicación*. Seminario Libre o Práctica en CeSeCo*.</p>

La descripción de asignaturas para el área básica es la que presentamos en el cuadro de la página siguiente siguiente:

Estableciendo comparaciones entre el plan 77 y el plan 82, encontramos 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 la orientación conductual y gestáltica de la psicología. También destacan, como continuidad, los contenidos de corte biológico, pese a que explícitamente se sostiene que son como "... un simple apoyo a aquellos contenidos psicológicos que requieren la interdisciplinariedad con este tipo de conocimientos"<sup>71</sup>.

En relación a las materias introductorias (conocimiento básico) al Área Educativa, consideramos que hay una reducción respecto al plan anterior. Por ejemplo: en primer semestre sólo aparece una que podría ser básica para cualquier área; Técnicas de Investigación Documental y de Campo; en 2º Semestre, está

Sosiolingüística que, por cierto, no se advierte continuidad directa con los contenidos del área; en 3er. Semestre, está 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, advertimos un retroceso con respecto al Plan 77, donde se ofrecían materias de relación más directa con el área (p. eje. Teorías del Aprendizaje, Psicología Infantil y de la Adolescencia, Introducción a la Psicopedagogía, etc.).

En relación al Área de Psicología Educativa, el Plan 82 nos presenta un perfil que, apoyado en el perfil general, se configura a partir de cinco líneas de formación<sup>74</sup>: 1) Sistema Educativo; 2) Psicología Aplicada a la Educación; 3) Planeación o Diseño de Programas; 4) Consejo Psicopedagógico y 5) Rehabilitación<sup>73</sup>.

Dentro de cada una de las líneas de formación, se establecen ámbitos de ejercicio y contenidos temá-

### 32 Educación

gicos 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, del Pedagogo o del Psicólogo Clínico. En este sentido, resulta poco congruente con los ejes de formación definidos en el Plan general (Psicológico, Filosófico-Epistemológico, etc.).

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", donde se plantea con mayor claridad el ámbito de la Psicología Educativa, aunque con dos riesgos: 1) La reducción del campo en aspectos curativos y 2) La indiferenciación con el Psicólogo Clínico, el terapeuta, etc.

En el caso de las otras líneas del perfil, se observan dos limitaciones: 1) La abarcabilidad de su acción (p. ej. en: "Sistema Educativo" y "Planeación y Diseño de Programas") que puede no diferenciar su práctica con la del Sociólogo de la Educación o la del Pedagogo; 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 cuadro de materias del Plan en esta área de especialidad<sup>74</sup>.

Para concluir esta caracterización del Plan vigente, sería conveniente reflexionar sobre la congruencia del perfil del área de Psicología Educativa con el Plan y de ésta con el tronco común. Sobre el primer aspecto, ya decíamos que los ejes de formación general no se involucran, al menos explícitamente, con la orientación estructural del área de Psicología Educativa. Esto lo planteo en el siguiente sentido: 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 tam-

poco tiene expresión en la líneas de formación y los contenidos del área, salvo, tangencialmente, en Psicología Evolutiva (guardando las distancias epistemológicas en sentido piagetiano) y Educación Especial (en 6° y 7° 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 cruzada por el componente afectivo de la "relación educativa". Baste, como ejemplo, la definición que se da de aprendizaje en la línea de formación "Psicología Aplicada a la Educación": "(Por aprendizaje nos estamos refiriendo aquí no solo al alcance de objetivos cognitivos, sino también al desarrollo de actividades y habilidades)"<sup>75</sup> (sic). Ante esto cabe entonces la pregunta ¿dónde quedó el Psicoanálisis?

### 3. Tendencias de cambio

Los cuestionamientos al Plan de Estudios 82, en el Area de Psicología Educativa, se comenzaron a manifestar a fines de los 80's. Un antecedente importante es el "Foro Interno sobre Diseño Curricular" organizado por el Area 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 Area Educativa en Licenciatura.

