

01087



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA /  
DE MÉXICO

---

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

CURRÍCULUM, DISCIPLINA Y PROFESIÓN DESDE  
LA PERSPECTIVA DE LOS ACADÉMICOS  
DE PSICOLOGÍA IZTACALA

**T E S I S**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
**DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A

PATRICIA DEL CARMEN COVARRUBIAS PAPAHIU

DIRECTOR DE TESIS:  
DR. MIGUEL ÁNGEL CAMPOS HERNÁNDEZ

MEXICO, D.F.

2003

A



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**A mi familia,  
a la UNAM, y  
a Iztacala;  
lugares de 'sentidos' de vida,  
de aprendizajes y de afectos.**

## AGRADECIMIENTOS

Primordialmente expreso mi más profundo agradecimiento a los académicos que colaboraron en la investigación: camaradas, colegas y coparticipes de mi tránsito como docente e investigadora, que con sus voces, recuerdos y testimonios me allanaron el camino para su realización; sin ellos y sin su confianza hubiera sido imposible alcanzar sus propósitos.

Especialmente al Dr. Miguel Ángel Campos, le agradezco haber aceptado la dirección de la investigación, sus orientaciones y los márgenes de autonomía y respeto que me concedió para su tratamiento.

Asimismo al Dr. Mario Rueda y a la Dra. Monique Landesmann, quienes fueron vigilantes cercanos y constantes del trabajo, por sus aportaciones substanciales para enriquecerlo, y por los vínculos pasados y presentes que nos unen.

A la Mtra. Martha Corenstein y al Dr. Eugenio Camarena, a los que debo aprendizajes significativos y cardinales, cimentados durante mi formación doctoral, y por su tiempo y dedicación en la revisión del reporte final.

Del mismo modo, al Dr. Alfredo Furlán y a la Dra. Concepción Barrón, por su disponibilidad e interés en la lectura esmerada del reporte, y por su respeto a los argumentos en él trabajados.

Particularmente a CONACYT le agradezco la distinción y la beca que me otorgó para la realización de los estudios doctorales, que me permitieron concentrar esfuerzos para concluirlos en los tiempos previstos. Asimismo, por el patrocinio conferido al Proyecto de Investigación sobre Identidades Académico-Institucionales (38547-S) en el que colaboro actualmente.

Personalmente a mis colegas y amigos de siempre, Ofelia Desatnik, Miguel Monroy y Ofelia Contreras, con quienes he compartido un largo trayecto de formación y de inquietudes por el mejoramiento de nuestro quehacer docente en el Proyecto de Evaluación y Planeación Educativa de Iztacala, y a quienes debo su constante apoyo, afecto y amistad.

Igualmente a Hortensia Hickman, compañera e interlocutora en el Proyecto de Identidades Académico-Institucionales de Iztacala; quien a la vez, ha sido copartcipe en los entramados y vicisitudes que implican un trayecto de formación doctoral; gracias a éste tuve la fortuna de construir un lazo más de amistad y afecto.

Ambos proyectos han sido los principales espacios de mi formación académica en la FES Iztacala, en cuyo diálogo e interacción se encuentran las preocupaciones, trazos, acercamientos y replanteamientos de la investigación que presento.

A todos ellos, mi más genuino reconocimiento.

## RESUMEN

El propósito de la investigación fue analizar la práctica curricular de la carrera de Psicología Iztacala cuyo modelo educativo fue original e innovador en México en los años setenta. No obstante, hasta el presente no ha sido modificado en sus fundamentos y especificaciones formales, aún y los avances disciplinarios y los cambios sociales producidos en las últimas dos décadas.

Como estudio de caso, la problemática se investigó mediante una perspectiva socio-cultural, histórica y situacional; con una metodología cualitativa de corte etnográfico a partir de las representaciones y perspectivas de algunos de sus académicos, a quienes se aplicó una entrevista a profundidad.

Se utilizó la descripción densa para el análisis e interpretación de los discursos de los académicos y develar los significados y sentidos que atribuyen a su práctica curricular; al mismo tiempo, se recuperaron fuentes documentales para apoyar las interpretaciones realizadas.

Los hallazgos sostienen que la forma en que los académicos conciben la práctica curricular está relacionada con la manera en que conciben su espacio universitario, el conocimiento científico y disciplinar de la psicología, con su identidad como psicólogos y su trayectoria como académicos.

Asimismo, entre los académicos entrevistados, se revelaron diferentes formas de entender y actuar la psicología como ciencia y profesión, en las que subyacen sus identidades epistemológicas. Estas, a la vez, muestran correlaciones positivas con respecto a sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, y con la forma en que planean sus cursos y definen su relación pedagógica con los alumnos.

## ABSTRACT

The purpose of the investigation was to analyze the curricular practice in Iztacala's psychology career, whose educative model was original and innovative in Mexico during the seventies. Nevertheless, it has not been modified in its basis and formal specifications until now, neither have been the disciplinary advances and social changes produced in the last two decades.

This issue was investigated through a socio-cultural, historical and circumstantial point of view; using a qualitative ethnographic method from the representations and perspectives of some of Iztacala's academics, who have been intensely interviewed.

A dense description was used for analyzing and explaining their discourses and discovering the meaning and sense of their curricular practice; at the same time reliable sources were used to support the interpretations.

The results show that the way in which academics are related with their curricular practice is affected by the form they conceive their role in university, their scientific and disciplinary knowledge of psychology, as psychologists, and for their experiences as academics.

Likewise, different forms of understanding and acting psychology as a science and profession are noticed among the academics who were interviewed in which their epistemological identities are understood.

These, at the same time, show positive relations with their conception about teaching, learning, evaluating and with the way their courses are planned and how their pedagogic relationship with their students is defined.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
I. La construcción del problema y sus campos de intersección. Práctica curricular	2 2
II. El campo de la investigación sobre el currículum.	9
III. La perspectiva teórica-metodológica	15
Sobre las representaciones y significados de los actores.	19
Sobre el concepto de cultura	20
El acercamiento a la cultura	22
Sobre el abordaje metodológico	24
Sobre el universo de estudio	29
Sobre las herramientas metodológicas	31
Sobre la construcción de las categorías teórico-analíticas	33
Sobre la construcción del texto	35
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PSICOLOGÍA COMO DISCIPLINA ACADÉMICA</b>	<b>39</b>
1.1 Del discurso a la institucionalización de la psicología como disciplina académica y científica La psicología en búsqueda de su independencia como ciencia.	42 52
1.2 Institucionalización de la psicología como disciplina académica y científica en México	60
1.3 La Psicología como ciencia experimental	70
1.3.1 El "Proyecto Xalapa" de la Universidad Veracruzana	72
1.3.2 El plan de estudios de la Facultad de Psicología de la UNAM (1971)	76
1.3.3 El "Proyecto Iztacala" de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Iztacala	79
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>LA PRÁCTICA CURRICULAR EN PSICOLOGÍA IZTACALA: SU REALIDAD ACTUAL Y SU DEVENIR HISTÓRICO</b>	<b>87</b>
2.1 La Institución: como representación simbólica y espacio social	88
2.1.1 Las prácticas como consolidación de la cultura institucional	92

2.1.2	La historia y sus actores	94
2.2	El currículum de psicología: una práctica <i>"caótica y sin sentido"</i>	96
2.2.1	Prácticas atomizadas, balcanizadas y competitivas	103
2.2.2	Prácticas burocráticas, marginales y simuladas.	109
2.3	El campo institucional: La ENEP Iztacala	120
2.3.1	Condiciones preinstitucionales	120
	El modelo prefundacional del currículum	127
2.3.2	La fundación del currículum (1975-1978)	130
	El tiempo inaugural	130
	La puesta en marcha	138
2.3.3	La crisis del currículum (1978-1981)	141
	Las primeras dudas y la fragilidad del currículum	141
	El Colegio de Profesores	144
	El intento del rescate	147
	La desaparición del Colegio de Profesores	149
2.3.4	La "muerte" del currículum (1982-1984)	150
	La desintegración del grupo fundador	152
2.3.5	El abandono del proyecto (1984-actual)	155

### CAPÍTULO 3

#### REPRESENTACIONES DE LOS ACADÉMICOS SOBRE EL CAMPO DISCIPLINAR DE LA PSICOLOGÍA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA. 163

3.1.	El campo disciplinar de la psicología y su diversidad epistemológica	164
3.2.	Concepciones epistemológicas de los académicos y sus proyecciones en la práctica pedagógica	166
3.2.1	De la psicología como ciencia experimental a la psicología academicista y vivencial	170
	Una ciencia entre lo biológico y lo social	170
	Una ciencia básica experimental	180
	Una ciencia emergente con aplicación tecnológica	196
	Una ciencia pluriparadigmática	206
	Una ciencia constructivista y creativa	221
	Una disciplina academicista y vivencial	238

### CAPÍTULO 4

#### PERSPECTIVAS DE LOS ACADÉMICOS SOBRE EL CAMPO PROFESIONAL DE LA PSICOLOGÍA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL 257

4.1	El campo profesional de la psicología, su práctica y su	258
-----	---	-----

identidad social	262
4.2 Los académicos y el campo profesional de la psicología.	264
4.3 La construcción de una identidad profesional: "ser psicólogo"	267
4.3.1 La preparatoria: el contexto de la elección de una identidad profesional	273
4.3.2 La mediación de otros sujetos de significación: "el maestro psicólogo"	279
4.3.3 Imagen social de la psicología: como mediación en la elección de una identidad profesional.	280
Ser psicólogo para "ayudar ... por un sentimiento altruista"	283
Ser psicólogo para "el control y modificación de la conducta"	283
4.4 Estatus y prestigio social de la psicología: sus signos de identidad profesional	285
El psicólogo "... sin un lugar consolidado en la sociedad"	289
El psicólogo "... con un lugar relevante en la sociedad"	294
El psicólogo "... socialmente desprestigiado"	298
4.5 Práctica profesional de la psicología: sus espacios ocupacionales	300
"Terapias, ... pacientes" antonomasia de la psicología	302
La docencia universitaria: el "refugio" de los psicólogos	312
4.6 La profesionalización en la docencia y su desvinculación de los servicios profesionales	315
4.7 La desprofesionalización disciplinaria y sus repercusiones en la formación profesional	

**CONCLUSIONES** 323

**BIBLIOGRAFÍA** 341

## **INTRODUCCIÓN**

Adentrarnos en una práctica curricular que por un lado reclama, y por otro, resiste procesos de cambio, nos convoca y nos plantea retos y compromisos con sus académicos y con la propia práctica, pero a la vez nos invita, como investigadores, a elaborar una propuesta interpretativa con fines de elucidación y comprensión que nos conduzca a la búsqueda de mejores prácticas educativas.

La investigación que reportamos partió de la inquietud de entender una práctica curricular dirigida a la formación profesional de psicólogos en un contexto particular, la ENEP Iztacala; práctica curricular de la que participamos como docentes y que en el presente se configura para sus académicos como plural, heterogénea, dispersa, sin ningún proyecto común que oriente sus acciones y con diferentes formas de entender y actuar la psicología; concepciones que se constituyen como signos diversos de representación y significación que se ponen en juego y se materializan en una práctica pedagógica.

Nuestro acercamiento a la comprensión de la problemática curricular y su expresión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, toma en cuenta una multiplicidad de factores que se entrelazan y las representaciones y significados que se le conceden y se le atribuyen, que nos llevan a signarla por demás compleja y con diferentes ángulos posibles para su abordaje.

Elegimos un encuadre sociocultural, histórico y situacional que nos permitió plantear una propuesta interpretativa en el que privilegiamos las "miradas" y las formas de pensar de académicos que participan de una misma práctica curricular, enmarcada en una cultura institucional en donde lo simbólico y representacional cobra importancia para nuestro objeto de estudio y adquiere sentido a partir de escuchar las voces de sus actores.

En esta propuesta interpretativa prestamos atención a varios planos de la realidad que se entrelazan y concurren en la conformación de una práctica curricular. Cada uno de los testimonios de los académicos que participaron en la investigación podrán reconocer y reconocerse en su historia colectiva y en su situación actual, y nos

corresponde como investigadores tratar de ser intérpretes "fieles" de sus formas de pensar en sus "propios términos" a partir de un análisis crítico que permita develar la problemática curricular y traducirla de tal modo que sirva para el planteamiento de mejores alternativas educativas.

En tal sentido, y ubicados también como académicos de la problemática curricular que analizamos, exponemos en esta introducción los retos, "encargos" y procesos de construcción que la misma práctica de investigación nos exigió; a la vez, pretendemos mostrar las preocupaciones y búsquedas que dieron lugar a la misma, y la manera en que fuimos afrontando y resolviendo el "ser", al mismo tiempo, actores y sujetos de lo que investigamos. Fue así que pusimos constantemente a discusión nuestra propia trayectoria como académicos, el lugar que ocupamos en el espacio universitario que examinamos, y la forma en que nos fuimos apropiando de su objeto de estudio y lo representamos para su tratamiento.

De aquí que las interrogantes iniciales fueron motivo de redefiniciones constantes para acotar la problemática y elegir un enfoque socio-cultural e histórico que nos permitiera dar cuenta de los procesos y cambios profundos por los que ha atravesado la carrera durante un periodo aproximado de 27 años y nos develara sus mecanismos y lógicas de acción actuales que dan cuenta de sus inconsistencias y contradicciones.

## **I. La construcción del problema y sus campos de intersección**

En primer instancia fue necesario precisar el foco de atención de nuestra búsqueda, y delimitar conceptualmente los referentes empíricos de nuestro interés, que nos llevaron a centrarnos en la *práctica curricular* y en las voces de los académicos que en ella participan.

### **Práctica curricular**

El *currículum*, como una construcción cultural, es un término polisémico que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio (como la acepción más clásica y extendida), programas de actividades planificadas, manual o guía de los profesores; o

bien, como resultados pretendidos de aprendizaje o conjunto de experiencias a ser vividas por los estudiantes, e incluso como un simple listado de instrumentación didáctica.

Siendo un campo de estudio amplio y poco articulado, no es extraño encontrarse con definiciones y perspectivas diversas relacionadas al estudio y la investigación del currículum, en el que se le atribuyen diferentes significados, recortes parciales y enfoques alternativos para su abordaje, y que dependerán de la visión que cada autor tiene de la problemática educativa, de su concepción de educación y de la finalidad de ésta.

La concepción dominante y tradicional sobre el currículum, que aún en nuestros días persiste, ha sido la de considerarlo como un conjunto de componentes programáticos y por lo tanto, se le considera como un producto resultante de un proceso sólo de planeación, en el que se enfatizan meramente los aspectos instrumentales y técnicos como son: la definición de objetivos, selección de contenidos, secuencias instruccionales y formas de evaluación; los mismos objetivos se utilizan como criterios de ejecución y evaluación para determinar el éxito de la instrucción.<sup>1</sup>

Bajo esta racionalidad técnica del currículum se le considera como "el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza y aprendizaje" (Arnaz, 1985, p. 16). Desde esta perspectiva, currículum y plan de estudios se utilizan en el mismo sentido, para referirse al producto final del diseño y se le atribuye un significado prescriptivo y regulador cuya planeación se hace previo a la enseñanza.<sup>2</sup> Se le considera prescriptivo en tanto que orienta y norma el proceso

---

<sup>1</sup> Entre los autores más importantes que hicieron aportaciones desde esta visión técnica del currículum están Ralph Tyler, con su libro ya clásico *Principios básicos del currículum*, publicado en 1949, y su discípula Hilda Taba, con su obra *Elaboración del currículo: teoría y práctica*, que influyeron notablemente tanto a educadores norteamericanos como latinoamericanos.

<sup>2</sup> En este trabajo nos referiremos al *plan de estudios* en su sentido tradicional, en el que se consideran únicamente los componentes programáticos, por lo que éste es un documento escrito que contiene como elementos mínimos los objetivos, organización de contenidos, tareas académicas y sistemas de evaluación. Según el diccionario de la lengua española es "el conjunto de enseñanzas y prácticas que, con determinada disposición, han de cursarse para cumplir un ciclo de estudios u obtener un título". Cfr. *Diccionario de la Lengua Española*. El uso indistinto entre *currículum*, *currículo* o *plan de estudios* se debe a que lo que históricamente ha sido denominado en el idioma inglés la expresión latina *currículum* (carrera), también ha sido conocido, tanto en la tradición latina como en la castellana, como *plan de estudios*: éste, a medida que se incrementó el número de obras de carácter pedagógico traducidas del inglés al español, los interesados en el tema fueron utilizando el término *currículum* como sinónimo de *plan de estudios*. Fue en la década de los 70 cuando se marca el principio de la castellanización del nuevo vocablo. Los tratados de Eisner,

educativo, especifica los fines y objetivos, así como los contenidos y experiencias de aprendizaje, por lo que anticipa y establece una serie estructurada de resultados de aprendizaje.

La delimitación del currículum como producto final de una actividad de planeación, tuvo amplias repercusiones en nuestro país principalmente en la década de los setenta, en la que aparecieron múltiples experiencias de planeación curricular desde este enfoque en nuestras universidades e institutos.<sup>3</sup>

Es en la década de los ochenta que se inicia una mayor preocupación por señalar la dimensión socio- educativa del currículum, como respuesta al exagerado pragmatismo que guiaban los estudios sobre el currículum y se pone mayor atención a los factores contextuales subyacentes en las propuestas curriculares.<sup>4</sup>

Se empieza entonces a señalar el carácter de proceso continuo del currículum, que requiere necesariamente del análisis profundo del contexto social, económico, político y educativo en el que está inserto. En este sentido, se pretende cuestionar y explicar los factores de carácter político, ideológico y social que dan lugar a la derivación de una propuesta curricular.<sup>5</sup>

Desde aquí, el estudio del currículum incluye también los procesos que se gestan durante la instrumentación del plan curricular, como son las acciones y prácticas de los docentes, comportamientos de alumnos, métodos de enseñanza, formas de interacción

---

Sperb, Taba y Wilson, por ejemplo, fueron ofrecidos en nuestro idioma con la novedosa palabra *currículo*. Para un análisis de las diferentes concepciones con las que históricamente ha sido trabajado el currículum, véase Goodson, I. *Historia del currículum*.

<sup>3</sup> En México, la publicación en 1967 de la obra *Diseño de planes de estudio* de Raquel Glzman y María de Ibarrola fue retomada para el análisis y el estudio del currículum. Universidades y escuelas de educación superior, como respuesta a la modernización educativa en este nivel se dieron a la tarea de definir estrategias de diseño curricular con el fin de contribuir a la solución de los problemas que surgieron a raíz de la expansión de la matrícula y que se expresaron en la desvinculación o desfasamiento entre los perfiles de los egresados y las necesidades del mercado de trabajo, así como en la obsolescencia de los contenidos científicos y tecnológicos. Entre los estudios que con mayor frecuencia se citan se encuentran los trabajos de la ANUIES: como los de Amaz, J. A. *La Planeación curricular* y Castrejón Díez, J. *Planeación y modelos universitarios*.

<sup>4</sup> Es a partir del Congreso Nacional de Investigación Educativa celebrado en México en 1981 que se hicieron evidentes los fines políticos e ideológicos que dominaban las concepciones tecnocráticas y funcionalistas en los planteamientos curriculares. Véase Furlán, A. y Remedi, E. "Consideraciones al documento del currículum de la Comisión Temática de Desarrollo Curricular".

<sup>5</sup> Son importantes las aportaciones de otras aproximaciones educativas que se hacen a la investigación curricular, desde la teoría de sistemas hasta las corrientes reproductoristas y críticas de la educación; como también las contribuciones de otras disciplinas como la sociología, filosofía, economía y antropología.

entre profesores y alumnos y, en general, la relación que existe entre lo que sucede en el aula y las normas y lineamientos del plan curricular (Chamorro, 1985).

Es así que se identifican dos dimensiones del currículum que pueden llegar a constituirse como contradictorias pero que sin lugar a dudas son parte del propio proceso curricular: la *formal*, representada por el plan curricular que refleja las intenciones que de manera directa indican tanto las normas legales como los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales y los proyectos educativos del centro o lo que cada docente desarrolla en el aula; y la *vivida*, configurada por los efectos que la práctica del plan curricular ocasiona en la realidad escolar (Furlán y Remedi, 1982).

Al plantearse un cambio conceptual importante para el estudio y la investigación en el campo del currículum, la perspectiva procesual y práctica tiene varios puntos de referencia claves.

Entre estos puntos, las aportaciones de Stenhouse (1998) en torno al currículum son importantes, pues lo concibe como campo de comunicación de la teoría con la práctica, relación en la que los docentes son activos mediadores "...los currícula no son sino hipótesis a experimentar en la práctica por los propios profesores. [...] Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (p. 29).

Stenhouse rescata la idea práctica del currículum como proceso, de cómo se lleva a cabo en la realidad, lo que ocurre cuando se está desarrollando, las condiciones y la dinámica de la clase, las influencias de cualquier agente personal, material y social. Añade que ni las intenciones ni la práctica son, por separado, la realidad, sino ambas en interacción. El currículum entonces acaba siendo un puente entre la teoría y la práctica y se convierte en configurador de ella misma.

Otro punto de referencia clave desde esta reconceptualización del currículum es que éste sólo se puede comprender como una construcción social, que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración y que su proceso tiene lugar dentro de unas

condiciones concretas, que se construye dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales.

Visto así, el currículum acaba siendo un cruce de prácticas diversas y no puede ser considerado como una abstracción, sino que su construcción sólo se entiende desde las condiciones reales de su desarrollo, por lo que hay que prestar atención a las prácticas, políticas y acciones administrativas de su desarrollo, a las condiciones institucionales y estructurales, organizativas, materiales, etcétera, que le dan forma y lo transforman (Gimeno, 1995).

El currículum acaba siendo un campo práctico complejo con múltiples expresiones que como afirmaba Walker "... incluye todas las actividades e iniciativas a través de las que el currículum es planificado, creado, adoptado, presentado, experimentado, criticado, atacado, defendido y evaluado, así como todos aquellos objetos que lo configuran, como son los libros de texto, los aparatos y equipos, los planes y guías del profesor, etc." (en Gimeno, 1995, p. 23).

El currículum es por lo tanto una práctica pensada y vivida, y se manifiesta en su *dimensión formal*, reflejada en las intenciones explícitas del proyecto, referido a un predominio teórico en el que están plasmados los lineamientos filosóficos, pedagógicos y psicológicos conforme a los cuales se pone en práctica el proceso educativo e indica las normas legales, la práctica profesional a enseñar, la organización o modelo curricular, los contenidos educativos, programas, formas de enseñanza y evaluación; y en su *dimensión vivida*, que se expresa en las interrelaciones de las distintas instancias formales que constituyen una institución escolar: alumnos, profesores, plan de estudios, políticas institucionales y características de la administración escolar. Todo ello desplegándose en prácticas cotidianas concretas.

Desde aquí que se considere al currículum como un cruce de prácticas, que tampoco se puede reducir únicamente a la práctica pedagógica de enseñanza pero que tienen su última expresión o inciden e influyen en ella.

En este sentido, consideramos al currículum como una guía que orienta la *práctica pedagógica*, en tanto que proporciona información sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y sobre qué, cómo y cuándo evaluar. De esta manera, la práctica

pedagógica gravita en torno al currículum y tiene su expresión más concreta en las interacciones e intercambios entre profesores y alumnos; hace referencia a prácticas de enseñanza y aprendizaje bajo enfoques metodológicos muy diversos a través de determinadas tareas académicas.<sup>6</sup>

Nos inscribimos en la concepción de currículum que alude a un proceso integral y dinámico que engloba interacciones e intervenciones de orden político, ideológico, cultural, social y educativo desde su construcción, instrumentación y práctica. Trasciende el plan de estudios e involucra los efectos que genera su implantación en la práctica educativa; se expresa en el salón de clases y demás espacios escolares y caracteriza las formas en que es percibido y desarrollado por parte de profesores y alumnos durante todo el proceso de formación profesional. En este sentido, el currículum es una construcción situada y elaboración compartida en el trabajo escolar por docentes y estudiantes. (Schawb,1974; Stenhouse, 1984; Grundy, 1987; Gimeno, 1995; Pérez Gómez, 1998).

El conjunto de todas estas interrelaciones, desde la definición del proyecto educativo, en su parte intencional o propositiva, que como marco institucional de referencia, estructura la vida académica, pasando por las instancias administrativas que regulan y normalizan los procesos educativos y legitiman y certifican los mismos; las interpretaciones que hacen profesores y alumnos de las especificaciones formales, hasta las vivencias que cotidianamente se experimentan en los espacios escolares, conforman la *práctica curricular*. Por lo tanto, para efectos de esta investigación entendemos a la práctica curricular como el interjuego de comportamientos, actitudes y concepciones de profesores, alumnos y autoridades en relación con el plan de estudios, la enseñanza, el aprendizaje, los conocimientos científicos, el rol del docente y del alumno y las formas de evaluación y control (Ruiz, 1998) .

Analizar la práctica curricular a partir de estos referentes, nos adentra a indagar los siguientes cuestionamientos que nos permitan responder a la problemática planteada:

---

<sup>6</sup> Coincidimos con Gimeno en que el currículum se expresa en una práctica pedagógica; sin embargo, no perdemos de vista que en el diseño de un currículum, aún siendo la misma planeación una práctica, lo *pedagógico* es recuperado como campo disciplinar, que junto con el campo filosófico y psicológico, son los ejes a partir de los cuales se le define.

¿cómo se relaciona el docente universitario con su práctica curricular?, ¿cómo la percibe, describe y significa desde su propia cotidianeidad, desde las condiciones materiales de su trabajo, y desde sus saberes y experiencias disciplinares y profesionales?; preguntas que nos dirigen necesariamente al currículum que guía su quehacer docente, a la disciplina y profesión en la que participa y a su trayectoria académica. Esta última, sin olvidar la importancia de su trayectoria personal y profesional, cobra particular interés en nuestro caso pues apunta nuestra atención al espacio universitario en el que desarrollan fundamentalmente su actividad.

Desde aquí, el acercamiento al currículum de psicología en la ENEP Iztacala<sup>7</sup> nos orienta a entenderlo como un espacio de prácticas, de sujetos y actores concretos, que de forma indagatoria nos introduce a diferentes campos problemáticos con sus culturas respectivas.

Los sujetos al participar de manera activa en los procesos de socialización, no sólo son actores que desempeñan roles sociales a partir de la adquisición de disposiciones en conformidad con su entorno (Goffman, 1997), sino que también son autores de su propia socialización como lo aclaran Dubet y Martuccelli (1996) "... los actores adquieren una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y, sobre todo, una capacidad de individualización y de autonomía: una reflexibilidad. Por ese trabajo sobre sí mismos, el individuo no es solamente un actor social sino que es también un sujeto" (pp. 62-62).

Al situar una práctica en un contexto particular, consideramos como planos presentes en la conformación de ésta o campos necesarios para su comprensión y que resultan trascendentales: la historia de la institución (inevitablemente unida a la historia vivida de sus actores); el desarrollo del campo de conocimiento de la disciplina que se enseña y su práctica profesional; la trayectoria en la profesión académica de sus docentes y, sus procesos de apropiación y significación de la práctica pedagógica durante la formación

---

<sup>7</sup> La ENEP Iztacala se convierte en Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) por aprobación del Consejo Universitario de la UNAM el 11 de mayo del 2001. *Gaceta UNAM*, núm. 3,455, 14 de mayo, 2001. Sin embargo, seguiremos utilizando su denominación anterior por considerar su dimensión histórica en la investigación.

profesional. Ámbitos que se entrecruzan y dan como resultado una práctica compleja por su multiferencialidad y diversidad de representaciones y significados.

Por lo anterior, nos interesó recuperar los niveles de relación y representación que elaboran los académicos con la institución, con la propuesta educativa vigente, con el desarrollo del campo de conocimiento y su campo profesional, con su propia trayectoria en la profesión académica y con su práctica pedagógica, en la que se expresa la interrelación de todos estos ámbitos.

Partimos del hecho de que en el proceso de construcción de una práctica curricular irrumpen y se entrelazan tanto datos objetivos como subjetivos, derivados de una historia y cultura institucional, en la que transcurren las prácticas cotidianas de sus actores. Entender a la práctica curricular como aquella que construyen y en la que participan profesores, alumnos y autoridades, como principales actores de una práctica educativa, en un contexto determinado, nos compromete a buscar en su historia, los procesos, acontecimientos y prácticas que fueron conformando su realidad actual. Esta búsqueda nos remitió a la historia institucional en sus contextos macros, como el social, económico y político, pero principalmente nos centró en la historia tal y como es vivida por sus actores.

En relación a la problemática descrita y para la definición de sus campos de inscripción, fue necesario un acercamiento al desarrollo de la investigación en el terreno curricular que nos posibilitara acceder a su estado actual y a sus formas de intervención.

## II. El campo de la investigación sobre el currículum

La investigación en el campo del currículum ha sido muy amplia en nuestro país; los temas, objetos de estudio y metodologías empleadas son de muy diversa índole y con diferentes intenciones.<sup>8</sup> Los estudios y las investigaciones realizadas han partido, muchas de ellas, de cuestionamientos sobre la calidad de los insumos, los procesos y

---

<sup>8</sup> Rebase en mucho la posibilidad de hacer una revisión exhaustiva sobre el estado del conocimiento que guarda la investigación en el ámbito del currículum, por lo que remitimos al lector a algunas obras que cumplen con esta finalidad de manera sobresaliente: Díaz Barriga, A. *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*; Furlán, A. y Pasillas, M. A. *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*; Díaz Barriga, A. *Currículum, evaluación y planeación educativa*; *Antología de evaluación curricular*.

los resultados de la educación; sobre la acreditación de las instituciones, los académicos y los profesionales; sobre la certificación de programas, sistemas y actores de las instituciones educativas.

Dentro de la temática sobre evaluación curricular, que tradicionalmente se ha concebido como una práctica comparativa entre los lineamientos o especificaciones formales del plan de estudios y los resultados alcanzados, las investigaciones han partido de la concepción del currículum como un producto terminado. Sus resultados han cobrado significación en los escenarios actuales, tanto que expertos como organismos nacionales e internacionales se han ocupado del tema y no ha cesado el desarrollo de concepciones y modelos para generar resultados sobre la educación; de tal forma que los indicadores institucionales, nacionales o hasta internacionales son la base fundamental a través de los cuales las instituciones una y otra vez son analizadas y cuestionadas (CIEES, 1992).

Respondiendo también a planteamientos institucionales con respecto a la evaluación de las instituciones de nivel superior,<sup>9</sup> e igualmente desde una racionalidad tecnológica, se ha buscado como forma alternativa y/o complementaria, investigar el grado de congruencia interna en relación a los elementos básicos que constituyen la estructura curricular. Desde este criterio, se comprueba la existencia de una secuencia lógica entre los diferentes programas y unidades curriculares, revisando cómo están ordenados los contenidos y su relación con los objetivos prescritos, los sistemas de enseñanza y aprendizaje, de evaluación y recursos institucionales; así mismo se verifica el grado de congruencia externa, en la que se comparan las especificaciones del plan de estudios con el impacto social que tengan los egresados, contrastando el perfil profesional del egresado y su concordancia con las necesidades nacionales y regionales. Algunos de estos trabajos son los reportados por De la Peña y Rosenblueth (1981); De Ibarrola, (1988); Castellanos, (1989); Covarrubias y Tavera (1989); Paredes

---

<sup>9</sup> En el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior de 1986 (PROIDES), reproducido en el Programa para la modernización educativa 1989-1994 en el capítulo dedicado a la educación superior durante la administración de Carlos Salinas de Gortari aprobado en 1988, se recalca la necesidad de que las universidades se autoevalúen, aspecto que había sido considerado y requerido en el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) aprobado en 1983 en el que la evaluación educativa ocupaba un lugar importante en las recomendaciones a las universidades en el aspecto relacionado a la vinculación de la formación profesional y las necesidades sociales.

(1990), Daza et al. (1994); Contreras (1994), Díaz Barriga (1995), en los que encontramos la utilización de metodologías tanto cualitativas como cuantitativas.

Desde la década de los ochenta empiezan a desarrollarse investigaciones más centradas en los procesos y las prácticas del currículum, que promueven la participación de profesores y alumnos para revisar algunos elementos o categorías curriculares con fines de cuestionamiento y análisis críticos; entre los temas que se reportan están los relacionados a la problemática institucional, la profesión, la enseñanza, las formas de evaluación, los marcos teórico-metodológicos, entre otros.

Trabajos de este tipo son los que se han reportado sobre los procesos de evaluación de la Facultad de Medicina Veterinaria de la UNAM (en Ruiz, 1998), de las carreras de Biología, Psicología y Odontología de la ENEP Iztacala (en Furlán y Pasillas, 1990), de la carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón (Barrón y Carrillo, 1989), por citar algunos.

Un proyecto de evaluación cualitativa en la educación superior que conviene citar por sus alcances y replanteamientos metodológicos, es el promovido por la Universidad Autónoma Metropolitana, que se centra en la función docente y en el que se consideraron multiplicidad de factores que inciden en ella. Se abordan así aspectos como las condiciones y los contextos escolares que influyen en los aprendizajes significativos; las formas de enseñanza y evaluación y su relación con la deserción y reprobación escolar; la evaluación de profesores y alumnos con respecto a su participación en trabajos comunitarios; y la influencia de diferentes tipos de variables que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje como serían las administrativas, académicas, psicológicas, didácticas, políticas y socioeconómicas. Sus resultados no sólo fueron retomados para dar un giro diferente a la evaluación y planeación curricular, sino que aportaron datos significativos que inciden en la calidad de los procesos educativos. Sus cinco estudios de casos se encuentran reportados en el texto "Evaluación Cualitativa en la Educación Superior" (Cid, et. al, 1991).

En los últimos veinte años ha existido un despliegue de estudios que comparten las visiones dualistas del currículum (la formal y la vivida) que se han distinguido por adoptar un punto de vista diferente con respecto a la investigación curricular con fines estrictamente de evaluación y control institucional, enfocándose al examen y análisis

del proceso interno, la singularidad y complejidad de las acciones educativas, de tal forma que se empieza a despertar el interés sobre aspectos de la vida cotidiana en los escenarios concretos escolares, relacionados a diversas temáticas y problemáticas que gravitan alrededor del currículum, a la vez que recuperan las aportaciones de la teoría social sobre la educación.

Son varios los estudios que se reportan con esta finalidad, y analizan diversos comportamientos y formas de interacción social que expresan los alumnos y maestros, así como la transmisión tácita de valores y creencias durante el proceso educativo en las aulas, y su relación con las especificaciones formales de las propuestas educativas.

En el nivel de educación media superior, algunos de estos estudios se han dirigido a analizar los procesos y las experiencias con la enseñanza y el aprendizaje, la acreditación en el aula y las relaciones educativas en términos de la vinculación maestro-alumno; las posiciones de los alumnos en relación con el trabajo escolar, las calificaciones y los grupos de edad (Cornejo, 1988, 1991; Zorrilla, 1989).

En el nivel de educación superior, se reportan investigaciones relacionadas a la organización del trabajo académico con referencia a la institución, el currículum y las prácticas pedagógicas y sus repercusiones en la formación profesional (Varela, 1989; Rueda y Canales, 1991); así como las evaluaciones sobre los docentes desde la perspectiva estudiantil (Girón, et. al, 1989; Ortega, 1989) y la construcción de la identidad de los estudiantes en relación al currículum (García, 1989). En otras, se comparan las percepciones que tanto alumnos como profesores tienen sobre su misma realidad curricular (Becerra, et. al, 1989; Covarrubias, et. al, 1999).

En la última década se ha puesto atención a problemas relacionados con las experiencias de los académicos en su espacio laboral y han surgido una serie de categorías de análisis vinculadas a su vida cotidiana en las instituciones. Las primeras investigaciones realizadas en este sentido, han estado orientadas a dar cuenta de la constitución de un mercado académico en universidades mexicanas y la emergencia de un nuevo rol social que se distingue principalmente por su diversidad (Gil, et. al., 1992 y 1994; Rodríguez, 1999); otras relacionadas al desempeño de la profesión académica a partir de analizar las trayectorias de los académicos y sus procesos de socialización

(Grediaga, 1999; Osorio, 1998), como a la conformación de su identidad profesional, (García, 1998, 2000; Landesmann, 2001), entre otras.

Existen otras investigaciones pero más centradas en el análisis de los sujetos en relación al currículum, que recuperan los procesos y las formas interpretativas que los docentes tienen frente a las demandas curriculares, y en las que se han asumido para sus estudios diferentes perspectivas teórico-metodológicas, que parten de diversos enfoques sociológicos, antropológicos y etnográficos, a partir de recuperar la subjetividad de los sujetos.

Dentro de este tipo de trabajos, que constituyen los antecedentes más inmediatos de la investigación que presentamos, se encuentran los de Remedi, et. al (1989) quienes investigan el significado que atribuyen profesores de educación media superior y superior a su función docente y sobre la constitución de su identidad en relación al currículum, la institución y los métodos de enseñanza; el de Matus (1995) quien analiza la interacción docente-currículum a partir de los aspectos normativos institucionales y el significado otorgado por los docentes de la carrera de biología de la UAM Xochimilco a las formulaciones prescriptivas curriculares, atendiendo a sus procesos de socialización en su espacio universitario y al desarrollo de la profesión y sus repercusiones en el plan de estudios.

Otro trabajo que estudia a los docentes al interior del currículum, pero en relación a la construcción que hacen y al significado que otorgan al concepto y a la práctica de la investigación y sus derivaciones en sus actividades de investigación, es el de Camarena (2000), quien analiza la designación formal que ofrece el currículum y las apropiaciones que de ella realizan los académicos del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Para ello recurre a la deconstrucción de sus discursos sobre sus trayectorias en su formación y profesión académica y su relación con los significados atribuidos a su práctica escolar.

Otra investigación en la que se recuperan las representaciones de académicos en relación a la propuesta curricular y al proyecto educativo de la institución en la que participan, es la de Romo (1999), quien aborda los procesos de constitución de la identidad social y profesional de docentes de psicología de la Universidad de

Guadalajara, y a partir de sus significados e interpretaciones sobre su profesión de origen y su función docente, reconstruye su relación con el currículum y su actividad académica.

Otros estudios que tienen como foco de atención los procesos institucionales en los que participan los docentes y su relación con las prácticas curriculares, son los trabajos reportados por Remedi (1997; y en prensa) en los que analiza los mecanismos por los cuales los académicos reciben y reflexionan una propuesta explícita de un plan de estudios, e indaga el tipo de prácticas que se despliegan en los escenarios escolares, mediadas por la intersección de la historia y cultura institucional y las trayectorias académicas y personales de los académicos, que los interpelan en su quehacer docente. Investigaciones que dan cuenta de las formas en que los sujetos construyen su subjetividad, su identidad, sus modos de interacción, relaciones y estructuración de tareas académicas.

Entre las investigaciones que se ubicaron de manera particular en la ENEP Iztacala, y en relación directa con el currículum de psicología, se encuentran las de Elvia Taracena (1985), quien tomando en cuenta las visiones de sus actores, analiza el surgimiento del proyecto curricular como una experiencia de innovación pedagógica, a la vez que revisa, una década después de su implantación, sus repercusiones en la práctica. Otras investigaciones en relación al currículum de psicología son las de Sánchez (1996) y Salgado (1997), en las que analizan la enseñanza del psicoanálisis en la carrera, a partir de la revisión de los programas de estudio que contemplan su disertación y los significados que les atribuyen los docentes en el espacio educativo.

Estas investigaciones realizadas en el espacio universitario de nuestro interés, se han dirigido más a los programas, a la modalidad del proyecto educativo y su aplicación, y a la enseñanza de los enfoques de la psicología. En esta investigación nos interesó recuperar las condiciones institucionales, las representaciones y apropiaciones que los docentes hacen del campo disciplinar y profesional de la psicología, que desde sus condiciones académicas y laborales se expresan en la práctica curricular y nos acercan a la comprensión de su práctica pedagógica.

### III. La perspectiva teórica-metodológica

En el proceso de construcción de nuestra búsqueda fue necesario construir una plataforma teórica-metodológica que ordenara nuestro objeto de estudio, ubicara y precisara sus dimensiones de análisis.

Para situarnos en una perspectiva que nos permitiera comprender la complejidad de los fenómenos sociales y la interrelación dialéctica que se establece entre las condiciones o estructuras de la sociedad con las condiciones que se instituyen en un contexto particular, recurrimos a la sociología contemporánea, que nos apoyara para el estudio de los académicos desde un dispositivo multidimensional.

La sociología contemporánea reconoce que la sociedad es de naturaleza dual, donde la sociedad está conformada simultáneamente por estructuras y por sujetos, y la síntesis entre ellos se encuentra en la noción de *acción*. En un nivel general, la acción puede ser entendida como las prácticas desarrolladas por los hombres. Definida de esta manera, la acción contempla un amplio campo conformado tanto por los actos ejecutados como por las intenciones y propósitos de los sujetos. Son los propios actores quienes constituyen y reconstituyen constantemente la sociedad, pero la creación y recreación ocurren justamente en los contextos demarcados socialmente y bajo reglas y principios determinados (Giddens, 1995).

Los núcleos de mayor relevancia de la teoría sociológica contemporánea para nuestra investigación resultaron ser: la estructuración de campos, los actores y la acción. En el primer núcleo, el interés recae sobre las instituciones, en especial sobre las reglas y principios que delimitan los campos de estructuración para los encuentros sociales. En nuestro caso, nos centramos en el campo institucional, el disciplinario y profesional, el académico y el pedagógico.

En lo que corresponde a los actores, lo que interesa son sus necesidades, intenciones y estrategias que los hacen integrarse a determinados campos de acción, y nos centramos prioritariamente en sus representaciones y significados.

En el tercer núcleo, se considera a la acción, como la síntesis de los dos primeros; a partir de la acción, las instituciones y los sujetos se redefinen, recrean y sitúan, en el que consideramos principalmente sus prácticas.

Desde esta perspectiva no existe determinación hacia alguno de los núcleos, ni las estructuras, ni los actores o sus acciones por separado explican los hechos sociales, sino que su importancia radica en su interjuego e integración.

Las instituciones poseen propiedades estructurales en el sentido de que por un tiempo y un espacio determinados estabilizan las acciones de los sujetos y es la organización la que constituye la forma más visible y formalizada de entre toda la gama de estructuraciones posibles de un campo de acción. Toda sociedad requiere de procesos de reproducción que aseguren un mínimo de integración, estabilidad y continuidad. Con este fin, la sociedad ha creado espacios con reglas y principios que regulan y orientan la integración de los individuos, estos espacios aparecen en forma de regiones sociales. En las sociedades contemporáneas las regiones más destacadas son las instituciones y organizaciones (Giddens, 1995; Crozier y Friedberg, 1990).

Elegimos así el núcleo de las acciones, y es la acción institucionalizada como unidad de análisis apropiada para acceder al mundo de las *prácticas*.<sup>10</sup> El significado más inmediato de *práctica educativa* se refiere a "la actividad que desarrollan los agentes personales ocupando y dando contenido a la experiencia de enseñar y de educar" (Gimeno, 1998, p. 35). Por tanto, entendemos a las prácticas educativas como acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social. El despliegue de sus prácticas nos mostrará la continuidad entre lo individual y lo social o institucional, entre el sujeto y la cultura, entre el conocimiento y la práctica, donde la intencionalidad es condición necesaria y motor fundamental para la acción y la práctica.

Adentrarnos en las acciones de los sujetos nos proporciona la posibilidad de interpretar su intención o sus motivos, en tanto tienen un sentido que dota de significado su vida y lo constituye como persona.

De aquí la necesidad de entender a los docentes como sujetos actuantes en un espacio universitario que tiene una cultura propia, en la que existen tanto significados compartidos como heterogéneos en torno al conocimiento que se debe transmitir y a la

---

<sup>10</sup> Utilizamos el término de *prácticas* en el sentido que desvela relaciones profundas con el saber, el poder, la acción individual y la acción social. Para una revisión completa del concepto desde el lenguaje filosófico, véase Villoro, L. *Crear, saber, conocer*, pp. 250-255.

forma de hacerlo y, normas, procedimientos y roles que interpelan a los actores en sus prácticas cotidianas relacionadas a las condiciones institucionales.

En la perspectiva sociológica, varias son las herramientas conceptuales que orientaron la indagación.

Dentro de lo que se conoce como interaccionismo simbólico, y que sostiene que la realidad es un constructo social, que la experiencia compartida y la interacción cara a cara integran normas y principios comportamentales, hemos coincidido con Berger y Luckmann (1999), que explican que la realidad social se construye a través de procesos de socialización primarios y secundarios, mismos que permiten la internalización, institucionalización y legitimación de normas, valores, costumbres y tradiciones culturales, y que generan en primer término, una forma de comprender a los otros y aprehender el mundo intersubjetivamente como realidad construida socialmente y con significados singulares.

Su noción de "saberes especializados", como adquisiciones derivadas del proceso de socialización secundaria, así como los roles directa o indirectamente relacionados con la división del trabajo, que implican la interiorización de mundos institucionalizados especializados, fueron de mucha utilidad para explicar las prácticas, representaciones e identidades que se construyen en los diferentes campos sociales de los que participan los académicos.

La contribución sociológica de Bourdieu (1996), también resultó oportuna para explicar las tensiones, ambigüedades y conflictos que se generan en las prácticas sociales, y particularmente en el espacio universitario en el que se desarrolla el currículo de psicología Iztacala. Su noción de *campo*, como uno de los elementos centrales de su propuesta, fue clave para entender los intereses en juego en la lógica de un espacio de producción cultural. Los campos funcionan también como espacios de producción cultural y por lo tanto de sentido y de determinados *habitus* vinculados a él, donde la lucha se da por la detención del poder simbólico y por la imposición de principios de clasificación del mundo, o sea, por la percepción legítima y la valoración social de los atributos y prácticas de un grupo.

Para la comprensión de la conformación de la identidad social, la teoría de Mead (1990) sobre la génesis social del yo o la construcción de "sí mismo" nos aportó referentes importantes para el análisis de la constitución de la identidad de los académicos. Su análisis pormenorizado de cómo se va construyendo progresivamente el hombre como miembro de una sociedad, nos aclara cómo por la interrelación y comunicación con los otros, el sujeto se integra a un orden social y cultural mediatizado por él o por los "otros significantes" a cuyo cargo se halla.<sup>11</sup>

Asimismo, las aportaciones sobre la construcción de las identidades colectivas de Giménez (1996), entendidas como el resultado del modo en que los sujetos se relacionan entre sí dentro de un grupo o de un colectivo social mediante procesos de autoidentificación y heteroidentificación en una relación intersubjetiva, mostraron su potencialidad para comprender la constitución de la identidad profesional y disciplinar de los sujetos en un campo particular de producción y transmisión de conocimientos.

Los referentes fenomenológicos de la experiencia subjetiva de la conciencia, que intervienen en las diferentes estructuras de significación de la vida cotidiana, representan una excelente contribución para comprender la intencionalidad de los actos y pensamientos de los sujetos.

Especialmente con Schutz<sup>12</sup>, rescatamos el carácter intersubjetivo del conocimiento de sentido común y las construcciones que de él surgen. Para Schutz, en virtud de que cada realidad cuenta con sus propios códigos, sus encuadres significativos, sus normas de comportamiento y conducta, sus formas de validar la realidad - la cual es el resultado de una construcción donde dos o más sujetos interactúan - se trata de una realidad construida intersubjetivamente. El mundo de la vida cotidiana es un mundo de cultura, porque es un mundo de significación, de textura, que los sujetos deben interpretar para orientarse y conducirse en él.

---

<sup>11</sup> Berger y Luckmann retoman muchos de los presupuestos de la teoría de G. Mead en sus planteamientos sobre la internalización de la realidad social, a partir de presupuestos socio-psicológicos. Cfr. Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*, p. 33.

<sup>12</sup> Schutz introduce lo social a la propuesta fenomenológica de E. Husserl y apoyándose en Mead, se interesa en la estructura del mundo de sentido común; recupera críticamente aportes teóricos de la sociología comprensiva de Max Weber al señalar que mientras la acción social siga siendo indefinida no se puede hablar del significado a que apunta la acción adjudicada por el sujeto social, por lo que se debe comprender el sentido de la acción social a partir de los motivos y fines que el sujeto imprime en sus acciones. Véase Schutz, A. *El problema de la realidad social*.

## **Sobre las representaciones y significados de los actores**

Apelamos a la psicología social contemporánea para el análisis de las *representaciones*, que constituyen una de las principales dimensiones para entender las lógicas de interacción y la orientación de las comunicaciones en los intercambios sociales. La psicología social concibe que la mayor parte de nuestras reacciones ante los fenómenos sociales, y especialmente ante las otras personas, están en gran parte mediatizadas por la percepción y representación que tenemos de ellas.

El concepto de representación que adoptamos retoma los rasgos de la perspectiva individual y de la cultural que las consideran como formas de apropiación del mundo exterior y los sentidos que se le otorgan, pero que se construyen a partir de experiencias que en su mayoría son sociales y culturales y se expresan a través de los procesos de comunicación (Moscovici, 1986; Coll y Miras, 1993).

Las representaciones son sistemas cognitivos que poseen una lógica y lenguaje particulares, tales como las teorías, la ciencia y el mismo conocimiento común, cuya función es descubrir y ordenar la realidad; no sólo sirven como instrumento para el conocimiento de la realidad y su interpretación, sino también como un sistema para la planeación y el control, que tienen que ver con las acciones o actividades para interactuar con el medio. Funcionan asimismo, como reguladores en los intercambios sociales que ayudan a conocer y negociar con otros los puntos de vista diferentes y las creencias propias. Tienen dos niveles: el de *conocimiento* y el de *creencias*, ya que no es suficiente *creer* para interpretar la realidad y tomar decisiones, sino que además, es necesario el *conocimiento* para negociar con otros la realidad (Rodrigo, et. al, 1993).

Cada individuo construye sus esquemas de representación y actuación a partir de los esquemas de interpretación y acción legitimados en su comunidad cultural. En este sentido, las representaciones simbólicas individuales son apropiaciones singulares del caudal de representación simbólica colectiva. Por ello, el problema fundamental para explicar el psiquismo individual es comprender la naturaleza de los procesos simbólicos y los fenómenos de construcción de significados, que en último término son individuales, pues al ser operativos para cada individuo residen en su mente y cada uno

construye su modo peculiar de representar la realidad y operar en ella, pero sus orígenes y consecuencias son claramente sociales (Pérez Gómez, 1998).

Al ser apropiaciones singulares, las representaciones son una construcción o interiorizaciones peculiares de representaciones interindividuales en un marco cultural concreto, pero son siempre polisémicas entre los referentes reales y los significados subjetivos. Los significados que cada uno construye establecen una relación ambigua, polisémica, en definitiva subjetiva, pero no arbitraria. En los significados subjetivos hay elementos comunes y compartidos que permiten el entendimiento y la comunicación, y elementos singulares, matices irrepetibles que connotan la experiencia, los sentimientos, las ideas de cada sujeto en virtud de su peculiar biografía.