El origen de los cuestionamientos al área educativa han partido de distintos supuestos (algunos fundados y otros con menor rigor); sin embargo, a pesar de la 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 y 2) La desarticulación entre los contenidos del Plan, esto bastante conectado con el problema anterior.

Partiendo de esta coincidencia, que de entrada no compromete a tomar postura, se han abierto 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 han sido formados por el DIE y/o comparten sus planteamientos en torno a la formación del psicólogo educativo. De hecho,



Este equipo de docentes ha ejercido cambios en los títulos y contenidos de algunas materias, sin que esto represente la modificación formal del Plan<sup>76</sup>.

Entre las líneas teóricas, que sostienen para poner en cuestión el Plan 82, parten 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.)"<sup>77</sup>.

Esta concepción es secundada por otros profesores pertenecientes o simpatizantes a este grupo de trabajo, aunque sus argumentos son menos consistentes<sup>78</sup>.

Otra postura, que también asume una visión crítica del Plan 82 de la Especialidad de Psicología Educativa, está representada por un grupo de docentes menos compactados en su concepción y en el trabajo de equipo; por lo que su postura es heterogénea respecto al Plan. Otra diferencia, en relación con el grupo anterior, es que la formación académica y profesional de éstos es que son egresados de la Facultad de Psicología de la UAQ; por ello, su concepción está fuertemente orientada por las tendencias formativas de la Institución, así como por la experiencia profesional en instituciones de servicio y atención psicológica en la entidad (USEBEQ, INEA, Educación Especial, Escuelas Secundarias Públicas, Educación Superior, Práctica Privada, etc.).

En este sentido, las críticas al Plan de la especialidad no han sido a sus ejes teóricos ni a sus fundamentos, sino a la organización de los contenidos (tanto al interior de la especialidad, como en su relación con el tronco común) y al sistema de prácticas curriculares, de servicio social y voluntarias; es decir, al reclamo de la articulación teoría-práctica. Esto último, apoyado en las demandas que plantea el sector empleador y los propios estudiantes que están a punto de egresar.

Por otro lado, dentro de este mismo sector que sostiene la vigencia global del Plan, hay docentes que han formulado críticas al Plan 82 en relación con: 1) La indefinición del perfil del Psicólogo Educativo; 2) El divorcio estructural del Plan del Área Educativa con los fundamentos generales del Plan; 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, etc.) y sociológica (Política Educativa, Sistemas de la Educación Contemporánea en México, etc.), con respecto a aquellos que deben ser eje formativo del Psicólogo Educativo (por cierto ausentes o insuficientes, tales como Educación Especial e Investigación Educativa).

En este grupo de profesores hay mayor tradición en el ejercicio profesional, y poco (o nada) en el debate escrito de sus posturas. Sólo en uno de ellos se han dejado ver sus posturas a través de medios escritos. Aunque su discurso ha girado más sobre el problema de las prácticas, que sobre la discusión epistemológica del objeto de la Psicología Educativa. Sobre las prácticas, en un ejercicio comparativo entre los planes 77 y 82, señala: "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 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"<sup>79</sup>.

Una de las formas en que se ha intentado enfrentar académicamente estas inquietudes ha sido la creación de espacios académicos para dirimir las diferencias de concepción que, por otro lado, se han mezclado con diferencias de conducción del proyecto institucional. Hasta ahora, debe reconocerse, es el primer grupo quien cuenta con un proyecto académico más trabajado. Aunque parte de la problemática, es que éste no da cabida a la visión psicoanalítica en el abordaje de lo que asume 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 aprendi-

### 34 Educación

proceso de cambio en sí mismo como los factores de diversa naturaleza que lo condicionan". Lo único que agregan a esta definición es el aspecto cognoscitivo, además de los procesos de cambio comportamental<sup>80</sup>. Un planteamiento como éste es convincente y, debe reconocerse, está fuertemente sustentado desde las líneas teóricas que este grupo asume como básicas para la investigación y la formación del psicólogo educativo; sin embargo, omite, 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 tiene el plan vigente, así como su actualización con la incorporación de las concepciones que sustentan los profesores del primer grupo.

### III. BIBLIOHEMEROGRAFÍA.

ABBAGNANO, N. (1961)

Diccionario de Filosofía.

Ed. FCE. Méx. 1994. Undécima reimpresión.

ARREDONDO V., D. M<sup>a</sup>.

Investigación sobre los diferentes sectores (1988) de la sociedad queretana para la reestructuración del plan curricular y el perfil del Psicólogo del Trabajo.

Mimeo. UAQ. Méx.

AUSUBEL, D. P. (1990)

Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.  
Ed. Trillas. Méx.

BENEDITO, G. (1975)

"Rol del Psicólogo: rol asignado, rol asumido y rol posible".  
En: N. Braunstein (et. al.).

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.

Ed. CEAC S. A. Barcelona.

CASTAÑEDA Y., M. (1989)

"Perfil de egreso deseable en la psicología educativa".

En: J. Urbina (comp). op. cit. pp. 301-314.

CASTRO, L. (1983)

"La teoría de la información".

En: J. Cueli y L. Reidl. Corrientes psicológicas en México.

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.

COLE, M. WAKAI, K (1984)

Cultural psychology and education.

IVème Réunion d'expert sur les Sciences de

l'Education, Organisation des Nations Unies

pour l'Education, la Science et la Culture,

Genève, 4-7 décembre 1984.

COLL, C. ed. (1981)

Psicología Genética y Educación.

Ed. Oikos-tau. España.

\_\_\_\_\_ (1991)

Psicología y Currículum.

Ed. Paidós. Méx.

\_\_\_\_\_ (1991)

Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.

Ed. Paidós. Barcelona.

CUELI, J. REIDL, L. coedit (1983)

Corrientes psicológicas en México.

Ed. Diógenes S. A. 3ª Edición. Méx.

CUELI, J. (1983)

"El psicoanálisis hoy". En: Cueli y Reidl op. cit.

DÍAZ G., R. (1983)

"La teoría sociocultural del comportamiento humano".

En: J. Cueli y L. Reidl. Op. cit.

DOGAN, M. (1991) PAHRE, R.

Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora.

Ed. Grijalbo. Méx. 1993.

DUCOING, A. (1990) RODRÍGUEZ, A. comps.

Formación de profesionales de la educación.

Ed. UNAM/UNESCO/ANUIES. Méx.

FILLOUX, J. C. (1988)

"Psicoanálisis y educación: puntos de referencia".

En: Revista Cero en Conducta N° 10. 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.