Estas representaciones también tienen una proyección práctica, no son simples actitudes ante los hechos, sino que tienen ese componente activo que se proyecta en la acción, e incluyen supuestos o perspectivas que influyen "... en las formas con las que los profesores piensan su trabajo y la forma en que dan significado a esas creencias a través de sus actos en clase" (Tabachnick y Zeichner, 1982, en Gimeno, 1995, p. 2).

### **Sobre el concepto de cultura**

Para una comprensión de las acciones y las prácticas que en un escenario se configuran y se constituyen como los ejes articuladores de la interacción y los intercambios entre sus actores vinculados a un *hacer curricular*, ubicados en un contexto educativo, es decir, para recuperar las concepciones derivadas de sus situaciones de interacción en su dimensión cotidiana, el concepto básico a delimitar fue el de cultura, concepto que se ha abordado principalmente por la sociología y la antropología, desde las que se han privilegiado diferentes aspectos de ésta, según la intención del análisis que de ella se quiera hacer.

En el campo de la antropología clásica, la cultura es entendida como una compleja herencia social, no biológica, de saberes, prácticas, artefactos, instituciones y creencias

que *determinan* la compleja vida de los individuos y grupos humanos (Malinowski, Sapir, Mead).<sup>13</sup>

Sin embargo, la cultura como fenómeno fundamental y radicalmente interactivo y hermenéutico requiere interpretación más que explicación. El mismo hecho de pensarla y repensarla, de cuestionarla o compartirla supone su modificación.

Para Geertz (1997), quien entiende a la cultura desde un concepto semiótico y como sistema simbólico, existen relaciones de interdependencia pero también de autonomía entre la cultura y la estructura social. Aunque no podemos considerarla como una dimensión aislada de los demás componentes de las relaciones sociales donde adquiere significación - pues como recurso explicativo de las interacciones humanas, sólo puede entenderse cuando se identifican el marco político, económico y social de los que se genera y con los cuales mantiene estrechas relaciones - tampoco podemos perder de vista que la cultura es una construcción social y una producción simbólica relativamente autónoma, por lo que hace referencia a determinados grupos humanos.

Geertz considera a la cultura como el tejido de significados con los que los humanos interpretan su experiencia y guían su acción, y define a la estructura social como la forma que toma la acción, como la red existente de relaciones sociales, construidas por los mismos hombres a través de sus propias interpretaciones subjetivas que orientan su acción.

Es así como asumimos a la cultura, como el contexto simbólico que rodea y permea, de manera menos visible, el comportamiento de los individuos y los grupos humanos; por lo que nos adscribimos al análisis de la cultura desde una mirada antropológica contemporánea, que fundamentalmente describe, delimita rasgos culturales, los relaciona con poblaciones que los posee, y cuando los valora lo suele hacer dentro de cada cultura.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> En el enfoque clásico de la antropología, la cultura incluye todo. La cultura la forman todos los contenidos que constituyen los modos de vida de una sociedad; con ello se aporta una significación decisiva, una *totalidad que incluye todo* y a todos los miembros de un grupo social. Véase Pérez Gómez, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*.

<sup>14</sup> Una de las derivaciones más importantes para la educación sobre el concepto antropológico de cultura es el proceso de relativización que introduce, pues no se concibe en singular, lo que se aprecian son culturas. Véase Gimeno, S. *Poderes inestables en educación*, p. 215.

En el estudio de una cultura, los significantes son actos simbólicos o haces de actos simbólicos, por lo que éstos cobran relevancia para su análisis.

Los *símbolos* aportan significado y sentido a las acciones e interacciones de los individuos, representan a cualquier objeto, hecho o suceso dentro de la realidad de la vida cotidiana, pero aluden a ideas que trascienden la experiencia, imágenes de algo que no es accesible de manera directa. Éstos sólo constan para nosotros en la medida en que existen en la imagen, como símil, alegoría o metáfora. Los símbolos únicamente pueden ser interpretados por otros símbolos, como el lenguaje. Son usados para poner significación a la experiencia y le están ya dados en gran medida a los individuos; ya los encuentra corrientemente en su comunidad, por lo que tienen cierta clase de universalidad "los símbolos se hacen tanto más discernibles cuanto más se estabiliza e institucionaliza la relación social";<sup>15</sup> los utiliza, a veces, deliberadamente pero frecuentemente de manera espontánea y natural, pero siempre como representación de algo para orientarse (Mead, 1990).

### **El acercamiento a la cultura**

Al situarnos en la dimensión cultural desde una mirada antropológica, el acercamiento etnográfico, como elección teórica-metodológica, nos posibilita como dice Geertz (1997) "*desentrañar las estructuras de significación*" (p. 24) para aprehender una parte de la cultura en la que participan los académicos. Considerar a la cultura como el tejido de significados, expectativas y comportamientos, discrepantes o convergentes, que incluye pautas de significado históricamente transmitidas y circunscritas en formas simbólicas en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias, supone un proceso analítico-interpretativo.

En este sentido, nuestra aproximación etnográfica, heredada de las tradiciones antropológicas y sociológicas basada en descripciones detalladas de lo que sucede en situaciones sociales y culturales naturales, también es aplicada al ámbito educativo que posibilita la comprensión de datos subjetivos relacionados a aspectos curriculares y a la práctica pedagógica, que mediante un periodo prolongado en la institución de interés y

<sup>15</sup> Concepto de Karl Jaspers, retomado por Schutz, A. *El problema de la realidad social*, p. 314.

con las personas relacionadas al problema de la investigación, permite profundizar en el conocimiento del objeto de estudio de la misma (LeCompte, 1992; Rueda, 1994). Asimismo, esta cercanía etnográfica se constituye en un proceso analítico constante desde la reconceptualización del objeto de estudio, la reconstrucción persistente de nuevas relaciones al adentrarnos en el orden particular, local y complejo de nuestro objeto de estudio, a la vez que significa una interacción dialéctica y permanente entre los referentes empíricos y los conceptos teórico-analíticos para su interpretación (Rockwell, 1994).

El asumir un enfoque interpretativo para el análisis cultural, nos adentra en el empleo de la *descripción densa*<sup>16</sup> como objeto de la etnografía, que puede definirse como “una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después” (Geertz, 1997, p. 24). Implica por lo tanto, un ejercicio intelectual que tiene como finalidad convertir los sucesos en algo científicamente elocuente, encontrando las estructuras subyacentes que nos permitan explicar lo que aparentemente parece superficial y sin sentido, al tiempo que como investigadores nos comprometemos a ubicarnos en el lugar de los otros y observar los fenómenos sociales desde el punto de vista de ellos para someterlos al análisis y la interpretación.

Esta manera de acercarnos a la cultura como concepto semiótico, nos posibilita “inscribir” (descripción densa) la significación que determinadas acciones sociales tienen para nuestros actores desde el espacio universitario al que nos referimos, utilizando la teoría para indagar el valor y el sentido de la palabra que obtenemos de nuestros interlocutores, pero “resaltando el discurso social y fijarlo en una forma susceptible de ser examinado,” (Geertz, 1997, p. 31) por lo que adentrarnos a la cultura conlleva:

---

<sup>16</sup> Concepto que Geertz retoma de Gilbert Ryle para explicar el análisis antropológico como forma de conocimiento que implica un esfuerzo intelectual de “pensar y reflexionar” sobre hechos significativos susceptibles de interpretación al insertarlos en contextos e historias específicas. En Geertz, C. *La interpretación de la cultura*, pp. 20-34.

... atender la conducta y hacerlo con cierto rigor porque es en el fluir de la conducta – o más precisamente, de la acción social – donde las formas culturales encuentran articulación. La encuentran también, por supuesto, en diversas clases de artefactos y en diversos estados de conciencia; pero estos cobran su significación del papel que desempeñan ... en una estructura operante de vida, y no de las relaciones intrínsecas que guardan entre sí. [...] cualesquiera que sean los sistemas simbólicos "en sus propios términos", tenemos acceso empírico a ellos escrutando los hechos, y no disponiendo entidades abstractas en esquemas unificados (Geertz, 1997, p. 30).

Desde este acercamiento etnográfico, nos podemos apoyar en estructuras conceptuales desde diferentes tipos de teorías, inclusive pertenecientes a campos de estudio separados, para buscar relaciones sistemáticas entre los diversos ámbitos o campos previstos. Con este enfoque se reemplaza la concepción "estratigráfica" de las relaciones que guardan entre sí los varios aspectos de la existencia humana por una concepción sintética, es decir en la que los factores biológicos, psicológicos, sociológicos y culturales se pueden tratar como variables dentro de sistemas unificados de análisis (Geertz, 1997, p. 51).

### **Sobre el abordaje metodológico**

En las más sencillas elecciones metodológicas o técnicas de investigación se pone en juego una manera de entender la relación que establecemos con nuestro objeto de estudio, de la manera en que lo concebimos se derivan exigencias específicas de nuestra búsqueda empírica (Bourdieu, et. al, 1999). Sabíamos pues que la decisión de emprender un proyecto de investigación cualitativa se deriva de una serie de elecciones que tienen que ver con las formas de razonamiento de la investigación científica.

En este sentido, el compromiso con una metodología de investigación, es un compromiso que se va estableciendo para construir el propio método de investigación,

que implica entender la articulación de los procesos en el proceso mismo de investigación y distinguir, a partir de reunir los elementos necesarios, la posibilidad de desarrollo de la **argumentación** para acercarnos a la comprensión de la problemática planteada.

La metodología cualitativa se conformó así como una alternativa para nuestra búsqueda, que al fundamentarse en un "relativismo ontológico" que considera a la realidad como compleja y que basa su conocimiento principalmente en la lógica inductiva, nos permitió encontrar el significado que tienen los hechos para los sujetos estudiados, sin imponerles expectativas o explicaciones predeterminadas, hipótesis o supuestos, sino más bien, nos abrió la posibilidad de crear una relación de análisis-síntesis que nos condujera a niveles superiores de comprensión.

Esta metodología rescata la naturaleza socialmente construida de la realidad, y la estrecha realidad entre el investigador y la realidad investigada: por ello, la producción del conocimiento válido y relevante se concibe como un proceso de construcción de nuevos significados y representaciones a partir del contraste de las interpretaciones de los diferentes sujetos que participan de una misma realidad. En esta forma de comprender el comportamiento humano se pone énfasis en la hermenéutica como proceso de interpretación de los fenómenos humanos, y en la subjetividad como dimensión de análisis primordial en la comprensión de la naturaleza humana (Pérez Gómez, 1998).

En el plano epistemológico, por lo tanto, la metodología parte de un enfoque interpretativo y constructivista, en que todo proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social y, como tal, caracterizado por la interacción, donde el investigador y el objeto de investigación se encuentran inevitablemente vinculados de manera interactiva, y en donde se diluyen las fronteras rigurosas entre ontología y epistemología. En este sentido, el investigador es influido por las reacciones de la realidad estudiada o por el conocimiento que va adquiriendo, por las relaciones que establece, por los valores que intercambia y por los significados que comparte. Sin embargo, el reconocer el influjo de la interacción, aunque no lo neutraliza, permite comprender su alcance y sus consecuencias, y buscar el rigor y la relevancia, aunque

éstas se aborden desde concepciones y supuestos diferentes al enfoque lógico-positivista, que en su cualidad de expresión máxima del "racionalismo", supone que la subjetividad es la antítesis de la investigación científica.

El contraste metodológico y la pluralidad de perspectivas se constituyen como los ejes rectores para otorgar credibilidad a la investigación, que requieren constatar la consistencia de los datos, pero no buscando la replicabilidad de los mismos, sino por el contraste permanente de las indagaciones, las inferencias provisionales y las hipótesis de trabajo que se van decantando como fruto de la reflexión, del debate y del contraste. Es decir, la consistencia y el rigor de los datos y las conclusiones provisionales se intentan alcanzar resaltando la identificación de diferentes puntos de vista y perspectivas o ángulos diferenciadores, mediante elaboraciones teóricas con los registros de la realidad, apoyándose en instrumentos que permitan la triangulación de fuentes de información y de perspectivas de análisis (Guba, 1983). Los conocimientos teóricos, como herramientas conceptuales, adquieren su potencialidad dentro de un proceso discursivo de búsqueda e intervención en la realidad, como instrumentos para enriquecer y fundamentar la deliberación.

En tal sentido, no buscamos ajustar el conocimiento generado en la investigación a un marco teórico cerrado o verificar o formular una teoría, sino más bien, mantuvimos una perspectiva abierta para encontrar las pistas teóricas que pudieran dar respuesta o pudieran apoyar y fundamentar lo que íbamos extrayendo desde las primeras exploraciones de la investigación. Por tanto, tampoco establecimos categorías a priori o agrupamos los datos en categorías previamente predeterminadas por una teoría, por el contrario, éstas fueron el resultado de un análisis minucioso, gradual y reflexivo para obtenerlas.

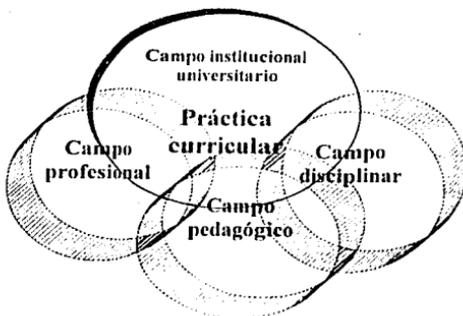
Por consiguiente, la investigación que realizamos se ubica dentro de lo que se conoce como investigación cualitativa o interpretativa (Erickson, 1989), cuyo interés se centra en el significado humano en la vida social y utiliza como criterio básico de validez los significados inmediatos y locales de las acciones, según se definen desde el punto de vista de los actores.

Por lo anterior, nuestra búsqueda se distanció de la labor esperada de un evaluador educativo que tiene que rendir un reporte para informar a autoridades o para la toma de decisiones relacionadas con la eficiencia del plan de estudios; más bien, nuestro interés fue generar conocimiento para informar a colegas y a la comunidad científica sobre sus hallazgos, con la intención de analizar un caso cuyo propósito fue "entender" o comprender qué pasa en un contexto y en una práctica educativa, que bajo una propuesta deconstructiva nos permitiera interpretar las estructuras discursivas que producen los docentes con respecto a su práctica curricular, priorizando la reconstrucción de las lógicas institucionales y personales que informan su práctica con la intención de generar conocimiento que nos posibilitara proponer formas y cambios en las condiciones de trabajo de los académicos para la adopción de mejores prácticas curriculares. En realidad, y como señala Stake (1999), el estudio de un caso intenta estar "epistemológicamente en armonía con la experiencia del lector", y si los lectores de este tipo de reportes son los mismos docentes, alumnos o autoridades, se hace necesario la comunicación al mismo nivel.

Al no tener como intención la generalización de los datos, ya que los fenómenos sociales y del comportamiento obedecen fundamentalmente a razones de carácter contextual, y en los que las historias biográficas, sociales y profesionales de sus actores le impregnan su particularidad, por lo que cada contexto tiene su carácter concreto e irrepetible y de su estudio no se extrae la comprobación de hipótesis de carácter general, no pretendemos llegar a premisas o leyes generales. Nuestra responsabilidad se dirigió más bien, a la comprensión de la cultura de una práctica curricular, a lo que subyace, a lo que da sentido, la que sin ser visible puede acercarnos a la comprensión de un quehacer docente dentro de una práctica diversa, difusa, sin un proyecto común e incierta para sus actores.

En tal sentido, la utilización de los métodos cualitativos nos permitió acercarnos a la problemática desde una perspectiva holística, cuya intención fue comprender la práctica curricular en su carácter de totalidad ordenada, en su calidad de sistema abierto, que configura sus diferentes componentes en campos dinámicos que se interrelacionan e interinfluyen. Presentamos el siguiente esquema para una mejor comprensión sobre la

forma en que concebimos la intersección de los campos problemáticos para el análisis de la práctica curricular:



En la búsqueda de esta totalidad fue indispensable la descripción y comprensión del entorno social, cultural, político y económico donde se "sitúan" los individuos o las colectividades en observación, sin perder de vista que los sujetos en vías de entenderlos, hay que tomar en cuenta su realidad en relación a su historicidad, que aumenta la complejidad al abordar el mismo contexto en su acontecer histórico.

Como forma de abordar y potenciar al máximo los "indicadores de sentido"<sup>17</sup> contenidos en la realidad curricular estudiada, cada campo problemático lo tratamos como entidad única pues poseen un significado particular y su propia constelación de relaciones. Para el análisis de la información obtenida en cada uno estos campos, la temporalidad o la historicidad fue la dimensión que nos permitió la identificación de los sujetos en los patrones de experiencia en momentos o periodos específicos de su historia de vida, a la vez que nos facilitó captar adecuadamente lo representativo de cada uno de ellos y su sistematización teórica. No obstante, este procedimiento no excluyó la intención de la

<sup>17</sup> La posición abierta al conocimiento a partir de una metodología cualitativa de los fenómenos en estudio, permite extraer desde las primeras exploraciones los indicadores o "signos" más relevantes que gradualmente adquieren "un sentido" y agruparlos como datos en unidades o categorías de análisis centrales para su interpretación.

búsqueda por comprender la totalidad de los fenómenos estudiados en forma integrada para su conocimiento.

La investigación de la práctica curricular fue incompleta en tanto sólo nos aproximamos a la visión que de ella tienen los docentes, quienes juegan un papel primordial en la puesta en marcha de un plan de estudios, pero no perdemos de vista que los alumnos y autoridades también participan de la construcción de una práctica curricular.

Esta delimitación de nuestro objeto de estudio no perturbó su perspectiva *holística*, en la que nos interesó todo el contexto donde opera el currículum, y en tanto describimos e interpretamos los sucesos ocurridos en el ambiente educativo, protagonizados por los académicos y caracterizando y comprendiendo la realidad cotidiana, que se conforma de múltiples y complejas realidades sociales, educativas, culturales y académicas. En tal sentido, nos distanciamos de un enfoque positivo que reduce el estudio del sujeto o del mundo a sus partes más pequeñas (unidades de sentido: concepto), o como analogías proporcionales en la idea de la lógica matemática, que conducen a interpretaciones parciales en forma ahistórica por una pretendida neutralidad y objetividad científicas.

El criterio de *credibilidad*, que suple al de *validez interna*, intentó lograrse a través de un proceso de triangulación de fuentes de información, que posibilitara la convalidación de los datos y nos permitiera anudar las dimensiones diacrónica y sincrónica de la institución y de sus actores (Goetz y Lecompte, 1988).

### **Sobre el universo de estudio**

De acuerdo a nuestro objeto de estudio, los académicos idóneos invitados para la investigación fueron aquellos que cumplieran con el criterio de haber participado en la carrera de psicología y permanecido en la institución desde su fundación hasta nuestros días, con la intención de que pudieran relatar sus experiencias y sus percepciones sobre la historia institucional y la práctica curricular, haciendo una retrospectiva histórica de su devenir y condición actual.

También se invitó a académicos que fueran representativos de la planta docente de la carrera, es decir, que pertenecieran a las diferentes áreas académicas que contempla la carrera y tuvieran tiempo completo, con al menos cinco años de permanencia en la misma: Desarrollo y Educación, Clínica, Social Teórica, Social Aplicada, Métodos Cuantitativos, Experimental Animal, Experimental Humana, Metodología y, Educación Especial y Rehabilitación.

La selección de los académicos estuvo en función de los criterios expuestos y de la información obtenida, o sea, cuando consideramos que habíamos obtenido los datos necesarios de acuerdo a nuestro objeto de estudio. En este sentido, retomamos el criterio expuesto por Saltalamacchia cuando señala que la población se selecciona tomando en cuenta los referentes que se pretenden estudiar, y que "el número óptimo de entrevistados será aquel en el que se logra la 'saturación' de la muestra; es decir, cuando el agregar nuevos entrevistados sólo agregaría informaciones de interés secundario en relación al objeto de la investigación" (Saltalamacchia, 1992, pp. 163-164).

Constituyeron en total 15 académicos entrevistados; todos ellos tienen como profesión de origen a la psicología, siendo hombres y mujeres, tanto del turno vespertino como del matutino, con adscripción contractual en la carrera de psicología, de tiempo completo y con diferentes tipos de nombramientos (profesores de asignatura, asociados y titulares), y con un promedio de 17 años de antigüedad. Algunos ingresaron como docentes y otros como alumnos y actualmente ocupan diferentes posiciones; varios de ellos desempeñan cargos en la administración de la Dependencia (Director de la Institución, Jefe de la carrera de Psicología, Coordinador del Programa de Actualización Docente para Profesores de Licenciatura); otros, además de sus funciones de docencia e investigación desempeñan actividades académico-administrativas (Jefe del área de Educación Especial y Rehabilitación y Jefe del área Clínica), y otros más son profesores de las diferentes áreas de la carrera, cuya carga académica se distribuye en horas de docencia y de investigación.

## **Sobre las herramientas metodológicas de la investigación**

Elegimos la entrevista abierta y a profundidad como la principal herramienta metodológica de recolección de datos, por considerarla como el mejor dispositivo para obtener las representaciones e impresiones subjetivas desde la propia perspectiva de los académicos, a partir de la reflexión e introspección de su misma realidad curricular, y apelamos a nuestra propia reflexión como investigadores para comprender y retomar los sucesos no esperados pero que podrían surgir de manera espontánea (Taylor y Bodgan, 1990).

La entrevista a profundidad nos permitió, a partir de la oralidad de los académicos, introducirnos a lo que no está escrito, a lo que va más allá de lo que habitualmente se reconoce como lo objetivo, lo dado, o lo que forma parte del mundo real. En este sentido ellos tenían una situación privilegiada en cuanto al contenido de lo que pretendíamos indagar, pues sólo ellos estaban posicionados justo en el lugar desde el cual nos podían dar cuenta de sus percepciones, sus actitudes, sus creencias y sus valores que dan significado a su vida cotidiana en el espacio universitario. Este tipo de entrevista es conocida también como entrevista informal de tipo conversacional o entrevista cualitativa, en la que no se busca "la verdad", sino las perspectivas, percepciones e interpretaciones del entrevistado (Goetz, y Lecompte, 1988).

Desde la perspectiva de los docentes, la entrevista representó una oportunidad para resignificar sus experiencias a partir de la manera en cómo han conformado su esquema referencial, así como la ocasión para expresarse ampliamente sobre los diferentes tópicos que nos interesaba analizar y que tenían relación directa con su vida académica; esto nos permitió también recuperar su visión desde su pasado, su presente y la de su futuro con respecto a sus proyectos institucionales.

El conjunto de puntos o tópicos a ser explorados durante la entrevista se presentaron al inicio de la misma, como una guía general, dando la posibilidad de que los académicos los abordaran según su preferencia. Solo se formularon preguntas concretas en el momento que se consideraban necesarias para evocar respuestas más específicas o aclaratorias sobre un tema en particular. El guión de entrevista permitió asegurar que todos los puntos relevantes a tratar se cubrieran durante la misma, pero dando también

paula para que se presentaran de manera espontánea aspectos que pudieran tener significación para los docentes.

En nuestro caso, la propia inscripción en el campo institucional de los entrevistados significó un lugar abierto y holgado para las entrevistas, con una amplia y entusiasta disposición de los académicos.

Un primer guión de entrevista se aplicó a docentes que desde su inicio han permanecido en la institución hasta nuestros días, algunos de ellos son fundadores de la carrera, con la finalidad de rescatar sus apreciaciones sobre la historia institucional y curricular. En éste se demarcaron los siguiente aspectos: prácticas institucionales desde la conformación de la carrera hasta nuestros días; formas, instancias y grupos que han participado en revisiones curriculares, sus alcances y repercusiones en los lineamientos curriculares institucionales y en la práctica cotidiana del currículum; tipo y grado de distanciamiento entre la dimensión curricular formal y la vivida, así como la forma en que opera en su realidad actual.

Se aplicó un segundo guión a nueve docentes de las diferentes áreas académicas de la carrera. En éste se exploraron las percepciones, representaciones, vivencias y significados sobre los siguientes campos problemáticos:

a) *campo disciplinar*, se les interrogó sobre el estatus de la psicología como ciencia, sobre su objeto de estudio, sobre el conocimiento científico y las formas de generarlo y abordarlo, y consecuentemente, sobre su percepción acerca de cómo deben transmitirse sus contenidos para la formación profesional.

c) *campo profesional*, se les preguntó sobre el significado que actualmente atribuyen a la psicología como profesión: sobre su relevancia, estatus y prestigio social, y sobre su práctica o ejercicio profesional en sus distintos espacios ocupacionales. Asimismo, se les interrogó sobre la forma en que conciben que la práctica curricular de la carrera prepara a los estudiantes para insertarse en el mercado de trabajo.

d) *campo pedagógico*; se indagó acerca de sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el alumno, el docente y la evaluación; sobre la planeación de los programas de estudio de las asignaturas que imparten y el seguimiento que le dan en el aula; sobre sus estrategias de enseñanza y evaluación; y, sobre la forma en que

asumen el rol docente y el lugar que confieren al alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las entrevistas se iniciaron en noviembre de 1999 y sus transcripciones terminaron en mayo del 2001.

Se analizaron todas las entrevistas integradas para dar respuesta a las interrogantes planteadas de todos los campos descritos. Sin embargo, el análisis de las primeras seis permitió hacer una reconstrucción por periodos de lo que fue el diseño, instrumentación y ha sido el desarrollo del currículum de la carrera y aunque incorporamos información documentada para mantener a discusión las interpretaciones elaboradas, el orden de temporalidad interno estuvo en función de los sucesos que resultaron relevantes para nuestros protagonistas. Para ello, retomamos la noción de *larga duración* de Le Goff, (1992) en el sentido de que el pasado es al mismo tiempo pasado y presente, que nos permitió recuperar la continuidad de las construcciones de los académicos a partir de sus relatos, ello constituyó un paso esencial para comprender la legitimidad alcanzada en las diversas prácticas que se despliegan en la práctica curricular de la que participan y nos facilitó establecer los vínculos entre el pasado, el presente y el futuro (sus expectativas), en tanto lo pasado cobró sentido para ellos a partir del presente.

De manera complementaria y con la finalidad de mantener una actitud crítica a los datos obtenidos, se incorporó información documentada para someter permanentemente a discusión las interpretaciones elaboradas. En este sentido fue necesario revisar y contrastar con las fuentes testimoniales, y como medios de triangulación, documentos oficiales como escritos, programas, plan de estudio y estadísticas de la dependencia; publicaciones universitarias y periódicos locales, como ponencias en eventos académicos.

### **Sobre la construcción de las categorías teórico-analíticas**

Como investigación con inspiración etnográfica, la definición de las categorías de análisis no es un proceso antecedente o diferente al proceso mismo de la investigación; constituye más bien, un trabajo de análisis y reflexión constante que como indican Hammersley y Atkinson (1994) "... comienza en la fase anterior al trabajo de campo, en

la formulación y definición de los problemas de investigación, y se prolonga durante el proceso de redacción del mismo [...] De esta manera, el análisis de la información es paralelo al diseño de la investigación" (p. 191), retoman para ello la idea central de teorización enraizada de Glaser y Strauss (1967), en el que la recopilación y selección de la información está estratégicamente orientada por el desarrollo teórico y tiene como característica una focalización progresiva, que a medida que la investigación avanza, el problema o problemas de la misma se desarrollan o se transforman y, eventualmente, su campo se delimita o clarifica, mientras se explora su estructura interna.

La estrategia básica que implica un análisis inductivo, consiste en encontrar "regularidades" que puedan traducirse en unidades de análisis o categorías que surgen poco a poco en las observaciones realizadas en el mundo empírico, en nuestro caso el lenguaje oral, o recurrencias que nos permitan encontrar "signos" para constituir temáticas, que obedezcan a una lógica de acuerdo a su significación y vayan transformándose en conjuntos susceptibles de categorización de acuerdo a los hechos bajo análisis.

En el proceso de construcción de la investigación, se fueron clarificando progresivamente estas categorías analíticas, mediante un trabajo analítico-interpretativo que implicó la búsqueda persistente de relaciones entre los referentes empíricos obtenidos en los diferentes campos problemáticos y la pertinencia de los conceptos o categorías teóricas que nos permitieran acercarnos a la problemática planteada. Esto significó una interacción dialéctica y permanente entre los datos empíricos y las categorías teóricas que al mismo tiempo se fueron delimitando al adentrarnos en el orden particular, local y complejo de nuestro objeto de estudio.

Las categorías teórico analíticas que tuvieron mayor valor heurístico en todos los planos de la realidad curricular estudiada, que la misma figura de intersección de éstos articuló y orientó la investigación y en las que cobraron cuerpo las categorías teóricas expuestas en esta introducción, fueron las categorías de *campo*, constituyéndose el campo universitario como el foco de la problemática planteada en donde la práctica curricular se inserta y se relaciona con los otros campos problemáticos estudiados. Atendiendo los procesos históricos y culturales que se abordaron en éstos, otra

categoría que cobró importancia fue la de *institución*, que en su acepción simbólica mediatiza y atraviesa las relaciones de los sujetos en todos los campos abordados y se encuentra relacionada a los procesos de socialización que se fueron evidenciado en todo el proceso de la investigación.

De estas categorías se fueron delimitando otras que cobraron sentido por los significados expresados en forma consistente por los entrevistados, y alcanzaron su forma más ajustada en el desarrollo narrativo; éstas fueron: *legitimación* (de procesos, espacios, prácticas y discursos); *identidad* (epistemológica, disciplinaria, profesional y pedagógica); *roles* (de autoridad formal y autoridad intelectual); *posiciones* (de poder, de prestigio); y, *saberes* (disciplinares, profesionales y pedagógicos).

Las categorías representan un punto de inicio para la interpretación en la medida en que son el resultado del análisis; en términos de la exposición, se establecen como punto de partida para presentar en cada una de ellas los rasgos más sobresalientes, los matices y las diferencias en su interior.

### **Sobre la construcción del texto**

Una aproximación socio-cultural e histórica en la que nos inscribimos nos llevó a decidir la construcción de un texto de tipo etnográfico para informar de nuestros hallazgos, con toda la implicación que esto conlleva.

En la elaboración de un texto etnográfico se corre el riesgo que en el intento de recuperar la oralidad de los otros, se pierda la dimensión del contexto configurado por sus particularidades más distintivas; o bien, encontrar dificultad para articular las pistas analíticas que ofrece de conjunto el material logrado en los relatos. Sin embargo, conscientes de estas dificultades optamos por la narración en la que resaltamos el relato de nuestros interlocutores, apoyándonos en el carácter vivo y existencial de sus discursos, con la intención de ofrecer al lector la realidad desde la perspectiva de quienes viven en ella.

Comprendimos con De Certeau (1993), que la narración nos proporciona la posibilidad de producir efectos de sentido, como discurso mixto que entrelaza contenido con

expansión, remitiéndonos a un orden de sucesión o tiempo referencial, en el que el discurso se establece como un *saber del otro*, como lenguaje u "oralidad del otro" que se encarga de acreditar el discurso.

El género narrativo al ser una "forma de inteligibilidad de lo social" o como una manera singular de entender una realidad histórico-social, y al considerar a lo social como "... un enredo de relaciones complejas donde cada individuo se encuentra inscrito de distintas maneras y que están contruidos culturalmente..." (Chartier, 1992, pp. 75-76), nos permitió dar cuenta de la compleja relación entre sujetos-institución-curriculum-disciplina y profesión, a la vez que nos permitió "representar" y articular los diferentes referentes que en un contexto particular se entrelazan y los sentidos a ellos atribuidos por nuestros sujetos en estudio.

Los relatos de los académicos cobraron sentido en tanto los analizamos desde su campo simbólico de inscripción, como espacio académico, profesional y laboral a partir del cual rescatamos su discurso, y al articularlos con descripción narrativa y narración interpretativa, nos permitieron en el mismo acto de narrar, lecturas micro (los detalles locales del contexto particular) y macro históricas (tendencias sociales generales) como perspectiva interpretativa entre el pasado y el presente, a la vez de jugar entre lo privado y lo público, en el que alternamos el escenario, la escena y el relato (Foucault, 1986; Burke, 1993).

Asimismo, la necesidad de combinar una lectura micro y macro histórica y la utilización alterna de la narrativa descriptiva y descripción analítica, como dos formas narrativas de análisis, junto con la construcción del relato, constituyeron formas posibles de integrar las pistas teóricas y analíticas para su interpretación.

En la construcción del texto de tipo etnográfico se hizo necesario resaltar tanto los significados compartidos como los heterogéneos en torno a la práctica curricular que nos interesaba analizar, en el que quedaran expresados todos los puntos de vista de sus actores, se manifestaran sus consistencias, así como sus divergencias y contradicciones, con la intención de mostrar la diversidad de representaciones y significados atribuidos a los diferentes tópicos abordados.

En este sentido, la selección de los testimonios que presentamos en el texto estuvo en función de aquellos que representaron de manera más clara y significativa los argumentos trabajados, evitando así saturar el texto con datos empíricos reiterativos cuando éstos eran consistentes; o bien, en el caso de testimonios contrapuestos o divergentes, exponemos todos ellos con la intención de mostrar precisamente la heterogeneidad encontrada. En ambos casos, y según lo ameritó la exposición, esto lo fuimos haciendo explícito en el contenido.

Con la finalidad de precisar y ejemplificar los significados que consideramos más pertinentes relacionados a los diferentes campos problemáticos, extrajimos de los relatos de los académicos aquellas expresiones que representaban de manera más demostrativa los diferentes niveles u órdenes de la realidad, constituyéndose así como "indicadores" de éstos en los que se apoyó la discusión cuando se consideró necesario (Bertaux, 1997).

Los resultados de la investigación los presentamos en los siguientes cuatro capítulos. En el primero abordamos la institucionalización de la psicología como disciplina académica, en el que damos cuenta de su proceso histórico para constituirse como disciplina científica autónoma, rescatando sus prácticas discursivas que llegan a expresarse en los planes de estudio para la formación profesional del psicólogo. De estos planes de estudio, analizamos aquellos que representan los antecedentes más inmediatos del "Proyecto Iztacala", en el que se materializa el discurso conductista de la psicología y se convierte en un modelo educativo original e innovador en los años setenta para la enseñanza de la psicología en México.

En el segundo capítulo, analizamos la práctica curricular de la carrera, iniciando por su situación actual en la que describimos y consideramos su dinámica y estilo de funcionamiento a partir de las voces de algunos de sus actores que informan de su lógica institucional. A partir de sus mismas voces, se hace una reconstrucción histórica, que da cuenta de los procesos, prácticas, tensiones y conflictos por los que se perdió un proyecto común de formación profesional.

En el tercer capítulo, examinamos las diversas identidades epistemológicas de los académicos y el papel que juegan en la modelación de los contenidos de sus

programas académicos, que subyacen y dan sentido a su práctica pedagógica, expresándose en las formas en que intervienen y participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el último capítulo, exploramos el significado que atribuyen a la psicología como profesión, a su estatus e identidad social, y la forma en que representan sus diferentes espacios ocupacionales, así como sus repercusiones en la formación profesional de la que participan. Analizamos asimismo, cómo el desempeño de su rol como académicos los interpela y juega un papel importante en cuanto a sus perspectivas sobre el ejercicio profesional de la psicología en el mercado de trabajo, a la vez que se manifiestan en la práctica curricular.

Finalmente, en las conclusiones hacemos una síntesis de los hallazgos obtenidos y una serie de consideraciones que contienen reflexiones y proposiciones que pudieran servir para el planteamiento de nuevas prácticas educativas que beneficien la formación profesional de las futuras generaciones.

## CAPÍTULO 1

### **INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PSICOLOGÍA COMO DISCIPLINA ACADÉMICA**

*"En las ciencias sociales hemos de añadir al inestable carácter de todo conocimiento empírico la 'subversión' que conlleva el reintegro del discurso científico social en los contextos que analiza".*

*Giddens, 1999.*

El propósito del capítulo apunta a la comprensión sobre la legitimidad alcanzada en los modos de pensar y prácticas discursivas de una disciplina académica, que llegan a expresarse en la conformación de un currículum y en su práctica cotidiana, entendiendo a las disciplinas bajo la lógica del funcionamiento de los campos científicos de producción simbólica y como empresa intelectual que procura acomodarse con propiedad en el campo de las ciencias, buscando establecer su autoridad científica propia o el monopolio de una competencia científica que permita a sus agremiados obtener el reconocimiento social para hablar y actuar legítimamente en materia científica.

En este sentido, nos interesa recuperar la institucionalización de la psicología en el país a través de los espacios universitarios, desde sus formas discursivas, sus estrategias de legitimación y construcción institucional y profesionalización de la disciplina que fueron puestas en juego por diversos actores involucrados en este proceso. Proceso complejo que se fue tejiendo a partir de núcleos y centros académicos como el Departamento y el Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía de la UNAM, la Escuela de Psicología de la Universidad Iberoamericana, la Escuela de Psicología de la Universidad Veracruzana y la Facultad de Psicología de la UNAM. La confrontación de sus posturas teóricas, el tipo de discursos y orientaciones disciplinares, enfoques metodológicos, y sus peculiares estrategias por institucionalizar la científicidad y

profesionalidad de la disciplina constituyen el foco de nuestro interés por ser los antecedentes más inmediatos que configuran el escenario para la constitución de lo que en su momento se denominó el "Proyecto Iztacala".

Desde una indagación sociológica de las ciencias, y recuperando la perspectiva de campo de Bourdieu<sup>1</sup>, la realidad o el estado actual de una disciplina se comprende cuando se reflexiona sobre su proceso histórico, atendiendo no sólo a los contextos sociales y económicos que condicionaron de alguna manera su desarrollo, sino también recuperando el proceso de construcción interno de estas disciplinas.

Para esta articulación entre la historia interna y externa en la constitución de las disciplinas y campos profesionales, recuperamos el trabajo realizado por Brunner (1998), que posibilita la indagación sobre la realidad actual de una disciplina a partir de su constitución discursiva, y más tarde en su institucionalización como disciplina académica autónoma y como profesión científica. Siendo, en este capítulo, la institucionalización académica de la psicología la de mayor importancia para nuestro análisis, en tanto implica la recontextualización y legitimación de saberes que se expresan en componentes y prácticas curriculares.

De estos componentes y prácticas curriculares, pusimos el acento en los planes de estudio que en los tiempos de institucionalización académica de la psicología en México, fueron privilegiando diferentes enfoques o tradiciones epistemológicas para la formación profesional. Si bien consideramos los contextos sociales que condicionaron de alguna manera las posibilidades de desarrollo de la disciplina, decidimos recuperar de manera prioritaria el desarrollo interno de ésta hasta los años setenta, con la finalidad de relacionar y contextualizar la producción del conocimiento o del saber disciplinario de la psicología con el empleo que de éste se realiza en el diseño y desarrollo curricular de la carrera de psicología en la ENEP Iztacala.

Esta recontextualización y legitimación de saberes nos permite observar las diferentes formas de institucionalización de la psicología como disciplina académica, que durante la formación universitaria implican "reglas en juego" – como formas de recontextualización de conocimientos, producidos y acumulados históricamente -

---

<sup>1</sup>Véase Bourdieu, P. "El campo científico", en *Intelectuales, política y poder*, pp. 75-80.

mediante las que se construye el discurso pedagógico que regula las relaciones sociales de transmisión/adquisición para la apropiación de saberes y competencias de un campo de producción científica (Bernstein, 1994).

Si concebimos, al igual que Brunner, a las ciencias como empresas científico-intelectuales, como tales implican un proceso de institucionalización de doble carácter: de disciplina intelectual, por un lado, y de profesión, por otro. Es decir, no sólo comprenden un discurso científico específico, sino también una base institucional, una comunidad científica o gremial, así como profesionales que de manera individual o colectiva realizan un conjunto de prácticas y acciones a legitimar, consolidar y desarrollar.

En tal sentido, el origen y desarrollo de una disciplina científica se constituye y está normalmente interrelacionada, como cualquier campo de conocimiento, con las ideas y con los hombres que las generaron, con los grupos y las comunidades científicas que las impulsaron, como por su interpelación con otros campos disciplinarios, y por las instituciones educativas que las legitiman y transmiten cuyo proceso se expresa en prácticas culturales, científicas y académicas.

La psicología como disciplina intelectual, precisó de un reconocimiento de una "especial autoridad" frente al pensamiento espontáneo que los miembros de una sociedad poseían sobre éste, que primariamente fueron la filosofía y la medicina las que se ocuparon de él. Posteriormente, buscó diferenciarse frente a ellas para establecerse como una empresa científica-intelectual teniendo como base institucional un espacio académico (las universidades) y un discurso específico "autorizado" (científico), que le otorgaran un monopolio específico sobre el conocimiento de la naturaleza humana, o parte de él, para constituirse como campo de conocimiento autónomo.<sup>2</sup>

En su carácter de profesión, su institucionalización es paralela al proceso de formalización y especialización del saber en el seno de instituciones especializadas que se estructuran con base en la segmentación del conocimiento y de su propio ejercicio y por su consecuente demanda para la solución de determinados problemas que la

---

<sup>2</sup> Tal y como lo explica Bourdieu, P., en "Sobre el poder simbólico". Al respecto véase *Intelectuales, política y poder*, pp. 70-72.

sociedad le atribuye y legitima de acuerdo a una práctica social efectiva, que al mismo tiempo se acompaña de la conformación de asociaciones o agrupaciones gremiales que pugnan por conseguir este reconocimiento social.

Además de un discurso científico específico, que resultó de una valoración diferente de los discursos previamente emitidos, las posibilidades de desarrollo de la psicología como disciplina académica y científica implicó un reacomodo entre los grupos que controlaban posiciones en el campo intelectual-institucional, y demandó de un grupo de profesionales que de manera individual o colectiva realizaran un conjunto de prácticas y acciones orientadas a legitimarla, consolidarla y desarrollarla.

Por lo anterior, dentro del desarrollo disciplinar de la psicología diversas opciones o tradiciones epistemológicas fueron legitimándose por sobre otras y fueron predominando en la formación académica de los psicólogos, plasmándose en planes de estudio, en los contenidos de los programas y en enfoques dominantes reflejados en literatura y bibliografías priorizadas que fueron institucionalizándose como marcos de referencia temporal y espacialmente y marcando estilos y estrategias de formación profesional.

Daremos un panorama general de lo que ha sido el origen y desarrollo de la psicología en sus orígenes europeos y norteamericanos, cuya intención será trazar un cuadro analítico que nos permita interrogar a nuestra propia historia, la recepción, todavía en su forma discursiva, de la psicología en México y cómo logra institucionalizarse a través de los espacios universitarios - que inicialmente logran cristalizarse en las facultades de medicina y filosofía -, para situar en su contexto estos procesos que fueron legitimando los saberes y las prácticas disciplinarias para su transmisión durante la formación profesional.

### **1.1 Del discurso a la institucionalización de la psicología como disciplina académica y científica**

El recorrido histórico que hacemos para dar cuenta del desarrollo de la psicología desde su instauración discursiva hasta su institucionalización como disciplina académica, sin pretender un orden estrictamente cronológico, se ajustó a la idea de una

secuenciación - como marco temporal e hilo conductor - que permitiera resaltar el aislamiento de "coyunturas" globales como tiempos referenciales, que desde la perspectiva histórica nos posibilitara reconstruir discursos y procesos en momentos diferentes que fueran vinculables con las tendencias a largo plazo para marcar las diferencias y continuidades en relación con procesos anteriores o posteriores que fueron constituyendo la psicología contemporánea.<sup>3</sup>

Todo proceso inaugural o constitutivo de un campo simbólico determinado, ya sea en el campo de las ciencias, arte o religión, supone la desautorización y desvalorización de los bienes y de los productores de bienes anteriores. Los nuevos saberes o contenidos culturales no germinan en un vacío histórico, sino que se desarrollan mediante la negación y el desconocimiento de los saberes y culturas anteriores. Así, el saber psicológico científico desplazó el discurso filosófico y teleológico de la psicología moderna, y ésta a la vez desplazó al saber "popular", "mágico", "irracional", "práctico" o "artesanal" del que se valió la psicología primitiva.

Consideramos que la producción del conocimiento se da desde el momento que se organiza un discurso que habla de un objeto de conocimiento; a partir de la instauración de un discurso es que se materializa el objeto de conocimiento a que se refiere, a la vez que nos indica las formas de las que se va apropiando el objeto. Partimos del hecho de que ciertas condiciones sociales permiten que afloran discursos en torno a un objeto determinado, que bajo ciertas determinaciones históricas, las expresiones discursivas del conocimiento, desde su origen y en su proceso, lo van moldeando y estructurando.

Así, el discurso que se estructura, parte y se inserta en discursos previos y en su devenir puede llegar a constituir un área específica de conocimiento si se concreta en una serie de enunciados bajo las reglas del discurso científico. Para esta forma de entender la organización y estructuración del discurso científico, de acuerdo a las características propias del proceso de conocimiento (generación-transformación), retomamos a Foucault (1971), en su clásico libro "*Arqueología del Saber*".<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Véase De Certeau, M. *La escritura de la historia*, pp. 94 y 104. y Le Goff, J. *Pensar la historia.*, p. 14.

<sup>4</sup> Véase la tabla 1 al final del capítulo en la que presentamos de manera esquemática la transformación del discurso psicológico, sus tiempos referenciales y sus niveles de epistemologización.

La psicología como ciencia es una de las invenciones culturales más importantes del siglo XX, aunque históricamente su desarrollo como discurso ha estado asociado a la magia, la teología, la filosofía y la medicina.

En sus orígenes, el discurso psicológico se valió de los principios del pensamiento sobre los que se funda la magia (del siglo VI a.C. al XIII d.C. aproximadamente). Los actos de los hombres, de acuerdo a sus nociones de causa y efecto, podrían desencadenar ciertas consecuencias inevitables, por lo que se abstendían de hacer lo que creían podría hacerles daño. El hombre no diferenciaba el Yo del *no Yo*, llegaban a confundirse con el ambiente, no analizaban los procesos mentales en los que basaban su práctica. El pensamiento mágico del hombre operó como regulador del curso de la Naturaleza, y funcionaba independientemente de la voluntad del hombre, por lo que sus creencias estuvieron sujetas habitualmente a tabúes (Frazer, 1961).

En cuanto a la tradición religiosa del discurso psicológico, las concepciones dualistas primitivas sobre la naturaleza del hombre, en el que consideraban al hombre formado por materia y espíritu, - el cuerpo y el alma como dos sustancias diferentes pero en permanente interacción -, significaron el sustrato más popular de creencias que no tenían origen ni apoyo científico alguno, creencias que no pretendían ninguna justificación teórica, sino que se desarrollaron a partir de supersticiones por obra de la influencia religiosa.<sup>5</sup>

En la vertiente filosófica, se trataba de conciliar el dualismo mente-cuerpo tradicional con un monismo basado en la idea de que la mente se hallaba en los cimientos de todas las cosas, constituyendo la integridad de la Naturaleza en un todo armónico. Entre los primeros filósofos griegos y fundamentalmente con Sócrates (470-400 a.C), se dio un lugar predominante a la razón, se hace a un lado a la magia y se atiende más a la realidad. Sócrates introdujo el elemento de juicio, al decir que por la razón se conoce la "verdad". Deseaba enseñarle al individuo su relación consigo mismo; el

---

<sup>5</sup> En los esfuerzos de los hombres primitivos por comprender su mundo, este dualismo surge de la creencia en la vida futura y la doctrina mística se convierte en la tentativa de elaborar una psicología que admite la existencia de otra vida. Para un análisis más detallado sobre las creencias religiosas y su relación con el desarrollo posterior de la psicología, véase Brett, G. *Historia de la psicología*.

autodesarrollo, la autoconsecuencia y el autonocimiento son las claves de su enseñanza.<sup>6</sup>

Con Aristóteles (383-322 a.C.), el pensamiento griego clásico es el primero en mostrar la integración de aspectos filosóficos e ideológicos con preocupaciones de carácter científico. Aristóteles, considerado por varios autores como el fundador del método científico, estableció las bases del juicio, raciocinio y lógica común como sistema de conocimientos; señaló que el conocimiento intelectual se obtiene a partir del conocimiento sensible, que la inteligencia capta y abstrae datos para obtener el conocimiento universal; asimismo, eliminó la concepción dualista de cuerpo y alma, pero insistió en que se relacionaban entre sí íntima e inseparablemente, y definió funcionalmente a la mente como un proceso que se le conoce por "lo que hace", cuyas operaciones dependen de asociaciones establecidas en la experiencia, por su contigüidad, similitud y contraste.<sup>7</sup>

La medicina, que en la cultura primitiva estuvo dirigida a los hechos fisiológicos y biológicos, inicia desde entonces su influencia en el estudio del organismo humano con teorías acerca del alma. Los griegos sugirieron la búsqueda de principios físicos que explicaran el estado de salud física y mental que fueran más allá de las explicaciones mágicas y míticas, que eran las concepciones predominantes de aquella época (hacia el siglo V a. C.). La falta de distinción entre religión y medicina condicionó el carácter general del tratamiento médico. Al enfermo mental se le consideraba imbuido por los espíritus y a la locura como castigo de dios.<sup>8</sup>

Con Hipócrates, quien dedujo que el desorden físico causa el desorden mental, se inicia el tratamiento de la hipótesis de los temperamentos, relacionando cada cualidad del humor con un temperamento (colérico, sanguíneo, melancólico, flemático).

---

<sup>6</sup> La psicología griega inicial, cuyos pensamientos aún se hallaron imbricados en la psicología moderna, al preocuparle el origen de las cosas, tenía como objeto el estudio de las acciones del alma y de las leyes de su comportamiento. Para profundizar en el tema, véase Murphy, G. *Introducción histórica a la psicología contemporánea*, y en Brett, G. *Historia de la psicología*.

<sup>7</sup> Desde Platón (427-347 a.C.), se empieza a enfatizar la división del hombre entre una parte racional divina y una parte irracional más terrena; el control del impulso por la razón es la consecución de la armonía interior del hombre, que logra así su verdadera libertad.

<sup>8</sup> Para mayor información véase Brett, G. *Historia de la psicología*.

Durante siglos, el estudio de la mente fue abordado dentro de perspectivas filosóficas tradicionales, lo que provocó que su estudio se integrara dentro de sistemas complejos de ideas en los que había que dar cabida a problemas metafísicos, teleológicos y éticos. En la medida en que este discurso filosófico era especulativo, y utilizaba como único recurso metodológico la introspección y el análisis conceptual, las nociones psicológicas básicas estaban definidas de forma vaga, y las aseveraciones relativas a fenómenos psíquicos carecían de base empírica adecuada.

Si bien este tipo de discurso es aún vago y no llega a marcar las fronteras específicas del conocimiento a que se refiere, representa un primer paso en este proceso que intenta dar explicaciones sobre fenómenos en un nivel que trata de alejarse del conocimiento común pero que aún no se constituye como un discurso que delimite las fronteras con otros discursos disciplinarios. Se requiere romper con las imágenes primarias cristalizadas o lo que Bachelard (1973) llama "obstáculos epistemológicos", que impiden la transformación de ese conocimiento.

En la época renacentista (del siglo XIV al XVI aproximadamente), el discurso de la psicología empieza a alejarse de la influencia de la magia y la religión y se esfuerza por un discurso más científico, época en la que los otros discursos disciplinarios directamente relacionados o no con la evolución psicológica, buscan como fuentes de conocimiento la *experiencia* y la *experimentación*, en oposición al tradicionalismo con que se habían abordado los problemas del espíritu y la materia.

La búsqueda científica de la época, con grandes genios intelectuales, crearon la atmósfera para el desarrollo posterior de la psicología.<sup>9</sup> La psicología inicial de Aristóteles fue reconstruida por la filosofía de los padres de la iglesia con una orientación más naturalista, que culmina con la obra de Santo Tomás de Aquino (1224-

---

<sup>9</sup> Con su teoría de la tierra y los planetas, Copérnico (1473-1543) marcó el inicio de la astronomía moderna y con sus sucesores se da una lucha entre dos grandes fuerzas que generan la ciencia moderna: la creencia de un orden natural lógico y estéticamente perfecto a partir del cual es posible deducir las leyes de la Naturaleza, y con la determinación de someter a prueba empírica a todos los sistemas teóricos mediante la observación directa, se produce la fusión del método inductivo con el matemático. Con Galileo (1564-1642), al que se considera el padre de la ciencia moderna, se extendió el método experimental y se rompió con la forma aristotélica de pensar con base en el "dogma" al utilizar métodos empíricos como criterios científicos. También Francis Bacon (1561-1626) hizo contribuciones al abogar por el método inductivo para recoger datos y extraer conclusiones de ellos. Asimismo Newton (1642-1727), que aportó su teoría de la gravitación y sus descubrimientos en matemáticas, mecánica y óptica, y utilizó la deducción matemática y la verificación experimental. Véase Chaplin, F. y Krawiec, T. *Psicología. Sistemas y teorías*, Murphy, G. *Introducción histórica a la psicología contemporánea*, y Brett, G. *Historia de la psicología*.

1274) y su psicología espiritualista, en la que distinguió las facultades cognoscitivas de las apetitivas (inteligencia y voluntad corresponden al nivel superior, y sentidos y apetitos al orden material), y se marca el camino hacia la psicología moderna.

En este tiempo, el movimiento empírico se desarrolla activamente en las diferentes áreas del saber, y genera el escenario que condujo en el siglo XVII al deseo de describir con precisión y de comprender la realidad a partir de la observación y no por medio de los métodos especulativos y deductivos. El desarrollo de la observación objetiva produjo efectos inmediatos y definidos sobre la psicología.

Tres enfoques de la vertiente filosófica racionalista prefiguran el pensamiento del complejo mente-cuerpo, que dominó en los siglos XVIII y XIX: el interaccionismo de Descartes (1595-1650), a quien se le atribuye el comienzo de la psicología moderna y el padre de la filosofía moderna, de la psicología fisiológica y de la reflexología, por sus aportaciones en la biología y fisiología mecánica y su análisis posterior de las emociones;<sup>10</sup> las contribuciones de Spinoza (1623-1677) que sustentaba una filosofía en la que mente y cuerpo son aspectos de una sola realidad, de modo en que la fisiología y psicología se tratan de fundir; y, la psicología alemana de Leibnitz (1646-1716), que sostenía un paralelismo psicofísico, en el que el alma ejecuta sus actos sin ninguna reacción sobre el cuerpo y viceversa y distinguió a la *percepción* como una condición interna que representa las cosas exteriores y a la *apercepción* como la conciencia o conocimiento reflexivo de este estado interno (Murphy, 1960; Brett, 1963; Boring, 1979).

La adquisición del método científico en la ciencia natural y el éxito de su aplicación provocaron una profunda revolución en los conocimientos sobre la mente humana al propugnarse la utilización de métodos experimentales y de lenguajes formales para la descripción de los fenómenos psicológicos. Se anuncian así las condiciones para el surgimiento posterior de la psicología como discurso científico.

---

<sup>10</sup> El razonamiento de René Descartes, científico y matemático, lo llevó a distinguir la mente o conciencia del cuerpo o sustancia material, que a su vez, separados, actúan entre sí a través de la glándula pineal localizada en la base del cerebro. En Boring, E. *Historia de la psicología experimental*, y Murphy, G. *Introducción histórica a la psicología contemporánea*.

De acuerdo a los cuatro niveles de prácticas discursivas de las que habla Foucault (1971), la estructuración del conocimiento alcanza el "umbral de positividad", que al independizarse de un cuerpo discursivo ya existente o al transformarse éste, se presenta una emergencia discursiva que se caracteriza por tener marcadas y delimitadas las fronteras en relación a otros discursos y se torna autónomo e independiente. La especificidad que le dio esta autonomía lo obliga – por esta emergencia discursiva -, a mantener un cuerpo propio de posibilidades enunciativas.

La corriente filosófica probablemente más importante para comprender la psicología experimental del siglo XVIII y principios del XIX es el empirismo inglés, cuya tradición convirtió a la *percepción* en uno de los problemas básicos de la psicología.

Thomas Hobbes (1588-1679), quien se opuso a las ideas innatas y sostuvo que las sensaciones son la fuente del conocimiento y el contenido de la mente, esbozó la teoría del asociacionismo que sostiene que toda la complejidad de la vida mental puede reducirse a los componentes elementales de la conciencia y su vinculación con la experiencia, y la asociación de las ideas se da por la coherencia y contigüidad de las impresiones pasadas.

Posteriormente con John Locke (1632-1704) y David Hume (1711-1776), quienes retomando los principios aristotélicos de semejanza y contigüidad, al igual que la noción de que la mente es una *tábula rasa*, se adhieren al principio del asociacionismo al explicar que las experiencias tal y como las recibe el hombre, se combinan por la fuerza natural de la asociación. Es así que el asociacionismo comenzó a constituir el núcleo central de los problemas psicológicos.

Con Emmanuel Kant (1724-1804), y sus concepciones sobre el funcionamiento de la actividad mental con base en tres subdivisiones - conocimiento, sentimiento y voluntad - la filosofía alemana también dio importantes aportaciones a la psicología y supone una síntesis del racionalismo y del empirismo.

Formado en el racionalismo, Kant comienza a dudar del valor de la razón, planteándose el problema del valor y los límites de ésta. Subrayó el concepto de que la naturaleza última de las cosas externas no es observable, de igual manera que el sujeto cognoscente o yo interior tampoco es observable; sostuvo que el proceso de la *volición*

es independiente de la causalidad, en que la voluntad es libre y destacó la importancia de aquellos procesos mentales que no pueden reducirse a procesos cerebrales o corporales.<sup>11</sup>

Por primera vez en la historia de la filosofía, Kant demuestra que el objeto no es una cosa ajena al sujeto, algo externo y opuesto a éste. La función de la objetividad, según Kant, es una forma de la actividad del sujeto, y el propio sujeto no existe fuera de las cosas conocidas por él; el objeto sólo existe en las formas de la actividad subjetiva y sólo así puede ser conocido. Según el filósofo alemán, los objetos son en su esencia producto de la actividad creadora propia del sujeto.

Sin embargo, contemporáneamente a la filosofía kantiana, también resurgen algunas tendencias místicas y religiosas que lucharon por el reconocimiento de la utilización de terapias para las enfermedades de tipo nervioso. Médicos ingleses como John Elliotson (1791-1868) y James Braid (1795-1860), realizaron experiencias de *mesmerismo* como terapia hipnótica, práctica derivada de la vertiente de la magia, que con el descubrimiento del éter y el cloroformo, perdió reputación entre los científicos de la época. Posteriormente con Liébeault (1823-1904) y Jean Charcot (1825-1893), siendo este último quien introdujo la hipnosis como método de estudio de la neurología clínica, llevaron a cabo estudios sobre los fenómenos hipnóticos mediante la sugestión verbal. Aún cuando los autores se guiaron por el pensamiento fisiológico de la época, sus trabajos se adjudicaron al campo de la psicología de lo anormal, considerado aún como un tema no completamente científico y no del todo desvinculado de la magia (Reuchlin, 1959).

De las líneas de pensamiento filosófico que convergieron hacia principios del siglo XIX, la escuela asociacionista alemana representada por Johann Herbart (1776-1841), cuyo trabajo aspiraba a hacer de la psicología una ciencia exacta y empírica, tuvo gran influencia sobre la psicología posterior, al intentar aplicar las matemáticas al estudio de la vida psíquica. Sus aportaciones se encaminaron a separar a la psicología de la filosofía y de la fisiología para darle un estatus propio. Consideró que la psicología era

---

<sup>11</sup> Véase Greco, P. "Epistemología de la psicología", en *Epistemología de las ciencias del hombre. Tratado de lógica y conocimiento del hombre*. Para mayor referencia, consúltese Reuchlin, M. *Historia de la psicología*.

una ciencia empírica porque se basaba en la experiencia, y privilegió el método de la observación libre, no experimental; afirmó que la psicología era metafísica por su origen filosófico, y matemática, por el uso de las fórmulas en los procesos mentales (Brett, 1963; Boring, 1979).

La medicina y la evolución de las ciencias naturales del siglo XIX tomaron auge a través de las investigaciones fisiológicas y biológicas, que a la par de las aportaciones filosóficas, hicieron importantes contribuciones a la psicología. En sus intereses de investigación, los fisiólogos se aproximaban al campo de la psicología e iniciaron trabajos interdisciplinarios con ésta, llegando a conformar lo que se denominó *psicofisiología*, dedicada a estudiar los mecanismos nerviosos de los procesos mentales. Estudios que llegan a ser los antecedentes más inmediatos de lo que sería la psicología experimental.

Investigadores de Gran Bretaña, Francia, Escocia, pero principalmente de Alemania, realizaron importantes avances relacionados con el análisis detallado de la estructura del sistema nervioso. Con las investigaciones de Ernest Weber, Gustav Fechner (1801-1887) y Herman Helmholtz (1821-1894), sobre algunos fenómenos psicofísicos y sus aportes de la física y matemáticas, como de metodologías rigurosas sobre la medición de la sensibilidad, gran parte de la psicología se había incorporado a la fisiología experimental (Boring, 1979).

Las teorías evolucionistas de la biología contribuyeron también a la conformación de la psicología como disciplina científica. Entre los asociacionistas británicos con postulados evolucionistas, Herbert Spencer (1820-1903), ingeniero y filósofo, consideró a la psicología como una ciencia natural ubicada en el pasaje de la biología a la sociología y con su obra se tendió a separar a la psicología objetiva de la subjetiva. Su doctrina buscó mostrar que la ley de la frecuencia asociativa operaba filogenéticamente, es decir, una tendencia hereditaria que se vuelve acumulativa en generaciones sucesivas, e hizo hincapié en la naturaleza adaptativa de los procesos mentales. Concedió al estudio de la mente un lugar dentro de las ciencias naturales, al señalar que la psicología presupone la biología ya que los fenómenos de la vida consciente

constitulan una rama de la vida en general. Entre las ideas acerca del cuerpo y de la mente parecía latente una ciencia de la conducta.

Fue así que fisiología y psicología empiezan a interferirse; así, hubo quienes consideraron que la fisiología era la verdadera ciencia de la mente; otros, que la psicología era una ciencia por sí misma y que la psicofisiología era una ciencia imprecisa (Brett, 1963).

Con la enunciación de la teoría mejor fundamentada sobre el origen evolutivo de las especies de Charles Darwin (1809-1882), y su publicación en 1859 de "*El origen de las especies*", que tuvo un gran efecto en el medio científico de la época y cuya mayor significancia fue demostrar la trasmutación de las especies y desafiar los relatos bíblicos con la sugerencia de que el hombre había heredado su cuerpo y su mente de antecesores animales, provocó un fuerte impacto en el desarrollo posterior de la psicología.

En este marco, y con los cimientos de los conceptos positivistas que pueden anticiparse claramente desde Hume y Kant y del filósofo francés Saint-Simon, y con los criterios de cientificidad de las ciencias naturales, germina la semilla del *positivismo*, término que Auguste Comte (1798-1857) utilizó por primera vez,<sup>12</sup> se destaca el significado de lo no especulativo o inferido, de lo inmediatamente observable y de que los conocimientos científicamente válidos proceden de la experiencia, rechazando toda noción a priori y todo concepto universal y absoluto; en el positivismo "el hecho" es la única realidad científica, y la experiencia y la inducción, los métodos exclusivos de la ciencia.

En la medida en que esta formación enunciativa va recortándose o delimitándose, va ejerciendo una función dominante de modelo, de crítica y de verificación con el que se

---

<sup>12</sup> Comte eligió la palabra *positivismo* sobre la base de que señalaba la realidad y tendencia constructiva que él reclamó para el aspecto teórico de la doctrina. En general, se interesó por la reorganización de la vida social para el bien de la humanidad a través del conocimiento científico, y por esta vía, el control de las fuerzas naturales. Los dos componentes principales del positivismo, la filosofía y el Gobierno (o programa de conducta individual y social), fueron más tarde unificados por Comte en un todo bajo la concepción de una religión, en el cual la humanidad era el objeto de culto. Según la Enciclopedia Hispánica (1993), positivismo es "la doctrina filosófica que Auguste Comte funda y alega que el hombre debe aplicarse al conocimiento de los fenómenos y sus leyes, y la ciencia se ubica de acuerdo a su complejidad y generalidad creciente, estableciendo categorías para analizar hechos sociales, porque conocer el mundo físico no es igual que conocer la realidad social". pp. 75-76.

estructura el "umbral de epistemologización" que marca la autonomía de este discurso frente a los otros (Foucault, 1971).

Indudablemente el positivismo aparece en un momento histórico (finales del siglo XIX y comienzos del XX), cuyo terreno había sido abonado por innumerables cambios tecnológicos como los acontecidos por la Revolución Industrial, coincidiendo a la vez con el decaimiento del sentido metafísico y religioso del conocimiento. El hombre, al no obtener las respuestas esperadas en la religión, y en su búsqueda y peregrinaje permanente por saber el porqué de las cosas, fija su atención en la ciencia ya que la misma le brinda seguridad, confianza y confort. Ya no es el hombre, a merced de la naturaleza, mas bien es un ser, que encuentra respuestas lógicas al estudiar en forma analítica los mecanismos de los objetos que se encuentran en su alrededor.

A partir de este momento, la realidad se va a encontrar limitada por coordenadas de tiempo, espacio y masa, puesto que sólo considera la posibilidad de estudiar científicamente los hechos, los fenómenos, el dato experimentable, lo observable y lo verificable para lograr el progreso de la sociedad, y ello sólo se puede alcanzar a través de la ciencia, considerada desde Hegel como la expresión más pura de la racionalidad de la cultura. Ésta se propone a entender el mundo real, definir sus relaciones, leyes y características de la manera más objetiva, independientemente de la subjetividad de los investigadores, de los orígenes y condiciones psico-sociales del descubrimiento o de sus aplicaciones prácticas, utilizando en todo momento la verificación en la experiencia y en la observación de los fenómenos. Concepción que se expande hacia todas las ramas del saber, inclusive hacia los hechos sociales que también son tratados como "cosas".

Todas estas variadas corrientes de pensamiento de mediados y finales del siglo XIX configuraron las circunstancias que permitieron la delimitación de la psicología como disciplina y profesión científica.

### **La psicología en búsqueda de su independencia como ciencia**

Con Wilhelm Wundt (1832-1894), todo psicólogo fecha el nacimiento de la psicología como ciencia, dada su calidad de fundador de la psicología como ciencia experimental y

como disciplina académica formal. Siendo inicialmente médico, se dedicó al estudio de la fisiología, la física y la química, para después pasar a la psicología experimental. Sus investigaciones mediante métodos fisiológicos llevó a la psicología al área de la filosofía desde el campo de la fisiología. Consideraba que el objeto de la psicología lo constituían las experiencias inmediatas del individuo (idea retomada de Locke, Candillac y Herbart) y que éstas se podían estudiar por medio de la introspección, para luego realizar una observación analítica de los procesos conscientes.

Wundt habló de las sensaciones como formas elementales de la experiencia, de los signos cognoscitivos en su teoría de la percepción, y de los sentimientos como las cualidades de la experiencia que no provienen de ningún órgano de los sentidos. Sostenía que la psicología tenía que ver con el estudio del sentimiento interno en la medida en que fuera consciente subjetivamente, y con la percepción externa, en la medida en que se refiriera a los objetos.

Impartió por primera vez la asignatura de psicología fisiológica en 1867, acontecimiento que la constituye como una disciplina de "cátedra"; cátedra que desempeñó un papel definitivo en la formación de investigadores no sólo en Alemania sino también de diversos países, por lo que puede ser considerado como el primer colegio de psicología en el mundo. Fundó en 1879 el primer laboratorio formal de psicología en Leipzig cuya misión era demostrar la conformación de una psicología experimental, suceso que nos lleva a considerarlo como acto fundante que inscribió a la psicología en la colectividad científica. (Reuchlin, 1959; Murphy, 1960; Curiel, 1962; Brett, 1963; Boring, 1979; Noriega y Millán, 1995).

Los intentos por diferenciar a la psicología de la filosofía fue un paso imprescindible para fundarse como ciencia independiente y su constitución como disciplina científica. Se adjudica así de un discurso científico que prioriza la diferenciación de fronteras con los otros discursos de los que había emergido o la transformación de éstos, y en el que trata de volverse autónomo e independiente a partir de las reglas de funcionamiento del discurso científico, para lo cual reorganiza o reestructura los discursos anteriores que paulatinamente adquieren un carácter especializado y diferenciado. Aparece así el "umbral de formalización" del discurso, que emerge del cuerpo científico de

conocimientos y se formaliza en los axiomas de que se sirve y las proposiciones que le son legítimas y susceptibles de transformación (Foucault, 1971).

Bajo la influencia de hombres como Fechner, Helmholtz, Wundt y Darwin la psicología empieza adquirir una identidad propia, pero aún quedaba mucho camino por recorrer. Como señala Boring (1979), la psicología llegó primero y los psicólogos después. Hemos visto que los hombres que buscaron definir el objeto de la psicología como ciencia eran filósofos, fisiólogos, biólogos, médicos, físicos, cosmólogos y matemáticos. La emergencia de la psicología como discurso y su constitución como disciplina científica se ha derivado y articulado con otros campos disciplinarios (particularmente la filosofía y medicina, en sus ramas fisiológica y biológica) cuyo significado llega a expresarse y a operar posteriormente en prácticas académico-institucionales, como veremos más adelante.

Es a finales del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX aproximadamente, que todavía se desarrollan importantes contribuciones para el establecimiento de la psicología en diversas partes del mundo y representan los antecedentes más influyentes en la conformación de la psicología actual.

La tradición médica y las ciencias naturales ramificaron sus aportaciones a la nueva psicología provenientes de la fisiología, la biología, la psiquiatría y la neurología.

Después de Wundt, le siguieron Hering (1834-1918), Ebbinghaus (1850-1909), Müller (1850-1934), Külpe (1862-1927) y Titchener (1867-1927) que continúan la tradición fisiológica e introducen métodos experimentales más refinados y llegan a ser los principales representantes de la llamada *psicología del contenido*, a diferencia de la *psicología del acto*, representada por la tradición filosófica. La psicología del contenido fue considerada como introspectiva, porque el tema de estudio era la conciencia; sensacionista porque a través de la sensación se podía conocer la naturaleza de la conciencia; elementalista porque conceptualizó a las sensaciones, imágenes y sentimientos como la química mental; y asociacionista porque consideró la asociación como el principio del funcionamiento mental de la percepción (Murphy, 1960; Boring, 1979).

Considerados todos ellos dentro de la escuela estructuralista, y siendo el más destacado de ella Edward Titchener, concebían a la psicología en función de las formas primarias de la experiencia y de las interrelaciones de la experiencia sensorial, en contraposición con aquellos que enfatizaban una psicología del ajuste y la adaptación del organismo al medio ambiente, argumentos defendidos por los psicólogos estadounidenses de la escuela funcionalista.

William James (1842-1910), iniciador de la escuela funcionalista y considerado como el gran patriarca de la psicología de Estados Unidos, influido tanto por los trabajos de los fisiólogos alemanes como por el evolucionismo inglés de Darwin y las investigaciones psiquiátricas de los franceses, sostuvo que *el análisis* era el método científico y consideró que la descripción analítica de la mente no debía implicar la sola reunión de sus elementos. Su punto central respecto de la conciencia planteaba, a diferencia de los estructuralistas, un proceso o flujo continuo que llamó *corriente del pensamiento*; consideró que la mente tiene un uso, es decir, que funciona para adaptar al hombre al medio exterior y su principal función es el conocimiento acerca del mundo exterior. Su teoría de mayor influencia fue la relacionada con las emociones; afirmó que la emoción es el producto de cambios fisiológicos operados en el cuerpo, como la percepción de experiencias provocadas por respuestas corporales.

El funcionalismo se convirtió en un movimiento formal y tuvo su principal centro en la Universidad de Chicago. En ella se retomaron las aportaciones de John Dewey (1859-1952), James Angell (1869-1949) y Harvey Carr (1873-1954). Dewey sostenía que los postulados filosóficos estaban implícitos en cualquier explicación de los procesos mentales y que era mejor reconocerlos que negar su existencia. Estaba a favor de la experimentación y de los conceptos evolucionistas de la supervivencia del más apto, en tanto que el sentido de la funcionalidad práctica es básico para el progreso.

Los métodos del movimiento funcionalista han llegado a considerarse como parte integrante del patrimonio común de la psicología, sin embargo, como escuela determinada dejó de existir pues se asume implícitamente que el hombre como organismo biológico se adapta a su ambiente.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Para mayor información sobre el movimiento funcionalista, consúltese Heibredrer, E. *Psicologías del siglo XX*.

Contemporáneamente a la influencia notable de la fisiología alemana y estadounidense, la fisiología nerviosa de la escuela rusa, principalmente con I. Sechenov (1829-1905) e I. Pavlov (1849-1936), aporta explicaciones sobre los actos conscientes e inconscientes entendiéndolos como reflejos, y al pensamiento y la inteligencia, como dependientes de la estimulación para existir. Pavlov desarrolló el método del reflejo condicionado con el que se enuncia la naturaleza del condicionamiento clásico, como principio de asociación entre un estímulo incondicionado que provoca una respuesta refleja con un segundo estímulo, que después de varias repeticiones, lleva a producir el mismo movimiento reflejo.<sup>14</sup> Su obra abrió otras posibilidades para explicar la conducta en función de fenómenos fisiológicos objetivos y que fueron usadas para fundamentar el movimiento que Watson impulsara en Estados Unidos con el nombre de *conductismo*.

Asimismo surgieron otros movimientos a favor de la psicología objetiva, que desde la medicina y la biología a través del evolucionismo de Darwin, se dio origen a la psicología animal y a la psicología de las diferencias individuales.

Aún cuando fueron los ingleses quienes iniciaron los trabajos en la psicología animal, ésta se constituyó a partir de los trabajos realizados en Estados Unidos por R. Woodworth (n. 1869) y E. Thorndike (1874-1949), quienes trabajaron el concepto sobre la interferencia del aprendizaje. Thorndike realizó investigaciones con gatos y encontró que aprendían por ensayo y error como también por éxitos accidentales, técnica que aplicó posteriormente a niños y adolescentes.

El desarrollo de la psicología animal culminó con los trabajos de John Watson (1878-1958) sobre la maduración neurológica y psicológica de ratas a partir del estudio de la sensación somestésica. Sus investigaciones se alejaron de toda preocupación por la conciencia y se dedicó a explorar sobre la naturaleza del aprendizaje como un problema de la modificación de la conducta. Su tesis central partía de estudiar las modificaciones de la conducta en función de las situaciones de estímulo y respuesta. Rechazaba enfáticamente el análisis de la conciencia como objeto de la psicología científica y de la introspección como su método de estudio, pues argumentaba que

---

<sup>14</sup> Para una descripción más detallada sobre las investigaciones de Pavlov, véase Boring, E. *Historia de la psicología experimental*, pp. 658-661.

conceptos como mente, conciencia e imagen pertenecían al campo de la filosofía mental, por lo que apoyó la psicología objetiva y experimental y la definió como *la ciencia del comportamiento*. Se le considera el fundador del conductismo con la publicación de su artículo en 1913 "*La psicología como la ve un conductista*" e inició su propaganda contra el introspeccionismo, en defensa de una psicología objetiva (Bleger, 1974).

Por otra parte, y como consecuencia de la inconformidad que surgía hacia el atomismo y el asociacionismo y sobre el análisis reduccionista de los estructuralistas y funcionalistas, los psicólogos de la *gestalt* fueron los primeros en postular el concepto de *organización* como la piedra angular de una teoría psicológica que se caracteriza por ocuparse de los procesos mentales y conductuales como un todo (el término *gestalt* significa forma, y más ampliamente: *en su mejor forma, en buena forma*), en el que a sus datos se les llama fenómenos. Su postulado básico es que el todo es más que la suma de las partes.

El movimiento de la psicología de la *gestalt* representa un punto de vista motor en oposición al molecular, que asume como método la experimentación fenomenológica y adopta una visión dinámica o de campo ante el sistema nervioso. Sus aportaciones a la psicología se relacionan con la aplicación de sus métodos a las áreas de la investigación sobre percepción, sensación, aprendizaje, pensamiento, motivación y personalidad.

De la filosofía heredó la fenomenología de Husserl (1859-1938), que tenía la posibilidad de hacer descripciones libres de la experiencia inmediata, sin analizarla en sus elementos formales. Decía que nunca se podría resolver algún problema sobre los últimos principios si no se regresaba a la fuente de los conceptos, es decir, se debía hacer uso del método fenomenológico, del análisis cualitativo de la experiencia. De la fisiología, retomó los conceptos de la teoría bipartita de Külpe (acto y contenido) sobre los objetos de la experiencia y los significados, contra la tendencia que sólo admitía los contenidos sensoriales como datos de la experiencia ya que los objetos se dan como

tales en la experiencia, que son datos inmediatamente observables y que lo inferido es el análisis sensorial que de ellos se hace.<sup>15</sup>

En el área de la psicología diferencial, Francis Galton (1822-1911) tomó del evolucionismo de Darwin la noción de herencia mental y se interesó por la psicología individual y por la medición de las facultades mentales, que fue el comienzo del *test* mental. Abrió el uso de las estadísticas al desarrollar el método de correlación y fueron Karl Pearson (1857-1936) y Charles Spearman (1863-1945) quienes le dieron la base matemática actual.

Derivados de los estudios de Galton, se extienden los trabajos sobre los *test* mentales con James Cattell (1860-1944) en Estados Unidos y Alfred Binet (1857-1911) en Francia. Éste último estudió y midió los procesos mentales superiores y elaboró la primera escala de inteligencia para niños y apuntaló la relación existente entre la edad cronológica y la mental para obtener el cociente intelectual.

Desde la tradición médica, que había tomado bajo su dominio la investigación de la sugestión y el hipnotismo con Charcot, a principios del siglo XX se continúa en los terrenos de la clínica, la psicopatología, la psiquiatría y la neurología.

Théodule Ribot (1839-1916), siendo filósofo y no médico, estableció la primacía de la vida afectiva, en la que las tendencias parcialmente inconscientes desempeñan un papel fundamental y le dio suma importancia a los conocimientos médicos para obtener, por medio de la observación de los fenómenos patológicos, una psicología empírica que fuera equivalente a la experimental, separando a la psicología de la metafísica y la fisiología.

Pierre Janet (1859-1947), discípulo de Charcot y Ribot y médico francés, se interesó por la disociación y la escisión de la personalidad, lo que lo llevó a conceputar la personalidad como una integración de ideas y tendencias, y señaló que en la personalidad normal existe una integración relativamente estable y constante, y que en la histeria, dicha integración es imperfecta con una disminución de la tensión psíquica, que en sus manifestaciones graves puede provocar la escisión del individuo en dos o

---

<sup>15</sup> Para mayor información sobre la teoría de la *gestalt* como sistema o corriente de pensamiento contemporáneo, consúltese Heibredrer, E. *Psicologías del siglo XX*.

más personalidades alternantes. Janet puede ser considerado el iniciador del movimiento que buscaba la unificación de la psicología clínica y la psicología académica en un conjunto integrado de conceptos. Trató de demostrar que en las neurosis las funciones que implican un grado elevado de tensión son las primeras en ser afectadas y suprimidas del campo de la conciencia, mientras que las funciones inferiores, más automáticas, persisten y a veces hasta resultan exageradas (Mueller, 1974).

Simultáneamente al desarrollo de los estudios médicos sobre la patología psíquica que se llevaban en Francia, surgieron otras contribuciones en Austria, que tuvieron una gran influencia en la conformación del campo de la psicología clínica que provinieron principalmente de Joseph Breuer (1842-1925) y Sigmund Freud (1856-1939).

Breuer, médico fisiólogo, trató casos de histeria por medio de la hipnosis y señaló que los pacientes se curaban al describir en el trance hipnótico la experiencia emocional anterior, ligada al problema o síntoma del problema presente. Se le atribuye por ello el crédito del método catártico, aunque fue llamado así por su compañero Freud.

Freud, siendo médico e interesado en la fisiología del sistema nervioso, se introdujo en el campo de los desórdenes neuróticos y en el de la hipnosis como técnica para eliminar síntomas histéricos, tales como la parálisis funcional, la anestesia y la amnesia. Elaboró su teoría sobre las bases sexuales de la neurosis, a partir de sus estudios y experiencias en el tratamiento de la histeria con Charcot. Aunque continuó la práctica de la hipnosis con el procedimiento de catarsis, descubrió que no todos los pacientes eran hipnotizables y que los resultados de esta técnica eran pasajeros pues la enfermedad supuestamente ya curada se manifestaba después en otro síntoma diferente. Por ello, concluyó que el valor real de los tratamientos hipnóticos residía en el análisis psíquico y no en el trance hipnótico, por lo que introdujo el método de la conversación, en el que se pide al paciente hable dando libre curso a sus asociaciones.

Con el método de la asociación libre, Freud da origen a la teoría y técnica conocida como psicoanálisis, que toma fuerza en los inicios del siglo XX y se convierte en el movimiento que revolucionó el tratamiento de los trastornos mentales y el campo de la psicología de la motivación.

El desarrollo de la psicología durante el siglo XX ha sido vertiginoso. Desde la década de los cuarenta se ha caracterizado por la proliferación de ramificaciones conceptuales y metodológicas sobre el ser humano, que han dado lugar a las derivaciones de los principales sistemas psicológicos conformados en las primeras cuatro décadas del siglo XX: el conductismo, la psicología de la gestalt, el psicoanálisis y la psicología fenomenológica (humanista y existencial), consideradas como escuelas o sistemas en psicología que han influido en la conformación de la psicología actual, en tanto "sobrevivieron" al proceso histórico de la psicología como disciplina científica, que como hemos tratado de delinear, han conformado su campo disciplinar y han dado origen a una diversidad de áreas de investigación y campos de aplicación.

## **1.2 Institucionalización de la psicología como disciplina académica y científica en México**

En este apartado sólo pretendemos resaltar aquellos acontecimientos y condiciones sociopolíticas e ideológicas de nuestro país que permitieron la apertura a iniciativas provenientes de las fuentes europeas y norteamericanas arriba reseñadas, que fueron influyendo en el desarrollo de la psicología y la llevan a institucionalizarse como disciplina académica, con la intención de comprender la legitimación de saberes y prácticas curriculares en los espacios educativos y planes de estudio de nuestro interés: plan de estudios del Departamento de Psicología de la Universidad Veracruzana de Jalapa (1965), de la Facultad de Psicología (1971) y, de la ENEP Iztacala (1976).

Al mismo tiempo, rescatamos las condiciones y los actores - estudiantes, profesores, psicólogos, otros profesionistas o funcionarios - en fin, personajes que jugaron un papel importante que de forma deliberada o circunstancial, favorecieron o influyeron en los procesos de institucionalización de la psicología en México.

El origen y desarrollo de la psicología en México se construye en diálogo e interacción con sus fuentes europeas y norteamericanas, y en su recorrido histórico pasa, igualmente, de una concepción espiritualista a una exigencia de cientificidad, que la dota de diferentes contenidos y significaciones.

Desde las comunidades prehispánicas, y particularmente con los aztecas, la psicología se encuentra vinculada a ciertas evidencias de la aplicación de los principios filosóficos, médicos y psiquiátricos. El elemento mágico y el ejercicio de una medicina empírica también caracterizaron las formas en que se explicaban y atendían las enfermedades que afectaban el comportamiento y el equilibrio emocional.<sup>16</sup>

En la época renacentista, la influencia del clero fue notoria en la medicina y en especial en la psiquiatría; los cuadros clínicos que actualmente se conocen como esquizofrenia, psicosis, epilepsia, y demás, se adjudicaban a fuerzas externas al enfermo (generalmente a espíritus malignos), idea que prevaleció en muchas de nuestras culturas hasta el siglo XIX,<sup>17</sup> cuando el pensamiento freudiano revolucionó el tratamiento del enfermo psiquiátrico, al establecer que las causas de la enfermedad mental provenían de las vivencias del individuo.

Desde el siglo XVI algunos filósofos y médicos publicaron obras de temas psicológicos, que abordaban la filosofía y la psicología aristotélica así como de sus contemporáneos. En 1566 el fraile Bernardino Álvarez fundó el primer hospital para enfermos mentales en América (el Hospital San Hipólito), y en 1700, con el apoyo de los jesuitas se fundó el Hospital del Divino Salvador, también llamado Manicomio de la Canoa.<sup>18</sup>

En los primeros intentos de independizarse de la teología, en el siglo XVIII se vislumbran los albores de una disciplina psicológica en México, al comenzar a concebir al universo con bases más objetivas, y a pesar de que en esta época las enfermedades mentales no tenían un referente orgánico, hacia mediados de siglo surge un interés en ellas a través del nuevo desarrollo de la ciencia y la filosofía, no sólo teniendo como

---

<sup>16</sup> Los aztecas acostumbraban consultar a los dioses, practicaban sacrificios e interpretaban augurios (prácticas que se relatan casi en cualquier crónica antigua). Para mayor información sobre sus creencias y remedios utilizados para atender sus enfermedades, consúltense Álvarez, G. y Ramírez, M. "En busca del tiempo perdido", pp. 386-391.

<sup>17</sup> A partir de la Conquista en 1521, se produjo un cambio trascendental en la historia y pensamiento de los pueblos indígenas: la influencia de la religión cristiana y de la cultura española provocó que la concepción mágica que le imprimía el indígena al enfermo cambiara a concebirlo como una persona desvalida que requería de cuidado y protección. Sin embargo, simultáneamente, la influencia de la Santa Inquisición hizo que el concepto de enfermedad mental girara en torno a la religión. Al ser establecida en México desde el siglo XVI y abolida en el siglo XIX, se usaron medios represivos para castigar todo lo que en ese entonces se consideraba como herejía y violación a las leyes de la Iglesia; a los perturbados mentales se les consideró herejes y *poseídos por el diablo*, por lo que su manejo y tratamiento era por medio de técnicas de exorcismo. En Colotta, V. y Gallegos, S. "La psicología en México".

<sup>18</sup> Desde fines del siglo XVI hasta mediados del siglo XIX, el Hospital de la Santísima Trinidad, institución privada, dio asistencia a alienados provenientes del clero. *Ibid.*

finalidad la búsqueda del conocimiento científico sino también para encontrar la solución a problemas sociales y prácticos del país.

A principios del siglo XIX, la psicología se prevé como disciplina científica independiente en México, como una consecuencia de la revolución sobre el pensamiento del hombre que surge de la filosofía de carácter liberal, originada en Europa que influyó en América, y concretamente dio lugar a la guerra de Independencia en México; filosofía que subrayaba los valores del hombre y pretendía eliminar todo aquello que impedía la libertad del ser humano, expresándose en diversas iniciativas gubernamentales; entre ellas, el hecho de que las instituciones de asistencias de caridad pasan a depender del Estado. En 1812, por ejemplo, se prohibieron y suprimieron las órdenes hospitalarias y las instituciones benéficas pasaron a ser administradas por el gobierno.<sup>19</sup>

El movimiento de Reforma, instaurado por Benito Juárez en 1860 y la consecuente importación de la filosofía educacional positivista de Augusto Comte, se constituye como el movimiento social y político que históricamente encamina a la psicología hacia una disciplina independiente y científica.

La instauración del positivismo como forma de vida en esta época significaba, política y socialmente, *orden, jerarquía social y progreso*, condiciones que no podían lograrse desde las concepciones teleológicas y metafísicas imperantes; a la vez, permitía frenar la reacción clerical en contra de las Leyes de Reforma. Con el "espíritu positivo", como creador de una conciencia particular, se socializaba en las futuras generaciones un concepto sólido y útil para su vida posterior. La doctrina positivista significó para Juárez y demás reformistas, el ingrediente que permitía luchar por la estabilidad en los movimientos de liberación nacional, en contraposición de los intereses políticos y económicos de los conservadores liberales; sin embargo, también legitimó las acciones de control social, dado que para progresar a todos los niveles, "el orden" era el factor fundamental que justificaba las posturas hegemónicas que el Estado mexicano imponía mediante instrumentos ideológicos a la población en general (Díaz Guerrero, 1980; Romo y Gutiérrez, 1983).

---

<sup>19</sup> El Hospital del Divino Salvador, a raíz de la expulsión de los jesuitas, en 1800 pasa a manos del gobierno.

La ciencia positiva jugó un sustento importante para echar por tierra las concepciones esotéricas del mundo. Al ofrecer un conjunto de verdades demostradas, se posibilitaba la sustitución de los dogmas de la fe de los estadios teleológico y metafísico, por dogmas científicos. Contra el culto religioso imperante, se ofreció un culto laico dirigido a lo objetivo o real. La organización de la ciencia con carácter positivo partió del empleo de las disciplinas deductivas, yendo desde las ciencias naturales hasta la lógica (como coordinadora del conocimiento) para cerrarse en el método inductivo. Esta clasificación de las ciencias, tomada tal cual del positivismo ortodoxo, venía a reflejar la lucha secular que se libraba en ese momento. Se concibió a la ciencia como instrumento de concordia, como una posibilidad de libre pensamiento, y por tanto, de integración a la cultura moderna. Así, el orden de la ciencia era la base sobre la que habría de ejercerse la libertad de pensamiento, como medio para la obtención del progreso social que tendría la riqueza como fin.

A finales del siglo XIX, las causas de la enfermedad mental ya se consideraban como las consecuencias de los actos internos del mismo individuo, manifestándose un amplio interés por el estudio de las enfermedades mentales y su tratamiento pasa a ser parte de la psiquiatría. En esta época destacó el trabajo del Dr. Miguel Alvarado, considerado el pionero de la psiquiatría en México, al dedicarse al estudio de los enfermos mentales y encaminó los trabajos para la creación de la medicina mental, y en 1860 tuvo a su cargo la dirección del Hospital del Divino Salvador. Para 1884 se publica la primer obra sobre psiquiatría, elaborada por el Dr. Rafael Serrano (Álvarez y Ramírez, 1979).

En cuanto a la solución de problemas sociales y prácticos, en la época del porfiriato, se citan prácticas de evaluación psicológica, como acciones pioneras para explicar la incidencia de actos antisociales ligados a la criminología y su posible control; las evaluaciones psicológicas también fueron utilizadas para la medición y estimación del rendimiento escolar y el mejoramiento de la educación a nivel nacional.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Ejemplos de ello es la implantación de un servicio de evaluación psicológica en la penitenciaría para varones del estado de Puebla, dentro del gabinete de antropología criminal en 1892, y la entrada de la psicometría en México, producto del interés vasconcelista de promover la educación en todo el país. Véase Valderrama, P. y Molina, J. "Cinco tesis sobre el desarrollo de la psicología como ciencia y profesión en México", en P. Casanova Cardiel (comp.). *Las profesiones en México*, pp. 31-37.

Podemos ubicar como iniciativa importante en la institucionalización de la psicología en México, el primer curso de psicología impartido por el Dr. Ezequiel Chávez en 1893 en la Escuela Preparatoria, que la constituye como una disciplina de "cátedra", que conforme a Brunner, la reconocemos todavía como práctica discursiva, en tanto se limitaba a enseñar, y sólo a enseñar la posibilidad de un discurso científico sobre los aspectos mentales, desentendiéndose aún de su ejercicio profesional y de la práctica efectiva de producir esta ciencia.<sup>21</sup> La impartición de este curso ha sido considerado como un acontecimiento clave para el desarrollo de la psicología, por lo que el Dr. Chávez es nombrado fundador y primer profesor de la enseñanza de la psicología en México (Colotla y Gallegos, 1978; Díaz Guerrero, 1980).

El año de 1910 marca los albores de la psicología como disciplina académica, no obstante todavía constituyéndose como disciplina de "cátedra", al incluirse materias psicológicas en la Escuela de Altos Estudios de la recién inaugurada Universidad Nacional de México - de la que se desprenden posteriormente la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Ciencias - que se distinguió por estar inserta en otros campos disciplinarios, que le imprimen un sello eminentemente teórico, filosófico y humanístico.<sup>22</sup> Constituyen, por lo tanto, cursos concebidos para *complementar* la enseñanza profesional, otorgándole a ésta un contenido de cultura general, hecho que marca la primera forma de *psicología de cátedra* que adopta el discurso psicológico a nivel de educación superior.<sup>23</sup>

A partir de esta fecha los tópicos de la psicología se incluyeron en diversas escuelas y formaban parte de los planes de estudio de otras disciplinas humanísticas (filosofía,

---

<sup>21</sup> Véase Brunner, J. *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina.*, p. 139.

<sup>22</sup> La materia de Psicología se inserta inicialmente en la Sección de Humanidades (las otras dos, correspondían a Sección de Ciencias Exactas Físicas y Naturales y a la Sección de Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas). Entre el periodo comprendido entre 1916 y 1928, la Sección de Humanidades aparece dividida en tres sub-secciones: Lenguas Antiguas, Lenguas Vivas, y Ciencias Filosóficas y de la Educación; en esta última se imparten las materias de Psicología Especial y Psicología General, Teórica y Experimental; ésta vinculada al primer laboratorio de Psicología Experimental fundado por el Dr. Aragón en la Sección de Ciencias Filosóficas y de la Educación. En 1934 se crean las bases para la obtención de los grados universitarios en ciencias de la educación. La materia de Psiquiatría aparece como materia optativa. En la sección de Ciencias Históricas, sub-sección Antropología, la materia de Psicología es obligatoria. En la Maestría de Ciencias de la Educación aparecen materias psicológicas aplicadas a las habilidades y aptitudes específicas, educación vocacional y psicología pedagógica, véase Curiel, J. *El Psicólogo. Vocación y formación universitaria.*, pp.171-187.

<sup>23</sup> Condiciones parecidas para la institucionalización de la sociología en Chile como disciplina de cátedra pueden observarse en el trabajo presentado por Bruner, J., op. cit.

educación, medicina, derecho) de la UNAM, que formaban la enseñanza de la psicología en el país (Colotla y Gallegos, 1978).

Por lo anterior, los orígenes de la institucionalización del discurso psicológico en México está asociado a la figura del Dr. Chávez; su participación e iniciativa para reorganizar la Escuela Preparatoria con la enseñanza de la psicología como asignatura independiente y su labor en la etapa de iniciación de los estudios psicológicos en la Fundación de la Escuela de Altos Estudios, además de su apertura a variadas corrientes de pensamiento, lo ubican como figura representativa de la psicología. A partir de los viajes realizados por el Dr. Chávez, se inicia un discurso psicológico cuyos orígenes rebasan los límites geográficos e institucionales en el que se instaura, al tener como fuentes el desarrollo disciplinar en Europa y posteriormente en Estados Unidos, que posibilita el establecimiento de la psicología como disciplina académica. Sus cursos retoman las ideas de Ribot, James, Titchener, Balwin, Janet, McDougall, Dumas, Spencer y otros.<sup>24</sup>

Otros sucesos importantes en el proceso de institucionalización de la Psicología en México y en los que se busca su identidad propia, son la creación de la Sociedad de Estudios Profesionales en 1907 bajo la dirección del Dr. Chávez, que antecede a otras sociedades latinoamericanas; la fundación del primer laboratorio de psicología en la Universidad Nacional de México por el Dr. Enrique Aragón en 1916, que representa los inicios de la psicología como disciplina científica en nuestro país, aún cuando se mantuviera al amparo de la filosofía. La creación del Manicomio General "La Castañeda" en 1919, que constituye el inicio de la institucionalización de la atención y cuidado de enfermos mentales con métodos psicológicos para su diagnóstico; en 1920 aparece el primer libro de texto original mexicano "*Los principios de la Psicología*", de Bernardo Castell; el Dr. Chávez publica el ensayo sobre "*Psicología de la adolescencia*" en 1928 (Harrsch, 1998).

---

<sup>24</sup> El Dr. Chávez asiste en 1926 al VIII Congreso Internacional de Psicología en Groninga y estrechó relaciones con Pierre Janet, Jorge Dumas y Guillermo McDougall. En Ginebra trató personalmente con Bovey y Claparède y en París con Javier León y León Brunchevieg. En Curiel, J. *El Psicólogo. Vocación y formación universitaria*, pp.177-180.

El año de 1938 resulta ser significativo en la institucionalización y consolidación de la enseñanza de la psicología como disciplina académica autónoma, año en que se crea la Sección de Psicología dentro del cuadro de los estudios superiores y humanísticos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y se establece el primer plan de estudios, integrado como Maestría en Ciencias Psicológicas, dirigida a la formación del magisterio.<sup>25</sup>

Si bien, la creación de la Sección de Psicología y el establecimiento por primera vez del grado de maestro en ciencias psicológicas implicó un reconocimiento institucional y legitimación de la psicología en el ámbito académico, la conformación de su planta docente, en su mayoría filósofos y médicos, incluyó una orientación hacia estos campos disciplinarios.<sup>26</sup> Sus contenidos estuvieron impregnados con las ideas europeas de Dilthey y Heidegger, la fenomenología de Husserl y la psicología de la gestalt, aportadas por algunos intelectuales refugiados con orientación filosófica-fenomenológica. En los subsiguientes programas de la maestría, de 1943 y 1945 (en éste último, la Sección de Psicología pasa a ser Departamento de la Facultad), teniendo como director al Dr. Ocaranza, renombrado psicofisiólogo, se percibe una mayor tendencia hacia la orientación médica-fisiológica pero aún prevalece en buen porcentaje las materias con inclinación filosófica. Se integran a estos programas un mayor número de médicos (Curiel, 1962).

A principios de la década de los cincuenta, se invita a Erick Fromm a impartir cursos de psicoanálisis en la entonces Escuela Nacional de Medicina, actual Facultad de Medicina de la UNAM, acontecimiento que viene a enlazar fuertemente a la medicina con la psicología, al explorar nuevos caminos dentro de la psiquiatría y que posteriormente adquiere relevancia en la relación académico-disciplinaria de la psicología.

Un grupo de profesores, médicos psiquiatras en su mayoría, algunos de ellos interesados y formados en torno a las enseñanzas de Fromm, que posteriormente

---

<sup>25</sup> Dirigida en un principio a la actualización de maestros normalistas, incluyó materias sobre Psicología General, Psicología Genética, Técnica Psicológica de Laboratorio, Psicología Social y Etnológica, Técnica de formación y estimación de pruebas mentales, Psicología Anormal y Patológica, entre otras. En Curiel, J. *El Psicólogo Vocación y formación universitaria*, pp.198-199.

<sup>26</sup> Véase la tabla 2 al final del capítulo en la que condensamos el proceso de constitución de la psicología en México a partir de sus espacios universitarios y planes de estudio.

integran la Sociedad Mexicana Psicoanalítica en 1975, y otros, formados en el extranjero en las posturas más ortodoxas de las teorías Freudianas, quienes fundan en 1957 la Asociación Psicoanalítica Mexicana, significaron una gran influencia en los programas de la maestría en Ciencias Psicológicas de 1951 y 1953 al participar como docentes en éstos,<sup>27</sup> se incrementa el número de cursos en comparación a los programas anteriores, y el modelo médico va teniendo marcada influencia con enfoque psicoanalítico, a la vez que dieron a la psicología una orientación preferentemente clínica (Curiel, 1962).

Relacionadamente, en 1950 se crea la Escuela de Psicología de la Universidad Iberoamericana incorporada a la UNAM en la que se obtenía el título de maestro en psicología al cursar un programa de tres años, resultando ser otra iniciativa importante en la institucionalización de la carrera en México, a la vez que se incluyen posturas teóricas europeas y norteamericanas, mediante traducciones de obras clásicas que permiten la revisión de aproximaciones psicológicas contemporáneas como los de la gestalt, el psicoanálisis, el conductismo y la fenomenología. En sus inicios, la orientación curricular de la carrera tuvo predominancia en estudios psicométricos y de psicodiagnóstico, con orientación hacia el trabajo complementario para apoyo de los psiquiatras (Meneses, 1979).

De esta manera, el discurso preponderantemente filosófico con el que dio inicio la institucionalización académica de la psicología, empieza a ser desplazado por el enfoque médico en su orientación clínica, y como podemos notar el nacimiento y desarrollo de las disciplinas, como instituciones modernas, estará siempre vinculado a las ideas y concepciones de los maestros y grupos, que política y académicamente legitiman determinados saberes.

---

<sup>27</sup> El grupo psicoanalítico de corte frommiano trabajaba desde 1950 en la División de Estudios de Posgrado de la UNAM; entre ellos se encontraban los doctores Aniceto Aram, Guillermo Dávila, Ramón de la Fuente, entre otros. Algunos de los miembros del grupo de corte ortodoxo, ocuparon cargos en la Sociedad Mexicana de Neurología y Psiquiatría e impartieron clases en la Escuela Nacional de Medicina, entre ellos se encontraban los doctores Santiago Ramírez, Francisco González Pineda, Fernando Ceserman, Héctor Prado, Ramón Parres y Ricardo Díaz; que más tarde forman parte del Instituto Mexicano de Psicoanálisis. Véase Lara Tapia, L. "Reseña histórica de los antecedentes de la Facultad de Psicología de la UNAM".

En la década de los sesenta ocurrieron cambios importantes en la consolidación de la psicología como disciplina académica independiente y los inicios de su profesionalización.