- GLAZMAN, R. et al (1984)  
"Corrientes psicológicas y currículum".  
En: Revista Foro Universitario N° 44.  
Ed. STUNAM. Méx.
- GUERRERO P, R. (1994)  
"Perfil del psicólogo educativo".  
En: Boletín del Área de Psicología Educativa N° 1.  
Fac. de Psicología, UAQ.
- (1990)  
"El papel de la práctica en el currículum  
de la Facultad de Psicología".  
En: Revista Psicología y Sociedad N° 10.  
Fac. de Psicología, UAQ.
- HARARI, R. (1973)  
"El objeto de operación del psicólogo".  
En: Varios. El rol del psicólogo.  
Ed. Nueva Visión. B. A.
- HARRSCH, C. (1993)  
"Identidad del Psicólogo".  
Ed. Alhambra Mexicana (2ª Reimpr.). Méx.
- HERNÁNDEZ G., L. (1989)  
"El desempeño laboral del psicólogo  
educativo: un escenario futuro".  
En: J. Urbina (comp). op. cit. pp.793-803.
- KUHN, T. S. (1996)  
"La estructura histórica del conocimiento  
científico". En: T. S. Kuhn. La tensión esencial  
Ed. FCE/CONACYT. Méx.
- LARA T., L. (1989)  
"La profesión del psicólogo: un análisis de sus  
antecedentes, situación actual y su futuro".  
En: J. Urbina (comp). op. cit. pp. 769-778.
- LÓPEZ R., M<sup>E</sup>. (1989)  
"Avance en el diagnóstico del perfil profesional  
del psicólogo mexicano".  
En: J. Urbina (comp). op. cit. pp. 693-707.
- LÓPEZ S., J. (1994)  
"Proyecto General para la Reestructuración  
Curricular de la Licenciatura en Psicología  
Educativa de la U.A.Q.".   
En: Revista Boletín N° 1. Fac. Psicología, UAQ.
- (1995)  
"Impacto de los Avances Científico-Tecnológicos de la Psico-  
logía en el Currículo".  
Ed. Revista Saber y Crecer N° 1.  
Fac. Psicología, UAQ.
- (1996)  
"Aproximación metodológica: dimensiones y  
constitución de objeto".
- En: Memorias. XI Encuentro Nacional de  
Investigación Educativa. IMCED. Noviembre.  
Morelia, Mich.
- Archivos personales de la historia de la  
Facultad de Psicología de la U.A.Q.
- MERCADO, S. (1983)  
"El cognoscitivismo". En: J. Cueli y L. Reidl.  
Op. cit.
- MURRILLO G., M. A. (1994)  
"Borrador de reflexiones en torno al objeto de  
estudio de la Psicología Educativa".  
En: Boletín del Área de Psicología Educativa.  
Fac. de Psicología, UAQ.
- OBREGON A., A. (1991)  
"Fundación y desarrollo del Sindicato Único  
del Personal Académico de la Universidad  
Autónoma de Querétaro: SUPAUAQ. Historia  
y testimonios. Primera parte.  
Rev. Superación Académica N° 1. SUPAUAQ.
- 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. Op. cit.
- PERRÉS, J. (1988)  
El nacimiento del psicoanálisis. Apuntes  
críticos para una delimitación epistemológica.  
Ed. UAM-X/P y V. 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.
- REIDL, L. (1983)  
"El conductismo S-R".  
En: J. Cueli y Reidl, L. op. cit.
- (1983)  
"La escuela soviética". En: J. Cueli y L. Reidl.  
Op. cit.
- REIDL de A., L. (1989) "1963-2013: reflexiones y  
prospectiva".  
En: J. Urbina (comp). op. cit. pp. 809-834.
- RIVERO del P., F. (1989) LÓPEZ, M<sup>E</sup>

### 36 Educación

"Una aproximación al análisis de la situación profesional del psicólogo en Latinoamérica". En: J. Urbina (comp). op. cit. pp 389-394.

RIVES, E. (1983)  
"El análisis experimental de la conducta".  
En: J. Cueli y L. Reidl. Op. cit.

— (1989)  
"Algunas reflexiones sociológicas sobre el desarrollo de la psicología en México".  
En: J. Urbina (comp). op. cit. pp.491-503.

ROSA, A. (1985)  
Entrevista con Michael Cole.  
Revista Estudios de Psicología N° 21.

SANTILLANA (1983)  
Diccionario de Ciencias de la Educación.  
Ed. Santillana. España

SAÑUDO G., L. E. (1993)  
La psicología como constitutivo de lo curricular (ensayo).  
Cuaderno de divulgación N° 6.  
Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

STERN, H. H. (1967))  
La educación de los padres.  
Ed. Kapelusz. B. A.

VALDERRAMA, P. (1990) MOLINA, J.  
"Cinco tesis sobre el desarrollo de la Psicología como ciencia en México". En Las profesiones en México N° 6. Casanova (comp.). UAM-X.

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.

VERNON C., S. (1994) GARBUS F. S.  
"Lo dicho y lo omitido en el plan de estudios y lo actual en Psicología Educativa".  
En: Boletín N° 1. Área de Psicología Educativa. Fac. de Psicología, UAQ.  
U.A.Q. (1982)  
Plan de Estudios de la Facultad de Psicología.