Cambios que se derivan a partir de las políticas de desarrollo e industrialización del país que desde la década de los cuarenta se venían gestando para entrar de lleno en la modernización. Estos procesos de cambio, como la creciente urbanización del territorio nacional, las transformaciones en la estructura de producción y del empleo, las variaciones en la estratificación social, y la ampliación y transformación de las oportunidades educativas, repercuten en la expansión de la educación superior. Para la UNAM, significaron reestructuraciones importantes no solo en el orden meramente cuantitativo, (por ejemplo, la población estudiantil se incrementó a más del doble de 1954 a 1955; se aprobaron las plazas y se contrataron profesores e investigadores de carrera de medio tiempo y tiempo completo), sino también constituyeron elementos que modificaron las condiciones y los contextos estructurales en que se relacionaban los actores de la vida universitaria, al tiempo que variaron los procesos típicos en que estaban inmersos (Gil, et. al, 1994).

En 1954, bajo el rectorado del Dr. Nabor Carrillo, se traslada la Facultad de Filosofía y Letras de la Escuela llamada de "Mascarones" a Ciudad Universitaria; en 1956 se sustituyeron los Departamentos por la denominación de Colegios, conformándose ocho, entre ellos el de Psicología, y se dividieron los planes de estudio en dos apartados: grado de Maestro y grado de Doctor (Curiel, 1962).

Al cambiar la estructura organizativa de la Facultad de Filosofía y Letras, el antiguo Departamento de Psicología se transforma como Colegio de Psicología en 1956, condición que trajo cambios sustanciales tanto en la estructura organizativa, como en la normativa y regulativa de la disciplina.

La constitución del Colegio de Psicología fue el espacio académico institucional que permitió la conformación del Doctorado en Psicología (derivado de la especialización en Psicología del Doctorado en Filosofía) y posibilitó la creación de un plan de estudios para la formación profesional del psicólogo a nivel licenciatura, con derecho a recibir el

título profesional de Psicólogo, aprobado en abril de 1960 por el H. Consejo Universitario (Curiel, 1962).

Este primer plan de la carrera de psicología le otorgó a la disciplina, en lo formal, el estatuto de profesión científica independiente, en tanto significó la oportunidad de introducir una reestructuración en la morfología que hasta ese entonces tenía en relación a los planes de estudio anteriores, como también de asignarle el carácter de científica, pues el plan de estudios resaltaba la necesidad de vincular la teoría con la práctica y ponía el acento en cátedras metodológicas, colocando éstas como materias obligatorias y ubicando como materias optativas, aquellas relacionadas con otros campos disciplinares.<sup>28</sup>

La participación del Dr. Curiel y el Dr. Díaz Guerrero como Consejeros Técnicos del Colegio de Psicología en 1957, resultaron ser figuras claves en la conformación y orientación del nuevo plan de estudios que inicia el desplazamiento de la disciplina hacia su autonomía y legitimación del campo, que si bien destacaba aún la tendencia del pensamiento médico en las vertientes neurofisiológica y psiquiátrica, abrieron la puerta a los primeros psicólogos que posteriormente formaron parte de la planta docente, con orientaciones opuestas al modelo clínico imperante, que permitieron e impulsaron la construcción de su propio cuerpo de conocimientos y objetos de estudio, la definición de sus campos de ejercicio profesional, y la especificación de los perfiles de sus profesionales y la de sus académicos.

El Dr. Curiel, Consejero Técnico Propietario del Colegio, presentó la propuesta de establecer tres niveles dentro de la carrera ( profesional, similar a la licenciatura, maestría y doctorado), así como ampliar los créditos y el número de clases por semana para introducir una serie de prácticas para otorgarle el carácter profesional y científico; promovió la instalación del laboratorio psicológico en Ciudad Universitaria que

---

<sup>28</sup> Las materias de este primer plan de estudios se clasificaron en cinco categorías: *Generales* (Psicología General, Historia de la Psicología, Nociones de Anatómo-fisiología, Neuroanatomía, 1er Curso de Psicología Anormal y Patología, entre otras); *Monográficas* (Teoría de la Personalidad, Psicología Contemporánea, Nociones de Psicoterapia, Higiene Mental, etcétera); *Metodológicas* (Metodología Psicológica, Psicoestadística, Psicometría, Psicología Experimental, Técnicas Proyectivas de la Personalidad, entre otras); *Seminarios* (Neuroanatomía, Psicofisiología, Psicología Clínica, etcétera), y *Materias Optativas* (Endocrinología, Psicología del Arte, Seminario de Artes Plásticas, Sociología, Ética, Lógica, y muchas otras). En Curiel, J. *El Psicólogo. Vocación y formación universitaria*, pp. 220-225.

garantizara las prácticas y abriera los caminos a la investigación; propuso pasar las materias pedagógicas de la licenciatura a la maestría, para dar mayor flexibilidad al plan de estudios y hacer más efectiva la libertad docente, a la vez que apoyó a los estudiantes en sus prácticas y propició la organización informal de éstos, que formaron posteriormente la planta docente de los planes de estudio de 1967 y 1971.

El Dr. Díaz Guerrero favoreció la entrada de las primeras aproximaciones experimentales en el espacio universitario, al promover el intercambio y visitas de los estudiantes de psicología a partir de su vinculación con las universidades de Estados Unidos, en especial en Austin, Texas; además, incluyó la psicometría dando un giro a las posturas vinculadas con el análisis experimental y su relación con la práctica psicológica (Curiel, 1962; Lara, 1983).

La importancia de este primer plan de estudios de la psicología que la erige como disciplina independiente y científica consistió en que "por primera vez fueron introducidos cursos que intentaban estudiar científicamente el comportamiento humano, por esto puede considerarse como la frontera entre la psicología que intenta ser científica y otra puramente especulativa" (Guzmán, 1989, p. 60).

Ulteriormente, el plan de estudios es reestructurado en 1966 como resultado de los cambios en la estructura organizativa de la Facultad de Filosofía y Letras, producto de la caída del Dr. Ignacio Chávez, en el que el movimiento estudiantil lleva al Ing. Javier Barrios Sierra a la rectoría de la UNAM (1966-1970), quien moviliza la Reforma Universitaria, con la intención de darle un impulso académico y cultural.

### **1.3 La psicología como ciencia experimental**

A raíz de la expansión universitaria que entra en crisis a fines de los sesenta (en 1959 había 70,728 estudiantes y para 1970, llegaron a ser 194,090) se presenta como un intento de respuesta a la situación de desfase evidente entre la realidad universitaria y las necesidades del proyecto de desarrollo económico y social del Estado, la política de modernización universitaria consistente en reorientar la función de la universidad conforme a las exigencias del proyecto de desarrollo capitalista, que entre otras cosas, plantea la racionalización de los servicios educativos, prioridad a las especialidades de

carácter técnico sobre las humanísticas, selección rigurosa para el ingreso y la departamentalización como forma fundamental que permita flexibilizar la estructura de la universidad.

Ante esta política, grupos de trabajadores, campesinos y capas medias de la población que tenían acceso a las universidades, comenzaron a manifestar descontento y alejamiento a la ideología dominante, donde los postulados de "unidad nacional", "patriotismo", "alianza entre sectores de la producción", perdieron su eficacia para importantes grupos de la población, principalmente para los estudiantes universitarios, derivándose el movimiento estudiantil-popular. Al romperse el equilibrio entre el apoyo otorgado por el Estado a distintos grupos sociales y las demandas de los estudiantes, el Estado perdió el control político de la situación y recurrió a la represión que se evidenció en el movimiento de 1968 (Mendoza, 1981).

Con estas políticas de modernización universitaria y la reorganización de la Facultad de Filosofía y Letras, el Colegio de Psicología se divide en departamentos (psicología social, psicología clínica, psicopatología, psicología general experimental y metodología, psicología educativa y psicofisiología), abriéndose los espacios para una reestructuración normativa y académica de los planes y programas de estudio. Por primera vez, alumnos, autoridades y maestros de distintas orientaciones (psicoanalistas ortodoxos, frommianos y con enfoque experimental) trabajaron de manera conjunta en la definición curricular que dio origen al plan de estudios aprobado en 1967. Los psicólogos que participaron en este nuevo plan de estudios le dieron primacía a la orientación metodológica-experimental, en búsqueda del reconocimiento institucional y legitimidad de la psicología experimental como el campo profesional propio de los psicólogos.

La intención de los psicólogos de convertir a la psicología en ciencia experimental se deriva de su vinculación con el Centro de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento ubicado en el Centro de Cálculo de la UNAM, dirigido por el Dr. Rogelio Díaz Guerrero, en el que se desarrollaban investigaciones extensas sobre desarrollo humano y cultura, y en el que trabajaban la gran mayoría de los profesores mencionados, lo que les posibilita continuar su contacto con universidades extranjeras

(intercambios entre la UNAM y la Universidad de Texas), la lectura y traducción de textos extranjeros, participar en varios congresos, y relacionarse con estudiantes becados que regresaban del extranjero (Lara, 1983).

Se conforma así un programa que imponía un plan de estudios de cinco años para el nivel profesional de la psicología que significó un cambio profundo en varios aspectos. Si bien, se conservaron muchos elementos psicoanalíticos y filosóficos de los programas anteriores, hubo un aumento notable en materias más estrictamente psicológicas, conformándose un plan de estudios híbrido, muy ambicioso en tanto contenía 70 materias, que en palabras del Dr. Lara Tapia "... fue producto de un impulso generoso, pero irreal, de hacer una carrera profundamente metodológica, seria y digna para los psicólogos" (1983, p. 51) resultado de las negociaciones de los variados intereses en juego, pero cuyo propósito era hacer de la psicología una ciencia más formal. Aunque el plan permitió la creación de nuevas especialidades además de la clínica (se introducen las áreas de educativa, del trabajo, social y experimental), el número de créditos lo hacía impracticable y la falta de condiciones para llevarlo exitosamente a la práctica, promovió protestas de los estudiantes que se derivó en otra revisión curricular aprobada por el H. Consejo Universitario en 1970 y culminó en 1971, en el último plan de estudios del entonces Colegio de Psicología, que hasta la fecha sigue vigente en la Facultad de Psicología de la UNAM, del que hablaremos más adelante (Díaz Guerrero, 1974).

### **1.3.1 El "proyecto Xalapa" de la Universidad Veracruzana**

Otro antecedente importante en la conformación de la psicología con orientación eminentemente experimental, fue la escuela de psicología de la Universidad Veracruzana (Xalapa) que representa la apertura del campo a distintas posibilidades de ejercicio profesional, y se instaura como la primera institución de investigación y servicio psicológico en el país con marcada peculiaridad experimental, además de consolidarse como la primer escuela con un currículum elaborado por y para psicólogos. Proyecto que resulta de suma importancia para abordar la práctica curricular que nos interesa analizar pues significa el antecedente más influyente en la conformación e

instrumentación del plan curricular de la ENEP Iztacala, que hasta hoy en día prevalece en lo formal en la carrera de psicología.<sup>29</sup>

El proyecto Xalapa (1963-1971), adquiere un significado especial por ser la primera experiencia universitaria que integró la docencia, investigación y el servicio a nivel licenciatura, cuyos logros principales fue incluir el laboratorio experimental de conducta animal y la práctica supervisada en centros de servicio en la preparación de los psicólogos profesionales. Asimismo, promovió el primer programa de posgrado en Análisis de la Conducta en América Latina. Por lo que su proceso de constitución resulta importante por los actores que participaron, las condiciones materiales y de intercambio que se desplegaron y los espacios y niveles académicos que se promovieron.

En 1964 se aprobó el nuevo plan de estudios de licenciatura en Psicología que se inscribe en la recién inaugurada Facultad de Ciencias de la Universidad Veracruzana, elaborado por el Dr. Víctor Alcaráz y el Dr. Emilio Ribes, con la asesoría del Dr. Serafín Mercado. Por vez primera en México, se ofrecía una licenciatura en psicología en cinco años (el plan de 1960 de la UNAM incluía siete semestres académicos y un semestre de servicio social) y contemplaba un primer año introductorio con un curso de Psicología General y cursos de apoyo de otras disciplinas: Lógica, Matemáticas, Biología, y Metodología de la Investigación. Los siguientes dos años consistían en materias sustantivas de psicología experimental, psicobiología y metodología; y finalmente los dos últimos años, se ofrecían como una opción de pre-especialización en las áreas de psicología clínica, educativa e industrial.

El plan contemplaba, asimismo, la integración de los laboratorios y prácticas supervisadas en la mayoría de los cursos a partir del tercer semestre. En 1967, los profesores Florente López y Francisco Barrera crean el Centro para Entrenamiento y Educación Especial (CEEE), en las instalaciones de la Clínica de Conducta, centro en el que participan los doctores Emilio Ribes y Francisco López Montes, entre otros, y sirvió de entrenamiento de los estudiantes de licenciatura y maestría y en el que se

---

<sup>29</sup> En 1964, la Universidad Veracruzana, junto con la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Iberoamericana (con estudios incorporados a la UNAM) y el entonces México City College (hoy Universidad de las Américas, que ofrecía un *bachelor* en psicología únicamente) formaban parte del reducido número de instituciones de educación superior en México que ofrecían estudios de licenciatura en psicología.

realizaban investigaciones básicas y aplicadas sobre comportamiento humano y se ofrecía un servicio sistemático a la comunidad. En noviembre de 1968 el Consejo Universitario aprobó la creación de la Maestría en Modificación de Conducta, los dos primeros estudiantes de la maestría provinieron de la UNAM: Jorge Peralta y Benjamín Domínguez, recomendados por el Dr. Lara Tapia quien pasó a ser el primer Director de la Facultad de Psicología de la UNAM. En 1969 se modificó el plan de estudios de la licenciatura, con tres años de formación básica teórico-experimental y metodológica, y dos años de especialización opcionales en modificación de la conducta (clínica, educativa y rehabilitación) o evaluación conductual (laboral y escolar). Se comenzaron también a aplicar, desde finales de 1968, los sistemas tutoriales de instrucción personalizada de Keller y de Ferster en la enseñanza de los cursos de Psicología General y Psicología del Aprendizaje (Ribes, 2000).

A finales de los sesenta, la Universidad Veracruzana se convirtió en una institución innovadora y de vanguardia en la enseñanza e investigación de la psicología experimental, pues su proyecto académico, en palabras del Dr. Ribes (2000) "por vez primera en nuestro país, se invertía el movimiento de atracción académica en psicología: ahora era el centro hacia la periferia" (p. 11), que la lleva inclusive a internacionalizarse, con una gran afluencia de psicólogos, tanto nacionales como norteamericanos, interesados en conocer directamente los laboratorios y programas de investigación básica y aplicada en el Análisis de la Conducta. Además, participaron de manera notable en el proyecto, destacados investigadores extranjeros que influyeron en una gran parte del grupo *Xalapa* para que orientaran su actividad académica hacia el Análisis Experimental y Aplicado de la Conducta; entre ellos y que conviene citar por sus importantes aportaciones, estaba el Dr. Sidney Bijou quien ofreció una serie de seminarios sobre el Análisis Conductual del Desarrollo y la Rehabilitación del Retardo en el Desarrollo, convirtiéndose en maestro impulsor y guía de muchos de ellos.

A la vez, el Proyecto Xalapa constituyó el espacio académico que permitió la organización de eventos científicos iniciales que consolidaron a diversas sociedades profesionales, educativas y científicas, promoviéndose el conocimiento de la investigación "de punta" en la psicología experimental y el Análisis de la Conducta

mediante un ambicioso programa de visitas de académicos extranjeros.<sup>30</sup> Aportó, asimismo, las primeras presentaciones en congresos internacionales y nacionales, publicaciones en revistas científicas y el primer libro de la especialidad en lengua no inglesa en el campo del Análisis de la Conducta en México.<sup>31</sup>

De estos eventos, cobra relevancia el Primer Congreso Mexicano de Psicología celebrado en 1967 en la ciudad de Jalapa y organizado por la Sociedad Mexicana de Psicología, por tratarse del primer suceso científico nacional en la historia de la psicología mexicana que representaba la ocasión inaugural para dar a conocer el resultado de la producción de la investigación y del ejercicio profesional del psicólogo mexicano, y en el que prácticamente la mitad de las ponencias fueron del grupo *Xalapa* (Colotta y Gallegos, 1978; Díaz Guerrero, 1980; Lara Tapia, 1983; Harsch, 1998; Ribes, 2000).

Xalapa también fue el lugar en el que el Dr. Lara Tapia, el Dr. Ribes y la Dra. Graciela Rodríguez, convocan en junio de 1971 a la constitución del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), con la asistencia de representantes de seis universidades y motivados por la necesidad de regular el crecimiento de la oferta de estudios de licenciatura de psicología en México, que se percibía como desordenado y desmesurado.

---

<sup>30</sup>La lista de profesores visitantes durante los años 1966-1971 es sorprendente: Starke Hathaway, Eliot Aronson, O.H. Mowrer, Teodoro Ayllon, Harry F. Harlow, Daniel E. Berlyne, Cyril Franks, William Montague, Keith Van Wagenen, David Ehrenfreund, Charles Fetscher, Sidney Bijou, Gerald Patterson, Todd Risley, John Burchard, Jay Brinbrauer, Robert Schwitzgebel, y Richard Suinn. Véase Ribes, E. "La psicología en Xalapa: crónica de sus inicios (1963-1971)".

<sup>31</sup>En 1966, el Dr. Serafín Mercado participó en el Congreso Internacional de Psicología en Moscú, presentando la primera investigación experimental que se realizó en Xalapa, en la que fueron coautores el Dr. Barrera y el Dr. Ribes. En 1967, se celebra el Primer Congreso Mexicano de Psicología en la ciudad de Jalapa, organizado por la Sociedad Mexicana de Psicología, siendo su presidente el Dr. Díaz Guerrero y cuyas Memorias fueron publicadas años más tarde con el apoyo de la UNAM. En julio de 1969, el Dr. Ribes presenta en el Congreso Interamericano de Psicología celebrado en Montevideo (Uruguay), el primer trabajo sobre modificación de conducta realizado en México que fue publicado posteriormente en la Revista Interamericana de Psicología. En enero de 1971, el Dr. Ribes y el Dr. Bijou organizan el Primer Simposio Internacional de Modificación de Conducta, que tuvo lugar en la Universidad Veracruzana, y contó con la participación de grandes figuras de la investigación experimental de esa época, fue publicado por la editorial Trillas y por Academic Press. En 1972 se publica el libro escrito por el Dr. Ribes titulado "*Técnicas de modificación de conducta: su aplicación al retardo en el desarrollo*", que reseñaba la teoría, metodología y programas empleados en el Centro de Entrenamiento y Educación Especial de la Universidad. Todavía, años después, auspiciado por la Universidad Veracruzana se celebra el Primer Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta en 1974, bajo la colaboración conjunta de la UNAM y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, con la presencia de los doctores J. R. Kantor, Sidney Bijou, Donald Baer y Herbert Jenkins; y se realiza la Reunión sobre Técnicas Instruccionales en la Educación Superior en 1975, en el que estuvieron presentes, entre otros, los doctores Fred S. Keller y Jack Michael. *Ibid.*

Las experiencias y ensayos del Proyecto Xalapa continuaron en el Departamento de Análisis Experimental de la Conducta de la Facultad de Psicología de la UNAM (1972-1974), que se constituye como el espacio institucional que vincula la trayectoria de varios de los miembros del *grupo Xalapa* con la orientación experimental y conductual que venía cobrando presencia en la carrera de psicología y adquiere fuerza en la reformulación del plan de estudios de 1971 del todavía Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras (Ribes, 1980b).

### 1.3.2 El plan de estudios de la Facultad de Psicología de la UNAM (1971)

El plan de estudios de la Facultad de Psicología de la UNAM que data de 1971, constituye el antecedente más inmediato del curriculum de psicología Iztacala. En éste y estando el Colegio de Psicología bajo la dirección del Dr. Cueli, se dio apertura a diversas corrientes de pensamiento psicológicas, no obstante se hizo mayor hincapié en los fundamentos experimentales de la psicología y en el ofrecimiento de mayores perspectivas de aplicación a sus egresados, lo que permitió el desarrollo de una amplia gama de posibilidades teóricas y profesionales.<sup>32</sup>

Sin embargo, la corriente experimental cobraba ya delantera al impulsarla y participar en ella un grupo de psicólogos, algunos de ellos provenían de la Universidad Veracruzana y otros regresaban de realizar estudios de posgrado en el extranjero. Entre estos maestros se encontraban Gustavo Fernández, Emilio Ribes, Arturo Bouzas, Francisco Montes, Ely Rayeck, Florente López, Javier Aguilar, Jorge Molina, Serafín Mercado, Graciela Rodríguez, María Luisa Morales, Luis Castro, entre otros.

Para este grupo de psicólogos, dada su trayectoria académica y sus experiencias en el extranjero, el modelo experimental en su enfoque conductista, como concepción filosófica de la ciencia positivista, representaba la posibilidad de llevar a la psicología a

---

<sup>32</sup> Desde 1971 hasta la fecha, el plan curricular está conformado por un tronco común básico a cursarse dentro de los primeros seis semestres de la carrera (216 créditos), y seis áreas de semi-especialización optativas, que se cubren en los últimos tres semestres (94 créditos): psicología social, psicología clínica, psicología educativa, psicología del trabajo, psicología general experimental y psicofisiología. En Proyecto del Plan de estudios, en Ribes, E. et. al, *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*, pp. 41-47.

obtener su autonomía definitiva y dotarla del estatus que las ciencias naturales disponían, pues se le concedía un discurso científico que la colocaba como una "ciencia de la conducta"; discurso que desplaza a los otros discursos disciplinarios que la habían visto emerger e inicia su hegemonía en el campo académico institucional, en tanto representaba instituirlo como disciplina y profesión científica.

Al respecto, el siguiente testimonio de uno de los académicos entrevistados, quien cursó sus estudios profesionales en la Facultad de Psicología a principios de los sesenta, nos da cuenta sobre lo que significó este grupo de profesores que impulsaron el conductismo en esta época:

... en la Facultad [...] cuando llega el grupo de los conductistas, Emilio, Gustavo Fernández, Florente López, Juan José Sánchez Soza, en fin, hay una presencia muy clara del conductismo, es muy presente en esos años, en la Facultad en principio, yo reconocería, a quien le acredito como quizás mejor maestro en la Facultad, es a Rafael Ruiz Harrel, era muy, muy elocuente, muy claro y bueno él tenía una formación, él había estado en Oxford o en Cambridge, no recuerdo cuál de estas universidades inglesas con Carna, había sido discípulo directo de Carna, y manejaba muy bien todos estos modelos teóricos un tanto positivistas, entonces realmente en Rafael yo seguí con mucha atención su curso, él tenía un enfoque que dio digamos las bases epistemológicas yo diría del conductismo en la Facultad, y en este sentido me despertó un gran interés, montamos un laboratorio con Jorge Martínez Stack. (E4M3500, pp. 3-5)

Las "...bases epistemológicas del conductismo" a las que alude el académico, allanaban el terreno para que la psicología se apropiara de un discurso que le permitía constituirse como una ciencia natural experimental, en tanto "la conducta" se edificaba como su objeto de estudio y la utilización del método científico - para su observación, explicación y control- la plegaban a los criterios de cientificidad de las ciencias naturales,<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Los argumentos que se presentan para afirmar que la psicología es una ciencia natural y experimental se derivan de las concepciones de Watson, que aportó como elementos fundamentales para el estudio de la conducta un paradigma teórico y de experimentación (como requisito indispensable para una ciencia natural) y la desubjetivación de la disciplina (que como criterio mínimo exigía la exclusión del sujeto como configurador del objeto a estudiar). Como paradigma teórico tomó como base el paradigma del condicionamiento respondiente o del reflejo condicionado de Pavlov, con el que desarrolló nuevas categorías de análisis (el estímulo y la respuesta), y como la dimensión de ocurrencia de dichas unidades y los parámetros que de ella se derivan (el tiempo), con ellas liberó a la psicología de la "mente", heredada por la filosofía metafísica y la fisiología mecanicista. Para desubjetivarla, definió como objeto de la psicología todo aquello que se podía observar, *la conducta* (lo que el organismo hace o dice), excluyendo toda aquella terminología que aludiera a "ideas", "sensaciones" y "afectos", que constituirían problemas ideológicos o filosóficos, en la que la inclusión del sujeto como parte del conocimiento introducía problemas epistemológicos que

otorgándole una identidad propia y colocándola como ciencia independiente; condición que nos deja ver otro académico entrevistado que se formó en el plan de estudios de 1967 y participó de la planta docente de la naciente Facultad de Psicología:

... contra lo que hoy se pudiera pensar acerca del conductismo, en aquella época, el conductismo era la vanguardia de izquierda, era toda la actitud contestataria contra la hegemonía de los médicos y de los psiquiatras y de los psicoanalistas, como un intento de lograr una identidad propia que no se viera afectada por el trato prepotente de las otras grandes disciplinas, digamos prestigiadas, y que de hecho bueno, parte del problema del cambio del currículum en la Facultad de Psicología era ver cómo negociar con las fuerzas de los psiquiatras, los médicos y demás, de los que estaba copada la Facultad, cómo negociar espacios para los psicólogos, espacios que promovieran su identidad. (E3M161299, p. 4)

Si bien, no es hasta 1973 que la psicología se independiza de la Facultad de Filosofía y Letras, año en que se funda la Facultad de Psicología de la UNAM y obtiene su reconocimiento como profesión hasta 1974, con otorgamiento de un título profesional en la Ley General de Profesiones, desde mediados de los sesenta y principios de los setenta, el conductismo se constituye como el discurso hegemónico que logra trascender las orientaciones mentalistas tradicionales de la psicología y desprenderse finalmente de la tutela de la medicina, con el que logra su identidad propia.

Al cambiar el Colegio a Facultad, la estructura general adquirió un carácter departamental, tanto a nivel licenciatura como de posgrado creándose nuevas estructuras académicas y de investigación que garantizaran su desarrollo futuro y la difusión de la psicología científica. Se obtuvieron logros importantes: prácticas en hospitales para el área clínica, en empresas para el área industrial y colegios para actividad profesional, así como creación de grupos de trabajo en comunidad; se crearon nuevas especialidades y maestrías en Análisis Experimental de la Conducta con el Dr. Lara Tapia, Psicofisiología con el Dr. Brust-Carmona, y doctorado en Psicología con el Dr. Santiago Ramírez (Alvarez, et. al, 1981).

---

no competen a la ciencia como tal; por lo que argumentaba que había que excluirlos, ya que "la ciencia, por definición, era un conocimiento sin sujeto, sólo del objeto". Véase "Teoría de la Conducta" en Ribes, E. et. al, *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*, cap. 13.

Asimismo, es la época en que la enseñanza de la psicología se incorpora plenamente como licenciatura en el plano nacional, con un crecimiento acelerado en el número de instituciones que la imparten, en correspondencia directa con un crecimiento en la matrícula nacional.<sup>34</sup>

### 1.3.3 El "Proyecto Iztacala" de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Iztacala

Como señalábamos arriba, la integración de las experiencias del *Proyecto Xalapa* que se siguieron trabajando por los mismos investigadores y docentes en el Departamento de Análisis Experimental de la Conducta de la Facultad de Psicología de la UNAM en el periodo comprendido de 1972 a 1974, resultaron ser de suma importancia en la fundamentación y elaboración de lo que sería el modelo educativo del nuevo plan de estudios que sustituiría al plan de estudios de la Facultad de Psicología con el que se había dado inicio a la carrera de psicología de la ENEP Iztacala, al abrirse sus puertas en el año de 1975 (Ribes, 1980b).

Al iniciarse la carrera se adopta, como condición obligatoria del H. Consejo Universitario de la UNAM, el plan de estudios vigente en la Facultad de psicología, que operó desde marzo de 1975 a noviembre de 1976.<sup>35</sup>

Los descubrimientos y métodos de la psicología experimental tuvieron amplias repercusiones en la propuesta curricular del nuevo plan de estudios, al participar en ella profesores del proyecto Xalapa, del programa de posgrado de Análisis Experimental de la Conducta y del Departamento de Psicología Experimental de la Facultad de Psicología y que coyunturalmente se articula con el enfoque racional y sistemático, influido por las corrientes de corte instrumental, que imperaba en los planteamientos

---

<sup>34</sup> La incorporación de la psicología como área de formación profesional en las facultades y escuelas del país, es un buen indicador del crecimiento mostrado por esta disciplina en la década de los setenta y los ochenta. En 1964 sólo 5 escuelas impartían la licenciatura de psicología, con una matrícula escolar de 80 alumnos aproximadamente; para 1973 aumentó a un poco más de 20 instituciones que la ofrecían, con una matrícula de 3500 estudiantes. Durante los ochenta la cantidad de instituciones se cuadruplicó, alcanzando la cifra de 82 en 1987 con cerca de 29000 alumnos inscritos. Tan sólo el 25% de éstas se ubicaban en el Distrito Federal y el Estado de México; siendo el 67% privadas, el 24% públicas autónomas y el 9% públicas estatales. Véase Rivera, S. y Urbina, J. "Estadísticas básicas sobre la formación de psicólogos en México", pp. 31-57.

<sup>35</sup> En *Memorias de la ENEP Iztacala: 1975-1982 y prospectivas*, pp. 32-38.

curriculares en la década de los setenta con las nuevas políticas de modernización educativa.

Los nuevos planteamientos curriculares recogían las experiencias modulares del plan A-36 de la Facultad de Medicina y de la UAM Xochimilco, cuyo concepto nuclear que centraba la acción de apoyo era el "currículum", y su significación era reconstruida sobre la base de las lecturas de Tyler y Taba, Lafourcade, y el texto de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME).<sup>36</sup>

El nuevo plan de estudios (1976), presuponia por lo tanto, la primera experiencia educativa original y promisoría de construir un currículum propio de la psicología, con el enfoque epistemológico que había llevado a la psicología al estatuto de ciencia independiente, *el conductismo*, considerando la definición del perfil profesional que correspondiera al desarrollo y requerimientos de la identidad propia de la profesión como la de sus allegados. Si bien, los contenidos de otras disciplinas fueron contemplados en el planteamiento curricular, se incluyeron sólo como conocimientos adicionales a la profesión en su carácter interdisciplinario, y no como elementos básicos en la formación integral del psicólogo (Fernández, 1980).

Asimismo, representaba la oportunidad de implantarlo en un espacio académico-institucional otorgado a la participación exclusiva de psicólogos, como nos lo hace notar el mismo académico que participó como docente en la Facultad de Psicología y formó parte del grupo fundador en Iztacala:

En la Facultad, yo fui de la generación que justo impulsó el cambio del plan de estudios que todavía está vigente y desde ahí, desde luego teníamos ya esa idea de hacer un currículum como totalmente congruente con la visión de la psicología que teníamos en ese entonces, y que aquí ahora teníamos la oportunidad de hacerlo, no lo pudimos hacer en la Facultad porque obviamente se jugaban muchas fuerzas, muchos intereses, pero aquí eso era como habernos dicho - bueno ahí está su juguete, hagan, hagan como quieran - [...] entonces todavía con mayor razón le entramos al proyecto de Iztacala, diciendo - bueno, ahora sí es **la nuestra**, [...] Pero sí, el modelo era un modelo consistente teóricamente desde el punto de vista psicológico, conductual y desde el punto de vista de la tecnología educativa de esa época, no?, muy congruente, bastante sólido... (E3M161299, pp. 3-4.)

---

<sup>36</sup> En *Manual de Funciones*. Documento Interno- ENEP Iztacala.

Fue así que la ENEP Iztacala se creó como el campus universitario por antonomasia para la formación de psicólogos conductistas altamente calificados que respondieran a las exigencias científico-técnicas de la corriente, en tanto y en palabras de su fundador el Dr. Ribes (1980a) permitía "... integrar en forma coherente el entrenamiento teórico y metodológico en ciencia básica con el adiestramiento técnico en las distintas áreas aplicadas de la psicología" (p. 82), mediante un currículum cuyas bases epistemológicas, históricas y prácticas justificaban la adopción del análisis de la conducta como la única metodología experimental que había desarrollado una tecnología aplicable a todos los problemas que planteaba la práctica profesional de la psicología contemporánea.

El diseño del currículum partió de definir a la psicología como una ciencia natural experimental cuyo objeto de estudio era la conducta de los organismos individuales aunque el efecto de sus acciones pudiera tener repercusión sobre grupos más numerosos. Como fundamento para la adopción del enfoque conductista y su cuerpo teórico-metodológico, el Análisis de la Conducta, se señalaba que era el único sistema teórico-metodológico lógico que permitía la integración ordenada de datos y observaciones, tanto de conducta animal y humano como de conducta social.<sup>37</sup>

El currículum se elaboró con base en una matriz que orienta las condiciones de enseñanza como situaciones modelo de entrenamiento; contempla cuatro dimensiones que determinan las categorías genéricas de la actividad profesional del psicólogo: a) los objetivos de la actividad; b) las áreas generales de actividad; c) las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve dicha actividad, y d) el número de personas a las que afecta la actividad. Estas dimensiones se encuentran desglosadas de la siguiente manera: los objetivos de la actividad profesional del psicólogo: a) la rehabilitación, b) el desarrollo, c) la detección, d) la investigación, y e) la planeación y prevención. Las áreas de problemas contemplan los siguientes sectores: a) salud pública, b) producción y consumo, c) instrucción, y d) ecología y vivienda. Las condiciones socioeconómicas donde se desenvuelve la actividad se especificaron como: a) urbana desarrollada, b) urbana marginada, c) rural desarrollada, y d) rural

---

<sup>37</sup> Cfr. Proyecto de Plan de Estudios (1976). Coordinación de Psicología. ENEPI-UNAM, (mimeo), junio.

marginal. Las poblaciones contempladas para la acción profesional del psicólogo son: a) individuos, b) grupos urbanos, c) grupos institucionales.

El plan de estudios contempla tres módulos, que corresponden a situaciones genéricas de enseñanza y contiene la definición de objetivos generales que integran longitudinal y transversalmente todas las actividades académicas previstas: a) el módulo teórico-metodológico, que en el sistema de enseñanza tradicional constituye el núcleo de la formación universitaria, se convierte aquí en un apoyo de los módulos fundamentales: el experimental y el aplicado. Provee del conocimiento verbal (información) y las herramientas metodológicas (diseño experimental y métodos cuantitativos) a medida que lo requieren las actividades de laboratorio y aplicadas; b) el módulo experimental, incluye un conjunto de actividades de laboratorio que van desde la simple observación de conducta animal en una situación simple hasta el análisis cuantitativo de episodios sociales y verbales humanos y, c) el módulo aplicado, que pretende llevar los principios teóricos y las técnicas y procedimientos de laboratorio a las condiciones naturales de trabajo.<sup>38</sup>

Las acciones y las prácticas en cuanto planeación, instrumentación y evaluación del currículum serán motivo de análisis del siguiente capítulo, en el que intentamos reseñar cómo este proyecto de formación profesional fue perdiendo sentido y significado para sus académicos.

A 27 años de su implantación, el currículum no ha sido reestructurado en sus fundamentos y diseño. El entusiasmo y compromiso que significó la propuesta curricular en su inicio, se fue convirtiendo desde su instrumentación, en tensiones y conflictos de orden epistemológico, ideológico, político y prácticos, derivados muchos de la insuficiencia del enfoque teórico-metodológico para dar respuesta a los problemas que la práctica social presentaba, que fueron ocasionado fracturas y enfrentamientos que ocasionaron el abandono del proyecto por sus fundadores.

La dinámica de tales condiciones, sumada a la carencia de un proyecto profesional alternativo, configuraron un contexto poco definido en las siguientes dos décadas, que se agudizó por un retraimiento de los distintos grupos hacia sí mismos que conforman

---

<sup>38</sup> Cfr. Proyecto de Plan de Estudios (1976), pp. 13-40.

la carrera (por áreas, proyectos académicos o inclusive de manera individual), descuidando un proyecto común de profesión. Como resultado de este estilo de funcionamiento institucional a lo interno de la carrera, unido al avance de la disciplina en sus derivaciones y ramificaciones de los principales sistemas psicológicos, se dispone hoy en día de una diversidad de aproximaciones y enfoques teórico-metodológicos que la caracterizan como "*... un caleidoscopio de grupos y subgrupos con diversas maneras de concebir, enseñar y ejercer la psicología*".<sup>39</sup>

Sin embargo, las prácticas históricas vividas se han encargado de evidenciar la imposibilidad de concertación y negociación entre la comunidad académica para el planteamiento de nuevas propuestas curriculares, aún y cuando se ha participado en varios intentos de revisión curricular, legitimándose por la vía de los hechos la institucionalización de prácticas heterogéneas y desreguladas sin un proyecto común que oriente las acciones de sus docentes.

Lo anterior cobra relevancia cuando nuestro interés se dirige a una práctica curricular que en nuestros días dista sustancialmente de las especificaciones formales del plan de estudios de la carrera de psicología, cuyo discurso en la actualidad parece estar muy alejado de la realidad, e inclusive resulta obsoleto en un escenario social que conlleva cambios económicos, políticos y sociales que abarcan globalmente al mundo, con expresiones y repercusiones particulares en nuestro ámbito nacional, y de manera especial en el sector educativo, por lo que las revisiones, modificaciones o reestructuraciones de los currícula a nivel formal en todos los niveles educativos se hacen indispensables.

No obstante, el diseño, implantación o modificación de un currículum conlleva no sólo aspectos técnicos y coyunturales, ni se reduce exclusivamente a un trabajo intelectual de escritorio, más bien es una práctica social en el seno de una institución en la que se ponen en juego y se confrontan concepciones filosóficas, epistemológicas, político/ideológicas y pedagógicas. Cuando estas modificaciones o rediseños no se

---

<sup>39</sup> Retomado del documento interno para la revisión del nuevo plan de estudios que propone la Jefatura de Carrera de Psicología, desde las propuestas del área de Desarrollo y Educación. 6 de junio del 2001.

concretizan en el espacio y tiempo oportunos, la prácticas y experiencias vividas llegan a imponerse.

Por consiguiente, el próximo capítulo tiene la intención de develar, desde la perspectiva de los académicos, cuáles son las condiciones institucionales en que se despliega la situación actual de la carrera, cómo lo impacta y afecta en su quehacer docente y de qué manera hacen frente a las contradicciones e inconsistencias que se disponen en una práctica que no contiene un horizonte colectivo.

TABLA 1. FORMAS DISCURSIVAS DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO HASTA MEDIADOS DEL SIGLO XX

Temporalidad	siglos VI a. C – XIII d. C	siglos XIV- XVII	siglos XVIII-XIX	siglos XIX - XX México			
	Modalidad discursiva	discurso mágico, mítico	discurso precientífico	discurso científico	discurso como disciplina de "cátedra"	1867 1er. curso de psicología Wilhelm Wundt (Alemania)	1893 1er. curso de psicología Ezequiel Chávez
Estructuración y organización del discurso	<i>obstáculos epistemológicos</i>	<i>umbral de positividad</i>	<i>umbral de epistemologización</i>	<i>umbral de formalización</i>	cátedra para la formación de investigadores: la <i>psicología como ciencia experimental</i>	asignatura curricular de la Escuela Preparatoria	cursos para complementar la enseñanza profesional y posgrado en disciplinas humanísticas
Campos disciplinarios relacionados	magia, religión, medicina, filosofía.	teología, filosofía, medicina	filosofía, medicina, biología, fisiología	medicina, fisiología, biología, psiquiatría, neurología	fisiología		
Contenido del discurso	el espíritu y la materia	mente-cuerpo	procesos de conciencia	procesos mentales superiores; conscientes e inconscientes	experiencias inmediatas del individuo; procesos de conciencia	los procesos mentales	teóricos, filosóficos y humanísticos
Fuentes y métodos para obtención del conocimiento psicológico	el sentido común; ideas populares, especulativas y deductivas; la introspección	la experiencia; la observación objetiva; lenguajes formales	el asociacionismo y el empirismo; métodos experimentales, inductivos, de observación y verificación	métodos experimentales más refinados; método de "análisis"	métodos fisiológicos, introspección, observación analítica	varias corrientes de pensamiento de Europa y Estados Unidos	varias corrientes de pensamiento de Europa y Estados Unidos

TABLA 2.

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PSICOLOGÍA COMO DISCIPLINA ACADÉMICA AUTÓNOMA  
EN MÉXICO: SUS ESPACIOS UNIVERSITARIOS Y PLANES DE ESTUDIO

Reestructuraciones	1938 1943, 1945	1950	1951, 1953	1960	1964 1969	1967	1971	1975 1976
Grado académico	1er. Plan de estudios de Maestría en Ciencias Psicológicas	Maestría en Psicología	Maestría en Ciencias Psicológicas	1er. Plan de estudios de licenciatura en Psicología	"Proyecto Xalapa" Plan de estudios de licenciatura en Psicología	2º. Plan de estudios de licenciatura en Psicología	3er. Plan de estudios de licenciatura en Psicología	"El proyecto Iztacala" Plan de estudios de licenciatura en psicología
Estructura organizativa, normativa y académica	Sección y Departamento de Psicología de la Fac. de Filosofía y Letras UNAM	Escuela de Psicología de la Universidad Iberoamericana	Departamento de Psicología de la Fac. de Filosofía y Letras UNAM	Colegio de Psicología de la Fac. de Filosofía UNAM	Facultad de Ciencias de la Universidad Veracruzana	Colegio de Psicología de la Fac. de Filosofía UNAM dividido por departamentos	Colegio de Psicología de la Fac. de Filosofía, y Facultad de Psicología UNAM	ENEP IZTALACA UNAM
Campos disciplinares relacionados	filosofía; medicina-fisiológica	medicina; psicología	medicina-psiquiátrica	medicina-neurofisiológica y psiquiátrica; psicología	psicología	psicología; medicina psiquiátrica	psicología; medicina psiquiátrica	psicología
Orientación disciplinar	fenomenológica y gestáltica. médica-fisiológica, y filosófica	clínica con enfoque médico y psicométrico para psicodiagnóstico	clínica con enfoque médico y psicoanalítico	metodológica y profesional; vinculación teoría-práctica	experimental; integración docencia-investigación-servicio	metodológica-experimental; enfoques médico-psicoanalítico y filosófico.	experimental y profesional; con prioridad del enfoque conductista y diversas corrientes de pensamiento psicológicas	experimental con enfoque únicamente conductual

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## CAPÍTULO 2

### **LA PRÁCTICA CURRICULAR EN PSICOLOGÍA IZTACALA: SU REALIDAD ACTUAL Y SU DEVENIR HISTÓRICO**

*"... es a partir del presente que se plantean las preguntas que incitan a buscar el pasado... pues de no remitirnos a un pasado con el cual conectar nuestro presente, éste resultaría incomprensible, gratuito y sin sentido".*

*Luis Villoro, 1977.*

Reconociendo que existe una inserción institucional en el currículum, nos encontramos ante el reto de establecer categorías teóricas que nos permitan entender en función de qué elementos se configura una práctica curricular dentro de un espacio universitario, con la intención de revelar los procesos y las prácticas institucionalizadas que se expresan en ella.

Al concebir al currículum como marco de referencia para los que en él participan, y como dispositivo construido que implica la puesta en juego de reglas y recontextualización de conocimientos, adquiere un significado como referente simbólico de la institución, como lugar organizador y normalizador que marca y delimita lo esperable, en un nivel contractual, y da sentido a la institución y a sus actores; pero a la vez protege, en tanto permite espacios de movilidad y de decisión autónoma desde los cuales los sujetos interpretan las especificaciones formales y construyen su propia práctica (Schawb, 1974; Stenhouse, 1984; Coll y Miras, 1993; Gimeno, 1995; Pérez Gómez, 1998; Remedi, en prensa).

Partimos del hecho de que el currículum conlleva una intencionalidad para la formación y apropiación de un saber y a partir de esta intencionalidad estructura, organiza, regula, legitima y certifica las acciones que se dan al interior de la institución, pero al mismo tiempo existe una apelación e interpretación por parte de sus actores a las

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

prescripciones formales e institucionalizadas que pueden dar como resultado una práctica alejada de un proyecto educativo inicial.

De aquí que estableceremos una distinción terminológica necesaria para nuestros propósitos, sin pretensión alguna de alterar los usos arraigados del lenguaje, sino con la intención de distinguir conceptualmente aquellos referentes que nos permitan interpretar la relación entre la acción de los sujetos y las prácticas consolidadas, como cultura objetivada que una vez acumulada, aparece como algo dado a los sujetos o como legado que se impone a éstos.

## 2.1 La institución: como representación simbólica y espacio social

Para el análisis de una práctica curricular y en un intento de dar respuesta a las interrogantes que se derivan de la problemática planteada en el capítulo anterior, recurrimos al análisis de la institución desde un enfoque socioinstitucional que nos permitiera acercarnos al entendimiento de la interrelación entre la internalización de lo social y la individuación, que constituyen los procesos básicos en la conformación de los individuos pero que requieren de un minucioso desciframiento de significados implicados en ellos.

De acuerdo a este enfoque, el concepto que mejor representa la heterogeneidad del proceso educativo y que lo caracteriza de forma más fiel, es el de *institución*. Al usarlo pretendemos respetar la noción de que las instituciones son procesos históricos y culturales, cuya unidad interior no está dada sino que se constituye; que están permeadas por una infinidad de relaciones con otras esferas sociales.<sup>1</sup>

Por lo tanto, entendemos a las instituciones como abstracciones y a las organizaciones como su sustento material, el lugar donde aquellas se materializan, como

---

<sup>1</sup> El vocablo es usado en un mayor número de obras para designar establecimientos u organizaciones concretas que son responsables del cumplimiento de algunas funciones sociales especializadas; en su uso clásico y en un nivel de particularización, se considera a la institución como la concreción de alguna ley o norma universal y alude a cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias y leyes que determinan las formas de intercambio social y se particularizan en cada sociedad y en cada momento histórico (la familia, el trabajo, la justicia, etcétera); en este sentido, el término *institución* refiere a lo que es ley consuetudinaria o escrita. Véase Schwarstein, L. *Psicología social de las organizaciones*, pp. 21-85., y Fernández, L. *La inserción institucional en el currículo*, p. 6.

mediatizadoras entre las instituciones y los sujetos. Las organizaciones son por lo tanto, el lugar donde la institución tiene sus efectos productores sobre los individuos, operando tanto sobre sus condiciones materiales de existencia como incidiendo en la constitución de su mundo interno. Las organizaciones pensadas como establecimientos y unidades compuestas (para resaltar o distinguir sus partes componentes) materializan y son atravesadas verticalmente por los aspectos prescritos de la institución que nos permiten comprender las interacciones que se establecen entre los sujetos y a la vez, rescatar el carácter de construcción social y simbólica que tienen las organizaciones.

Consideramos que para la comprensión de las organizaciones sociales se hace necesario tanto el análisis organizacional como el análisis institucional, que aunque son análisis distintos, se complementan, en tanto el primero nos posibilita el conocimiento del establecimiento y sus modos de operación, sus relaciones con el contexto y sus modelos hegemónicos; y el segundo, permite el análisis de las contradicciones entre los atravesamientos institucionales y la horizontalidad del acontecer organizacional.<sup>2</sup>

El establecimiento institucional o la organización, puede abordarse en sus tres niveles: lo material y lo simbólico (ambos como realidad externa a los sujetos); y como objeto de vinculación (como realidad interna de los sujetos), en que los sujetos encuentran orientación para percibir significativamente su realidad. En su nivel material y simbólico, el espacio universitario organiza y materializa el orden social que se establece desde las instituciones generales y conforma un estilo de funcionamiento y cultura propios. Como objeto de vinculación, los sujetos establecen una doble relación: en lo formal, referida al tipo de posición y relación con el sistema de distribución de responsabilidades; en lo representado o idealizado, de acuerdo a sus necesidades, deseos y expectativas (Fernández, 1999a).

Asimismo, recuperamos la distinción que desde la escuela francesa se hace entre fuerzas instituidas e instituyentes, que de forma dialéctica se presentan para la comprensión de los fenómenos sociales. Se concibe así a la institucionalización como

---

<sup>2</sup> Recurrimos a los dos términos comprendiendo la tensión que existe entre los dos, pues su acepción parte de referentes epistemológicos, ontológicos y axiológicos distintos. Al respecto véase Schvarstein, L. *Diseños organizacionales*; Schvarstein, L. *Psicología social de las organizaciones*. y Fernández, L. *La inserción institucional en el currículo*, pp. 5-14.

la confrontación dialéctica entre lo instituido y lo instituyente. Lo *instituido* entendido como norma institucional, como aquello que está establecido, el conjunto de normas y valores dominantes, así como el sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social. Lo *instituyente* entendido como movimiento de los sujetos, como protesta o negación de lo instituido, de acuerdo a la apropiación que de lo instituido hacen los sujetos. Cuando lo instituyente triunfa, por el simple efecto de su afirmación, se transforma en instituido y convoca a procesos instituyentes.<sup>3</sup>

Esta distinción e interrelación entre lo instituyente, instituido e institucionalizado nos acerca al entendimiento de la diversidad de significados que se presentan en cualquier hecho humano; hechos multideterminados, que operan consciente e inconscientemente pero que posibilitan su decodificación o develamiento desde diferentes ángulos.

De acuerdo a estos referentes teóricos, consideramos a la organización como la puesta en escena de un orden simbólico; de la interacción de los sujetos dentro de ella resulta el modo en que ellos asignan significado a lo que allí acontece y estas interpretaciones están regidas por las categorías preceptuales que el orden simbólico instituye. Las instituciones atraviesan a las organizaciones y a los grupos, es este atravesamiento institucional el que permite comprender cómo determinados modos de hacer y de pensar se producen y se reproducen en una sociedad o en una comunidad.

Concebir así a una organización social, nos adentra en el análisis de la *cultura institucional* del establecimiento, considerada como el resultado de la versión que cada establecimiento hace de las instituciones generales y que incluye, de manera particular, su lenguaje, la imagen que de sí misma tiene, sus modalidades técnicas, su forma de plantear y resolver los problemas y los conflictos, sus contradicciones, sus recursos, tiempos, espacios y formas de relacionarse con el mundo externo, que la llevan a generar ciertos resultados institucionales, no solo como productos formales sino también en aspectos singulares como serían las percepciones y los significados de las personas que en ella participan y que las llevan a diferentes grados de gratificación o insatisfacción, identidad, valores, rutinas, etcétera, que conforman la dinámica y el estilo

---

<sup>3</sup> Conceptos de Loreau (1975, 1977) y Lapassade (1974, 1977) retomados como "analizadores" para el análisis institucional por L. Schvarstein, L. *Diseños organizacionales*, y Schvarstein, L. *Psicología social de las organizaciones*.

institucional. La *dinámica institucional* refiere a la forma en que los integrantes y los sistemas de un establecimiento plantean los problemas y trabajan para su solución; y el *estilo institucional* como el resultado institucional que condensa la cultura del establecimiento y funciona como mediador entre condiciones y resultados (Fernández, 1994).

Este estilo institucional expresa el poder de "lo institucional" en sus diferentes formas, y opera a la vez como patrón de asignación de significados, encuadre de socialización y punto de anclaje para las identificaciones de los sujetos y resulta ser un componente nuclear para la representación de la identidad institucional.

Por lo anterior, la representación del establecimiento en su carácter de institución, adquiere la forma de concepciones y representaciones en que se articula lo individual y lo colectivo. De acuerdo a una combinación compleja de todas sus cualidades, el establecimiento puede definirse como un espacio de vida colectiva que se recorta de su medio y adquiere una idiosincrasia singular (Fernández, 1996a).

Desde la perspectiva sociológica también podemos analizar al establecimiento universitario como un *campo*,<sup>4</sup> concepto que alude a un espacio social en el que los sujetos en posición disputan en relación a ciertos intereses en juego, y como un instrumento para interpretar las prácticas sociales desde donde puede explorarse la realidad en distintos planos de interacción social, pero principalmente comprenderla como espacio de fuerzas donde la lucha se da por la detención del poder simbólico y por la imposición de principios de clasificación del mundo, o sea, por la percepción legítima y la valoración social de los atributos y prácticas de un grupo.<sup>5</sup>

El campo funciona asimismo como espacio de producción cultural y por lo tanto de sentido, de determinados *habitus* vinculados a él, en el que las prácticas reproducen ciertas regularidades en las que se han gestado e implican la presencia y pervivencia

---

<sup>4</sup> La noción de *campo* como referente conceptual Bourdieu lo define como "... el espacio de las relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital, o con mayor precisión, entre los agentes que están suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital para estar en disposición de dominar el campo correspondiente y cuyas luchas se intensifican todas las veces que se pone en tela de juicio el valor relativo de los diferentes tipos de capital ...". En Bourdieu, P. *Razones prácticas*, p. 50.

<sup>5</sup> Las relaciones de fuerza que se generan entre los agentes colocados en distintas posiciones del campo o todos los que entran en él y son irreducibles a las intenciones de los agentes individuales. En Bourdieu, P. "Espacio social y poder simbólico" en *Cosas dichas*.

de un pasado no muerto que es activo y se perpetúa reactivándolo. Es decir, el *habitus* como "... estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones ..." (Bourdieu, 1991, p. 92) es un conjunto de disposiciones internas que son a la vez condicionadas socialmente, producto de la socialización de los individuos y expresa una posición de clase y una trayectoria, lo que se transforma en cultura de grupo en la que se comparten visiones similares del mundo social y profesional.<sup>6</sup> El *habitus* junto con los procesos de institucionalización, son mecanismos por los que las acciones se reproducen y se convierten en prácticas consolidadas.

En un espacio de transmisión, producción y difusión del conocimiento y la cultura, como es el espacio universitario, el ocupar una posición determinada da un punto de vista y una comprensión particular de éste. La posición que ocupan en él los académicos se ve favorecida por las "propiedades" que poseen. Estas propiedades están constituidas por distintos tipos de capital o "ventajas" que les benefician a sus poseedores y que han heredado por un origen social favorable o bien han ido adquiriendo en el transcurso de sus trayectorias sociales o académicas. En el caso de profesores universitarios, el capital heredado (económico, cultural y social), el capital de poder universitario, de poder y prestigio científico como el de notoriedad intelectual y político resultan ser eficientes para la ocupación de posiciones y la lucha por la conservación o la conquista de poderes al interior de la Universidad (Landesmann, 1993).

### **2.1.1 Las prácticas: como consolidación de la cultura institucional**

La *práctica*, como otro referente importante para nuestro análisis, la utilizamos en un sentido diferente al lenguaje coloquial o al empleado en la educación para referirse a una actividad o a la técnica en sentido más amplio; más bien, la entendemos como *acción*, o como aquella que contempla un amplio campo conformado no sólo por los

---

<sup>6</sup> Para Bourdieu el *habitus* "... es lo que permite habitar las instituciones, apropiárselas prácticamente y, de ese modo, mantenerlas activas, vivas, vigorosas [...] hacer revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y transformaciones que son la contrapartida y la condición de la reactivación." Véase Bourdieu, P. *El sentido práctico*, p. 99.

actos o actividades ejecutadas sino también por las intenciones y propósitos de los sujetos.

En la acción se manifiestan y expresan los sujetos, que lo hacen a partir del marco de la cultura de la práctica acumulada que los orienta y que ellos utilizan como capital, es decir, la acción se refiere a los sujetos, aunque por extensión podemos hablar de acciones colectivas; y la práctica es la cultura acumulada sobre las acciones de las que aquélla se nutre.

En este sentido, y en el plano de las instituciones, o en la estructura organizativa de las escuelas, las disposiciones y las reglas están marcadas, lo mismo que las prescripciones del currículum muestran el camino por el que discurrirá la actividad de desarrollarlo; todo lo cual es un límite objetivo a la iniciativa de los sujetos. En otras palabras, considerar la acción como algo vinculado a las prácticas preexistentes, no niega la autonomía de la acción de los sujetos. (Giddens, 1995; Berger y Luckmann, 1999).

Como fruto de la socialización, los individuos puedan actuar de una determinada forma, pero los actos implican decisiones humanas y motivos de los sujetos. Estas sencillas proposiciones son fundamentales para entender el mundo de la acción y de la práctica. Lo que sentimos como valioso, y por eso lo queremos, explica la acción, matiza el valor de las creencias y hasta puede modificar el pensamiento. El valor que damos a lo que hacemos es un componente dinámico que explica la acción porque la orienta, la dota de intencionalidad y la desencadena.

Lo anterior nos lleva a recuperar nuevamente los procesos de institucionalización, que como vimos, aluden a procesos que implican mecanismos de control social que establecen pautas definidas de comportamientos hacia determinadas direcciones que adquieren niveles de formalización diferenciales, expresadas en normas, regulaciones, restricciones y posibilidades que se construyen histórica y objetivamente; incluye tipificación de formas de acción o desempeño de roles socialmente definidos, y como modos de "explicación" y "justificación" requieren de procesos de legitimación.

Las prácticas de legitimación, sin ser necesarias en los procesos iniciales de institucionalización, son inevitables para transmitir el mundo institucionalizado, por lo

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

que constituyen una objetivación de "segundo orden" llegando a ser subjetivamente plausibles (Berger y Luckmann, 1999).

Estas legitimaciones son aprendidas por las nuevas generaciones durante el mismo proceso que las socializa dentro del orden institucional. Con la historización y objetivación de las instituciones también surge la necesidad de desarrollar mecanismos específicos.

Este es el principio que nos lleva a comprender cómo algo se construye históricamente, desde el momento en que cada acción arrastra tras de sí el sedimento de otras previas. La acción se prolonga así en otras acciones y configura estilos de actuar, pudiendo generar patrones individuales o colectivos en el curso de las historias institucionales, que pueden ser el germen de la estabilización de un tipo de práctica educativa, como una forma más de la consolidación de la cultura.

### **2.1.2 La historia y sus actores**

Con todo y lo anterior, cuando las instituciones han llegado a ser realidades divorciadas de su relevancia originaria o de las necesidades sociales de las cuales surgieron, hay probabilidades de que se desvíen de los cursos de acción "programados" institucionalmente, es decir, es más probable que los sujetos se desvíen de programas fijados por otros, que de los que ellos mismos han contribuido a establecer.

Por tanto, y con base en la problemática curricular descrita, se hace indispensable recuperar su pasado que nos permita aclarar su presente, o reconstruir su historia a partir del presente que afirma la existencia de una realidad social construida históricamente, y por lo tanto provisional y contingente (Le Goff, 1997). O bien, volver expresivo el pasado a partir de lo que tiene sentido en el presente, que implica rastrear en situaciones pasadas, los espacios significativos de una institución que para ella es pensable desde su presente.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> El relato histórico se explicita en relación a un cuerpo social y con una institución del saber. Véase Michel de Certeau., *La escritura de la historia*, pp. 101-103.

Así pues, la búsqueda de la historia institucional nos centra en la historia tal y como es vivida por sus actores, que nos permita rescatar la historia invisible, la no oficial, la no documentada, la que se va conformando por las interacciones significativas que se producen, consciente o inconscientemente, entre los individuos de una institución a partir de su cultura y las prácticas instituidas y que influyen en sus modos de pensar, sentir y actuar y determinan su relación con una propuesta curricular (Pérez Gómez, 1998; Remedi, en prensa).

Son por lo tanto las voces de los académicos, los portadores de una historia de apropiación y sus relatos, los que tienen mayor peso en la reconstrucción histórica de la práctica curricular que nos interesa analizar, a partir de la percepción sobre sus prácticas y las formas en que éstas se desarrollan con el fin de recuperar los acontecimientos más relevantes, espacios y configuraciones que para nuestros interlocutores resultan ser significativos.

Desde una perspectiva histórica, las relaciones entre el pasado y el presente resultan claras si comprendemos que toda historia es contemporánea en la medida en que el pasado es captado desde el presente y responde a los intereses buscados desde éste, el pasado cobra relevancia en función de las necesidades del presente. Como indica Le Goff, la historia es duración, el pasado es al mismo tiempo, pasado y presente.

De acuerdo a esta concepción de "lo histórico", nuestra atención se orienta, en un principio, a los académicos que participan de una misma práctica curricular y su relación actual con los espacios, procesos y proyectos que consideramos se presentan como configuraciones o representaciones que organizan sus prácticas cotidianas en relación con el currículum.

En este sentido, las preguntas que nos planteamos desde el presente hacia el pasado, en perspectiva histórica, nos llevan a escribir al principio lo que se ha producido como síntesis, comenzando por el final de un proceso, de una práctica que como acto de introducción, nos lleva a la inversión en la escritura, como perspectiva metodológica y

forma de narración que con fines de inteligibilidad nos permitan dar esclarecimiento a las representaciones y los significados que en el presente se conforman.<sup>8</sup>

## 2.2 El currículum de psicología: una práctica "caótica y sin remedio"

Cuando a los actores de una práctica educativa, que han participado en ella desde su fundación, se les interroga sobre su práctica curricular actual en la carrera en la que participan como docentes y la representan como "francamente caótica", "indefinida", "ambigua", "del asco", "incongruente", como "bing-bang", o como "muy desastrosa" y la significan como "sin remedio", nos llevan a buscar y profundizar en sus procesos de socialización,<sup>9</sup> las pautas de objetivación y subjetivación académicas que conforman una realidad curricular que para sus actores no tiene "sentido"<sup>10</sup> ni coherencia.

En sus relatos, los académicos apelan a un escenario en el que se vive una práctica confusa y desordenada,<sup>11</sup> en la que cuestionan las pautas de funcionamiento de la institución con expresiones tales como "ya no hay una unión, o sea es el caos, no hay una directriz académica única a partir de la cual podamos hacer algo" (E1M161199, p. 18); "en esta indefinición de repente esto se vuelve tan ambiguo que pues cada quien puede venir a dar lo que considere que se debe de dar" (E6F21700, pp. 23-24); "del asco!, del asco, mira yo creo que la institución está muy mal organizada" (E5F18700, p. 15); por lo que se pone en entredicho un

<sup>8</sup> Al considerar a la historia como duración, en la que el pasado es al mismo tiempo pasado y presente, corresponderá al investigador hacer un estudio "objetivo" del pasado en su doble forma. Teniendo claro que comprometido como está en la misma historia, no podrá alcanzar una verdadera objetividad pero podrá realizar progresos en la comprensión de ésta esforzándose por ponerse en discusión a sí mismo como un observador científico que tiene en cuenta las modificaciones que eventualmente aporta al objeto de observación. En Le Goff, J. *Pensar la historia*, p. 52. En este sentido, los argumentos expuestos partieron de reunir varios elementos para contrastar los datos derivados de las fuentes testimoniales (entrevistas realizadas por la autora) como documentos oficiales, estadísticas, publicaciones locales, entre otros.

<sup>9</sup> Retomamos el concepto de socialización de Berger y Luckmann, que implica un proceso de internalización, como la inducción amplia y coherente de un sujeto en un mundo objetivo de una sociedad o en un sector de ella. En la internalización, el sujeto *aprehende* o *hace una interpretación* inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, en tanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro u otros que en consecuencia se vuelven subjetivamente significativos para él. Véase *La construcción social de la realidad*, pp. 167-227.

<sup>10</sup> Utilizamos el término *sentido* como lo describe Schutz, como "... el resultado de una interpretación de una experiencia pasada contemplada desde el Ahora con una actitud reflexiva. Mientras vivo en mis actos, dirigidos hacia los objetos de dichos actos, estos no tienen ningún sentido. Se vuelven provistos de sentido si los capto como experiencias circunscriptas del pasado; por lo tanto, en la retrospectión". Por lo que las experiencias por las que son cuestionados los sujetos están subjetivamente provistas de "sentido". Véase Schutz, A. *El problema de la realidad social*, p. 199.

<sup>11</sup> Semántica que corresponde a "caos".

orden institucional que regule y norme las prácticas académicas. Prácticas académicas que se encuentran relacionadas a un proyecto de formación profesional, en el que el currículum es el espacio constitutivo de los sujetos que designa la institución para la realización de las prácticas relacionadas a los contenidos y a sus formas de enseñanza y evaluación.

Desde la perspectiva de los académicos, se alude a la falta de un orden social, a través de prácticas instituidas que den sentido y coherencia a las actividades e interacciones entre los sujetos que participan de una misma práctica, en tanto no son guiadas por un proyecto explícito: *"una directriz académica única"*.

Veamos lo significativo que resultan algunas de sus apreciaciones:

(sobre la situación actual) ... ya en su dimensión, pues yo digo que ya en forma precisa y realmente me asusta en lo que se ha desembocado realmente creo que es impresionante **con la bandera de la libertad de cátedra**, estamos en un pluralismo anárquico [...] es cierto que hay las visiones como clásicas, todas las visiones de tipo opuesto, que después del caos viene el orden, no?, y que eso son procesos cíclicos que se dan, que después de un avance se dan contradicciones de un paradigma cuando surge, pero pues nosotros ya llevamos 14 años en esa crisis ... (E1M161199, pp. 4, 6)

El académico hace referencia a *"14 años en esa crisis"*, y lo significa como *"que estamos en un pluralismo anárquico"*, pues se remite a un pasado en el que la propuesta curricular original partía de una concepción filosófica de la ciencia muy claramente definida: el conductismo, que representaba para el docente una *"estructura"* que daba sentido a las acciones y prácticas académicas, sentido que se pierde al romperse el proyecto común cuando su fundador y colaboradores abandonan la carrera,<sup>12</sup> como nos lo deja ver en otro de sus argumentos:

<sup>1</sup> Las palabras resaltadas expresan el énfasis denotado por los académicos.

<sup>12</sup> Entre 1882 y 1984, el Dr. Ribes, principal fundador del currículum de psicología, y sus más cercanos colaboradores que conformaban el comité de carrera (*el grupo fundador adherente*), abandonan el proyecto por fricciones y rupturas entre ellos, replegándose a otros espacios de la institución y posteriormente retirándose de ella.

... a partir de cuando quemamos las naves, te acuerdas, eso fue en ochenta y cuatro, no sé, mas o menos en ochenta y cuatro o en ochenta y cinco que quemamos las naves, no?, cuando hubo la ruptura total de la carrera, no?, se quemaron las naves y que lamentablemente no tuvimos ya ningún punto de regreso y ni adelante, no?, pues viene el rompimiento total, en donde definitivamente yo digo pues lo digo ya desde malas naves, porque cada quien agarró su rollo y pues vemos todo esto que lamentablemente creo que tenemos ya más tiempo en esta crisis que lo que el tiempo que duró esa estructura, no? pues no hemos podido recomponernos y andamos ahí todavía... (E1M161199, pp. 6-7)

En este mismo sentido, otro académico que regresa a la carrera después de algunos años de ausencia, nos relata los cambios dramáticos que percibe y evidencian la desarticulación que se vive en la carrera:

.. cuando regreso a Iztacala me encuentro ese caos, no?, [...] vi las cosas muy, muy desastrosas [...] y lo que yo vela era ese caos, lo viví como si fuera, como si hubiera sido eso el "bin-bang" de Iztacala. (E3M161299, pp. 14, 16)

La expresión del académico de "*vi las cosas muy desastrosas*" cobra relevancia en cuanto denota los cambios sustanciales que representan la falta de regulación de prácticas académicas y lo que significa para sus actores "*sentirse como más a la deriva*", como lo manifiesta en su siguiente narración:

... un currículum que ya nadie respeta, lo cual a mi se me hace lo más lógico, una especie de **indigencia** enorme en cuanto a marcos institucionales que regulen la actividad de los profesores, que igualmente se me hace normal y entiendo las angustias que esto puede comportar en el sentirse como más a la deriva y cada quien haciéndose responsable de lo suyo a falta de que alguien haya ahí para poner orden. (E3M161299, p. 15)

Lo anterior nos permite comprender que cuando la intencionalidad de un proyecto curricular se pierde, se archiva o se olvida, se rompe el diálogo entre los sujetos que participan de su instrumentación y su interacción social se convierte en indefinición, los participantes se encuentran sin un curso de acción claramente trazado; se desorganiza el sistema social creado y sustentado por la interacción ordenada y metódica, lo que

genera sentimientos de confusión y desconcierto,<sup>13</sup> idea que nos explicita el académico cuando nos manifiesta *"entiendo las angustias que esto puede comportar en el sentirse como más a la deriva y cada quien haciéndose responsable de lo suyo a falta de que alguien haya ahí para poner orden"*.

El caos, percibido así por sus actores, está relacionado a la falta de prácticas institucionalizadas que den coherencia y estabilidad a la carrera, en las que los roles de autoridad no parecen estar diferenciados ni asumidos, lo cual dificulta prever las acciones de los otros; la falta de tipificación de las acciones vuelve imprevisibles las áreas de comportamiento que *ordenan y norman*<sup>14</sup> el comportamiento de una comunidad social, como lo refiere una académica:

... pero ante el hecho de que acá no hay alguien que norme esto y que cada quien pues introduce lo que cree, desde su muy particular posición personal, la misma heterogeneidad, la misma multiconceptualidad de la disciplina pero también pues en esta indefinición de repente esto se vuelve tan ambiguo que pues cada quien puede venir a dar lo que considere que se debe de dar, ... (E6F21700, pp. 23-24)

En este sentido, las formas de acción social de una colectividad, al no ser objetivamente disponibles para sus actores, difícilmente llegan a ser subjetivamente plausibles, como lo refleja la expresión de la académica *"en esta indefinición de repente esto se vuelve tan ambiguo"*, manifestación que alude a la falta de integración a un orden institucional que dé sentido o cobre significado subjetivamente para los que en él participan, provocando que *"cada quien puede venir a dar lo que considere que se debe de dar"*, en el que se pierde el diálogo significativo con los mediadores entre las estructuras de plausibilidad,<sup>15</sup> en nuestro caso el currículum prescrito, y los actores que lo llevan a la práctica, como lo aclara la académica:

<sup>13</sup> Al respecto de las disrupciones en la interacción social véase Goffman, E. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*.

<sup>14</sup> Como aclaran Berger y Luckmann "Todo comportamiento institucionalizado involucra "roles" y estos comparten así el carácter controlador de la institucionalización [...] la construcción de tipología de "roles" es un correlato necesario para la institucionalización del comportamiento.[...] Cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve". En *La construcción social de la realidad*, pp. 85-99.

<sup>15</sup> La plausibilidad se refiere al reconocimiento subjetivo de un sentido general "detrás" de los motivos situacionales predominantes, solo parcialmente institucionalizados, tanto propios como ajenos. [...] Existe un nivel "horizontal" de integración y plausibilidad, que relaciona el orden institucional en general con varios individuos que participan de él

... esto da como resultado una gran diversidad y una gran **incongruencia**, porque yo creo que puede haber diversidad con congruencia, pero **no** es el caso, acá yo veo gran diversidad con una gran incongruencia que inclusive se traduce en problemas prácticos, por ejemplo, qué criterios vamos a poner para exámenes extraordinarios? [...] no hubo nunca un orden, una secuencia lógica, el currículum se estructura conforme al docente que te toque, entonces bueno no hay realmente un currículum... (E6F21700, pp. 20, 24)

El seguimiento de un currículum como estructura de plausibilidad que integre y tenga sentido para sus actores deberá tener *"congruencia"* y *"una secuencia lógica"*, independientemente de su diversidad; en este sentido no hay un reconocimiento a un currículum que aunque existe en lo formal, no se justifica como un universo simbólico a partir de un reconocimiento de los que de su práctica participan porque no ordena y legitima *"criterios"* mínimos que eviten *"problemas prácticos"* como serían los requisitos mínimos que institucionalmente se requieren como válidos para exámenes extraordinarios, por lo que *"no hay realmente un currículum"*, en tanto no se le atribuye un significado compartido.

En este mismo sentido, otro académico percibe cómo esta falta de estructuras objetivamente disponibles, impiden u obstaculizan el desempeño de roles que todo orden institucional demanda, como lo expone en su relato:

... no hay autoridad, no hay una estructura, no hay una estructura que permita que haya autoridad, en el buen sentido de la palabra, es decir una gente que aglutine, coordine, que ponga las reglas del juego y que la gente se ajuste a esas reglas ... los que fungen como autoridades formales, si te das cuenta, no son autoridad, son en todo caso "corre ve y dile", "mensajeros", o actúan como líderes sindicales, por ejemplo, los llamados jefes de área, si creo que hay un vacío muy importante de autoridad ... (E2M191199, p. 9)

---

en varios "roles", o con varios procesos institucionales parciales en los que puede participar un solo individuo en un momento dado" (p. 121). Necesitan un proceso de legitimación, que es un proceso de objetivación de segundo orden (lo que "explica" y "justifica" y que es necesario para la transmisión de lo instituido a las nuevas generaciones), cuya función es dar, nuevos significados a las objetivaciones de primer orden, las que se dan en el proceso de institucionalización parcial pero que necesitan estar objetivamente disponibles para ser subjetivamente plausibles (que lo instituido tenga sentido y significado para todos, independientemente de los roles desempeñados y de los momentos en los que se participa). Para que existan estructuras de plausibilidad se requiere un nivel de integración y plausibilidad tanto horizontal (al conjunto) como vertical (la biografía individual). Las estructuras de plausibilidad "Son la base de los universos simbólicos, considerados como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales" (p. 125). Al respecto véase Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*, pp.120-125.

En el caso de una comunidad académica, el desempeño de roles, y en especial el que se asume como el de *"autoridad formal"*, que como representación simbólica del orden institucional entraña a *"una gente que aglutine, coordine, que ponga las reglas del juego y que la gente se ajuste a esas reglas"*, implica todo un nexo institucional de comportamiento, que actúa como *"su representante"*, lo que posibilita la existencia de la propia institución. Cuando no existe esta figura, la legitimidad de la institución se pone en duda.

De acuerdo a estos testimonios, las pautas de relación institucionalizadas que normen, dirijan y coordinen, significan un referente importante para los sujetos de un grupo social, en tanto regulan y orientan sus acciones, proporcionan certidumbre y organizan sus prácticas. Cuando la singularidad de una práctica educativa instituye<sup>16</sup> procesos de desintegración y dispersión, el escenario se percibe confuso y sin curso, sus actores se sienten desorientados y desprotegidos; los mismos espacios que quedan sin control o *"desinstitucionalizados"* para acciones y decisiones autónomas o para promover cambios, generar formas alternativas de intervención, estrategias, tácticas, enfoques, etcétera, paradójicamente requieren ser reguladas y legitimadas para que proporcionen seguridad y certidumbre a sus participantes. El siguiente relato del académico resume el significado que subyace en las narraciones de los docentes con respecto al proceso de desestabilización que promueve el *"caos"*:

... definitivamente yo lo comparo en el sentido del caos que existe ahora, no?, depende de como lo veas, si uno dice *"la pluralidad"* y el rollo ese, de la *"explosión de convivencia de las diferentes opciones y visiones del campo y bla, bla, bla"* pues probablemente alguien te puede decir el caos es mejor, **yo en lo particular** opto porque el caos se acabe, no?, creo que dentro de la diversidad puede haber una organización, y creo que ahora pues realmente estamos en esa situación, o sea ha desembocado en una situación caótica, no?. (E1M161199, p. 4)

---

<sup>16</sup> Práctica que se constituye de acuerdo a la apelación que hacen los sujetos sobre lo instituido. Se da una tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente, entre demandas curriculares y la forma en que los sujetos se apropian de éstas. Para un análisis similar véase Fernández, L. *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*.

La expresión del académico “yo en lo particular opto porque el caos se acabe, creo que dentro de la diversidad puede haber una organización”, nos lleva a recuperar lo que Gimeno (1994, p. 14) explica al referirse a la desregulación en los ámbitos educativos:

“... la desregulación por sí misma no es una solución ni una democratización automática de las comunidades educativas; es solo una oportunidad y todo depende de los valores que con ella puedan desarrollarse en unas determinadas circunstancias [...] cuando el proceso de desregulación que implica la descentralización no camina a la par de la organización de las comunidades para hacerse cargo de ese poder, ni de la organicidad de la profesión docente para vertebrarlo, la desregulación puede no significar ni más autonomía ni más participación, sino simplemente más anomia ante la decisión.”<sup>17</sup>

La percepción consistente de cómo una práctica curricular resulta ser desregulada y sin sentido para sus actores, queda manifiesto en el siguiente extracto de un documento de circulación interna de la carrera de psicología:

La situación curricular actual de la carrera de “Psicología Iztacala” es un caleidoscopio de grupos y subgrupos con diversas maneras de concebir, enseñar y ejercer la psicología. Esta compleja situación afecta de múltiples maneras a la vida curricular en su conjunto, entre las cuales se encuentra que la cuestión de los contenidos curriculares con todo lo que ello podría implicar (secuenciación, profundidad, seriación, etc.) refleja quizá en último término un desorden bastante serio.<sup>18</sup>

Además, para sus actores, el caos que se percibe en la carrera no tiene solución y se atribuye a la “lógica institucional” como la responsable, en la que no se entrevé

---

<sup>17</sup> Gimeno, S. “La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares”. Citado por Pérez Gómez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, p.135.

<sup>18</sup> Retomado del documento presentado por Sofía Saad y Abraham Pliego para la revisión del nuevo plan de estudios que propone la Jefatura de Carrera de Psicología, desde las propuestas del área de Desarrollo y Educación. 6 de junio del 2001.

claramente un destino, como queda expresado en los siguientes relatos de los académicos:

... yo la veo francamente caótica, está prácticamente caótico, y **sin remedio**... yo no le veo remedio, [...] no hay la posibilidad, cuando menos inmediata de hacerlo, porque hay una como lógica institucional de - no hagan olas, no hagan olas - entonces no tiene remedio, así no tiene remedio... (E2M191199, p. 8)

... y creo que me veo muy fatalista, pero realmente creo que ya tenemos bastante tiempo y no creo que hayamos avanzado mucho y no vislumbro en qué sentido... (E1M161199, pp. 8 -9)

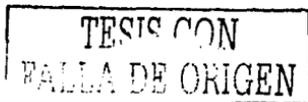
Cuál es esta "lógica institucional" a la que se alude?, ¿qué experiencias influyen en las percepciones de los docentes, para que manifiesten que "no se vislumbra en qué sentido" tiene solución el caos?, ¿cuáles son las condiciones institucionales y las prácticas curriculares instituidas que imposibilitan el desarrollo de nuevas propuestas y confunden su destino?, ¿qué vínculos formales y subjetivos establecen los académicos con una práctica que no tiene futuro?.

Cuando los actores de un práctica curricular no sólo la representan como "caótica" sino que también la significan como "sin remedio", nos remiten a indagar en sus procesos históricos las prácticas institucionalizadas que en sí mismas limitan la flexibilidad de las acciones humanas, o bien, nos explican cómo la habituación o institucionalización de prácticas, que fortalecen la tendencia hacia la "inercia", se legitiman como prácticas que refuerzan inevitablemente esta disposición,<sup>19</sup> con lo que se "justifican" las prácticas individualistas o sectoriales y en consecuencia, la fragmentación curricular.

### 2.2.1 Prácticas atomizadas, balcanizadas y competitivas

El argumento de mayor peso que los académicos atribuyen a una práctica que "no tiene remedio" es el de prevalecer un trabajo "atomizado" e "individualizado", en la que se han

<sup>19</sup> Sobre las legitimaciones que fortalecen la "inercia" institucional véase Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*, pp. 148-152.



instituido espacios sociales cerrados y se pierde la visión del conjunto del proyecto educativo, como nos lo dejan ver los académicos:

... entonces ahí empieza la escisión como área, a los subgrupos, no?, terminan siendo **hasta dos jefes de área**, como jefes de sección, cada quien trabaja por separado... no!, ahí va hasta que se atomizan las **personas**, no?, sí, yo reconocería que yo terminé atomizado con mi material, nadie, nadie lo usó, ni nada y solamente yo [...] y se hace hasta esta atomización de la puntualidad personal, no?... (E4M3500, p. 25)

Bueno, ya hay un tercer bando, y ya después de ahí es la **desbandada**, se empiezan a formar cada vez más, más grupos más pequeños, hasta yo creo que llegar actualmente donde tenemos puros solistas.[...] No sé si haya más gente que piense como yo, pero es lo que te lleva a ser el Llanero Solitario, y trabajas, trabajas por tu cuenta, haces tú tu currículum donde haces tus cosas, y a los demás que se los coman los leones, ya sabes que no te meles a esas cosas porque no hay futuro. (E2M191199, p. 7, 10)

Estos testimonios, similares a los de otros académicos, nos permiten observar que la fragmentación de una práctica educativa en subgrupos en la que *“se empiezan a formar cada vez más, más grupos más pequeños”* y se llega inclusive a un trabajo individual en *“donde tenemos puros solistas”* y en el que *“cada quien trabaja por separado”* o *“cada quien trabaja por su cuenta”*, se constituye como una realidad objetivada, como una práctica sedimentada<sup>20</sup> que colectivamente se asume, y donde los actores, al reflexionar sobre sus propias acciones se reconocen y se identifican en ella, como un comportamiento objetivamente accesible a los demás *“yo terminé atomizado con mi material, nadie, nadie lo usó, ni nada y solamente yo”* o *“es lo que te lleva a ser el Llanero Solitario ... haces tú tu currículum donde haces tus cosas”*, por lo que los sujetos se apropian de una realidad o práctica social cristalizada a partir de los hábitos o el *habitus* del grupo, reproduciendo así un estilo institucional en el que prevalece un trabajo segmentado.

Se genera así una cultura del aislamiento al interior del espacio universitario, y como consecuencia se instauran prácticas de balcanización<sup>21</sup> y competitividad como

<sup>20</sup> Retomamos el concepto de *sedimentación* como tipificación de formas de acción socialmente accesibles e institucionalmente aceptadas. Véase Berger y Luckmann, op. cit., p. 97.

<sup>21</sup> Término utilizado por Hargreaves en sentido metafórico (aludiendo a la destrucción de la identidad e integración del bloque Yugoslavo), para denotar subgrupos de docentes que están fuertemente aislados entre sí, con pertenencia

manifestación de la escasa permeabilidad entre los subgrupos o los sujetos que se encuentran fuertemente aislados. La mayoría de las narraciones de los académicos resultan ser significativas en este sentido, como ejemplo presentamos los siguientes relatos:

... todo mundo disperso, todo mundo viendo por su propia seguridad laboral, en primer instancia, desde luego la mística que había, incluso en los momentos más candentes de los pleitos en Iztacala, esta mística de entrega al trabajo, ya para nada, no, no tiene nada que ver, no?, esta idea de impulsar un proyecto, esta idea de hacer algo, se ha totalmente atomizado, entonces cada quien está pensando en lo suyo, haciendo por su propia condición [...] se juega así con esta atomización, a quien no le importa, a nadie le importa el resto de la gente. (E3M161299, p. 16)

... está la gente ya instalada en la defensa de sus intereses y en la lógica como de obreros sindicalizados, es decir, cualquier persona que intenta poner orden, inmediatamente se provoca una reacción, una reacción de escándalo, donde la gente reacciona ante los intentos de poner orden, diciendo, atribuyendo las deficiencias a que es la autoridad, o la institución la responsable de ellas, pidiendo el "oro y el moro", [...] qué es lo que va a ocurrir, pues que cada quien defiende sus intereses!... (E2M191199, pp. 9, 10)

La defensa de los propios beneficios "*todo mundo viendo por su propia seguridad laboral*" o "*cada quien pensando en lo suyo, haciendo por su propia condición*", lleva a la intensificación de la competitividad, en la que el individualismo se instituye como mecanismo de supervivencia donde se atribuye a la "institución" y a la "autoridad" su misma condición de aislamiento, "*donde la gente reacciona ante los intentos de poner orden, diciendo, atribuyendo las deficiencias a que es la autoridad, o la institución la responsable de ellas*", perdiéndose así la referencia de un pasado, como si fuera una práctica heredada en la que no se participa personalmente y llevando a los sujetos a una reificación<sup>22</sup> de la institución; reificación que cobra importancia porque los actores experimentan o pierden

---

exclusiva de cada docente a cada subgrupo y con tendencia a perdurar en el tiempo, con el que se establece una fuerte identificación y pactos políticos. Véase Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*, pp. 235-238.

<sup>22</sup> Se retoma el concepto de reificación de Berger y Luckmann, en el que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano, y que la dialéctica entre el hombre productor y sus productos pasa inadvertida para la conciencia. Véase *La construcción social de la realidad*, pp. 116-117.

conciencia de que la realidad curricular, aun objetivada e instituida, fue construida por ellos mismos y que por consiguiente, podrían rehacerla.

En las prácticas balcanizadas, cuando resultan ser hegemónicas en una cultura escolar, sus actores se repliegan a subgrupos llegando a ser predominantemente un solo subgrupo al que pertenecen activamente y llegan a constituir su único subuniverso simbólico o "submundo." En éste, sus integrantes establecen una fuerte identificación, como resultado del proceso de socialización secundaria,<sup>23</sup> por lo que se comparten y legitiman visiones e interpretaciones del mundo, comportamientos y formas de relacionarse a lo interno de cada subcomunidad, constituyendo así fuentes de identidad<sup>24</sup> y significado para los docentes. La pertenencia a una subcultura supone entrar a una tradición concreta, con sus propias ideas sobre una práctica curricular, compenetrándose así en una subcultura que supone la exclusión o el distanciamiento con respecto a otras subculturas o subuniversos de la misma institución, lo que reduce la capacidad de entendimiento y comunicación con las otros subgrupos, cerrándose así los espacios de intercambio en toda la comunidad universitaria.

El siguiente relato de una académica es relevante en este sentido:

... entre asuntos de tipo académico, asuntos de tipo político y asuntos de tipo administrativo yo siento que se empezaron a dar estas rupturas, y si a eso le agregas diferencias de tipo teórico, la discusión se daba que si sabes o si no sabes aplicar el modelo, si?, ... empezó a darse una ruptura, yo creo que cada vez más fuerte, ya después se contagió al interior de las áreas, si porque hasta donde yo recuerdo todavía, no sé?, a diez años del currículum, el área de educación especial era una sola área, donde se seguía un solo programa, que era además totalmente conductista y ya para, no sé, hace qué será?, unos 13 años más o menos, ya se da la separación al interior de las áreas [...] más o menos yo puedo ubicar hace trece o catorce, por ahí y entonces ya cada vez más fuerte, ya después se contagió al interior de las áreas, [...] entonces ya de hecho tenemos

<sup>23</sup> La *socialización secundaria* es la internalización de "submundos" institucionales, que implica la adquisición de vocabularios específicos o la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Véase Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*, pp. 174-175.

<sup>24</sup> La *identidad* entendida como la representación que el sujeto tiene de sí mismo con base en sus interacciones y lógicas de articulación con los otros, a partir de un proceso de identificación y diferenciación, como proceso de construcción, intersubjetivo, abierto, inacabado y en constante transformación de acuerdo a la apropiación que hace de su biografía, su presente y su futuro. Véase Guerra, C. "Hacia una sociología del sujeto: democracia y sociedad civil", pp. 112-113.

\* El subrayado es nuestro, con la intención de resaltar una de las nueve áreas académicas que conforman el currículum de psicología.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

sección A y sección B y hasta la fecha [...] y mira yo creo que se dieron diferencias de muchos tipos, se dieron diferencias de puntos de vista, hasta de la vida, si tu quieres, que también se valen [...] empezaron a decir que nosotros los queríamos controlar, que porque éramos un grupo, por un lado radical, teóricamente, y por otro lado, como que queríamos aprovecharnos de ellos, entonces cortamos por lo sano y nos separamos...había dos jefes de sección, no había ya jefe de área, ya para estas alturas cada sección escogía a su jefe y los dos jefes de sección iban a las juntas de jefes de área y eso ocurrió, según tengo entendido, en varias áreas y entonces, de repente una junta de jefes de área era así como de ochenta personas. (E5F18700, pp. 12, 14)

En una cultura balcanizada, los académicos integrados en subgrupos se apropian de saberes, creencias y actitudes de su grupo de referencia, que pueden ser muy distintos de otros subgrupos, o con diferentes "versiones"<sup>25</sup> sobre una misma realidad social, como lo denota la académica *"se dieron diferencias de muchos tipos, se dieron diferencias de puntos de vista, hasta de la vida, si tu quieres, que también se valen [...]* otros empezaron a decir que nosotros los queríamos controlar, que porque éramos un grupo, por un lado radical, teóricamente, y por otro lado, como que queríamos aprovecharnos de ellos", versiones que llegan a ser irreconciliables, por lo que se adoptan pautas concretas de asociación pero aislándose unos de otros, cuya existencia está claramente delimitada en el espacio universitario *"entonces cortamos por lo sano y nos separamos"*, y con límites bien definidos entre ellos.

Estos límites definen las categorías de los subgrupos y la pertenencia de los académicos a ellos permanece bastante estable, a tal grado que ya no se identifican como docentes de la carrera de psicología o como *"profesores de la carrera de psicología"* sino *"como residuos de grupos"* y de manera concreta se reconocen como *"los profundos"*, *"los retardados"*, o *"los clínicos"*, característica de una cultura balcanizada con subgrupos enfrentados en un mismo centro escolar, como lo narra uno de los académicos:

... lo que queda son como residuos de grupos, y por eso reciben hasta nombres, no?, son que si "los profundos", que si los "retardados", pero que bueno, esto leído sintomáticamente, ¿por qué se empiezan a organizar los

<sup>25</sup> Diferencias que se dan por la distribución social del conocimiento en general y del "conocimiento especializado" en particular, que resulta, como lo aclaran Berger y Luckmann, de la complejidad de la división del trabajo y cuyos "portadores" se definen institucionalmente. En *La construcción social de la realidad*, pp. 174-175.

grupos de esa manera, no?, por qué se empiezan, no sé a organizar, pero por los menos a identificar?, esto **no existía antes**, la carrera de psicología era la carrera de psicología, eras profesor de la carrera de psicología, y ahí no había grupos. Si empiezan a darse grupos o a identificarse como grupos, bueno esto de algo habla, por lo menos de tendencias totalmente heterogéneas, no compartidas, de falta de espacios efectivamente donde esas tendencias pudieran recibir algún trámite, alguna temperada, alguna modulación, o alguna potenciación, de todo eso habla el hecho que se diga de los "profundos" o de los "retardados" o de los que sean, "de los clínicos". (E3M161299, p. 18)

Las prácticas balcanizadas también tienen un carácter político y promueven intereses personales, en tanto suponen prerrogativas laborales; concesiones que no se distribuyen equitativamente en las diferentes subcomunidades, pues dependerán del estatus de que goce cada una de ellas, generándose así competencia por las mejores condiciones laborales. Esta condición queda ampliamente develada en el siguiente relato de otro de nuestros académicos:

... está atravesado por los criterios políticos, y esto hace un refugio muy cómodo, en donde todo mundo se mueve con una tremenda libertad, y que eso es muy atractivo y que ha ido generando intereses, no? y que llegas a intereses muy, muy **definitivos** en las personas como son los intereses laborales, los intereses económicos creados, no?, que son contundentes porque se traducen en estándares de vida, se traduce en la forma en que **yo vivo**, en la calidad de vida que me **puedo dar**, y que no estoy dispuesto a **arriesgar** y entonces esto se vuelve un principio **tremendo**, de defensa, no?, a **ultranza**, que no logramos realmente rebasar y romper, esta forma en que está nucleada la defensa de estos derechos laborales, que se traducen en todos estos intereses económicos!, el riesgo de - ¿y en dónde quedo yo?, y ¿con qué suficiencia quedo yo?. - o sea - ¿puedo ser afectado?, ¿podría yo perder capacidad de ingreso en esta renegociación?, sí?... - no me interesa...no, no, no me interesa, no me interesa! - Hasta mira, los problemas se fueron traduciendo de horario: - ¿quién llega a las 7?... ¿quién viene a dar clase a las 7 de la noche?, o a las 7 de la mañana?... ¿quién viene el viernes a cubrir los horarios de 8 a 10 de la noche?. ¿el viernes? que están los compromisos! - y todo eso fue creando intereses, no?, simplemente el acomodo de los horarios, todos los vivimos en las áreas, no? y fuimos creando acuerdos y - no se vale revolver, a menos que alguien quiera permutar! - no?, [...] y se generaron intereses muy puntuales **de vida!** [...] entonces todo esto fue digamos haciendo una artritis, no?, de **endurecer** todas las relaciones, de **petrificar** todas estas parcelas de intereses, estamos metidos en eso!, entonces se vuelve algo muy complejo porque no hay ningún ideal académico que realmente pudiera mover a la gente y esté dispuesta a romper estas petrificaciones que ha ido haciendo esta forma **parcelada** de intereses puntuales e individuales y esto es terrible!, terriblemente complejo. (E4M3500, pp. 26-28)

Las dinámicas del poder y del interés personal, ya sean patentes o tácitas, como a las que alude el académico *"y fuimos creando acuerdos [...] y se generaron intereses muy puntuales de vida"*, llegan a ser definitivas en las redes de relaciones de los académicos en una práctica curricular, se hace difícil que se lleguen a acuerdos en áreas que amenazan los recursos disponibles o sus condiciones de trabajo por lo que se *"endurecen todas las relaciones, se petrifican todas estas parcelas de intereses"*, en donde *"no hay ningún ideal académico que realmente pudiera mover a la gente y esté dispuesta a romper estas petrificaciones"*.

Es así que el espacio universitario se convierte en un campo de fuerzas, de lucha por la posesión o conservación de bienes, tanto materiales como simbólicos, que son valorados por los sujetos en tanto significan y representan la posesión de un mejor capital económico que se traduce en *"mejores condiciones laborales y de vida"* o en determinados *"estándares de vida"*, conformándose así un entramado de relaciones que estructuran un funcionamiento institucional en el que prevalece más la lucha por una carrera lucrativa que el desarrollo propiamente académico.

### 2.2.2 Prácticas burocráticas, marginales y simuladas

La falta de espacios para intercambios comunes, generados por el individualismo y la fragmentación curricular conllevan serias consecuencias, no sólo para la continuidad o el seguimiento de un proyecto común, sino también configuran coyunturas que combinadas con políticas institucionales eficientistas, constituyen oportunidades para que afloren y se instituyan prácticas burocráticas y simuladas, a la vez que suponen intersticios o espacios para prácticas marginales.

Estas políticas eficientistas a las que nos referimos, surgen desde el orden social internacional y desde el marco institucional nacional, que se derivan en políticas de evaluación para las universidades públicas.<sup>26</sup> A partir de estas políticas se genera un

---

<sup>26</sup> La aparición del tema de la evaluación en la agenda de las políticas educativas en México tiene sus orígenes en el marco internacional con políticas generales impulsadas por organismos internacionales como el Banco Mundial y la

proceso de profesionalización de la carrera académica a través de los programas de Becas y Estímulos para el Personal Docente, aplicadas a principios de los noventa y que han venido a repercutir no sólo en la conducción y funcionamiento de cada institución, sino también en la reorientación de las actividades y tareas de los académicos al tener un impacto importante en su recuperación salarial.

En el campo universitario de Iztacala, estas políticas educativas se materializan y se representan como una de las condiciones que vinieron a agravar el desinterés de un trabajo colectivo entre la planta docente de la carrera de psicología y promovieron una cultura “*meritocrática*”, como lo expresa uno de nuestros interlocutores:

... en este afán eficientista, productivista, violento, promovió todavía mucho más la atomización del personal docente [...] una, promovido por la propia dinámica eficientista de la Institución, y otra promovida, por la historia particular de Iztacala, en algo que fue de repente una orfandad de padre organizador [...] en la lógica del eficientismo y de los puntitos y demás cosas, la preocupación del profesor se centra en ver cómo va en la carrera totalmente meritocrática, - a ver si alcanzo los méritos -, no?, de tal manera que, como tiene incluso valor de subsistencia, el “papelito”, - lo que yo pueda hacer con otra persona tiene que redundar en primer instancia en un beneficio personal! - esta es la mejor forma de romper con los espacios posibles de gestión común, digo de gestión no de creación, sino de compartición de un currículum, entonces te olvidas de la academia totalmente, totalmente!, pero eso es dramático y eso es lo que ha promovido, compartir se ha perdido, esto de “la mística del trabajo en Iztacala” que significaba eso, no?, tener las miras puestas en un proyecto más allá, sí?, del que uno era capaz de ponerlo en marcha, porque así nos sentíamos, no?, pero que digamos mi vida estaba en función de tu vida, o la vida de muchos de nosotros, de poner en marcha ese proyecto que estaba más allá, lo que ha hecho la Universidad es revertir las cosas, yo no me preocupo de ese proyecto ya más, me preocupo de mi situación personal. (E3M161299, pp. 18-19)

---

UNESCO (Díaz Barriga, 1997) y en México se conjuntaron con fenómenos locales como el de fuertes recortes presupuestales hacia las universidades públicas en la década de los ochenta, en el entorno de la crisis de la deuda pública; y con la masificación de la enseñanza y diferenciación y diversificación de los centros de enseñanza que derivó en un deterioro de la calidad de la educación superior (Kent, 1986). Los programas de Becas al Desempeño Académico (para Asociados y Titulares) inscritos en la línea de *Evaluación a la Productividad Individual* tienen su concreción en el proyecto de “academización” de la UNAM, propuesto durante el rectorado del Dr. José Sarukhán (1989-1996) que respondía en parte al propósito de revertir la baja profesionalización de una parte importante del personal académico, lo cual se buscó mediante la habilitación de varios programas orientados a la superación académica, el fortalecimiento de condiciones propicias a la incorporación de nuevos académicos, el fomento de estímulos o becas basados en la evaluación del rendimiento individual de los investigadores y profesores; entre ellos se incluye el PREFAC, que en 1993 se convierte en PRIDE. Véase Arenas, B. *Políticas de evaluación en la comunidad académica de México (1984-1997): El SN1 y el Programa del PRIDE en la UNAM*, pp. 11-112.

El carácter burocrático o “productivista” de la vida en la organización escolar, impregna de manera soterrada y explícita las tareas, actividades, y sobre todo las interacciones entre sus actores, como lo denota el académico “- lo que yo pueda hacer con otra persona tiene que redundar en primer instancia en un beneficio personal! - [...] yo no me preocupo de ese proyecto ya más, me preocupo de mi situación personal”; por lo que se empiezan a valorar más los medios y los procedimientos, que los contenidos y los atributos educativos y académicos, como lo aclara “en la lógica del eficientismo y de los puntitos y demás cosas, la preocupación del profesor se centra en ver cómo va en la carrera totalmente meritocrática, - a ver si alcanzo los méritos! - [...] tiene incluso valor de subsistencia, el ‘papelito”.

En el mismo sentido, las siguientes narraciones de las académicas resultan ser explícitas en cómo el sistema de “reconocimientos” y “recompensas” juega un papel fundamental en el desarrollo e institucionalización de la vida académica:

... como que le hemos echado ganas y hemos querido seguir adelante y superarnos pero lo cierto es que, o te superas o le entras a la docencia, si tu haces carrera dentro de la docencia, eso implica que bajas PRIDES, eso implica que no puedes investigar, eso implica que no tienes posibilidades de subir tú académicamente, y si te dedicas a la carrera académica de grados y de investigación, y de publicaciones y de PRIDES, entonces tienes que bajar tu academia y descuidas la docencia, entonces, ahorita, tarde se nos hace! para tirar al grupo, para salir hacer el artículo que tenemos que publicar mañana porque sino el PRIDE te baja y te ahorca, no?, entonces no está organizado de tal manera que tu puedas realmente formar gente, no puedes, no tienes recursos en la investigación, no? [...] la gente realmente nos movemos por los PRIDES, eso si tu quieres es triste de reconocer pero no te queda de otra, o sea, mira yo recuerdo todavía, hace trece o catorce años, que no tenía yo la plaza de carrera, que era profesor de asignatura y que trabajaba para la docencia, francamente mi calidad de vida era bastante mal, abren las plazas de carrera, puedo entrar a ellas y entra el primer sistema de primas, no eran PRIDE, era un sistema anterior y como que empiezas a decir -“ah! ahora sí me alcanza – (E5F18700, pp. 16-17)

...y el asunto también de que bueno como maestros nosotros necesitamos también tener dinero, y con toda esta política de los PRIDES y eso, empiezas a generar investigación fácil y rápida, y ya no te involucras tanto en lo que es experimental (se refiere a la enseñanza), en el sentido de la palabra, sino que te dedicas a encuestas, cuestionarios, y de eso sale todo una serie de investigaciones que se hacen al vapor o que se sacan porque hay que generar artículos, ponencias y darte a conocer, y en la medida que tú produzcas ese tipo de cosas, se te pasan muchas cosas, como que se han decaído muchas cosas... (E10F41200, p. 10)

La tareas de los docentes pierden su sentido vital y se convierten en meros instrumentos formales para cubrir prescripciones que trastocan una de las funciones sustantivas de la enseñanza superior como es la docencia, pero que tienen amplias repercusiones en las condiciones de vida y en el capital económico de sus académicos, como nos lo expresa una de ellas *“o te superas o le entras a la docencia, si tu haces carrera dentro de la docencia, eso implica que bajas PRIDES [...] la gente realmente nos movemos por los PRIDES [...] como que empiezas a decir - ah!, ahora sí me alcanza -”*.

La investigación que se ha derivado en este aspecto, en general indica que pocos académicos quedan indiferentes a los programas de estímulos e incentivos,<sup>27</sup> pues se juega en ello no sólo el incremento económico vinculado a mejores condiciones de vida, sino también se generan simbolizaciones que tienen que ver con sus trayectorias sociales y académicas, su identidad profesional e institucional, su estatus y prestigio académico, como lo podemos apreciar en otro de sus enunciados *“como maestros nosotros necesitamos también tener dinero, [...] y de eso sale todo una serie de investigaciones que se hacen al vapor o que se sacan porque hay que generar artículos, ponencias y darte a conocer”*.