U.A.Q. (1985)  
Plan de Superación Académica.

URBINA, J. (1989)  
El psicólogo: formación, ejercicio y prospectiva comp  
Ed. UNAM. Méx.

WARREN, H. C (1934)  
Diccionario de Psicología.  
comp

Ed. FCE. Méx 1993. Vigésima reimposición.  
ZAPATA, J. (1992) MOLINA, G.

"A propósito de la formación del psicólogo educativo". En: Revista Boletín N° 1. Fac. Psicología de la U.A.Q. Octubre de 1994.

### Notas

<sup>1</sup> Esta clasificación, de los niveles de expresión de la Psicología, es aceptada por algunos analistas (HARRSCH, C., 1993. URBINA, J., 1989. RIVES, E. 1989. CASTAÑEDA, M., 1989. etc.) para determinar los campos de competencia de este conocimiento, de esta manera podemos identificar tres momentos fundamentales: el origen del conocimiento disciplinar (producción o investigación básica, aplicada, tecnológica, de campo, etc.), su difusión (particularmente en la formación de profesionales) y el servicio (refiriéndonos a la parte aplicada de este conocimiento para atender problemas específicos y, a la vez, retomar información fáctica que permita reordenar, cuestionar o confirmar los modelos teóricos desarrollados por la investigación básica).

<sup>2</sup> LÓPEZ S., J. (1996) Aproximación metodológica: dimensiones y constitución de objeto. En: Memorias. "XI Encuentro Nacional de Investigación Educativa". IMCED. Morelia, Mich. Noviembre.

<sup>3</sup> Asumo la definición de disciplina entendida como: "Rama del saber que abarca el conjunto de conocimientos de un ámbito específico, agrupados de modo sistemático". Diccionario de Ciencias de la Educación. Vol. I. Ed. Santillana S. A. Madrid 1983. p. 428.

<sup>4</sup> El uso que haremos del vocablo Psicología en singular, no tiene el propósito de asumir una concepción unificadora, ni mucho menos considerar que existe una Psicología "General" y otras "Particulares". Asumimos que el debate epistemológico, en este terreno, no ha quedado resuelto. Por ello, cuando hablemos de Psicología, pese a que lo haremos en singular (más por convencionalidad que por definición intrínseca), no dejamos de aludir a su heterogeneidad. Por otro lado, también cuando hablemos de áreas o especialidades (en este caso Psicología Educativa) lo estaremos refiriendo desde el marco amplio de las diversas concepciones existentes dentro de la Psicología.

<sup>5</sup> Entendida la Sociología en sus tres acepciones preponderantes, esto es: como ciencias del hombre (Saint-Simon 1813); como ciencia de la sociedad (Karl Marx); y como ciencia de las instituciones (Emilio Durkheim). Ver: Diccionario de Ciencias de la Educación Op. cit p 1311. En este sentido, 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 ascripto al interior- del pensamiento de estas disciplinas.

<sup>6</sup> 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". Nicola Abbagnano Diccionario de Filosofía. Ed. FCE. Undécima reimposición. Méx. 1994. p. 169.

<sup>7</sup> La mayoría de estas orientaciones psicológicas son caracterizadas por la edición preparada por J. Cueli y L. Reidl en la obra: Corrientes psicológicas en México. Ed. Diógenes S. A. Méx. 1983. Tercera edición. Así mismo sugerimos la lectura de la obra de Antonio Caparrós (1993). Historia de la Psicología. Ed. CEAC, S. A. España. 5ª Edición. En ambos trabajos, además de encontrar información característica de estos movimientos psicológicos, nos presentan una concepción crítica acerca de los alcances y limitaciones en cada una de las corrientes.

<sup>8</sup> Catalina Harrsch (1983) 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, etc.). Ver: C. Harrsch (1983).