La búsqueda de mejores condiciones laborales y de acceso a una mayor retribución económica, como también la necesidad de reconocimiento institucional, lleva a los docentes a buscar en los espacios y tiempos “no controlados” o “desinstitucionalizados”<sup>28</sup> las oportunidades para la realización personal, al margen de la misma institución, lo que es muy claramente expresado por otra de las académicas entrevistadas:

... ante el hecho de que la gente no vio los espacios institucionales para que el cambio curricular se tramitara por ahí, pero tampoco hubo la

---

<sup>27</sup> Existen varios estudios que dan cuenta de la forma en que los procesos de evaluación de los académicos son percibidos y han repercutido en sus actividades académicas. Entre estos estudios está el de Monique Landesmann, Susana García y Manuel Gil (1996) sobre los estados de conocimiento de los académicos en México; el de Mario Rueda (1998), en el que hace un análisis de resultados de investigación propios y de algunos colegas como el de Ángel Díaz Barriga (1997) y el de Sylvie Didou (1995); otro de Susana García (1998), en el que hace un recuento curricular y balance histórico de la evaluación académica; el de Alfredo Furlán (1998), en el que analiza los temores que ocasiona las formas que han adquirido las evaluaciones de los docentes; por citar algunos, pero el campo de estudio sobre los académicos se ha multiplicado y diversificado por lo que existe una literatura abundante al respecto.

<sup>28</sup> Nos referimos a la falta de espacios de trabajo conjunto y colaborativo en un proyecto común que integre a los docentes.

posibilidad de las instancias administrativas de imponer una forma de currículum, cada quien busca como puede, y esto da inclusive a que muchas áreas se subdividan, ante el vacío de un auténtico liderazgo académico y de un convencimiento de la gente, entonces cada quien busca y además es un momento también propicio porque la gente empieza hacer maestrías, empieza a buscar espacios de formación fuera de la misma Institución... (E6F21700, p. 20)

Se instituyen así prácticas académicas al margen y en paralelo al desarrollo del trabajo institucionalizado, como lo refiere en su discurso *"la gente empieza hacer maestrías, empieza a buscar espacios de formación fuera de la misma Institución"* y atribuye a la falta de condiciones estructurantes y reguladoras la imposibilidad de reorientar y dar cabida a nuevas acciones o nuevos planteamientos curriculares que den sentido y vida a la institución *"ante el hecho de que la gente no vio los espacios institucionales para que el cambio curricular se tramitara por ahí, pero tampoco hubo la posibilidad de las instancias administrativas de imponer una forma de currículum"*. Paradójicamente, se reconoce que la falta de regulación institucional imposibilita que sus actores se expresen y debatan, y sin embargo, esos espacios "sin control" o regulación no son explotados por sus actores para la innovación y la recreación de nuevas formas de actuación y relación curricular.

Esta condición paradójica y contradictoria también es expresada por otra académica, al describirnos las prácticas instituyentes que se imponen cuando las instancias administrativas, con una intención de integración y regulación, definen las condiciones para que los actores negocien su articulación y organización:

... cuando la jefatura (de la carrera) nos dijo, - yo no sé cómo le hagan pero yo quiero un jefe de área, nada más uno, escójanle como quieran -, los que estamos en la sección B, todos ya estamos **completamente** fuera del asunto político ya no nos importa!, quién tiene el grupo fulano, ni cómo lo da, simplemente porque, por un lado, por cansancio, y por otro lado, porque ya estamos completamente emboletados [sic] en otras cosas, no?, la mayoría de los que estamos acá estamos en doctorado, estamos en investigación, tenemos un grupo, por ejemplo, en mi caso tengo un grupo de teoría y 6 horas de tutorías y con eso cubro mis 9 horas frente a grupo de profesor titular, entonces realmente ya estamos en un momento en donde los viejos! venimos, damos nuestras clases, nueve, diez, once horas las que nos toquen y adiós [...] entonces ya, ¿a quién se contrata?, ¿quién entra?, ¿quién sale?. ¿qué criterios se siguen?, completamente

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

fuera de eso se ha ido como centralizando cada quien en lo suyo ....  
(E5F18700, p. 15-16)

Las prácticas de aislamiento, individualismo y marginalidad, al sedimentarse, llegan a constituir el estilo de funcionamiento de la organización y representan la mejor respuesta que sus miembros pueden dar a las contradicciones constitutivas de su funcionamiento, condición que podemos apreciar cuando la académica expresa *"entonces realmente ya estamos en un momento en donde los viejos! venimos, damos nuestras clases, las que nos toquen ... y adiós [...] se ha ido como centralizando cada quien en lo suyo [...] ya estamos completamente fuera del asunto político ya no nos importa!, [...] porque ya estamos completamente emboletados en otras cosas"*.

Podemos apreciar cómo los vínculos de los académicos con la institución los establecen con preponderancia en lo formal *"venimos, damos nuestras clases, ... las que nos toquen y adiós"*; la relación con ella la establecen a partir de sus posiciones en el sistema de distribución de responsabilidades y retribuciones (contractual) al percibir a la institución como lugar instrumental, *"en mi caso tengo un grupo de teoría y 6 horas de tutorías y con eso cubro mis 9 horas frente a grupo de profesor titular"*, y no como lugar de articulación entre el proyecto institucional y sus proyectos subjetivos *"la mayoría de los que estamos acá estamos en doctorado, estamos en investigación"*, conformándose así un distanciamiento significativo con el currículum.

El siguiente relato de otro académico resulta también ser revelador de la dinámica que prevalece en la institución y la relación marginal que establecen sus docentes con el currículum:

... generalmente si tu te das cuenta, empezamos a tener ya plazas también, eso pasa mucho en psicología, tratamos, o se trata de tener lo menos carga académica posible, no? y la mayoría de la gente dice - bueno, pues ya me conformo con lo que tengo en la licenciatura y ahí vivo y que luchar, luchar por ese rollo! -, y no veo en la licenciatura como un ámbito de desarrollo [...] ya en la licenciatura dices - mientras no me molesten y lo que sea -, la convivencia persiste, más que en el sentido de armar liderazgos académicos en la licenciatura, más bien se trata de formar liderazgos académicos entre posgrado e investigación.  
(E1M161199, p. 10)

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Las expresiones del académico “no veo en la licenciatura como un ámbito de desarrollo [...] más bien se trata de formar liderazgos académicos entre posgrado e investigación”, aluden precisamente a la representación del currículum como objeto de vinculación exclusivamente de supervivencia y se conciben otros espacios fuera del currículum como objetos de vinculación o articulación que tengan significado para la comunicación, el intercambio y el reconocimiento académico, con los que los sujetos puedan construir su identidad.

El currículum se convierte así en un espacio de simulación al servicio del “éxito académico” para superar “las evaluaciones” a partir de prácticas artificiales, ficticias y “corruptas” en las que los académicos se comprometen con actuaciones deshonestas que ponen en peligro su auto imagen. La narración de otro académico resulta ser muy elocuente en este sentido:

... estamos más bien en la carrera de a ver quien gana más puntos y si nos podemos ayudar, que esa sería la única oportunidad que dirían, pero es muy corrupta, a mi juicio, si nos podemos ayudar para darnos los puntitos, nos damos puntitos y entonces te incluyo en mi artículo que ya me van a publicar porque eso te va dar puntitos o X, sí?; eso es la corrupción en pleno, la corrupción, no, no, no creo que la Institución se sienta corrupta, pero obliga necesariamente a una auto imagen del profesor, sobre todo los de nuestras generaciones, no?, viéndonos corruptos, corruptiéndonos por unos puntitos!, porque si me conviene, entonces voy a apelar a mi cuate que me dé un espacio y me haga ahí chance porque ahí voy a ganar puntos, porque voy a publicar, eso es terrible!... después de haber justamente tenido esa imagen de gente que la propia Universidad llamaba para participar en algo, es decir, uno se siente útil para la Univesidad!, ahora de repente la Universidad dice - no, tú no me sirves - y - para que me sirvas tienes que demostrar estas cosas y para demostrar estas cosas te vas a tener que corromper -, esa es una imagen jodidísima del profesor, esa es la imagen que yo por mi parte no estoy dispuesto a adoptar y de ahí mi distancia con Iztacaala y con la universidad en general. (E3M161299, p. 20)

Una cultura institucional meritocrática, con prácticas burocráticas y marginales derivan en meros simulacros formales que en nada cambian la realidad de los intercambios académicos, como nos indica nuestro interlocutor al decir “estamos más bien en la carrera de a ver quien gana más puntos y si nos podemos ayudar, que esa sería la única oportunidad”, y aunque podría considerarse que se da una “colaboración espontánea”, más bien

supone una dinámica de colegialidad forzada, que tiene que ver con los modos de entender la práctica, los roles y los procesos de intercambios e interacción entre los docentes y con la comunidad, condicionada por las propias restricciones administrativas y por el predominio del tipo de vínculos formales que han establecido sus actores con la institución, que los llevan a "colaborar" pero con base en una necesidad de supervivencia, como lo aclara el académico *"si nos podemos ayudar para darnos los puntitos, nos damos puntitos y entonces te incluyo en mi artículo que ya me van a publicar porque eso te va dar puntitos o X"*.

Sin embargo, este tipo de interacciones contrasta con la imagen que de la cultura de la universidad se tiene y conlleva a una desvalorización de la identidad de sus docentes que se desprecia *"esa es una imagen jodidísima del profesor"*, y aunque en lo formal se continúa considerando a la universidad como objeto de vinculación, se prefiere poner una distancia afectiva con ella *"esa es la imagen que yo por mi parte no estoy dispuesto a adoptar y de ahí mi distancia con Iztacala y con la universidad en general"*, que resguarda y protege el propio autoconcepto.<sup>29</sup>

Esta dinámica burocrática y estilo institucional "productivista" tienen asimismo serias repercusiones en las aulas, que como espacios destinados prominentemente para la práctica pedagógica, configuran los espacios por excelencia para la expresión de las interacciones e intercambios entre profesores y alumnos. La marginalidad de las acciones de los académicos perturban y trastocan los procesos de enseñanza y aprendizaje que dan vida a un escenario escolar, como lo ponen de manifiesto sus docentes en los siguientes relatos:

... porque si nada más vienen a dar clases por cubrir, porque el PRIDE lo pide y más vale irse a su casa a hacer otras cosas y los alumnos pasan a

<sup>29</sup> Recordemos que la identidad de los actores se construye con base en las interacciones y lógicas de articulación con los otros, en tiempos y espacios diferenciados mediados por la comunicación; es abierta, inacabada y en constante transformación (Guerra, 1997), y se basa en procesos de socialización primaria y secundaria. El proceso de socialización secundaria presupone un Yo ya formado y un mundo internalizado (como proceso necesariamente previo de la socialización primaria) por lo que el sujeto establece una "distancia" entre su Yo total y el Yo parcial de cualquier otro "rol", de tal suerte que se requiere de un esfuerzo concomitante de técnicas y procedimientos (junto con la motivación del sujeto) para que la realidad objetiva llegue a ser significativa, se vuelva familiar y se asemeje a las condiciones de inevitabilidad de la socialización primaria, con carga afectiva que implique un compromiso por parte del sujeto y se apropie como suyos los componentes de cualquier "rol" institucionalizado. Véase Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*, pp. 164-204.

segundo término, ese es un gran problema, no?, es un grave problema, yo creo que ha generado de veras una situación de que los estudiantes son los que pasan a segundo lugar, siendo que la universidad es una institución donde es prioritario el enseñar. (E7F121000, pp. 8-9)

...la percepción que yo tengo es que el ausentismo es cada vez más acentuado, sí?, las exigencias institucionales hacen que los profesores cada vez se ausenten más, que a últimas fechas se ha acentuado mucho, o sea, yo digo que son generaciones huérfanas, no?, pues este asunto de los posgrados y demás, entonces hace que la gente se vaya, yo de repente veo profesores que no asisten a sus cursos porque están digamos haciendo la tarea, o están escribiendo algo para publicar [...] sí hay una ausencia muy gruesa, cada vez yo veo más salones desiertos y por eso yo digo que hay una orfandad ahorita. (E11M131200, p. 25)

Los académicos, tanto en su función docente como la de investigadores, se sitúan en el centro mismo de los quehaceres que tiene socialmente asignados la universidad. Son los académicos, a través de las instituciones de educación superior, los que se encargan directamente del proceso de enseñanza y evaluación del aprendizaje que lleva a la certificación. Cuando en la cultura del establecimiento prevalecen prácticas marginales como las mencionadas, la función sustantiva de la universidad, cuya apropiación nos revela la académica cuando expresa *"siendo que la universidad es una institución donde es prioritario el enseñar"*, la función docente se pierde o se ve significativamente desplazada; el desempeño del rol del docente, cuyo núcleo básico se dirige a la formación profesional y constituye su función esencial en el contexto institucional, se desfigura y pierde su sentido, promoviendo así su desvinculación con sus tareas y responsabilidades básicas e incitando *"generaciones huérfanas"* que se evidencian en el ausentismo percibido por sus propios académicos *"cada vez yo veo más salones desiertos y por eso yo digo que hay una orfandad ahorita... sí hay una ausencia muy gruesa"*.

Las voces de los académicos como interlocutores de una práctica curricular, nos han permitido conocer algunos procesos de su socialización e institucionalización y tener una comprensión más cercana a la dinámica de interacción entre sus miembros, a la vez que nos reseñan las condiciones presentes que configuran su situación actual.

La falta de un proyecto común que regule, norme y oriente las acciones de sus docentes; las consecuentes prácticas de aislamiento, individualismo, burocratismo, competitividad, marginalidad, simulación y desdibujamiento de roles, promueven la percepción de "caos" con la que representan los académicos su práctica y los llevan a significarla sin futuro.

Sus apreciaciones, como actores que participan de una realidad social educativa, parecen perfilarnos un escenario en condiciones que semejan rasgos postmodernos. Podríamos pensar que también a la institución escolar le toca vivir las contradicciones sustantivas y en cierto sentido irresolubles que definen las condiciones de la postmodernidad,<sup>30</sup> o de la modernidad contemporánea a la que se refiere Giddens,<sup>31</sup> que como condición social propia de la vida contemporánea, en que se genera la discontinuidad, la pluralidad, la diversidad y la incertidumbre en la cultura, se inscribe en un sistema educativo con las inevitables consecuencias de inseguridad, ambigüedad y pérdida de iniciativa, que impregna a un contexto particular y local.

Este supuesto que nos surge parece difícil y complejo de comprobar, y sobrepasa la intención de nuestra búsqueda; sin embargo, no podemos dejar de señalar que las condiciones a las que aluden nuestros interlocutores apuntan a peculiaridades que conllevan el debilitamiento de mecanismos de integración social clásicos, la *desinstitucionalización* y *desocialización* que describe Touraine.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> Retomamos el concepto de postmodernidad como una condición social, como sistema social que se constituye a través de un conjunto de tendencias sociales, económicas, políticas y culturales que pueden variar en el curso del tiempo histórico y dentro de un espacio geográfico, como en el caso de un contexto educativo y sus repercusiones en su profesorado; a diferencia de una postura teórica o intelectual posmoderna, o una forma de crítica cultural. Al respecto consúltese a Giddens, A. *Consecuencias de la modernidad* y Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*, que hacen un completo análisis de estas dos posturas.

<sup>31</sup> Para Giddens, que prefiere la expresión *alta modernidad* pues sostiene que ahora nos encontramos más bien en una fase radical de la modernidad, fue ésta la que desligó al sujeto de sus referentes cercanos, que con su visión de universalidad, las relaciones sociales se despegan de sus contextos locales de interacción, reubicándose en las instituciones modernas. La modernización para Giddens implica, entre otras condiciones, el *desanclaje* o *desenclave* de los sujetos a través de los intercambios simbólicos que conectan a unos con otros, sin la necesidad del intercambio cara-a-cara, al margen de la proximidad física de los miembros de una relación, promovido por la tecnología y que permite establecer lazos desterritorializados, por lo que lo local es afectado por lo que ocurre a distancia. "Las instituciones modernas pueden anular lo local con lo global en formas que hubieran resultado impensables en sociedades más tradicionales y al hacerlo así normalmente influyen en las vidas de muchos millones de seres humanos". En Giddens, A. op. cit. pp. 31-32.

<sup>32</sup> Touraine se refiere como *desinstitucionalización* al debilitamiento o desaparición de normas rígidas por las instituciones; y por *desocialización*, a la desaparición de normas, valores y roles que se construyen en la realidad social y a través de la educación. Véase Touraine, A. *Podremos vivir juntos?*, pp. 45-47.

De aquí que, las consideraciones y análisis que hagamos para la comprensión de una práctica curricular, requieren de un esfuerzo por relacionar o entrelazar los aspectos particulares y micro del campo institucional de nuestro interés, con las exigencias del escenario político, económico y social de la época.

Las prácticas que se expresan en el presente tuvieron una historia de construcción, son un producto histórico creado por la sedimentación y constituyen un entramado de creencias, saberes, simbolizaciones, funciones, roles asignados, asumidos o modificados; representaciones y significados que explicitan la situación actual. Son contenidos culturales *densos* que hay que descifrar pues sin ellos es difícil, por no decir imposible, acceder a la comprensión de una práctica vaga, difusa, incierta, y sin un sentido curricular para sus actores, que inclusive ponen en fuerte cuestionamiento su identidad.

En este sentido, hace falta indagar en el pasado de la institución las formas, las rutinas, los acontecimientos, los eventos, las políticas, las contradicciones y las paradojas que fueron plasmando y conformando la cultura institucional y su inserción en el curriculum de psicología. Como ya se ha argumentado anteriormente, lo que subyace a las acciones y las prácticas consolidadas es el resultado de la interacción entre las acciones individuales y el orden global de una realidad social estabilizada o el de una práctica correspondiente a un subsector de esa realidad. Hay que interrogar cuáles son las instancias intermedias que ayuden a entender cómo las acciones marcan surcos y se convierten en prácticas, y cómo al mismo tiempo las nuevas acciones parten del capital cultural de dichas prácticas.

Desde estas consideraciones, nuestros siguientes acercamientos a una práctica curricular partieron de preguntarnos ¿cuáles fueron las condiciones preinstitucionales y fundacionales en las que surge una propuesta curricular que actualmente se desaira?, ¿cómo se fue perdiendo la intencionalidad de una propuesta curricular que suponía la oportunidad de consolidación de la disciplina y la identidad de sus allegados?, ¿cuáles fueron los esquemas, los espacios o intersticios, planos de tensión, e instancias que explican las tendencias presentes y los estilos de relación actuales?,

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

¿cómo su actores se fueron apropiando, asumiendo, escindiendo, seleccionado, rechazando y confrontando las acciones contrarias a su *lógica institucional*?

### 2.3 El campo institucional: la ENEP Iztacala

Con la intención de comprender una práctica educativa en un contexto determinado, será por lo tanto indispensable tener en cuenta la particularidad de la institución donde opera un currículum, que prefigura los espacios, tiempos, normas y procedimientos que apelan a los actores en sus prácticas cotidianas relacionadas a las condiciones institucionales.<sup>33</sup>

El proceso de institucionalización del currículum de psicología Iztacala nos remite a la fundación de la ENEP Iztacala, y a sus contextos político, social y económico que demarcan e invisten su nacimiento.

#### 2.3.1 Condiciones preinstitucionales

Iztacala surge en un contexto social con tensiones políticas e ideológicas que atravesaban al conjunto de la sociedad mexicana y que en el ámbito de la educación superior, la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM (ENEPs) responden al proyecto de modernización promovido por el gobierno del presidente Luis Echeverría en la década de los sesenta, en la que aparecen las tendencias reformistas pugnándose por descentralizar la educación superior y modernizar el sector educativo.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Para hacer investigación sobre la historia institucional "...El enlace de la historia con *un lugar* es la condición de posibilidad de un análisis de la sociedad. [...] La historia se define por una relación del lenguaje con el cuerpo (social), y por consiguiente por su relación con los límites que impone dicho cuerpo, sea al modo propio del lugar desde donde se habla, sea al modo propio del objeto-otro (pasado, muerto) del que se habla". Véase De Certeau, M. *La escritura de la historia* p. 81.

<sup>34</sup> En el marco de la política del Estado mexicano en educación, es el gobierno del presidente Luis Echeverría quien impulsa "una profunda reforma educativa" en distintos sectores y en especial en el nivel de educación superior, como una respuesta política que se propone la reconciliación con la universidad y los universitarios, buscando reconquistar el consenso perdido con el movimiento del 68 y mostrando la modificación y el alejamiento de las orientaciones autoritarias del sexenio del presidente Díaz Ordaz, cuyo gobierno se distinguió por la crisis política y la cerrazón del régimen político empleado como medio de contención a los descontentos sociales derivados del modelo de desarrollo estabilizador seguido en el país a partir de 1940, caracterizado por un crecimiento económico acelerado que descuidó el aspecto de distribución del ingreso, con sus consabidos efectos: pobreza, marginación social creciente,

Fuentes Molinar (1986) hace referencia a esta nueva política definiéndola como:

... la promoción de un proceso de modernización eficientista, que establece mayor funcionalidad entre las instituciones y las necesidades de la producción social, tal como se percibe desde la ideología del bloque dominante, y del desarrollo de los mecanismos para prevenir la generación de movimientos de oposición política y para fijar los límites dentro de los cuales puedan manifestarse legítimamente (p. 254).

En el discurso educativo del gobierno federal se hace énfasis en las características de una nueva línea de enseñanza; de las que tuvieron amplias repercusiones en la educación superior se pueden mencionar las siguientes: la apertura democrática del acceso a las escuelas; modernización científica y pedagógica orientada a la eficiencia; impulso a la enseñanza técnica, y, pluralismo y autonomía académica.<sup>35</sup>

Sin embargo, aunque el gobierno del presidente Echeverría impulsó la reforma educativa y buscó apoyar y reincorporar a la UNAM hacia proyectos estatales, no definió un programa global de modernización, dejando en manos de las mismas universidades el aspecto técnico.

Fue durante la administración del rector Pablo González Casanova (1970-1972) que se gesta el proyecto llamado "nueva universidad" como parte de la política general de la reforma educativa que más tarde se materializa en la creación del Colegio de Ciencias

---

acumulación y concentración del capital en pocas manos. Véase Mendoza, J. (1981). "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)" y Granados, Ch. A. "Así nacieron las ENEP's".

<sup>35</sup> Los orígenes de la expansión universitaria hay que rastrearla en los procesos de industrialización y desarrollo económico del país a partir de 1940. El Estado jugó un papel clave al procesar y hacer coincidir las demandas de la sociedad con políticas educativas e impulsó la educación básica con múltiples efectos, entre los que destaca la gran cantidad de egresados de los ciclos básico y medio, que demandaron continuar sus estudios hasta el nivel superior, que aún con los altos índices discriminatorios y selectivos prevalentes, arrojó una mayor demanda de educación superior. Además y entre otros factores, la evolución cultural y la lucha por ganar espacios encontró en la escuela, y particularmente en la educación superior, una vía franca de movilidad social, de apropiación de capital cultural y de reconocimiento social. A mediados de los sesenta el crecimiento explosivo en la demanda de educación superior empieza a contemplarse como un peligro para la estabilidad de la universidad. Véase Casillas, M. A. y De Garay, S. "El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior, 1960-1990", pp. 19-24.

y Humanidades durante su rectorado y las ENEP, en la administración del Dr. Guillermo Soberón.<sup>36</sup>

Es en la XIII Asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) en la que el Dr. González Casanova presenta los tres elementos fundamentales que deberían girar alrededor de la reforma académica para la educación superior: interdisciplinariedad, integración entre teoría y práctica y vinculación de la investigación y la docencia. Asimismo, planteaba una serie de problemas y sus posibles soluciones con la participación de los universitarios.<sup>37</sup>

Se consideraban tres puntos esenciales para el desenvolvimiento de la reforma universitaria: la reforma académica, la de gobierno y administración, y la de la difusión política y cultural.<sup>38</sup>

La propuesta de reforma académica se concretó en cinco proyectos básicos: las casas de la cultura, la ciudad de la investigación, la universidad abierta, el Colegio de Ciencias y Humanidades y la descentralización de la UNAM.

El proyecto de descentralización de la UNAM, tenía planeado para el año 1972 la construcción de tres unidades o un "nuevo tipo de ciudades universitarias", en terrenos próximos a los centros de producción y servicio.

<sup>36</sup> El rectorado del Dr. González Casanova es convergente con la visión de una reforma universitaria que fortaleciera la función educativa y la autonomía política de la UNAM y al igual que el rector Barros Sierra, enfatiza la urgencia de los nexos positivos y necesarios entre la expansión de la educación superior y el desarrollo nacional. El planteamiento de este proyecto recoge como objetivos fundamentales los siguientes: a) estructurar el sistema educativo general, con el objeto de atender la creciente demanda de educación en todos los grados y elevar, al mismo tiempo, el nivel cultural, científico y tecnológico del país, en un proceso de cambio permanente; y, b) vincular la reforma de la educación superior al resto de la reforma educativa y a la reforma de otras estructuras nacionales, con objeto de atender a grupos marginados y ofrecer más oportunidades a la juventud. Véase Kent, R. *Modernización conservadora y crisis académica de en la UNAM*, pp. 18-19.

<sup>37</sup> Reiteraba además que "todos los esfuerzos anteriores pueden resultar insuficientes, en lo que al sistema educativo concierne, si no se replantean, al mismo tiempo, los problemas de participación en el gobierno universitario del profesorado y el estudiantado", en "La Universidad y el sistema Nacional de Educación. Palabras del rector pronunciadas en el Consejo Universitario", *Gaceta UNAM*, tercera época, v. 1, núm. 32. Ciudad Universitaria, México, D.F., 19 de noviembre de 1979; Véase en Miravete, N. y Martínez, M. "Diez años del colegio de ciencias y Humanidades: De la nueva universidad a la universidad nueva", pp. 29-48.

<sup>38</sup> Con respecto a la reforma académica, se planteaba la formación de los estudiantes con una cultura común en ciencias y humanidades, para poder comprender los problemas de la naturaleza y la sociedad. Además, implicaba la modernización de los sistemas de enseñanza al crear programas más flexibles donde confluyeran las distintas disciplinas, y el impulso a la investigación sin desligarla de la docencia "en particular para disminuir nuestra dependencia tecnológica", *Ibid.*, p. 31.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Sin embargo, tanto los proyectos de casa de la cultura, como los de las nuevas ciudades universitarias no pudieron concretarse, siendo sustituidas estas últimas por las ENEP que fueron aprobadas por el Consejo Universitario hasta principios de 1974 y de las cuales, la administración del Dr. Guillermo Soberón (1973-1980) retoma sólo algunos de los ejes fundamentales del proyecto original.<sup>39</sup>

Los ejes de la política de modernización del rectorado del Dr. Soberón tuvo grandes repercusiones en la UNAM, entre los que conviene citar estarían: la contención sindical y la desactivación de los movimientos estudiantiles; la estabilización del crecimiento del bachillerato; la desconcentración geográfica de la licenciatura en los cinco planteles de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales; el control del mercado y la profesionalización académica; el impulso decidido a la investigación; y, la expansión y fortalecimiento del aparato burocrático.<sup>40</sup>

Recuperando la idea de la desconcentración geográfica y considerando la integración de las escuelas a partir de carreras afines y complementarias en ciertas áreas del conocimiento para conformar establecimientos multidisciplinarios, pero con una idea académica distinta a la original, las ENEP iniciaron sus actividades ofreciendo carreras de mayor demanda a la UNAM, con los planes y programas de estudio vigentes en ese momento.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> El rectorado del Dr. González Casanova se ve abruptamente interrumpido por las tensiones políticas y sociales que privan en la universidad derivadas de la expansión del sistema de educación superior y la masificación de la institución que con la apertura democrática a la educación y el surgimiento del sindicalismo, sólo se presenta un reordenamiento político e institucional, lo que dio lugar al nombramiento del Dr. Soberón, el cual, contando con el apoyo de la mayoría conservadora de la UNAM, llevó a ésta por rumbos completamente distintos a los planteados en la "nueva universidad". De esta manera, la política del Dr. González Casanova sobre una reforma integral que no se limitara a la producción de profesionistas bajo la inercia de la tradición de la educación universitaria, sino que modificara la orientación de la educación superior para convertirla en un factor de democratización política, es sustituida por una política conservadora para estabilizar la universidad de masas, promovida por el Dr. Soberón. En Kent, R. *Modernización conservadora y crisis académica de en la UNAM*.

<sup>40</sup> El rectorado del Dr. Soberón contrasta con la concepción del Dr. González Casanova quien se proponía adelgazar, descentralizar, democratizar e incluso moralizar la democracia universitaria para ponerla al servicio de los propósitos académicos, con las acciones del Dr. Soberón quien afirmaba que su rectorado transformaría la burocracia universitaria en un sistema altamente diversificado, impulsó ampliamente su expansión. Véase Kent, R. "La Organización Universitaria y la Masificación: La UNAM en los Años Setenta", pp. 92-110.

<sup>41</sup> Este carácter multidisciplinario determinó la nominación genérica de Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), distinguiendo una de otra por el nombre de la localidad donde se estable. Cfr. "Programa de Descentralización de los Estudios Profesionales UNAM", *La Universidad en el Mundo: La Universidad en Marcha*, pp. 288-290.

Así, el equipo soberanista de la Dirección de Planeación elaboró el diseño de las ENEP en el curso de 1973; a principios del año siguiente se abrió el plantel Cuautitlán, seguido de otras cuatro escuelas en los dos años siguientes. Hacia finales de la década, las ENEP ofrecían 44 carreras a 50, 590 alumnos, los cuales constituían el 34% de la matrícula total en la licenciatura en 1980.<sup>42</sup>

Con el soberonismo, la UNAM y sus escuelas cambian de política educativa con fuertes repercusiones en el nivel de las prácticas curriculares que se dejan sentir en las lógicas de instrumentación de estrategias dirigidas hacia el servicio a la comunidad.

Al respecto conviene citar aquí un testimonio de uno de los académicos entrevistados que como miembro del *grupo fundador* de la carrera de psicología en Iztacala, y que años después también participó en el diseño del plan de estudios de la carrera de psicología de la ENEP Zaragoza y en su coordinación, recuerda cómo impregnó esta política educativa las prácticas curriculares iniciales y lo que significó dar "un servicio a la comunidad" bajo la visión expansionista y burocratizadora del Dr. Soberón:

... nos tocaba trabajar en una zona socialmente muy conflictiva, que era la zona de Ciudad Netzahalcóyotl. una zona muy pauperizada, desde migrantes, casi todos campesinos que vienen a la ciudad y lo que ellos sabían hacer muy bien era pues trabajar la tierra. Para nosotros el problema era cómo hacer una psicología que trabajara con los grupos desde el punto de vista psicológico, pero tocando los problemas que esta gente tenía, y tenía problemas de urbanización, problemas de alimentación obviamente, problemas de higiene [...] y era, sin embargo, el ámbito de las prácticas, esto es parte de la concepción que tenían las ENEPs y cómo insertarse en esos medios, de las ENEP original, ahí hay un cambio de proyecto, que tu debes de saber muy bien, de lo que eran las Escuelas Nacionales tradicionales de González Casanova a las que después instrumentó Soberón, terminó en una cosa totalmente distinta... Pero la idea era ésta de que la Universidad debía, de todas maneras, insertarse en su entorno y cumplir función de catalizador ahí en su entorno. Entonces, bueno esto era como la política general y teníamos que buscar en cada carrera, en el caso de psicología, cuál era nuestra opción de mejor inserción en esas condiciones, no?, darle un servicio a la comunidad.... (E3M161299, p. 8)

---

<sup>42</sup> *Ibíd.* p. 104.

Este testimonio nos devela cómo la innovación académica propuesta por el rector Pablo González Casanova para la modernización de la enseñanza superior bajo la óptica de una enseñanza interdisciplinaria, ligada al sistema productivo y de servicio, con énfasis en la integración teoría y práctica, implicaron fracasos desde su inicio. El carácter organizativo por departamentos con el que se establecieron las ENEP generó segmentación en las áreas funcionales, y en lugar de condensar nuevas formas de integración disciplinaria, se continuó con las viejas identidades disciplinarias al hacerse cargo cada carrera de su organización académica interna, imposibilitando la reorganización de las condiciones para fomentar una efectiva interdisciplinariedad (Kent, 1987).

Esta falta de integración de varias disciplinas para dar respuesta a las necesidades de servicio social, enfrentó a los académicos a atender problemas que rebasaban su campo disciplinar, como nos deja ver el académico *“Pero la idea era ésta de que la Universidad debía, de todas maneras, insertarse en su entorno y cumplir función de catalizador ahí en su entorno [...] bueno esto era como la política general y teníamos que buscar en cada carrera, en el caso de psicología, cuál era nuestra opción de mejor inserción en esas condiciones...”*.

A poco tiempo de la apertura de las ENEP, lo que se argumentaba como una característica de la modernización educativa presentó quiebres, quedando sólo en el discurso universitario la innovación de la enseñanza profesional desde la interdisciplinariedad, y en los resquicios de la innovación administrativa, se fueron generando prácticas patrimoniales a lo interno de cada carrera con una consecuente centralización y burocratización, en las que se fueron priorizando las funciones administrativas y de gestión.

Este hecho se derivó de la conformación de canales institucionales que fueron dando pie al surgimiento de lo que Kent llama la *carrera político-burocrática*, que se diferencia de la carrera explícitamente académica, originada en un principio por las presiones administrativas y las tensiones políticas de la masificación y en la que se vuelve excepcional la figura del académico que transitoriamente cumplía funciones administrativas, a la vez que fue adquiriendo fuerza la del académico que abandona la

docencia y la investigación para incorporarse permanentemente a la administración. Aunque también obedeció a la problemática política e ideológica de la UNAM de los años setenta con la aparición del sindicalismo.

La instauración de las ENEP coinciden también con el surgimiento de planteamientos de cambios curriculares innovadores.

En la búsqueda de un sistema educativo más eficiente, a lo interno de la ANUIES en colaboración con la UNAM, se discuten las necesidades de reestructuración que requieren sus instituciones para incorporarse al proceso de modernización adoptado por el gobierno y se hace evidente la necesidad de generar alternativas curriculares innovadoras que eleven la calidad de la educación y la formación de cuadros profesionales en correspondencia con las necesidades sociales y requerimientos del mercado ocupacional.<sup>43</sup>

Si por el lado administrativo, las ENEP definen su organización por la vía de la segmentación en áreas funcionales, la búsqueda de la eficiencia administrativa y financiera y la creación de estructuras flexibles que sean permeables a la innovación permanente y a la interdisciplinariedad, como una respuesta a las necesidades de atención a la demanda de estudios profesionales y satisfacción de las demandas del sector productivo del país; en el campo de la educación, es en la década de los setenta en la que los términos de currículum, evaluación y tecnología educativa tienen amplias repercusiones en los diseños curriculares.

En este contexto, el establecimiento de nuevas instituciones, estrategia acordada, entre otras, por la ANUIES y la Comisión Académica de la UNAM<sup>44</sup> para satisfacer la demanda de educación superior y propiciar los cambios curriculares deseados, generan el escenario para la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana, que en el marco de las políticas modernizadoras se promueve la aparición de novedosos planteamientos curriculares, y bajo una reconceptualización curricular, conforman lo que fue conocido posteriormente como el Modelo UAM Xochimilco (Díaz Barriga, 1989).

---

<sup>43</sup> Para un análisis del impacto de las políticas educativas de los sexenios de los presidentes Luis Echeverría y José López Portillo sobre la planeación de la educación superior y su reorientación conforme a las exigencias del modelo de desarrollo económico en ese entonces vigente a partir de la racionalidad y un uso más eficaz de los recursos, véase Castrejón, J. *Ensayo sobre política educativa...*

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 260.

La experiencia modular de la UAM y el Plan A-36 de la Facultad de Medicina de la UNAM, único antecedente de un currículum modular mexicano previo al planteamiento de la UAM Xochimilco, a su vez anteceden y repercuten en los planteamientos modulares de la ENEP Iztacala y de otras posteriores.

En el Documento Villareal, que fundamenta la creación de la UAM, y documento a la vez muy importante para el desarrollo de la enseñanza modular en la educación superior, plantea una ruptura con la pedagogía dominante de esa época en México, toda vez que plantea "... el abandono de la organización formal del conocimiento como elemento estructurador de la enseñanza y eleva a la realidad, como instancia motora de la producción y transmisión del saber...", en la que redefine el papel de la docencia, la investigación y la extensión universitarias, y explica que el currículum se construye "... a partir de una selección de objetos de la realidad...", que son abordados por una guía de la enseñanza que conjuga en forma integral la investigación con el servicio, en íntima relación con el momento histórico que se vive (en Guevara, 1976).

### **El modelo profundacional del currículum**

Estas condiciones socioeconómicas, políticas y de innovación pedagógica que acabamos de delinear, antecedieron y configuraron el proyecto institucional de la ENEP Iztacala; constituyeron asimismo las circunstancias que rodearon y conformaron el origen de un proyecto curricular, cuya tesis central se convierte posteriormente en "dogma" en el tiempo inaugural en que se funda la carrera de psicología y que simbólicamente viene a representar un modelo original que "convoca" y genera altas expectativas en el ámbito académico y profesional de la psicología al interior de la entidad.

Es así que en la cultura general de la sociedad mexicana de los años setenta, las ENEP ofrecían un espacio educativo idóneo, como el medio para editar y concretar las promesas que desde el Estado se ofrecían. En el siguiente texto, en el que recuperamos las palabras del Dr. Fernández Varela, primer director de la ENEP Iztacala y del Dr. Alfredo Furlán, jefe del Departamento de Pedagogía, se manifiesta cómo el

carácter de innovación educativa de la época impregnó de confianza a sus protagonistas y animó su apertura:

La creación de las ENEP dio a la Universidad la posibilidad de contar con espacios en los que se pudieran ensayar nuevas modalidades de desarrollo académico, con todas las ventajas que ofrecen las instituciones en formación, ya que éstas pueden ir definiendo sus estructuras en función de un plan coordinado. La ENEPI se propuso formas pedagógicas que atenuaran o resolvieran algunos de los problemas educativos que se observaran en los planes de estudio vigentes. Para ello se consideró como base para la planeación las innovaciones académicas (Fernández y Furlán, 1982, p. 5).

Los problemas educativos a los que hacían alusión eran sobre la desvinculación de los planes de estudio y las necesidades sociales; la organización por materias que promovía la atomización del conocimiento y dificultaba vincular los aspectos técnicos, metodológicos y prácticos relacionados con el ejercicio profesional; la enseñanza por cátedra disciplinaria no permitía promover el trabajo activo de los estudiantes, además de que los planes de estudios no estaban elaborados con criterios homogéneos ni con una base metodológica de diseño basada en los principios de la planeación, de la psicología educativa y de la didáctica contemporánea.

Por consiguiente, este periodo preinstitucional<sup>45</sup> del currículum, significó un tiempo de convocatoria que condicionó un escenario propicio en el que el "mandato social", que ocupa un lugar central en la representación social, pues desde el orden social general promovía como fines formales para la educación superior "la democratización de la enseñanza; modernización científica y pedagógica, orientada a la eficiencia, y el pluralismo y autonomía académica" (Casillas y Garay, 1992, p. 19) convocó a

---

<sup>45</sup> Recuperamos los términos que Lidia Fernández utiliza para identificar los periodos que de manera consistente ha encontrado en sus investigaciones sobre historia y movimiento institucional en proyectos de innovación educativa y que resultan ser significativamente similares a los encontrados en nuestra investigación. Al respecto consúltese Fernández, L. "Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa", pp. 221-233, y en Fernández, L. *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*.

académicos de la psicología que conformaron lo que denominaremos el *grupo profundador* <sup>46</sup> que puso en visible movimiento un proceso que posteriormente dio origen institucional a un proyecto innovador, Psicología Iztacala.

Consecuentemente, desde la racionalidad de las políticas educativas generadas por el Estado, se crearon aspiraciones colectivas en un sector académico de la universidad, que conllevaron altas expectativas con componentes utópicos para dar respuesta a las demandas sociales, que a partir de estos "idearios" se convoca a emprender la concreción de un proyecto educativo, al que se articulan con alto compromiso institucional los que posteriormente serán sus *fundadores*.

Bajo estas condiciones, y en vísperas a la apertura de la ENEP Iztacala, se busca al sujeto o al grupo cuya posición o identidad lo hace disponible para poner en marcha el proyecto que promete dar respuestas a estas demandas. Efectivamente, el Dr. Fernández Varela invita al Dr. Emilio Ribes a coordinar la carrera de psicología, cuya trayectoria tenía un reconocido prestigio en la disciplina y en lo institucional, derivados de su formación en el extranjero a nivel de posgrado, de sus vínculos con investigadores en la disciplina de talla internacional y de su participación activa en la conformación curricular de la Universidad de Jalapa y en la Facultad de Psicología, por lo que representaba la figura académica idónea en tiempos de innovación.

El Dr. Ribes, en coordinación con Carlos Fernández Gaos y sus primeros *adherentes*,<sup>47</sup> psicólogos jóvenes, recién egresados o próximos a terminar sus estudios, con potencialidad de desarrollo e interesados en la psicología experimental y sus aplicaciones, conforman posteriormente el *grupo fundador* que asumen la convocatoria

<sup>46</sup> Empleamos los términos *grupo profundador* y *grupo fundador* para denotar los roles que desempeñaron y distinguen preferentemente a aquellos actores que participaron en el diseño, organización e instrumentación del currículum de psicología, y que aluden a los tiempos prefundacional y fundacional del mismo.

<sup>47</sup> Se invitó a estudiantes recién egresados, algunos de ellos cursaban el posgrado del Programa de Análisis Experimental de la Conducta y de instructores del Departamento de Psicología Experimental de la Facultad de Psicología, y otros más egresados de la Universidad Iberoamericana con quienes se había tenido contactos académicos. Conformaban un cuerpo docente joven e inexperto, pero con clara orientación metodológica y un interés genuino, en su mayoría, por la docencia e investigación. Estos criterios de selección hacían hincapié en personas con potencial de desarrollo más que en "figuras" o "nombres" académicos, especialmente porque se planeaba el diseño de un proyecto *sui-géneris*, al que difícilmente se habrían adaptado profesores con una concepción y orientación de la enseñanza y la profesión diferentes a las que se pretendía alcanzar; por lo que este primer grupo de *profesores adherentes*, según reporta el Dr. Ribes "... eran psicólogos jóvenes, inteligentes y con orientación experimental, aún cuando todo lo ignoraban". En Ribes, E. "La carrera de psicología en la ENEP, Iztacala: breve reseña histórica", p. 121.

como la oportunidad de poner en práctica sus concepciones sobre la enseñanza de la psicología en México y de construir un currículum propio de la psicología.

Asimismo, este espacio significaba justo la ocasión para que la psicología se desprendiera de las disciplinas que hasta ese tiempo la habían conformado, a través de la hegemonía de los médicos, psiquiatras y de los psicoanalistas, como nos comenta uno de sus profundadores: *“desde luego teníamos ya esa idea de hacer un currículum como que totalmente congruente con la visión de la psicología que teníamos en ese entonces, aquí ahora se nos ofrecía la oportunidad de hacerlo, no lo pudimos hacer en la Facultad porque obviamente se jugaban muchas fuerzas, muchos intereses”* (E3M161299, p. 3).

Los antecedentes más inmediatos de lo que posteriormente se conoce como “El Proyecto Iztacala”, se encuentran en los planteamientos conceptuales y metodológicos presentados en la Primera Reunión Latinoamericana sobre el Entrenamiento Profesional del Psicólogo, realizado en Bogotá 1974 y auspiciada por la UNESCO, en la que el Dr. Ribes presenta un trabajo que subrayaba la necesidad de abandonar los enfoques curriculares por contenido, y la conveniencia de hacer hincapié en los objetivos conductuales relacionados con la actividad profesional del psicólogo (Ribes, 1975). En el proyecto del plan de estudios de la carrera, se puede observar la apropiación muy cercana de estos planteamientos.<sup>46</sup>

### 2.3.2 La fundación del currículum (1975-1978)

#### El tiempo inaugural

Con la apertura de la ENEP Iztacala, el 19 de marzo de 1975,<sup>49</sup> se inicia el tiempo inaugural del currículum; un tiempo de intensos trabajos y de retos por resolver por el

---

<sup>46</sup> En el que se detalla que “La comisión de currículo considera que determinar un currículum para la formación de los psicólogos exige definir las actividades específicas propias de este profesional, según las áreas problema de cada ambiente social. En consecuencia propone que se abandone el enfoque curricular por contenidos, divorciado de los objetivos. Es necesario definir operacionalmente las actividades que desempeña el psicólogo en cada situación social. La investigación debe vincularse a las situaciones de la vida práctica. Con base en lo anterior recomienda que los programas de psicología, tanto de nivel básico (pregrado) como de especialización (post-grado) integren la teoría, la investigación y la práctica. Dichos programas deben tener un alto grado de coherencia, y apartarse de los modelos eclécticos...” Cfr. *Proyecto de Plan de Estudios*, pp. 18-19.

<sup>49</sup> La ENEP Iztacala inicia sus labores en el ciclo escolar de 1975 ofreciendo carreras en el área de la salud, biología, medicina, odontología y psicología en el nivel de licenciatura y la de enfermería en nivel técnico.

grupo fundador para concretar el modelo fundacional. Es una etapa de creación, de desafío que pone a prueba al grupo, pues el proyecto como convocatoria debía convertirse en un modelo fundacional que en sí fuera la demostración clara del rompimiento con el pasado y el enlace con el futuro prometido. Se requirió afrontar las dificultades y definir por escrito la propuesta curricular que adquiriera legitimidad y demostrara su potencia y la indiscutibilidad de su tesis.

Al abrirse Iztacala, en todas las carreras se adoptaron los currícula vigentes en ese entonces de las Escuelas y Facultades de Ciudad Universitaria, y de manera paralela, se inició el análisis de la estructura curricular de cada uno de ellos y el diseño de los nuevos planes de estudio que fueron entrando en vigor en diferentes periodos lectivos.<sup>50</sup>

La carrera de psicología inicia con el plan de estudios de la Facultad de Psicología, al que se le llamaba el "Plan Madre", paralelamente se inicia el diseño del nuevo plan de estudios teniendo como base una matriz que se convierte en el marco de referencia que orienta el currículum y las condiciones de enseñanza, que se especifican como situaciones modelo de entrenamiento;<sup>51</sup> pero a la vez constituyó el espacio curricular en el que se ajustó el enfoque modular previsto para la enseñanza, que desde la política de la modernización e innovación educativa se promueve. Al respecto, uno de los fundadores rememora cómo esta matriz es elaborada por el Dr. Ribes y modulada ulteriormente *"la fuente de inspiración retomada por Emilio y articulada posteriormente ya en lo que llamó áreas, que según eso era una primera etapa para establecer un plan de estudios más estructurado a partir de lo que llamó módulos"* (E2M191199, p. 2).

---

<sup>50</sup> Véase *Memorias de la ENEP Iztacala: 1975-1982 y prospectivas*, pp. 32-38. Fue el Departamento de Formación Docente y Tecnología Educativa, que posteriormente se le llamó Departamento de Pedagogía, el que apoyó y asesoró la etapa de diseño curricular, que estaba integrado por personal con formación pedagógica, aunque la responsabilidad del diseño, implantación y evaluación correspondía al coordinador de cada carrera que a su vez integraba el Comité de Carrera, que entre sus funciones tenía la responsabilidad de revisar y considerar la aprobación de las propuestas académicas relacionadas con el propio proyecto educativo de cada coordinación. Véase Manual de Funciones. Documento interno de la ENEP Iztacala.

Los planes de estudio modulares para cada carrera se diseñaron en el periodo de 1975-1977; primero fue el de psicología, en 1975; posteriormente medicina en 1976; el de biología en 1977. En Furlán, A. y Remedi, R. "Diseño curricular, selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEP Iztacala. 1975-1979", p. 16. Finalmente, después de 1977, los de enfermería y odontología, en Fernández, M. *Memorias de la ENEP Iztacala: 1975-1982 y prospectivas*, p. 3.

<sup>51</sup> Véase Ribes, E. y Fernández, C. "Proyecto del Plan de Estudios", pp. 41-71.

Presentamos la construcción de la matriz que el grupo fundador define con base en módulos para sustituir el sistema de cursos tradicionales y a partir del cual se llenan sus contenidos:

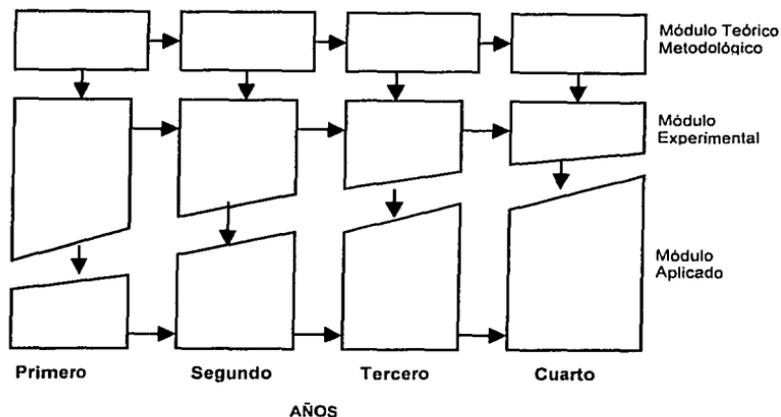


Figura 1. Obtenido de Ribes, E. y Fernández, C. (1980). "Proyecto del Plan de Estudios", en Ribes, E. et. al. *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*, México: Trillas, p. 54.

La "escritura" del currículum de psicología (1975-1976) se acompañó de una serie de negociaciones tendientes a establecer puntos de seguridad para el proyecto, tanto externos como internos, con el fin de obtener márgenes de libertad institucional que permitieran su concreción y los niveles de adhesión interna, que garantizaran su puesta en marcha.<sup>52</sup>

Las negociaciones y el obstáculo real a vencer eran principalmente con el H. Consejo Universitario, que constituía el medio institucional externo y máximo órgano de decisión en el ámbito universitario; y a lo interno, por alumnos y profesores de la primera generación, por el Consejo Técnico de la Dependencia y por el comité de carrera, el

<sup>52</sup> Esta particular situación de "transacción" que el grupo fundador hace con su medio institucional externo y su medio interno, así como el tipo de soluciones que da a algunas contradicciones que le son constitutivas, se repite consistentemente en los actos inaugurales de las instituciones analizadas por Lidia Fernández, véase "Crisis y dramática del cambio".

menos difícil de persuadir ya que estaba constituido, en su mayoría, por el grupo fundador que había participado en el propio diseño del currículum.

Por consiguiente, también fueron tiempos de gestión, que transcurrieron en un ambiente con tensiones políticas que aún había que negociar y podrían obstaculizar o amenazar su implantación, que en palabras del Dr. Ribes (1980b) "... como ocurre en todo proceso de cambio, chocó con la resistencia y oposición manifiesta o cubiertas tanto de grupos internos a la profesión e institución como de grupos externos" (p. 19). Las principales objeciones sobre el proyecto se referían al aspecto conceptual, a sus campos de inscripción y a su falta de relación con las áreas social y clínica.<sup>53</sup>

Por lo tanto, el modelo que se escribe es intensamente ambicioso, pues tiene que resultar "convinciente" y mostrar que realmente coincide con lo que "el mandato social" estipula y con la profundidad de la innovación educativa esperada, lo que lleva a exacerbar y a enaltecer sus bondades con la intención de hacerlo ineludible, como nos lo aclara uno de sus fundadores:

"... a tal punto nos salió bien el modelo, bien, me refiero congruente, consistente ... en este intento de reforma de los planes de estudio de las facultades de Ciudad Universitaria, el modelo era un modelo consistente teóricamente desde el punto de vista psicológico, conductual y desde el punto de vista de la tecnología educativa de esa época, muy congruente, bastante sólido [...] se discutió con los alumnos y finalmente fue sometido al Consejo Técnico y luego al Consejo universitario y fue aprobado, **gratamente aprobado**, fue muy bien recibido ese plan y ahora entiendo, en la lógica de la idea de **desarrollo de la universidad**, entiendo por qué fue tan bien aprobado, desde luego era un ejemplo muy elocuente de esa idea tecnolizante de la enseñanza, muy bien lograda ... (E3M161299, pp. 3, 6)

Los argumentos en los que se basó el proyecto curricular que resultaban ser "congruentes" y "consistentes" para ser "gratamente aprobado" en las condiciones imperantes de la época y que resultaban ser "convincientes" en los tiempos de gestión, constitutivos de cualquier innovación curricular, partieron de la consideración de que todo modelo curricular para la enseñanza de la psicología debía adoptar, por

<sup>53</sup> Véase Ribes, E. "La carrera de psicología en la ENEP, Iztacala: breve reseña histórica". En el artículo se anexan los documentos que objetan algunas de las características del nuevo modelo propuesto y la respuesta que se dio a las mismas. pp.127-148.

necesidad, una concepción definida de la ciencia, independientemente de cual fuera ésta pero cuidando de no caer en una orientación de tipo ecléctico enciclopedista, donde por la implicación propia del desarrollo de la psicología llevaría a posturas contradictorias con contenidos teóricos y metodológicos incongruentes bajo el supuesto de que todos fueran igualmente válidos.<sup>54</sup>

Al definirse a la psicología como una ciencia natural experimental, cuyo objeto de estudio era la conducta de los organismos individuales, se "justificó" la adopción del enfoque conductista, en el que se señalaban sus fundamentos epistemológicos, históricos y prácticos cuyo sistema teórico-metodológico, el Análisis Experimental de la Conducta, era el único que permitía la integración ordenada de datos y observaciones, tanto de conducta animal y humana como de conducta social. Se argumentaba, asimismo, como la única metodología experimental de investigación en ciencia básica que había desarrollado una tecnología aplicable a todos los problemas que planteaba la práctica profesional de la psicología contemporánea.

Con estos presupuestos y en una época como la que describimos, el proyecto curricular no sólo fue "*muy bien recibido*" por los órganos de decisión universitaria, sino que convence y entusiasma a sus allegados, por su novedad y porque representaba la promesa de romper con un pasado que se desautoriza, que se rechaza por no ser "consistente", aspecto que uno de sus fundadores nos resalta:

... por el lado subjetivo, había un inmenso entusiasmo de todos los involucrados, porque representaba una idea muy novedosa, muy coherente y como todos veníamos de una tradición caótica, de haber sido estudiantes de psicología en planes de estudios caóticos, aquello que representaba orden y representaba liderazgo académico, y la gran mayoría nos identificábamos con el conductismo, entonces despertaba en nosotros un inmenso entusiasmo, en un ambiente puro y nuevo, aquello era fabuloso, si realmente era un entusiasmo desbordado y fue una de las condiciones que permitieron su funcionamiento en esa etapa, con ese ambiente... (E2M191199, p. 3)

Además de representar la oportunidad de romper con "*planes de estudios caóticos*", aludiendo a un pasado cuya experiencia no es recuperable por ser "caótica", en tanto

---

<sup>54</sup> Cfr. . Proyecto de Plan de Estudios.

no se partía de una sola aproximación teórica metodológica de la psicología, sino de planes de estudio eclécticos, la nueva propuesta curricular se proyecta como un espacio privilegiado y único en el que se pueden concretar las expectativas de un futuro prometido, un futuro que promete "orden", que viene a romper con "una tradición caótica" a partir de un solo enfoque "el conductismo" que "representaba liderazgo académico", y en un escenario que se percibe como "un ambiente puro y nuevo".

Estos elementos constituyeron condiciones que promovieron no solo una buena acogida de la propuesta curricular, sino que despertaron en la comunidad un gran entusiasmo con fuertes rasgos eufóricos "entonces despertaba en nosotros un inmenso entusiasmo, ... aquello era fabuloso, sí realmente era un entusiasmo desbordado".

Conjuntamente con los tiempos de oportunidad y de gestión política con los que se abre el espacio para la fundación del nuevo plan de estudios, el apoyo y liderazgo de un funcionario con un grado importante de poder institucional, como lo fue en su momento el Dr. Mario Cárdenas Trigo, jefe del Departamento de Ciencias Biológicas y de la Conducta (del que dependía la carrera), significó una condición fundamental que facilitó su aceptación y fundación, que además contaba con gran capacidad de negociación y tolerancia; apoyo que fue importante por el apremio con el que se definió la nueva propuesta, como nos describe uno de sus fundadores:

... Iztacala empezó con el plan de Ciudad Universitaria que era, así le llamaron el "Plan Madre", entonces veíamos que había muy poco plan, porque en realidad era como una invitación, por un lado, a darnos el espacio, pero por otro, dicen - tienen que ceñirse a fuerza a esto -, cosa que tuvo sus ventajas (al principio) pero creo que también tuvo sus desventajas, porque de entrada a la primer generación iba a resultar una especie de individuos medio extraños, [...] sobre todo **si nos apurábamos, si nos apurábamos** a diseñar el nuevo currículum, entonces ahí iniciamos a sacar todo el marco conceptual de lo que podría ser la carrera y aunque aparentemente decíamos - bueno, ahora sí es la nuestra, aquí no tenemos que negociar -, realmente siempre hubo con quien negociar, ahí teníamos un enclave de los psiquiatras, psicoanalistas, que era Mario Cárdenas Trigos, desde el principio estuvo ahí, y desde el principio estuvo ahí como especialmente vigilante de lo que iba a suceder en la carrera de psicología, pero el respeto que tenía el propio Mario Cárdenas como persona al trabajo de otras gentes, fue el que impidió que se pusieran las cosas grises en algún momento, no?, eso hay que reconocérselo a Mario Cárdenas... (E3M161299, pp. 2-4)

Por lo que la aceptación y fundación del currículum también se vieron beneficiados por una favorable gestión política que resultó ser importante en tiempos de "urgencia", como indica el académico *"sobre todo si nos apurábamos, si nos apurábamos a diseñar el nuevo currículum, entonces ahí iniciamos a sacar todo el marco conceptual de lo que podría ser la carrera"*, pues su destino está anclado a una gestión política, no sólo por la capacidad de negociación y tolerancia como *"el respeto que tenía el propio Mario Cárdenas como persona al trabajo de otras gentes, el que impidió que se pusieran las cosas grises en algún momento"*, sino por la misma inestabilidad de los funcionarios con poder de decisión que se vive en el sector educativo de nuestro país, sobre todo en el público que por lo general son muy cortos, por lo que este tiempo de gestión resultó ser decisivo para asegurar su tránsito a las instancias de decisión definitivas.

Asimismo, la autoría intelectual de los fundadores, con la investidura de autoridad que se les atribuía, marcaron de legitimidad al proyecto, lo que representó otra condición sustantiva que facilitó su aprobación e implantación pues se reconocía en ellos su autoridad y competencia intelectual en el campo del saber disciplinario de la psicología. Al respecto son significativos los testimonio de varios de sus protagonistas:<sup>55</sup>

... las piezas claves del currículum estaban sostenidas sobre la autoridad moral de ciertos personajes, que la principal autoridad intelectual y moral era Emilio, por supuesto, y la aceptación de su autoridad por parte de todos los demás, porque éramos además dirigidos por el gran Gurú o el gran jefe, era la **eminencia** dentro del conductismo en una época donde el conductismo es lo máximo, era la buena nueva que una serie de apóstoles afiliados a esa religión [...] Emilio trabajaba bastante fuerte, alrededor de Emilio se hacía una mística de trabajo y una aceptación de su autoridad por parte de todos los demás, a su vez dentro de cada área o módulo que se le llamaba, existieron también figuras claves que ya en otro nivel, dentro de los profesores, los que gozaban también de mayor autoridad intelectual, sí, entonces por ejemplo Edgar Galindo que era otro personaje importante, era una gente que todos le reconocíamos capacidad intelectual, conocimientos y finalmente su derecho de gobernarnos porque tenía la autoridad moral, sí por competencia, porque era una gente muy competente, muy conocedora, Mario Rueda era otro, entonces hubo así figuras claves que también le dieron esta habilidad al sistema. (E2M191199, p. 3)

---

<sup>55</sup> Por la imposibilidad de presentar todas las recurrencias que justifican empíricamente los argumentos que se trabajan, como en los argumentos de los demás temas presentados, sólo exponemos aquellas que resultan más obvias. En este caso retomamos testimonios tanto de profesores como de alumnos de la primera generación.

... como que le agarramos querencia al currículum después de todo el programa que él nos estaba presentando (Ribes), sí como que nos empezó a entusiasmar [...] te soy franca, realmente él hablaba tan padre, con tanto entusiasmo de su proyecto, que de alguna manera nos contagió ese entusiasmo por un lado, y por otro lado, nos convenció de sus bondades ... (E5F18700, p. 4.)

... todo el primero y segundo semestre, yo no se si era estrategia o me tocó, yo no se si era porque estaba impulsándose apenas el nuevo proyecto, si era estrategia o si nada más me tocó así de chiripa, pero me tocó tener como maestros a gente muy importante en el campo este del Análisis Experimental de la Conducta, en primer semestre mi maestro era Emilio Ribes! [...] sí había gente muy importante, ahora yo creo que eso sí hay que reconocerlo, que allí sí tenía digamos ese privilegio, de tener como maestros a gente importante, que estaba haciendo un trabajo fuerte [...] Tuve a Emilio, tuve a Carlos Fernández Gaos, tuve a Francisco López y demás, era como gente que formaba parte de nuestra cotidianeidad, te los encontrabas en los pasillos, no eran así esas figuras abstractas como de repente ahora son para los alumnos. (E6F21700, pp. 3- 4)

El modelo fundacional implica por lo tanto un "guión heroico" que signa los primeros tiempos del trayecto curricular. Cuando el proyecto es visto como la respuesta esperada de antiguas necesidades y sus fundadores son la fuente de su legitimación, como expresan sus protagonistas *"las piezas claves del currículum estaban sostenidas sobre la autoridad moral de ciertos personajes ... que todos le reconocíamos capacidad intelectual, conocimientos y finalmente su derecho de gobernarnos ... porque era una gente muy competente, muy conocedora"*, fueron condiciones que persuadían a sus docentes en tanto indican que *"nos convenció de sus bondades"*, y que además eran personajes de "carne y hueso" puesto que *"era como gente que formaba parte de nuestra cotidianeidad, te los encontrabas en los pasillos, no eran así esas figuras abstractas como de repente ahora son para los alumnos"*; por consiguiente, la convivencia y el trabajo cercano con los fundadores signan el tiempo inaugural del currículum, como una empresa "heroica" de todos los que participan de su fundación, constituyéndose así en una etapa impregnada de euforia y en la que no hay espacios para poner en duda la tesis central de la propuesta.

## La puesta en marcha

Aprobado el proyecto por el Consejo Universitario, el modelo se implanta en noviembre de 1976,<sup>56</sup> iniciándose así una “*mística de trabajo intenso*”, en el que la tensión de los primeros tiempos es muy alta y se acompaña por la necesidad de atender y resolver puntos críticos en áreas cruciales como fueron, el lograr el compromiso de profesores y alumnos involucrados y obtener la capacidad técnica suficiente para hacer viable el proyecto que llevara a lograr su inserción e institucionalización, a partir del impacto esperado y el reconocimiento y apoyo en el medio institucional.

Consecuentemente, los primeros años implicaron una laboriosa tarea que requería de mucho esfuerzo entonces ya del *grupo fundador ampliado*<sup>57</sup> y de los alumnos de la primeras generaciones que se vieron fuertemente comprometidos, y que establecen pactos implícitos de trabajo intenso para demostrar el poder de la propuesta.

El testimonio de una académica que ingresa como alumna con la apertura de Iztacala nos da cuenta de lo que significaron estos iniciales tiempos para las primeras generaciones:

El primer año estuvo difícil pero yo creo que a partir del segundo año fue verdaderamente una locura, porque ya fue cuando, más o menos, ya entró el plan de estudios nuevo [...] cuando arranca el plan de estudios de Iztacala, propiamente dicho, éste ya fue realmente muy, muy pesado; en aquel tiempo llevábamos como 7 u 8 materias, no me acuerdo, pero de cada materia teníamos que leer, participar, hacer glosas, de tres glosas por materia a lo largo del semestre, y luego un ensayo final de cada materia. Entonces terminaba el semestre y terminabas tu también, realmente fue así un trabajal, un trabajal, y tenías que ir a todas tus clases, leer todo tu material y aparte ir a todas tus tutorías, de 8 materias a lo largo del semestre y aparte pues tenías que ir hacer la investigación bibliográfica

<sup>56</sup> En Agosto de 1976, el comité de carrera aprobó el nuevo plan de estudios, y a inicios de noviembre del mismo año, el H. Consejo Universitario ratificó dicha aprobación, con lo que se cumplieron los requisitos necesarios para implantarlo en el año académico que se iniciaba dos semanas después. Para ese entonces, se contaba con tres generaciones de estudiantes, con una población aproximada de 1500 alumnos. El plan de estudios se implantó para los seis primeros semestres y se dispuso para ello de un cuerpo docente de cerca de 90 profesores. La implantación del nuevo currículum provocó un cambio cualitativo profundo en las prácticas de enseñanza-aprendizaje y en los mecanismos administrativos de apoyo. Véase Ribes, E. “La carrera de psicología en la ENEP, Iztacala, pp. 122-123.

<sup>57</sup> Desde 1977 se inicia una amplia contratación de profesores para cubrir la demanda estudiantil de las nuevas generaciones, algunos docentes eran jóvenes recién egresados de otras instituciones interesados en la psicología experimental y sus aplicaciones; y muchos otros de las primeras generaciones de estudiantes de la propia carrera, que aún sin estar titulados y en algunos casos sin haber cubierto la totalidad de los créditos curriculares, se insertan a la planta docente como ayudantes de profesor, que posteriormente ocuparon plazas de profesor de asignatura y de carrera. Véase *Memorias de la ENEP Iztacala*, p. 306.

para tu ensayo y para la glosa y para la quién sabe que!, era un trabajo espantoso!.. pero te repito como que lo hacíamos con mucho entusiasmo, yo siento que realmente nos gustó, hablando por mí, te puedo decir que yo siento que estuve bien formada, y eso que muchos maestros eran muy jóvenes, recién egresados de la Facultad, las carencias de material y equipo no importaban... sí, yo creo que de hecho varias de las cosas que nosotros sugerimos en su momento fueron de alguna manera incorporadas... (E5F18700, p. 5)

Los relatos de sus primeros profesores también son relevantes, en tanto nos muestran el compromiso y entusiasmo sentido por seguir muy de cerca y de manera “*muy puntual*” las prescripciones del proyecto:

... realmente teníamos un ritmo de trabajo impresionante, o sea todos los días teníamos clase experimental teórica y teníamos laboratorio, había que cubrir una serie de prácticas en el laboratorio, pero la parte teórica, todos los días había que preparar un artículo y este artículo en el 80% era en inglés, entonces trabajamos realmente a un ritmo impresionante, yo lo tomé muy puntual [...] a ese ritmo, que era realmente muy exhaustivo [...] porque la verdad es que habíamos trabajado de manera muy, muy exhaustiva. (E4M3500, p. 6)

...era un contrato pequeño, eran 12 horas nada más tenías un grupo... tenías tutorías, tu tenías que encargarte de las tutorías y tenías el espacio determinado a formación docente, en ese momento efectivamente funcionaba, es más yo creo que le dedicabas muchas más horas a eso que realmente a dar clases y tutorías, porque había un trabajo muy intenso de preparación de material, de lectura, porque en el seminario se discutían los materiales, pero también se preparaban las clases, o sea nunca se perdía ese objetivo, [...] había realmente, al menos aquí en el área, un fuerte soporte por parte de la gente que estaba ya al frente de las materias, de tal suerte que nunca te dejaban sólo, tu salías de los seminarios con tu guía para dar tus conferencias, con tus ejes para organizar tus seminarios, con tus programas de tutorías, a mi eso me parecía excelente. y una formación que no era de vez en cuando, era una formación continua, cada semana nos veíamos durante todo el periodo, los intersemestrales siempre había trabajo de discusión, de preparación y a veces te digo estábamos más preocupados por esto otro, porque sí hacías bien esto, si preparabas bien tus materiales y tenías un buen seminario, el trabajo del salón de clases se hacía con relativa facilidad ... (E6F21700, p. 9-10)

Podemos observar, cuando el proyecto genera expectativas para la solución de problemas de antaño no resueltos, las vivencias de logro solidarias alcanzan a las comunidades y existe una preocupación por la interpretación correcta del proyecto.

Existe un esfuerzo colectivo para dar respuesta y orientación a las dudas y los imprevistos que puedan ir surgiendo, aspectos que nos resaltan sus docentes *“había realmente un fuerte soporte por parte de la gente que estaba ya al frente de las materias, de tal suerte que nunca te dejaban sólo, tu salías de los seminarios con tu guía para dar tus conferencias, con tus ejes para organizar tus seminarios, con tus programas de tutorías, a mí eso me parecía excelente”*.

Las decisiones que se toman, los sistemas y espacios que se organizan y los logros que se van obteniendo se caracterizan por una exacerbada fidelidad del modelo fundacional, como indican sus académicos, al referirse a los programas de formación docente<sup>58</sup> en los que participaban: *“tenías el espacio determinado a formación docente, en ese momento efectivamente funcionaba, es más yo creo que le dedicabas muchas más horas a eso que realmente a dar clases y tutorías, porque había un trabajo muy intenso de preparación de material, de lectura ... pero también se preparaban las clases, o sea nunca se perdía ese objetivo”*.

La puesta en marcha del currículum, aún cuando se desarrolla en situaciones de fuertes carencias, para sus actores es un tiempo de logros efectivos, pues sus concreciones resultan pruebas de la capacidad colectiva de recuperación y el esfuerzo es exhibido con orgullo, desafío y advertencia, aspecto que se denota cuando explican *“y eso que muchos maestros eran muy jóvenes, recién egresados de la Facultad, las carencias de material y equipo no importaban!”*.

De tal suerte que las exigencias, *“el trabajo exhaustivo ... a un ritmo impresionante”*, la exaltación que generaba *“pero que lo hacíamos con mucho entusiasmo”*, la participación activa tanto de profesores como de alumnos *“de hecho varias de las cosas que nosotros sugerimos en su momento fueron de alguna manera incorporadas”*, cobran significado para sus actores cuando rememoran ese tiempo, como una época de intenso trabajo pero de integración y colectividad, como objeto de un tipo de celebración que luego se recuerda como historia que se añora, como aquella época en la que se funda el currículum y que

---

<sup>58</sup> Al implantarse el nuevo plan de estudios, se tomaron como medidas preventivas el establecimiento de programas de formación continua estructurados por áreas y subáreas curriculares, un programa de formación docente auspiciado por CONACYT y la ANUIES, y la incorporación de profesores en la preparación de material didáctico que permitiera una transición “suave” del plan vigente al nuevo currículum. Véase *Memorias de la ENEP Izcatla*, pp. 310-312.

se simboliza como "heroica", condición que nos resume otro de sus académicos con la siguiente expresión *"a esa situación de forma de trabajo, lo identificamos ahora como la época de 'nos amábamos tanto'"* (E2M191199, p. 3).

### **2.3.3 La crisis del currículum (1978-1981)**

#### **Las primeras dudas y la fragilidad del currículum**

En la misma definición del currículum se previó la evaluación constante del mismo. Es así que en 1978, año en que egresa la primera generación, se realiza la primera evaluación de su aplicación. Se reportan datos que sirvieron de indicadores sobre la eficiencia del plan y que fueron recibidos con optimismo: la deserción era sólo del 20%; el costo por alumno era muy inferior al costo promedio por estudiante de la UNAM; "el sistema permitía detectar las fallas" y los estudiantes parecían adaptarse en forma más activa al nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje. También se hacen señalamientos, que se indican como ya previstos en la planeación e instrumentación del mismo proyecto, en los que se contemplaban problemas referentes a las características de los profesores y alumnos que dificultarían su aplicación: la falta de una planta docente formada en el marco teórico-metodológico del Análisis Experimental de la Conducta y en el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje previsto, que implicaba funciones muy variadas y que contrastaban ampliamente con las prácticas tradicionales en las que se educaron y probablemente practicaron; también se hace referencia a la participación de estudiantes que no tenían los repertorios idóneos para un sistema que requería de su participación activa y crítica, también producto de una práctica educativa tradicional (Ribes, 1986).

Si bien, los resultados iniciales correspondían a los previstos, y algunos inclusive se recibieron con optimismo, las primeras quiebras del currículum empiezan a evidenciarse. Los rasgos ilusorios del tiempo inaugural se debilitan y se inician las dudas y las sospechas sobre la seguridad de las "bondades" o certezas de lo que se está poniendo en práctica; surgen los primeros problemas, en especial sobre algunos aspectos no resueltos, que en el periodo de concreción del currículum y con sus rasgos eufóricos, se dejaron en penumbra.

Fueron los periodos intersemestrales,<sup>59</sup> los tiempos institucionalizados en los que se expresaron las primeras tensiones y se evidenciaron las demandas que el nuevo currículum no satisfacía.

El principal cuestionamiento que desde sus protagonistas se hace es sobre la tesis central del proyecto, que adoptaba el enfoque conductista como aquel que era "... el único que permitía la integración ordenada de datos y observaciones, tanto de conducta animal y humana como de conducta social" y su sistema teórico-metodológico, el Análisis Experimental de la Conducta, como "... la única metodología experimental de investigación en ciencia básica que había desarrollado una tecnología aplicable a todos los problemas que planteaba la práctica profesional de la psicología contemporánea".<sup>60</sup>

Es en el trabajo en comunidades y en el ámbito social contemplado en el mismo currículum<sup>61</sup> que se originan las primeras inconsistencias y decepciones de la tesis central del proyecto, como nos comenta un académico: *"se empezaba a sufrir los embates de la realidad, aquellos esquemas reduccionistas del conductismo, a la hora de enfrentarse a problemas de una realidad social aplastante, muy difícil de captar, los esquemas teóricos que llevaban la gente resultaban plenamente insuficientes para esos ámbitos"* (E2M191199, p. 4).

La insuficiencia del paradigma conductista para dar respuesta a necesidades sociales desde la psicología y su metodología experimental, como aquella que había desarrollado "una tecnología aplicable a todos los problemas que planteaba la práctica profesional de la psicología contemporánea",<sup>62</sup> resultaron ser "el punto medular" de las primeras contradicciones y falacias que habían entusiasmado y "convocado" a la comunidad de psicología y originaron la crisis del currículum, quedando expuesto a la crítica y a la duda, como nos relata el mismo académico:

---

<sup>59</sup> Los intersemestrales constituían espacios y tiempos en los que los profesores de todas las áreas de la carrera evaluaban los materiales y las actividades realizadas durante el semestre anterior, además de señalarse los problemas encontrados y las propuestas que conducirían a su solución en el siguiente semestre.

<sup>60</sup> Cfr. Proyecto de Plan de Estudios.

<sup>61</sup> Dentro del módulo aplicado del currículum se contempla llevar los principios teóricos y las técnicas y procedimientos de laboratorio a las condiciones naturales de trabajo. Los estudiantes llevan sus prácticas en escenarios reales de trabajo.

<sup>62</sup> Cfr. Proyecto de Plan de Estudios.

... el currículum empieza a hacer crisis por el lado de la gente que trabajaba en cuestiones sociales, en comunidades, en escuelas, en aquellos lugares donde los factores importantes o las fuerzas que actúan para explicar porqué ocurre un determinado proceso o fenómeno social estaban muy por encima de los viejos esquemas con los que salía la gente conductista, yo creo que este es un punto medular que puede explicar otros fenómenos que fueron resultado de esas primeras contradicciones o de ese primer choque ... (E2M191199, p. 4)

También el modelo fundacional en su estructura modular, como innovación pedagógica, suscita desencanto pues empiezan a evidenciarse dificultades en su instrumentación. En el caso de psicología, se adoptó el sistema modular en el que el adiestramiento práctico del estudiante constituye el núcleo central de su preparación, y el problema cardinal de la enseñanza es la definición de las situaciones en que el aprendizaje debe darse. Cada uno de los módulos define objetivos intermedios y complementarios, actividades diferenciadas, condiciones específicas de aprendizaje y sistemas particulares de evaluación. El sistema modular se justificaba porque evitaba el exceso o carencia de información y adiestramiento directo, pues todos y cada uno de los módulos y sus unidades estaban definidos en forma integral y coordinada con base en los objetivos terminales de la carrera.

No obstante, la falta de formación, principalmente de la planta docente, para el manejo adecuado de los contenidos en forma integral como lo requiere un sistema modular,<sup>63</sup> generó la tendencia a regresar a las prácticas de enseñanza-aprendizaje tradicionales y solamente se "simulaba" trabajar bajo este modelo, lo que llevó a hacer ajustes continuos que se manifestaron en la práctica cotidiana del currículum: cambios asistemáticos de contenidos teóricos y prácticos y en los criterios de evaluación, la desvinculación de la teoría y la práctica, la falta de interconexión o "autocontención" de las áreas curriculares, entre otros.

---

<sup>63</sup> En este sentido, el área de Desarrollo y Educación decidió realizar una evaluación piloto que permitió la detección de algunos problemas y la aplicación de algunas soluciones. Esto llevó a múltiples cambios en los programas y como consecuencia de éstos, se presentaron problemas como el de los exámenes extraordinarios, que si bien se esperaba sólo actualización de los programas por los alumnos que presentaban extraordinarios, sus contenidos resultaban completamente novedosos. Otro problema fue la imposibilidad de establecer una bibliografía básica y estable para los diferentes programas, que pudieran ser retomados por los alumnos de las nuevas generaciones y los profesores de nuevo ingreso, debido a la elección continua de nuevos materiales. Véase *Memorias de la ENEP Iztacala*, op. cit., pp. 289-290.

Al egresar la primera generación, estos problemas se hacen evidentes pues sus estudiantes enfrentan serias dificultades, entre los que se resaltan está, la dificultad de formular y redactar el trabajo de tesis profesional, lo que indicaba deficiencias tanto en el módulo aplicado como en el teórico y muy especialmente en el sistema tutorial (Ribes, 1986).

Conjuntamente, la seriación de las materias que originalmente se había formulado en el nuevo plan de estudios, hace crisis. Los alumnos manifiestan su descontento pues consideraban que los criterios para aprobar algunas materias eran rigurosos y creaban, a partir del quinto semestre, un cuello de botella difícil de salvar en caso de reprobar alguna asignatura en el tercero o cuarto semestre. Fue necesario hacer ajustes por una comisión mixta de alumnos y profesores para establecer un sistema de seriación cruzado, excepto en Métodos Cuantitativos donde la seriación es continua, que posteriormente fue aprobado por el Consejo Técnico.<sup>64</sup>

### **El Colegio de Profesores**

Promovido por los académicos de la carrera, y en respuesta a una necesidad de agrupación gremial dentro de un contexto en el que se debatían problemáticas relacionadas con las condiciones laborales del personal académico de la UNAM,<sup>65</sup> se conforma el Colegio de Profesores de la carrera de psicología que constituyó, en su origen, un espacio de análisis para su actividad académica e institucional como consecuencia de esta coyuntura contractual.<sup>66</sup>

Desde el punto de vista de la Universidad, se señalaba que los Colegios de Profesores tendrían solamente funciones académicas. Sin embargo, las condiciones laborales constituían una preocupación para los nuevos académicos que contemplaban al

<sup>64</sup> En *Memorias de la ENEP Itzamal*, p. 291.

<sup>65</sup> Recordemos que en estos años, con el naciente sindicalismo universitario se provocan tensiones en el campo académico y el año de 1977 fue particularmente conflictivo por la unificación del STEUNAM y el SPAUNAM en un solo organismo. Véase Kent, R. "La organización Universitaria y la Masificación: La UNAM en los Años Setenta", pp. 73-119.

<sup>66</sup> El Colegio de Profesores era una organización interna para cada escuela o facultad, que reagrupaba a los profesores para discutir y trabajar los problemas académicos y las actividades con relación a la vida universitaria; cada Colegio decidía su propia organización y sus estatutos. En el caso del Colegio de Profesores de psicología Itzamal, existían las reglas para la participación y la toma de decisiones y su representación estaba compuesta por tres personas que se alternaba cada año.



espacio universitario como su proyecto profesional, por lo que en la práctica también ellos tenían funciones políticas. En el caso de psicología Iztacala, se argumenta que fue creado para defender los intereses del profesorado,<sup>67</sup> pero al mismo tiempo se instituyó como un espacio de discusión y reflexión académica sobre las problemáticas que la carrera iba presentando.

Al respecto, una académica que participó y formó parte de una de las mesas directivas del Colegio nos comenta lo que significó éste para los que en él participaron y los fuertes vínculos subjetivos que el Colegio posibilitaba: *“como ese espacio donde podíamos hacer como públicas nuestras inquietudes, nuestras propuestas [...] y en ese entonces había como una relación muy simbiótica, entre cierto grupo de profesores, en particular de mi área, de las sociales y la pertenencia al Colegio de Profesores”*(E6F21700, p. 14).

En los primeros tiempos, el Colegio de Profesores trabajaba de acuerdo con el comité de carrera (conformado por los jefes de área) y servía como un puente con éste y se organizaban actividades como comités, seminarios, conferencias o reuniones para discutir y analizar los cursos y programas (Taracena, 1985).

El Colegio llegó a tener un lugar importante dentro de la vida de la escuela y se constituye como el espacio o el subuniverso simbólico que adquiere significado para sus integrantes, como nos aclara la académica: *“como un espacio fundamental en la carrera”*, en tanto representó un lugar de pertenencia y de identificación para sus académicos, como el espacio en el que se expresaban las diferentes posiciones académicas, políticas e ideológicas *“planteábamos que había que reconocer que acá había una diversidad teórica, política, epistémica que no podíamos seguir bajo la idea de que había un solo discurso homogeneizante”*, pero a la vez se concebía como el espacio constitutivo y representativo de la carrera ante la institución que *“nos planteaba una necesidad de como colectivo de profesores tener un frente único...”* (E6F21700, p. 15).

---

<sup>67</sup> Los contratos de los profesores en ese entonces se renovaban cada año, pero la política seguida por las ENEPs en el primer momento, era tener las menores obligaciones posibles con los profesores, por lo que se pretendía modificar los contratos y reducir a seis meses su renovación y dividirlos por horas de cursos y por horas de elaboración de material, punto que tocaba los derechos de los profesores y disminuía ciertas ventajas sociales. El hecho de encarar los problemas como grupo organizado posibilitó parar las intenciones de la Institución de modificar las condiciones de trabajo de los profesores. Véase Taracena, E. *Le behaviorisme au Mexique et l'enseignement de la psychologie. Analyse d'un cas.*, pp. 200-201.

El Colegio de Profesores se instituyó así como el espacio apropiado para manifestar las inconsistencias que la práctica curricular presentaba. Es desde éste que se promueve el 1er. Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular al que convoca la Coordinación de la carrera en 1980, como respuesta a los cambios que fueron surgiendo dentro de las concepciones que se tenían a lo interno de las distintas áreas, además de presentarse una separación cada vez más marcada entre los primeros cuatro semestres (básicos) y los restantes (aplicados).<sup>68</sup>

La misma académica nos relata el énfasis puesto por el Colegio en la necesidad de discutir las quebras que presentaba el nuevo plan de estudios a cinco años de haberse puesto en marcha:

... hay un movimiento de profesores ahí, muy importante, solicitando, exigiendo, una revisión curricular, entonces está el Colegio de Profesores como un espacio fundamental en la carrera y se organiza el 1er. Encuentro para la Revisión Curricular!!! [...]... los que decían por lo menos sentémonos a discutirlo!, o sea, no había así ya una propuesta acabada, es decir - no queremos esto y a cambio queremos esto otro - no, la demanda concreta, lo que se planteaba explícitamente era - es necesario que nos sentemos hacer una revisión curricular porque acá han pasado muchas cosas - ya en ese momento eran cinco años de estar con un plan, con un programa curricular, dicen - hay que hacer una evaluación! para ver qué cosas han funcionado, qué cosas no, qué contenidos siguen siendo necesarios, vigentes, cuáles no, cuáles son las características de nuestra planta docente, a qué problemas se están enfrentando - por ejemplo, en las **aplicadas** que era donde venía mucho también el cuestionamiento ... (E6F21700, pp. 10-11)

En el mismo año y convocadas también por el Colegio de Profesores se organizaron las primeras Jornadas de Análisis Curricular a través de mesas de discusión y sesiones plenarias teniendo como temáticas principales: los problemas epistemológicos de la psicología, la vinculación teoría-práctica, insuficiencias teórico metodológicas, entre

---

<sup>68</sup> Entre las consideraciones previas que se tuvieron para su realización estuvo la revisión de la estructura curricular como parte básica del desarrollo de la carrera; el reconocimiento de un proceso de análisis crítico y permanente que permitiera la evaluación curricular, contemplada desde el diseño del plan de estudios; valorar las experiencias tenidas hasta entonces; dar a conocer a la comunidad de la carrera los fundamentos del proyecto curricular original debido al crecimiento en los últimos años; y, la importancia de generar la participación compartida de los miembros de la comunidad para su vinculación al proceso de desarrollo curricular. Su realización se hizo en febrero de 1980 y aunque hubo gran participación, las conclusiones derivadas de éste no tuvieron mayores repercusiones. Véase *Memorias de la ENEP Iztacala*, p. 293-294.

otras. Sin embargo tuvieron una insuficiente difusión y nula repercusión en el aspecto académico.<sup>69</sup>

### El intento del rescate

Estos hechos, claramente inconsistentes con la tesis del proyecto y su modelo fundacional, generan una dinámica de incertidumbre que pone en tela de juicio la validez del currículum y se generan tensiones a lo interno de la carrera. Surgen así intentos por rescatar el proyecto, en los que no se cuestionan sus propósitos, sino las formas de hacer las cosas que garanticen su logro, ya que lo que sí se pone en cuestionamiento son los motivos, intenciones y capacidades de sus autores.

Como salida emergente y con intención de recuperar la "osadía" original, se recurre a propuestas tendientes a "eficientar" las prácticas curriculares como medidas a proteger el proyecto, en las que se contemplan la actualización, formación continua y pedagógica de sus docentes, su evaluación académica, así como sus cargas de trabajo, su titulación, el tipo de contratación, promoción, materiales de apoyo a la docencia, equipo, espacios, control y distribución de actividades.<sup>70</sup> Propuestas que sin llevarse a cabo, sólo amplían las tensiones ya existentes pues no atienden las denuncias sobre la tesis central del modelo.

Asimismo, se recurre a encontrar las fallas del proyecto, no en sus fundamentos, sino en su aplicación, en la interpretación que hacen sus actores de las prescripciones del currículum y de su capacidad para llevarlas a la práctica, poniendo la sospecha en su instrumentación más que en su validez; como lo recuerda una académica al interrogarla sobre los argumentos que se esgrimían al interior de las áreas, cuando se abordaban las dificultades de su aplicación: *"la discusión se daba que si sabes o si no sabes aplicar el modelo, y los discursos eran mucho - no que el conductismo no sirve para nada, que es una mugre, yo me voy a cambiar al psicoanálisis porque cuando yo llego y refuerzo, no pasa nada - y*

<sup>69</sup> En *Proyecto de Evaluación Curricular de la carrera de Psicología*, 1984, p. 1.

<sup>70</sup> Propuestas que surgen en la primer revisión curricular en 1979, promovida por la coordinación de la carrera y que se lleva a efecto en Valle de Bravo, en la que participan todos los jefes de área con la finalidad de hacer los ajustes necesarios en la aplicación del proyecto. Véase *Memorias de la ENEP Iztacala*, pp. 290-291.

*los conductistas decíamos - lo que pasa es que no lo sabes aplicar, ... es que no sabes reforzar!"*-  
(E5F18700, pp. 11-12).

En un intento más por mantener la dinámica de los tiempos inaugurales de creación y de colectividad compartida, se genera una propuesta conciliatoria en la que se apela a la búsqueda de un paradigma "conductista marxista" que permitiera seguir defendiendo la potencia del proyecto, aunque esto implicara "ceder" espacios a posturas ideológicas que se confrontaban con los fundamentos conceptuales del conductismo.<sup>71</sup>

Resulta relevante el siguiente relato del académico que nos expresa como "*no se reconocía la crisis*" y la necesidad de "*justificar que el conductismo tenía posibilidades de impacto para trabajar también en condiciones sociales y además que resultaba compatible con la teoría social en boga*":

... hay por ahí unos trabajos célebres que ahora pasaron a formar parte del humorismo involuntario [...] que se inventaban unas cosas tan extrañas, para tratar de conciliar esos problemas, escribieron un trabajo, no me acuerdo bien el título, pero el subtítulo era "Embrión de un nuevo paradigma" donde hacían circo, maroma y teatro para que aquello funcionara y no fuera tan incoherente, y al mismo tiempo, trataban de darle aquel cuerpo de conductismo en crisis, que no se reconocía la crisis, trataban de darle una vestimenta de izquierda, entonces bueno pues lo rodeaban con explicaciones o justificaciones de tipo marxista y entonces había muchas citas de Marx y de Gramsci y sí, invitaban a marxistas franceses, que habla por hay un psicólogo francés, marxista y conductista, y venía pues a asesorar, sino a asesorar cuando menos a servir como modelo, y había inclusive que revisar viejos números de la revista mexicana de análisis de la conducta donde no sé, como esta necesidad de justificar que el conductismo tenía posibilidades de impacto para trabajar también en condiciones sociales y además que resultaba compatible con la teoría social en boga, que era el marxismo ...  
(E2M191199, pp. 4-5).

Más aún, si bien "*el currículum, en algunas cosas, ya no era tan protegible*" para el mismo grupo fundador, las negociaciones que se intentan a lo interno de la comunidad

---

<sup>71</sup> Como expresión de estos intentos, en la IV Reunión Nacional para la Enseñanza y la Investigación de la Psicología, realizada en Puebla en 1978, el Dr. Ribes y el maestro Miguel Talento (jefe del área social teórica) presentan una ponencia titulada "Consideraciones sobre el papel social de la profesión psicológica", en el que plantean la necesidad de "desprofesionalizar" el ejercicio profesional del psicólogo como práctica transformadora en un país capitalista como el nuestro. Véase en Ribes, E. et. al. *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología.*, pp. 258-273.

académica se encaminan a hacer "concesiones", proponiendo la apertura de espacios curriculares para los grupos "disidentes" para que *"siguiera el conductismo como tiene que seguir pero hay este otro espacio que ya se está reivindicando y que ya viene con una cierta fuerza y tiene que tener un espacio"* (E3M161299, p. 11).

### **La desaparición del Colegio de Profesores**

El Colegio de Profesores, así como representó el espacio de articulación entre los protagonistas del currículum, también se configuró como el espacio en el que se instalaron las más intensas confrontaciones.

Desde el 1er. Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular y las Jornadas de Análisis Curricular, se evidenciaron las discrepancias entre las distintas posturas teóricas y políticas y las fracturas entre los miembros del comité de carrera.

Tanto las inconsistencias evidentes que el currículum presentaba en su aplicación, como las diferencias en los enfoques de la psicología, en los programas de estudio y en las posiciones de los académicos en la participación sindical, conformaron los temas en los que se discutía ampliamente y en los que se reflejaban las diferentes concepciones ideológicas (Taracena, 1985).

Las posturas heterogéneas e incompatibles de los diferentes grupos que participaron en el Colegio de Profesores, se instauraron como los puntos de fricción que fueron promoviendo posiciones irreconciliables. Se llegaron así a identificar hasta dos grupos: el "grupo académico", que le apuesta a una revisión y cambio curricular y al que se reconoce como muy "politizado", que en palabras de una académica era un grupo *"políticamente realmente muy subversivo !!!! y muy organizado! y así como cuestionador de la Institución"*; y el "grupo institucional", al que le atribuye la defensa del proyecto curricular e identifica como *"los disidentes a lo interno del Colegio de Profesores, pero que institucionalmente tienen el poder"* (E6F21700, p. 13), conformado principalmente por el grupo fundador.

Ante las diferencias que parecían agudizar los problemas, se hacía más difícil encontrar a los docentes dispuestos a aceptar la presidencia del Colegio. En 1981, un grupo de

aproximadamente 40 profesores se separan del Colegio para formar el "Foro de Participación Activa" pero sin ninguna representatividad ni legitimidad institucional. El Colegio termina por desaparecer, perdiéndose así el espacio institucional desde el que se participaba y se promovía el diálogo y la comunicación, que aún siendo polémicos, posibilitaba la expresión de las demandas y las fragilidades del currículum.

### 2.3.4 La "muerte" del currículum (1982-1984)

Con la desaparición del Colegio de Profesores y ante las inconformidades y los "desencantos" de lo que prometía ser el proyecto que reivindicaría a la psicología bajo un modelo innovador de su enseñanza, se presentan todavía intentos por restituir la fuerza original que posibilitara la recuperación del grupo de fundadores ya en franca crisis. Sin embargo, el intento del comité de carrera (aún conformado por el grupo fundador) ya no es sobre la tesis central del currículum, ampliamente cuestionada, sino por rescatar la imagen y el "prestigio intelectual" de la autoría del mismo. Prestigio que se ve amenazado pues las contradicciones y las inconsistencias que la práctica del proyecto habían mostrado *"ya habían permeado a los estudiantes"*, condición que generaba descontento a lo interno de la carrera, como nos explica uno de sus fundadores:

... la propia dinámica en la formación de los estudiantes que venían entrando generación, tras generación, ya les daba una perspectiva distinta de lo que era Iztacala, ya había empezado toda esta corriente estigmatizadora del conductismo y de eso los alumnos ya estaban enterados, entonces llegaban ya con las banderas de protesta, es decir – no queremos ser conductistas - (E3M161299, p. 11).

La preocupación por la conservación de la imagen del grupo, representó la última oportunidad de reconciliación y negociación del grupo fundador pues su crisis interna significaba que *"era peligroso e inconveniente para el futuro del currículum que se siguieran dividiendo"*, aunque esto implicara "disciplinarse" ante el *padre fundador*, como nos describe otro fundador:

... hay una ruptura importante dentro del comité de carrera, ... donde había tal crisis, que los profesores decidieron que era inconveniente, los jefes de

área! decidieron que era peligroso e inconveniente para el futuro del currículum que se siguieran dividiendo, entonces van en tropel a decirle a Emilio - nos ponemos a tus órdenes y nos disciplinamos, qué hacemos?, ya no más divisiones, qué hacemos? - (E2M191199, p. 6).

Se apela igualmente al reconocimiento del liderazgo científico y autoridad en el campo institucional del padre fundador, autoridad por la que se le había invitado a fundar el currículum y como una necesidad de conservar su "estima", como otra condición que permitiera la negociación, aspecto que recuperamos del siguiente relato de otro fundador:

... alguna vez le dijimos a Emilio - Emilio esto necesita cambiar y tú tienes que abanderar ese cambio - , así se lo propusimos, - tu condición de líder no está en cuestión, pero aguas porque sino esto te va a pasar por encima, entonces abandéralo, mejor abandéralo, agárralo y vamos a hacer un cambio tranquilo y tú de todas maneras rescatas tu imagen, sigues siendo el gran Gurú de todo esto y no hay ningún problema, nadie quiere ocupar el lugar de Gurú.. tú vas a seguir siendo pero hay que cambiar las cosas - [...] total que fue imposible, fue imposible sucedieron cosas desde muy fuertes, muy violentas, enfrentamientos personales ya de franca violencia... (E3M161299, p. 12).

No obstante, como respuesta a estas divergencias se exagera la intolerancia, y las tensiones provocan hostilidad y pérdida de escucha en las relaciones "*enfrentamientos personales ya de franca violencia*", se pierde así la capacidad de pensar y de regulación porque entran en juego el prestigio y las posiciones de poder a lo interno del espacio universitario perdiéndose asimismo la capacidad de diálogo y concertación.

El Dr. Ribes renuncia a su posición de liderazgo del proyecto,<sup>72</sup> y su retiro es representado por sus allegados como *el "abandono"* del proyecto y "*la muerte del currículum*", expresiones que se ven mediadas por la importancia atribuida a la falta de una figura que representara la continuidad de un proyecto educativo, la de su "padre fundador", como podemos apreciarlo en el siguiente relato del académico:

---

<sup>72</sup> Aunque desde 1981 el Dr. Ribes designa como "sucesores" en la coordinación de la carrera, primero a Isaac Seligson y después a Julio Varela, continuaba asesorando su instrumentación.

... Emilio ya no aceptó, ya no aceptó seguir dirigiendo la orquesta, declara la muerte del currículum, designa a su sucesor. [...] es el abandono, es decir ya - no se puede hacer nada, ahí está su arpa, ya no toco - pero el Plan de Estudios había sido hijo de Emilio, no lo podía abandonar así nada más, no?, y una de esas, actitudes se muestra en el sucesor, el sucesor es Isaac Seligson, Isaac era incondicional de Emilio, e incondicional por necesidad además porque de todas maneras bueno, ya dejan la iglesia en manos de Lutero y es simplemente estaban las condiciones para que las divisiones se fueran agravando, pero que declara la muerte al currículum, la declara ... (E2M191199, pp. 6-7)

El “*abandono*” del proyecto por el padre fundador también es significado por otros como “traición”, en tanto no son considerados en la decisión los que se habían “adherido” al proyecto y apoyado su instrumentación, como lo refiere el mismo académico “... *pero declara la muerte al currículum nada más en petit comité, los demás seguimos viviendo con la ilusión de que continuábamos en el Plan de Estudios*”(E2M191199, p. 7).

### **La desintegración del grupo fundador**

Siendo este todavía un tiempo oportuno para hacer un replanteo del modelo fundacional a través de una valoración concienzuda y académica que permitiera, por un lado, su reajuste en función de logros y errores y, por otro, dar más tiempo de prueba a lo que merecía y desechar o modificar lo que – a pesar de los enamoramientos iniciales – había demostrado suficientemente no ser adecuado a sus propósitos, en realidad sus protagonistas perdieron su capacidad de análisis, al erigirse e imponerse los aspectos más de tipo emotivo, de conmociones, de “pasiones”, que como ocurre en muchos confrontamientos sociales, se instalan y obstaculizan la presencia de una “racionalidad” académica bajo la lógica de necesidades curriculares. Al perderse la capacidad analítica de sus mismos protagonistas, los tiempos de fricciones y confrontaciones son invadidos por circunstancias que desencadenan rupturas definitivas.

Las discrepancias, fracturas y enfrentamientos entre los fundadores, con diferentes posturas ideológicas, epistemológicas y políticas para entender las problemáticas que se evidenciaban, fueron el preludio del abandono del modelo curricular por el grupo fundador.

Si bien hubo un intento por parte de la dirección de la institución de dar solución al conflicto a través de la negociación,<sup>73</sup> el resultado adyacente fue que los protagonistas del conflicto se retiraron del proyecto *"la jefatura de la carrera de psicología renuncia, todo el equipo, esto es, jefe, carrera, secretarios técnicos y demás, pero también renuncian todos los jefes de área"*, primero renunciando a su función de jefes de área y posteriormente abandonando la Institución, como lo recuerda otra académica:

Entonces, ahí es cuando va llegando Felipe Tirado y entonces a él le ofrecen, digamos, la papa caliente, no?. Hazte cargo de una carrera, en ebullición, de una carrera muy conflictuada, y además una carrera que está en la necesidad de renovar sus liderazgos, o sea, Felipe entra, como resultado de esta negociación, la negociación es el paquete completo, la jefatura de la carrera de psicología renuncia, todo el equipo, esto es, jefe, carrera, secretarios técnicos y demás, **pero también renuncian todos los jefes de área**, sobre todo los cinco, que estaban a la cabeza de esto, que eran Edgar Galindo, Miguel Talento, Leonte Brea, Mario Rueda y Samuel no sé que de Métodos Cuantitativos. ... sí, todos los jefes de área, y el coordinador de la carrera con todo su equipo, todo mundo renuncia. (E6F21700, p. 19)

Se excita así el rompimiento del grupo y la desarticulación del currículum, y sus actores principales, al dejar las jefaturas de áreas *"como que se entrístecía su función"*, primero regresan a su posiciones de maestros dentro de sus áreas para posteriormente dejar la entidad en algunos casos, y en otros, la misma Institución. El siguiente relato de otro académico es también representativo en este sentido:

... bueno, pues se replegaron primero a no ser jefes de área, no?, entonces al pasar a ser profesores de área, como que se entrístecía su función, no? [...] muchos se fueron, no?, Mario Rueda se fue a su doctorado a Francia, Leonte se regresó a la Dominicana, el colombiano que también se regresó a Colombia, Miguel Talento se replegó y al poco tiempo se fue con su esposa, se regresaron a Argentina, Emilio también se replegó al área de investigación, sí, Emilio de hecho, no se fue en ese momento, pero se replegó al área de investigación, Francisco López se fue a Guadalajara, que era de allá, y allá se regresó, Julio Varela se fue a Culiacán, en fin, se fue desmantelando, no?. Isaac Seligson también se fue al posgrado, ahí se replegó, total pero sí todos los actores, Edgar se fue a Alemania, no?, como cónsul, en fin se fueron replegando todos los

<sup>73</sup> La dirección de la escuela nombra un nuevo coordinador de la carrera, al Dr. Felipe Tirado, que ingresa con una postura conciliatoria, y al que se consideraba neutral al conflicto con el fin de lograr acuerdos y pactos y quien buscó ser un mediador entre las posiciones radicalizadas y los francos enfrentamientos violentos.

actores y nació una nueva fase, para bien o para mal, pero nació una nueva fase en la carrera... (E4M3500, pp. 14-15, 18)

El "replegarse" o excluirse de posiciones en los que se ha tenido poder de decisión, poder político y de notoriedad intelectual, como es el caso de los académicos que conformaron el grupo fundador, la crisis y el retiro del proyecto queda significada como un fracaso que conlleva a un desánimo, y en la que sus actores protagónicos pierden la lucha por la conservación de estos poderes al interior del campo universitario.

En este contexto de tensiones y desencuentros a lo interno de la carrera de psicología y con una práctica curricular que se alejaba mayormente de la propuesta curricular preescrita, en 1983 la jefatura de la carrera convoca a un Primer Foro de Evaluación Curricular, con amplia participación de la comunidad y como conclusión se obtiene que los docentes solicitan se reconozca institucionalmente la necesidad de "una transformación radical del Plan de Estudios", <sup>74</sup> que como nos lo aclara la académica en el siguiente relato, la necesidad partía "de la adecuación entre lo que estaba formalmente prescrito y lo que realmente se estaba viviendo":

... se organiza un evento, el que por cierto, fue muy, muy interesante porque de veras la gente participaba, y el evento estaba organizado por temas, por mesas con temas, y por plenarias; entonces digamos que la conclusión a la que se llega es que nosotros como docentes solicitamos que **institucionalmente** se reconozca la necesidad de un cambio curricular, porque esas son las conclusiones a las que se llegan [...] debo de estar hablando del 83, las discusiones que se tuvieron no eran con el propósito de sacar una propuesta alternativa, o sea, no era decir, cambiemos ya esto por esto, simplemente era como hacer un diagnóstico, sí, de cómo estaba la situación, no? desde por ejemplo, qué programas se tenían, cuál era la adecuación entre lo que estaba formalmente prescrito, y lo que realmente se estaba viviendo, lo que vemos es que hay una diferencia abismal, que empezando por cuestiones formales, por ejemplo, acá no hay módulos, acá hay áreas, no? .. acá no hay esta cuestión de la continuidad transversal?, en los contenidos, sino que muchas veces son contenidos, auto contenidos y hasta repetitivos... (E6F700, p. 18)

<sup>74</sup> Véase Proyecto de evaluación curricular de la carrera de Psicología, 1984, p. 2.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

No obstante, como en los intentos de revisión curricular anteriormente señalados,<sup>75</sup> los señalamientos expuestos por la comunidad de la carrera no tuvieron ninguna repercusión.

Es así que “la revisión curricular” se convierte en “discurso eterno hasta hoy en día, nunca más se ha dejado de hablar”, pues al parecer “es transformar las relaciones estructurales que le dan forma a la carrera”, como nos describe el académico:

... y empezamos a hablar de la revisión curricular, que es discurso eterno hasta hoy en día, todos los jefes de carrera en su punto central es - vamos a transformar el currículum -, que eso obviamente pues es transformar las relaciones estructurales que le dan forma a la carrera, obviamente, pues en **nadie** puede estar ausente este tema que es el central... (E4M3500, p. 26)

### 2.3.5 El abandono del proyecto (1984-actual)

La ruptura y disociación del grupo fundador quedó significada como la pérdida de otro “espacio de gestión colectiva” que representaba el grupo; las áreas entonces se convierten en los espacios internos de discusión y decisión “cada área vio la manera de cómo se reorganizaban bajo estas nuevas condiciones”, como lo relata una de las académicas:

... que ya cada área vio la manera de cómo se reorganizaban bajo estas nuevas condiciones... yo siento que las áreas **rebasaron** los espacios más macro, tanto el espacio de gestión colectiva que era la carrera, la jefatura de carrera, como este otro espacio que nos habíamos dado que era el Colegio de Profesores. (E6F21700, p. 19)

En este sentido, la escisión del grupo fundador quedó marcado como el “abandono” del proyecto, como un acontecimiento crítico, que representa para sus allegados la pérdida de liderazgo académico, en tanto el proyecto curricular en el que se participa está sustentado en actores que son considerados como “los grandes personajes protagónicos” y

---

<sup>75</sup> I Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular en 1980 y las Jornadas de Análisis Curricular de 1981.

su ruptura no solo conlleva la *“reorganización”* de grupos de trabajo, sino la pérdida de un proyecto común en el que las áreas *“al quedar muy marcadas”* se conciben como espacios sociales cerrados, sin interlocución entre ellas, perdiéndose la visión del conjunto del proyecto educativo e instaurándose la desregulación y flexibilidad en donde *“las asignaturas se empiezan a tomar con una gran libertad, ... esto también aligeró todos los criterios de aplicación y de los contenidos y viene esta gran dispersión”*, como nos detalla otro de los académicos en su siguiente narración:

... después de el año de este gran conflicto, y que abandonan los jefes de área y los grandes personajes protagónicos.. quedaron muy marcadas las áreas y esto también dio mucha flexibilidad a que los contenidos, digamos de las asignaturas se empezaran a tomar con una gran libertad, [...] esto también aligeró todos los criterios de aplicación y de los contenidos y viene esta **gran** dispersión, se empieza digamos ahí a generar ... aunque todavía hay digamos los usos y costumbres de la junta del área y todavía hay estos puntos de convergencia pero de ahí yo siento que se van aflojando y empieza a dispersarse y a relajarse y abrirse y esto, pues sin fronteras, hasta que cada profesor prácticamente hace lo que quiere .... (E4M3500, pp. 22-23)

Este testimonio, como los presentados a principio de este capítulo, nos dan cuenta de cómo con la fractura del grupo fundador, la práctica curricular *“empieza a dispersarse y a relajarse y abrirse y esto, pues sin fronteras, hasta que cada profesor prácticamente hace lo que quiere”*, instituyéndose y objetivándose prácticas educativas desreguladas *“flexibles”* de *“gran libertad”*, pero sin acciones conjuntas que permitan un replanteamiento curricular.

En este escenario, en el año de 1983 surge la Comisión de Evaluación Curricular, que responde, por una parte, a la propuesta de revisión curricular impulsada por el Dr. Rivero Serrano para toda la UNAM dentro de su *“Marco General para los Cambios Académico-Administrativos”* y que en el conjunto de las carreras de Iztacala se concretó en una propuesta de evaluación curricular elaborada por una comisión de funcionarios y asesores.

En el caso de psicología, y por la demanda histórica de la comunidad de la carrera de una revisión curricular, se recupera la propuesta de la Comisión de Evaluación Curricular integrada por 26 miembros (profesores, jefes de área y la Coordinación de la

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Carrera) y se especifica un Proyecto de Evaluación Curricular que se concretó en la definición de 6 ejes de investigación: currículum-contexto, currículum-programas, currículum-alumnos, currículum-docentes, currículum-Institución y currículum-investigación. La investigación diagnóstica sobre estos ejes abarcó el periodo comprendido entre 1976, desde que se implanta el nuevo Plan de Estudios, hasta 1986.

En 1986 se organizan otras Jornadas de Evaluación Curricular que se verifican en el Palacio de Minería, además de una serie de talleres sobre teoría curricular a lo interno de la Comisión de Evaluación Curricular, y para enero de 1987 se realiza un Foro de Evaluación Curricular de discusión y análisis respecto a la problemática curricular cuya finalidad fue la presentación preliminar de los resultados obtenidos por la Comisión de Evaluación Curricular al terminarse la fase diagnóstica, y abrir nuevamente un espacio de propuestas y consideraciones para el proceso mismo de evaluación curricular.<sup>76</sup>

Entre las conclusiones más sobresalientes del Foro se resaltaron nuevamente: la insuficiencia del modelo conductual para dar respuestas útiles a las problemáticas afrontadas en sus escenarios de aplicación; la disociación entre teoría y práctica, la autocontención de las áreas que propició el reajuste teórico-metodológico que requirió cada una de ellas y que devino en diversificación de contenidos académicos para cada área o materias que estructuran la carrera, la desvinculación entre la formación de los estudiantes con las necesidades sociales y del mercado de trabajo, cargas excesivas de trabajo para los estudiantes, descontento de los mismos sobre los criterios de evaluación, como las más importantes.

Si bien existió un arduo trabajo realizado por la Comisión de Evaluación Curricular para el diagnóstico de la carrera, el Foro no tuvo el impacto esperado por la comunidad, como lo expresaron algunos alumnos en su momento:

Existió un gran desinterés por parte del público ante las ponencias.

Hubo alumnos que participaron entre ellos nuestro grupo y fue triste ver como muchos profesores se retiraron, si de por sí no había

---

<sup>76</sup> En *Memorias del Foro de Evaluación curricular de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala*, ENEP, Iztacala, UNAM, 1989, p. 9.

público [...] no pasó de ser un evento en el que se ridiculizaban las fallas de nuestros profesores y las nuestras sin que esto arroje los resultados esperados que nos ayuden a nuestra formación profesional. (Alva y Piña, 1987, p. 6).

Este extracto, obtenido de una revista de circulación interna de la carrera, es significativo en tanto refleja cómo los espacios de diálogo, de intercambio entre los diferentes sectores de la comunidad, aún de confrontación de ideas, enfoques y perspectivas, se fueron desgastando con el pasar del tiempo. Ni los subsiguientes eventos e intentos de revisión y análisis curricular han logrado romper la inercia de la carrera.

Los siguientes relatos de los académicos resumen sus apreciaciones sobre las condiciones que se fueron instaurando y que han impedido la redefinición de un proyecto educativo común:

*“hubo una suerte de vacío de que ya no se logró nuclear la carrera, con el liderazgo y entonces hubo también un aprovechamiento de este vacío, de recomposición de los grupos y entonces se nuclearon muy en las áreas, los grupos tendieron a circunscribirse, [...] pero ya como carreritas, ya no la carrera, yo diría sino ya como carreritas”*(E4M3500, pp. 22-23).

*“no hay el liderazgo, ni el pacto social que permita generar un acuerdo con criterios académicos”*(E3M161299, pp. 25-26).

Pese a este “encasillamiento”, la reflexión curricular ha sido una preocupación constante en la carrera y a partir de diferentes instancias organizativas, los diferentes sectores de la comunidad no han dejado de plantear las problemáticas que se evidencian cotidianamente en la práctica curricular.

Así, a finales de 1995 y en respuesta a una nueva convocatoria de la Jefatura de Carrera, se constituye el Comité de Revisión y Propuesta Curricular de la carrera de Psicología con el objetivo de impulsar y promover los trabajos tendientes al cambio y/o reestructuración del currículum de la carrera. Los integrantes del Comité fueron variando aunque estuvieron presentes egresados, profesores, la Jefatura de Carrera y alumnos, en diferentes momentos.

El trabajo del Comité consistió fundamentalmente en organizar dos tipos de actividades: reuniones semanales de análisis, discusión y planeación para el logro del objetivo propuesto; y, la organización e instrumentación de los eventos programados. El resultado de estas actividades fue la realización de dos eventos más: el Foro "Marco Legal y Académico para el Cambio Curricular" y el Primer Encuentro "Hacia la Integración de Propuestas para el Cambio Curricular", realizado este último en septiembre de 1996.<sup>77</sup>

Como producto de este Primer Encuentro se elaboró un *Cuaderno de Trabajo* que integró los 21 trabajos presentados en el evento el cual se puso a disposición de la comunidad para su análisis y se solicitó la presentación de posibles ejes de integración para la organización de un siguiente evento académico.

El Comité, por su parte, elaboró un *Documento de Trabajo*<sup>78</sup> en el que se identificaron dos ejes generales para la integración de las 21 propuestas: *Perfil Profesional del Egresado y Estructura Curricular*, documento que también se puso a consideración de la comunidad, con la intención de organizar un siguiente Taller para la integración de las propuestas. Este evento se postergó a petición de la comunidad por requerir de mayor tiempo para la revisión y análisis minucioso de los documentos entregados a la comunidad. Una vez más, el trabajo quedó inconcluso y posteriormente sobrevino el conflicto universitario más largo de su historia, el paro de la UNAM que duró de mayo de 1999 a febrero del 2000.

A partir de esta reconstrucción histórica, podemos apreciar cómo los procesos de legitimación y de hegemonía adquieren un sentido particular. La práctica curricular que

<sup>77</sup> 1er. Encuentro "Hacia la Integración de Propuestas de Cambio Curricular", Cuaderno de Trabajo 1996-1997, Comité de Revisión y Propuesta Curricular de la Carrera de Psicología, ENEP Iztacala, UNAM.

<sup>78</sup> Mimco, Documento de circulación interna, Comité de Revisión y Propuesta Curricular, Agosto, 1997.

analizamos, desde un examen situacional-institucional, con elementos definitivamente alternativos y prácticas educativas diferentes, en lugar de ser recuperados por sus actores se generan e instalan procesos de fragmentación que los llevan a "clausurarse" en un estilo de funcionamiento institucional defensivo, basado en la disociación y el aislamiento, cerrando las posibilidades de un conjunto de acuerdos básicos compartidos que pudieran generar un horizonte colectivo, instalándose en su lugar la imagen vivencial de "caos", como lo resume el siguiente testimonio:

*"ya no hay una unión, o sea es el caos, no hay una directriz académica única a partir de la cual podamos hacer algo"*(E1M161199, p. 18).

Lo anterior nos lleva a recuperar lo que expresaba el Dr. Furlán hace más de dos décadas al referirse al proceso conflictivo que implica la instauración o cambio de un plan de estudios:

...las nuevas estructuras diseñadas modifican las relaciones de poder entre los grupos que operan en la institución, se destruyen grupos que se vuelven anacrónicos y se generan otros nuevos que pugnan por consolidarse. En general, todo este proceso está dominado por el conflicto entre lo viejo y lo nuevo y su resolución no se decreta administrativamente, se logra con el correr del tiempo, con la fuerza del que impone la propuesta exitosa (Furlán, 1978, p. 2).

Como hemos podido apreciar, el currículum de psicología Iztacala, desde su referente institucional y cultural, en su característica de espacio material y en su cualidad de espacio simbólico, como lugar organizador y normalizador que marca y delimita lo esperable, dejó de tener validez para sus docentes y perdió su significado como objeto de vinculación subjetivo y como referente que da sentido a la institución y a sus actores.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

La forma en como hemos venido trabajando el contexto institucional, en el que hemos privilegiado la *memoria colectiva*, ajustada y contrastada con material adicional documentado e intentando orquestar datos, fechas y acontecimientos, en que lo relatado se compagina con las miradas y los recuerdos que poseen sus actores desde las diversas posiciones institucionales que en los tiempos descritos fueron ocupando, nos han permitido la elaboración de una propuesta interpretativa que procura mostrar la situación actual de la carrera a la luz de una reconstrucción histórica. En este sentido, nuestros informantes han sido identificados por las funciones y roles, que según los tiempos descritos fueron desempeñando en la planeación, instrumentación y evaluación del plan de estudios, no así, desde las posiciones que actualmente ocupan, en tanto la consistencia o reiteración en sus apreciaciones y testimonios no lo demandaron y resultaron innecesarios.

Desde el modo en que se resolvieron los conflictos iniciales y la tensión generada por la crisis sobre la tesis central del proyecto y su modelo pedagógico - que llevó a la escisión de sus fundadores - se iniciaron procesos de recomposición de grupos de trabajo, de formas y tratamientos alternativos de contender con las contradicciones que la práctica educativa destacaba. No obstante, y aunque estos tratamientos operaron como movimientos instituyentes que evitaron la confrontación, disputas y desencuentros subsecuentes, no resolvieron las objeciones constitutivas de su funcionamiento, sino que promovieron y legitimaron prácticas de aislamiento, individualismo y marginalidad, conformándose éstas como parte del repertorio disponible de su cultura institucional.

La cultura institucional donde opera un currículum, como hemos visto, sin duda atraviesa de manera ostensible la forma en que sus docentes perciben, significan y se relacionan con el proyecto de formación profesional en el que participan. No obstante, su quehacer docente también está mediado por la representación y apropiación que hacen del campo de conocimiento de la disciplina en el que fueron formados y en la que intervienen posteriormente como formadores de otros sujetos. Es precisamente sobre los sentidos que atribuyen al objeto de estudio de su disciplina, a la diversidad epistemológica que la caracteriza, y a las prácticas académicas y pedagógicas para su transmisión, que son el motivo del próximo capítulo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

162

### CAPÍTULO 3

## REPRESENTACIONES DE LOS ACADÉMICOS SOBRE EL CAMPO DISCIPLINAR DE LA PSICOLOGÍA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

*"La desgracia del psicólogo  
es que nunca está seguro de hacer ciencia  
y cuando la hace nunca está seguro  
de que ésta sea psicología."*

*Politzer, 1976.*

Detrás de haber reseñado el escenario de relaciones y prácticas que conforman la realidad de la práctica curricular de psicología Iztacala, que norman la actuación de sus docentes y consolidan el "statu quo" de su comunidad académica, mediante códigos simbólicos, significados, ritos o prácticas legitimadas y sedimentadas, en este capítulo presentamos la "lectura" y el significado que atribuyen los docentes al desarrollo del conocimiento de la disciplina que enseñan, que como campo científico y problemático, también orienta sus acciones y constituye otro referente importante para comprender sus modos de pensar y sus prácticas discursivas en relación a su quehacer docente y práctica curricular.

En tal sentido, para la comprensión de una práctica curricular en un campo institucional, la búsqueda de su historia y cultura institucional resultan ser necesarias pero no suficientes, pues la transmisión o enseñanza de una disciplina para la formación profesional de sus miembros, estará impregnada e influenciada por la percepción e interpretación que sus docentes hacen de su desarrollo, avances y contradicciones.

Es por ello que consideramos imprescindible indagar las representaciones y significados que atribuyen sus docentes a su objeto de estudio, al desarrollo de sus contenidos, a sus marcos de referencia y formas de abordarlos, que aluden al plano epistemológico desde los cuales elaboran sus interpretaciones, creencias, análisis y juicios de valor, y a partir de los cuales definen o dan seguimiento a sus programas

académicos y median e influyen en su acontecer curricular. Pero también consideramos subyacen en la forma de pensar y entender la realidad, en la concepción de vida que se tenga, en la forma de comprender las relaciones entre las personas, y por lo tanto, en sus formas de negociar sus diferencias.

Por lo tanto, la intención del capítulo es destacar la apropiación que los académicos hacen de la diversidad epistemológica de la psicología y rescatar los significados y sentidos que atribuyen a sus enfoques, perspectivas y metodologías que juegan un papel importante en las distintas áreas del currículum y cobran relevancia en cuanto a la modelación de los contenidos y en general sobre todos aquellos elementos que toma en cuenta para una práctica pedagógica.

### **3.1 El campo disciplinar de la psicología y su diversidad epistemológica**

El conocimiento disciplinario, que incluye el desarrollo teórico, conceptual y metodológico de una ciencia en particular, constituye uno de los referentes fundamentales en la conformación de un currículum. Sus descubrimientos y conocimientos, producidos social e históricamente, conforman su propio cuerpo de conceptos, métodos y objetivos fundamentales que son la base sobre los cuales se define una propuesta curricular para la formación profesional.

Las disciplinas como unidades del conocimiento social, poseen un discurso propio, especifican el objeto de estudio del que hablan y adoptan diferentes niveles de estructuración. De aquí que cada agrupación disciplinaria posea una tradición cognitiva o procesos cognitivos con categorías de pensamiento propios de acuerdo a la naturaleza de su objeto de estudio, como también códigos de comportamiento, valores, creencias o interacciones sociales que las distinguen. Sus miembros van construyendo una identidad que los diferencia de otras culturas disciplinarias.<sup>1</sup>

Como revisamos en el primer capítulo, la psicología, al igual que las demás ciencias sociales, desde su nacimiento como discurso, y posteriormente, en su

---

<sup>1</sup> Al respecto de la constitución de identidades disciplinarias conforme a formas de pensamiento, creencias, valores y redes de relaciones, véase Clark, B. *El sistema de educación superior. Una vista comparativa de la Organización académica*, pp. 55-112, y Becher, T. (1992). *Las disciplinas y la identidad de los académicos*, pp. 56-72.

institucionalización y profesionalización, se caracteriza por una serie de contradicciones, rupturas y replanteamientos que desde la amalgama de conocimientos que se producen sobre lo psicológico, muchas son las interrogantes que se provocan y se enuncian sobre la legitimidad y especificidad de la psicología como disciplina a partir de las reservas sobre su cientificidad contemporánea.

Desde la aparición y desarrollo de la medición psicológica a principios del siglo XX hasta nuestros días, la psicología ha recorrido caminos inusitados en búsqueda de modelos teóricos explicativos y herramientas metodológicas para la comprensión de una gran variedad de fenómenos psicológicos que van desde procesos cognitivos, socio-afectivos y de personalidad. La conformación de su cuerpo de conocimiento ha tenido un marcado carácter interdisciplinar, por su íntima conexión con las ciencias biológicas y sociales, y por su uso, cada vez más frecuente, de metodologías estadísticas, matemáticas e informáticas.

Los esfuerzos teóricos en la psicología han representado intentos por conceptualizar un campo de análisis y han proporcionado esquemas que guían tanto la investigación como la práctica profesional. Desde su significado etimológico como ciencia del alma, hasta la exclusión de todo lo que no fuera observable a nivel físico y conductual, se ha intentado recortar su objeto de estudio, sobre todo desde su reconocimiento institucional como ciencia, a partir de posiciones epistemológicas como el positivismo, estructuralismo, funcionalismo y la fenomenología, por lo que uno de sus problemas centrales para su estudio y ejercicio es su diversidad epistemológica.

La complejidad que implica el entendimiento del hombre ha dificultado la delimitación del objeto de estudio de la disciplina y ha repercutido en la definición curricular, debido principalmente a las diferentes concepciones que institucionalmente se sostienen, pero que al mismo tiempo parecen obedecer al propio avance de su campo disciplinario.

En relación a la epistemología, como parte integrante de cualquier discurso científico, la entendemos ya no sólo como una rama de la filosofía, sino como parte constitutiva de la propia psicología que se presenta de manera constante e inevitable en cada uno de los momentos de la formación y la práctica profesional. En cada posición epistemológica se encuentra una forma distinta de conocer, comprender y explicar la realidad. Para la

psicología, como para cualquier otra ciencia, todo acto de conocimiento, supone una concepción sobre la relación entre sujeto y objeto. Las diversas posiciones que los principales discursos teóricos se han desarrollado en psicología parten de una estructura epistémica diferente para dar cuenta de los fenómenos psicológicos.<sup>2</sup>

Por consiguiente, aceptamos a la psicología como un conglomerado no unívoco desde el punto de vista teórico y metodológico, y por ello lleno de incongruencias y puntos ciegos; la psicología no es por lo tanto un conjunto de leyes y conceptos coherentes, sino una especie de collage teórico que debe ser decantado.

Cada posición epistemológica de la psicología tiene su propia manera de hacer ciencia, su propia manera de plantear y conducir la investigación y sus propias formas de proyectarse o aproximarse a la realidad social, asimismo, cada una genera un marco interpretativo y coordenadas teórico metodológicas en los escenarios educativos.

### **3.2 Concepciones epistemológicas de los académicos y sus proyecciones en la práctica pedagógica**

Para comprender la diversidad de corrientes psicológicas que actualmente se despliegan en la práctica curricular de psicología Iztacala, fue necesario acercarnos a la percepción e interpretación que los académicos hacen sobre el desarrollo de la psicología como ciencia y disciplina. Como ciencia, en tanto alude a la concepción que tienen sobre el conocimiento científico y las formas de generarlo y abordarlo con respecto a su objeto de estudio;<sup>3</sup> y como disciplina, que implica la transmisión del conocimiento obtenido por esta ciencia, y por lo tanto, a la forma en la transmisión de

---

<sup>2</sup> Las posiciones epistemológicas básicas de la psicología son analizadas por Noriega y Gutiérrez, quienes concluyen que no se puede hablar de la Psicología ni de la Epistemología, sino de una diversidad de psicologías, cada una de las cuales sostiene una particular posición epistemológica. Véase *Introducción a la epistemología para psicólogos*.

<sup>3</sup> Consideramos que una ciencia se define por su objeto de estudio y sus criterios de científicidad dependerán del grado de construcción teórica elaborado para su explicación y su continuidad en la forma de acercarse al conocimiento de ese objeto de estudio (relación entre sujeto y objeto), que se conforma de una particular posición epistemológica.

sus contenidos para la formación profesional, que comprende a las áreas específicas a las que dirige su investigación.<sup>4</sup>

Desde aquí, la pregunta medular que orientó nuestra atención desde el plano disciplinar, fue entonces ¿cómo percibe y resuelve el docente universitario que enseña la psicología, la diversidad epistemológica de su disciplina?; interrogante que conlleva muchas aristas, en tanto alude al estatus que los académicos atribuyen a la psicología como ciencia, a la concepción que tienen sobre el conocimiento científico y las formas de generarlo y abordarlo.

La indagación, por lo tanto, se dirigió a preguntar a los académicos sobre su concepción de la psicología como ciencia y sobre su objeto de estudio; sobre su noción de conocimiento científico y la formas, procedimientos o recursos para obtenerlo.

Asimismo, consideramos que estas concepciones sobre el conocimiento científico y las formas de acercarse a él, no sólo develan su adscripción a determinada postura epistemológica de la psicología, sino que también están ligadas a otras perspectivas sobre la educación en general, por lo que sus elementos epistemológicos se integran a concepciones más amplias que pueden definir toda una idea personal sobre la educación con alguna proyección en la práctica.<sup>5</sup> En este sentido, desempeñan un papel decisivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje y son las responsables de asignar un significado concreto en las aulas. Tienen por lo tanto, pesos diversos y singulares que ponen en acción los académicos cuando ellos tienen que enseñar o guiar a los alumnos durante una práctica pedagógica; es decir, los docentes transforman el contenido del currículum de acuerdo con sus propias concepciones epistemológicas y también lo construyen en "conocimiento pedagógicamente elaborado" con algún tipo y nivel de formalización en tanto su formación pedagógica les haga organizar y acondicionar los contenidos de la materia, adecuándolos para los alumnos. Por lo que la actitud que ellos mantengan ante el conocimiento científico

---

<sup>4</sup> Entendemos por disciplina un conjunto de acciones de aprendizaje calculadas y planeadas para ese fin, mediante un cuerpo de conocimientos específicos, delimitados teórica, conceptual y metodológicamente.

<sup>5</sup> Por nuestro objeto de estudio, retomamos sólo aquellos elementos pedagógicos que tienen una proyección en la práctica curricular que analizamos; no obstante, consideramos que la práctica pedagógica connota una perspectiva más amplia que la mera instrucción o su limitada acepción a los estrechos perímetros de la escuela, pues tiene que ver con la educación en general, con procesos educativos, sociales, políticos e ideológicos; y como campo disciplinar, contempla tanto aspectos de docencia, investigación y difusión.

condiciona considerablemente la calidad del aprendizaje y la actitud básica del alumno ante el saber y la cultura (Young, 1981; Gimeno y Pérez, 1987; Gimeno, 1995).

Por consiguiente, la siguiente interrogante central que guió nuestra investigación fue en consecuencia ¿cómo perciben que deben transmitirse los contenidos de la psicología durante la formación profesional de los que aspiran a ser parte del gremio disciplinario al que pertenecen, y de manera particular, sobre aquellos elementos que toman en cuenta para su práctica pedagógica?. Cuestionamiento que de igual forma contempla varios componentes que tienen que ver con las nociones o representaciones que los académicos tienen sobre el aprendizaje, y con sus apreciaciones sobre lo que es contenido de aprendizaje y conocimiento valioso, que los llevará a determinar o a seleccionar determinados elementos, a dar más importancia a unos que a otros, a recrearse con actividades o estrategias de enseñanza diversas, a tener todo esto en cuenta a la hora de evaluar.

Estas proyecciones de sus posturas epistemológicas en su práctica pedagógica, contienen generalmente variantes de tipo teórico-conceptual, técnico-metodológico, y ético-ideológico (Hernández, 1999). Entre los aspectos más importantes que consideramos al interrogar a los académicos para acercarnos a la representación que tienen de su práctica pedagógica, desde las variantes teórico conceptuales, contemplamos su noción o conceptualización sobre la enseñanza, el aprendizaje, el alumno, el docente y la evaluación. Sobre las variantes técnico-metodológicas tomamos en cuenta los programas de estudio de las asignaturas que imparten, sus objetivos y contenidos, su participación en la planeación de éstos y el seguimiento que en lo individual o colectivamente le dan en el aula, así como sus estrategias de enseñanza y evaluación. Sobre los componentes ético-ideológicos, prestamos atención al tipo de aprendizajes que privilegian, a la importancia y usos que otorgan a la evaluación, a la forma en que asumen el rol docente y al lugar y responsabilidad que confieren al alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para la comprensión sobre la génesis de los significados y representaciones que los académicos tienen sobre el desarrollo del conocimiento científico, de las teorías y métodos de la psicología y para entender su valor, sus efectos e implicaciones,

consideramos las condiciones objetivas en las que realizaron sus estudios profesionales. Contemplar estas condiciones resultó necesario pues toda construcción de significados, incluido el conocimiento científico, se encuentra situacionalmente condicionado, por lo que no es posible trascender la perspectiva histórica y social desde la que interpretamos, es decir, es necesario rastrear la génesis histórica y social de las categorías y prejuicios que se han formado en el individuo y en el grupo como consecuencia de intercambios reiterados y concretos (Gadamer, 1975, en Pérez Gómez, 1998).

La construcción de los saberes disciplinarios de los académicos los consideramos como los conocimientos que se conforman en un proceso de investigación: nuevos significados reconstruidos a partir del intercambio abierto de perspectivas, como reconstrucciones sociales que reflejan intereses, valores y acciones (Foucault, 1971); asimismo, es importante tomar en cuenta el contexto institucional para el análisis de los procesos de socialización en la adquisición de saberes especializados (Berger y Luckmann, 1999).

Partimos de que es en la interacción social, en la comunicación con los otros, en la lectura de textos, en el intercambio de experiencias, etcétera, - que constituyen una compleja red de factores – las que condicionan sus modos de pensar, sus creencias, o ideas, y mediante un proceso de interpretación, consolidan o modifican sus significados a la luz de la situación en la que se encuentran y en función de los propósitos de su acción, y que conforman lo que llamaremos su "identidad epistemológica".

En el caso de los académicos entrevistados, el contexto de referencia con respecto al campo disciplinar en el que participan, la ENEP Iztacala, resulta ser el mismo entorno académico en el que desarrollan su actividad como docentes e investigadores y en el que realizaron sus estudios profesionales.<sup>6</sup> Efectuaron sus estudios de licenciatura entre 1975 y 1984, y se incorporaron a la planta docente entre 1977 y 1990 (la mayor parte de ellos se integran aún siendo estudiantes), condición importante a considerar,

---

<sup>6</sup> El único académico que no cursó sus estudios profesionales en la ENEP Iztacala, los realizó en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el periodo comprendido de 1973 a 1978 (se inicia como docente en la misma Facultad en 1979 e imparte las materias de Análisis Conductual Aplicado y Análisis Experimental de la Conducta), sin embargo, estudia la maestría en Metodología de la Investigación en Iztacala (1983-1985), coordinada por el Dr. Ribes, e ingresa a ella como docente en 1988.

pues tanto en su rol de estudiantes como de docentes, no sólo han participado de la misma cultura disciplinaria, sino también en la misma cultura institucional, situación necesaria a tomar en cuenta para la comprensión sobre la construcción y reconstrucción de sus significados y saberes disciplinarios.

### **3.2.1 De la psicología como ciencia básica experimental a la psicología academicista y vivencial**

La diversidad y fragmentación epistemológica y paradigmática que caracteriza a la psicología como disciplina científica, queda ampliamente manifiesta en la misma heterogeneidad y multiplicidad de representaciones y apropiaciones que sobre la psicología como ciencia y disciplina manifiestan los académicos que participan de una misma práctica curricular, como lo reflejan sus discursos que a continuación presentamos y analizamos.

#### **Una ciencia entre lo biológico y lo social**

Entre las concepciones develadas sobre la psicología, encontramos que hay quien la distingue como una ciencia que funciona como puente entre lo biológico y lo social, representación que nos revela una académica del área de Educación Especial y Rehabilitación<sup>7</sup> al señalar *"creo que somos una disciplina, una ciencia como tal, que cubre muchos aspectos que no la vamos a poder ubicar ni en ciencias sociales, ni en ciencias de la salud"*, y le confiere este estatus por haber sido formada en la aproximación conductista, como lo aclara en su narración:

... en cuanto empecé a formarme ya en Iztacala, me toca todavía recibir mucha información de manejo conductual, de manera muy, muy tajante, con mucho rigor, entonces yo si lo ubico como una ciencia desde mi formación. La empleo a rescatar desde este debate, sé que incluso le censuran muchas cosas por ahí y yo soy de las que defienden de que si cumplimos muchos

<sup>7</sup> Cursa sus estudios de licenciatura en psicología de 1983 a 1987 en la ENEP Iztacala, trabaja eventualmente con niños con problemas de aprendizaje e ingresa como docente al área de Educación Especial y Rehabilitación en 1990, área a la que pertenece desde esta fecha.



aspectos de tipo científico, de hecho creo que somos una disciplina, una ciencia como tal, que cubre muchos aspectos que no la vamos a poder ubicar ni en ciencias sociales, ni en ciencias de la salud, comparto la perspectiva de Ribes, de que es una ciencia que se vuelve un puente y conecta mucho cuestiones sociales y biológicas de la conducta propiamente, entonces yo sí la ubico como ciencia como tal [...] con ese rigor de estar leyendo mucho, mucho, los primeros semestres, todo lo que implica hacer ciencia, le sigo encontrando muchas atribuciones de lo que sí es, porque sí lo está cubriendo ... (E15F3401, p. 11.)

El criterio que aplica la académica para definir a la psicología como ciencia es el "manejo conductual", criterio que desde su concepción permite cumplir con "muchos aspectos de tipo científico". Este supuesto, derivado de la perspectiva conductista de la psicología cuya fórmula o matriz epistemológica básica para entender el comportamiento de los individuos es la operacionalización de la relación entre un objeto activo y un sujeto pasivo (estímulo-respuesta), que dificulta toda posibilidad de su aplicación a lo social, por lo que su proyección como ciencia social es difícil de ubicar por sus mismos marcos de referencia científicos (el estímulo y la respuesta como dimensiones de análisis) al ser insuficientes para explicar la conducta de las personas en este ámbito. En este sentido, el enfoque transfiere a las ciencias sociales la responsabilidad de la descripción y explicación de "lo social" y la identificación de sus dimensiones de análisis.<sup>8</sup>

En cuanto a la dificultad de colocar a la psicología dentro de las ciencias de la salud, pensamos deviene de la necesidad de escindir a la disciplina de la medicina en su búsqueda por su autonomía. Cuando la psicología estaba al amparo de la medicina su tendencia era estudiar el comportamiento desde la perspectiva de los fenómenos clínicos y anormales, que para el paradigma conductista no tenía vínculos ostensibles con las aportaciones de la psicología experimental.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Consideramos que muchas de las diferentes áreas de estudio que diferencian a las ciencias sociales, son más el resultado de sus conceptos que de la naturaleza de los datos reunidos a nivel empírico en la investigación y las metodologías empleadas. Sociólogos, antropólogos y otros científicos de la conducta más que estudiar diferentes niveles de fenómenos utilizan diferentes niveles de generalización en sus conceptos para manejar esencialmente el mismo nivel de fenómenos: la conducta de los seres humanos.

<sup>9</sup> Entre los argumentos que se presentaban para no identificar a la psicología con una de sus áreas de aplicación, la clínica, eran que los trabajos realizados en ésta se derivaban de las aportaciones de la teoría psicoanalítica que destacaba aspectos "inconscientes" (principalmente las de Freud, quien estaba interesado en los trastornos "psíquicos"), aportaciones que no podían ser consideradas como parte integral de la "nueva psicología científica". Véase Ribes, et al., "Teoría de la Conducta", p. 179; y Müller, F. *La psicología contemporánea*.

De igual modo, en el discurso de la académica “*comparto la perspectiva de Ribes, de que es una ciencia que se vuelve un puente y conecta muchas cuestiones sociales y biológicas de la conducta propiamente*”, se denota el significado compartido de que la psicología, teniendo como objeto de estudio la conducta de los organismos vivos, trasciende los meros correlatos fisiológicos y biológicos de la misma, aún y cuando se reconocen las bases biológicas de ésta (indispensables también para la medicina), que consignadas desde las aportaciones de las teorías evolucionistas, contribuyeron a la conformación de la psicología como disciplina científica.<sup>10</sup>

La importancia y significado que para la académica tiene la aproximación conductual se manifiesta asimismo en la utilidad y beneficios que representa, tanto para la formación de las nuevas generaciones como para la solución de problemas y exigencias profesionales que demanda el área de Educación Especial y Rehabilitación, aspecto que nos aclara cuando se le interroga sobre la forma en que aborda los objetivos y contenidos de los cursos en los que participa como docente:

(sobre el análisis conductual) ... sabemos que es la que da más beneficios a corto plazo, con esta claridad, es que la seguimos usando, y todos, todos, todos los que estamos en mi sección, yo te podría decir que en la práctica seguimos aplicando estos principios [...] yo creo que el análisis conductual como tal hay muchas áreas en donde tuvo su auge, tuvo su aporte y ya se quedó como un aspecto histórico más, en educación especial no, siguen vigentes muchos puntos, en otros ya empieza a notarse huecos, pero en una fusión cognitiva conductual, que el aspecto cognitivo ya empieza a cubrir y a apoyar esos huecos, pero en la práctica diaria todavía el alumno sigue teniendo el contacto con esta forma de trabajo y metodología porque en términos de tiempo es en la que nos va a dar efecto más inmediato, muchísimo más inmediato, y en el aspecto docente, eso me da muchos beneficios porque en el cuatrimestre, chiqui, chiquis [sic], porque el semestre es simbólico, el alumno empieza a ver resultados inmediatos, no se tienen que esperar mucho tiempo para ver un resultado, y si el trabajo es sistemático y permite que sea esta situación constante, hay veces que en término de un mes, él nota efectos de su trabajo, gracias a esta metodología... (E15F3401, pp. 12-13)

---

<sup>10</sup> Recordemos que fue Herbert Spencer quien concedió al estudio de la mente un lugar dentro de las ciencias naturales al considerar que la psicología presuponia a la biología ya que los fenómenos de la vida consciente constituían una rama de la vida en general. Al considerar a la psicología como una ciencia natural ubicada entre el pasaje de la biología y la sociología, promovió una ciencia de la conducta, y con su obra tendió a separar la psicología objetiva de la subjetiva. Cf. Brett, G. *Historia de la psicología*.

La expresión de la académica *"sabemos que es la que da más beneficios a corto plazo, con esta claridad, es que la seguimos usando, y todos, todos, todos los que estamos en mi sección, yo te podría decir que en la práctica seguimos aplicando estos principios"*, nos refiere a uno de los planteamientos fundamentales del plan de estudios que desde 1976 se implantó en la carrera como es el de "vincular la universidad con la comunidad", en el que uno de los objetivos principales es "la formación de profesionales capaces de resolver problemas prácticos en las áreas de mayor interés social."<sup>11</sup> En este sentido, el seguimiento muy cercano hasta hoy día de la aplicación de los principios del Análisis Experimental de la Conducta para resolver problemas prácticos que se atienden en este campo de aplicación de la psicología continúan siendo los pertinentes para la académica<sup>12</sup> *"en la práctica diaria todavía el alumno sigue teniendo el contacto con esta forma de trabajo y metodología porque en términos de tiempo es en la que nos va a dar efecto más inmediato, muchísimo más inmediato"*, donde podemos apreciar que existe una valoración positiva sobre la utilidad de la aplicación de sus principios durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta valoración positiva sobre su eficiencia para resolver problemas prácticos e inmediatos a los que se tienen que enfrentar los futuros profesionales bajo su formación *"el alumno empieza a ver resultados inmediatos ... gracias a esta metodología"*, también adquieren una significación especial por los tiempos administrativos para el cumplimiento de objetivos curriculares *"porque en el cuatrimestre, chiqui, chiquis [sic],*

---

<sup>11</sup> El área de Educación Especial y Rehabilitación atiende problemas de los individuos llamados "excepcionales", entre ellos, sordera, retardo, problemas de aprendizaje, ceguera, de lenguaje, de coordinación motriz, con impedimentos físicos, etcétera; y se concibe, desde el plan curricular, hacer hincapié en la enseñanza práctica, que en los últimos cuatros semestres de la carrera, las prácticas aplicadas forman la parte medular del currículum. Véase Galindo, E. y Taracena, E. "La enseñanza práctica integrada al servicio de la comunidad en el área de la educación especial y rehabilitación de la ENEP-UNAM Iztacala", pp. 279-283.

<sup>12</sup> Seguimiento muy próximo a la orientación conductual que también se puede apreciar en los programas teóricos de las asignaturas que imparte en los que se detallan como objetivos generales; como ejemplo, presentamos uno de ellos: "El alumno conocerá la definición, etiología, aspectos de neuropsicología, características físicas y conductuales, necesidades de aprendizaje y apoyo emocional; la intervención multidisciplinaria, prevención y desprofesionalización de las deficiencias motoras", Cfr. Educación Especial y Rehabilitación Teórica III, Sección B, Semestre 2000-1, UNAM-Campus- Iztacala. En la asignatura del módulo aplicado, se señala como fundamentación del mismo que "... se plantean distintas acciones a seguir para cubrir las necesidades de las personas con requerimientos de educación especial, mismas que se derivan del marco teórico que las subyace." Cfr. Psicología Aplicada Laboratorio V, Educación Especial y Rehabilitación. La mayoría de las referencias bibliográficas que se revisan e incluyen en ambos programas, incluyen contenidos, técnicas y métodos de Modificación de Conducta aplicados al diagnóstico, elaboración de programas de intervención y de evaluación.

*porque el semestre es simbólico.”*

No obstante, desde su perspectiva, la orientación conductual por sí misma parece no dar respuesta en otras áreas académicas del currículum y en algunos aspectos y tratamientos que exige la misma área de Educación Especial pues sus propiedades no son tan rescatables para llenar los “huecos” de otras áreas de la psicología, que de alguna manera se relacionan con la atención que se presta a la población que solicita los servicios, como sería el entrenamiento a los padres para la rehabilitación de sus hijos,<sup>13</sup> en donde los alumnos tienen que aplicar otro enfoque que responde mejor en otra de sus áreas de aplicación (la clínica, por ejemplo), situación que nos devela al comentarnos cómo instruye a los alumnos al respecto:

(sobre el análisis conductual) [...] de hecho hay muchas mamás que ya tienen años tomando los cursos, y son expertas en modificación de conducta, entonces a ellas les ha quedado muy claro realmente cómo es esta metodología, los principios básicos en los cuales se mueve y sigue dando resultados, sé que en otras áreas ya no y yo en mi opinión creo que también ya aportó lo que tenía que aportar; no es, ya para mi gusto, ya la única que deben de estar manejando, sobre todo cuando vemos el trabajo directo hacia con los papás, y prepararlos para la terapia, ... tenemos esa congruencia, buscamos darles en el aspecto teórico lo que al alumno le va a servir en la práctica, pero siendo muy honestos yo creo que toda la gente que damos las teorías, haciéndoles claro que va a ver momentos en donde no les va a responder a todas sus necesidades y haciéndoles insistencia que hay veces que van a sentir ellos que están haciendo una práctica de psicología clínica a pesar de que están en la cuestión de educación especial.. (E15F3401, pp. 12-13.)

Al mismo tiempo, nos revela que no existe consenso en su área en la utilización de esta aproximación y algunos docentes han recurrido a otro enfoque para atender las problemáticas que la práctica profesional les demanda:

... aquí hay dos secciones, hay que hablar, ... en educación especial estamos divididos en dos secciones, en la sección en la que yo estoy sigue toda una congruencia con esta metodología, ninguno de nosotros está aferrado de que es la única que hay, no, pero la cognitivo conductual la estamos usando, no

---

<sup>13</sup> Uno de los objetivos que contempla el plan de estudios de la carrera es la “desprofesionalización” de la labor del psicólogo para acceder a poblaciones mayoritarias; este objetivo se intenta cumplir entrenando a terceros (familiares, maestros o paraprofesionales) en el diseño y aplicación de los programas, proporcionando, a quien lo solicite, la asesoría necesaria para diseñar y aplicar estos programas. Véase Galindo, E y Taracena, E. “La enseñanza práctica integrada al servicio de la comunidad en el área de la educación especial y rehabilitación de la ENEP-UNAM Iztacala”.

todos, pero todos, todos, todos los que estamos en mi sección, yo te podría decir que en la práctica seguimos aplicando estos principios [...] (los demás profesores?) están unidos como grupo, pero cada quien ahí lleva su temario, y no lo comparte con los demás, incluso hay momentos que pasan cosas muy curiosas, si hay reprobados de X profesor, ese profesor tiene que ver qué hace con sus reprobados y hay las personas que les llamamos "agentes libres" porque no están ni con unos ni con otros... agentes libres, que no se ubican en ninguna de las dos secciones [...] para los alumnos el caos es muy grande porque vienen con una formación psicoanalítica que no seguimos, si nos causa conflicto, y de repente nos empiezan a cuestionar cosas de - oye, yo cómo hago esto, y cómo aquello -, y nosotros - sabes qué, es que nosotros no llevamos esto, nosotros llevamos esto, tenemos ésta - según nosotros tratamos de buscar una congruencia, que hay puntos donde nos cuesta trabajo que sea claro, pero no tenemos nada que ver con eso, no?, es otra visión, si, si nos causa conflicto... (E15F3401, p. 13)

En la anterior explicación, la académica nos resume dos aspectos. Primero, que la utilización de la orientación conductual "*en una fusión cognitiva conductual*", como alternativa de intervención, representa el enfoque que permite llenar los "huecos" que la mera orientación conductual no alcanza a completar, pues al introducir lo "cognitivo" resolvió los temas para los que el conductismo no tenía respuesta, y adquiere significado para ella en tanto alcanza "*congruencia con esta metodología*"; congruencia que percibe, presumimos, porque la matriz epistemológica del conductismo como la del cognoscitivismo resultan seguir teniendo la misma continuidad en sus postulados, pues aunque ésta última parte de la operacionalización *estímulo-organismo-respuesta*, matriz que al aumentar la dimensión *organismo* posibilitó la introducción de categorías vetadas por el conductismo (pensamiento, motivación, etcétera),<sup>14</sup> no obstante, en sí las dos implican mutuamente un mismo esquema epistemológico en la relación entre un objeto activo y un sujeto pasivo,<sup>15</sup> por lo que podemos comprender la continuidad y congruencia metodológica que la académica concibe en sus apreciaciones, al referirse al empleo de la orientación cognitivo-conductual como otra opción de intervención complementaria.

El segundo aspecto que refiere en su relato, nos da cuenta de las distintas visiones y

<sup>14</sup> Los postulados de la aproximación cognoscitivista tienen como fuente a los psicólogos de la *gestalt*, cuyas aportaciones se relacionan con los temas sobre la percepción, sensación, pensamiento, motivación, etcétera. Cfr. Heibdreder, E. *Psicologías del siglo XX*.

<sup>15</sup> En el que la dimensión *organismo* opera solamente como variable interventora pero sólo a nivel teórico, sin que altere el supuesto básico E-R. Al respecto véase los argumentos que plantean Noriega y Gutiérrez quienes a partir del análisis de la estructura epistémica (sujeto, objeto y el tipo de relación entre ellos), analizan los principales discursos teóricos en psicología. En Noriega y Gutiérrez, *Introducción a la epistemología para psicólogos*.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

preferencias que en la misma área académica del currículum se tienen al estar constituida informalmente por dos secciones, y en una de ellas *"cada quien ahí lleva su temario, y no lo comparte con los demás"*, y por otra parte, hay profesores que se les denomina *"agentes libres"* porque no se les puede ubicar en ninguna de éstas, condición que para *"los alumnos el caos es muy grande"*, y a los docentes les *"causa conflicto"*.

Si bien, sus apreciaciones nos indican su aceptación sobre la diversidad de aproximaciones para abordar los objetivos y contenidos previstos en el área *"ninguno de nosotros está aferrado de que es la única que hay"*, no obstante, concibe que su empleo por diferentes profesores genera desorientación en los alumnos o el desconocimiento de otras orientaciones les provoca *"disonancia cognoscitiva"* con sus propios referentes epistemológicos *"porque vienen con una formación psicoanalítica que no seguimos, sí nos causa conflicto"*, condición que se significa como problema al no ser compatible con la orientación que se maneja *"nosotros tratamos de buscar una congruencia, que hay puntos donde nos cuesta trabajo que sea claro, pero no tenemos nada que ver con eso"*.

Su preferencia por la aproximación conductual cobra relevancia en general sobre todos aquellos elementos que toma en cuenta para su práctica pedagógica.

Podemos apreciar en su siguiente narración, un acercamiento muy estrecho entre su filiación conductual y su práctica educativa en las aulas, desde la forma en que planea y programa sus cursos y el modo en que los lleva a cabo, en los que su percepción sobre la enseñanza está vinculada a características preestablecidas de tiempos de aprendizaje y rendimientos de los alumnos:

... programamos, incluso los tiempos son de manera compartida porque, por ejemplo, a X unidad o X tema de esa unidad, todos les vamos a dar el mismo número de clases, le damos ese mismo peso o le vamos poniendo, por ejemplo, horas mínimas para cada tema, por decirte algo, una conferencia, decimos - tiene que ser mínimo tres horas o mínimo una hora y media - no?, se dan libertades porque dependiendo del profesor va a seguirlo o no, o le va a dar la preferencia totalmente, hay veces que el grupo te demanda más, entonces si te está demandando, nada de que -dudas al final no te digo nada - no, le ajustas al grupo, o sea, si llego yo con una estructura pero si el propio grupo me la va a modificar, yo si acepto que la modifiquen (E15F3401, p. 17)

Esta forma de entender la docencia, en la que dominan la prisa e inmediatez para la

consecución de determinados objetivos curriculares, aún y cuando la académica realiza los ajustes curriculares necesarios, también la denota cuando nos detalla su estrategia de intervención en el aula:

... cuál es mi estrategia de trabajo?, en la práctica, yo voy cubriendo algunos tiempos a manera de información y de formación, en el sentido de que puedo asignar un tema, ya queda todo mundo a la lectura pero yo no pido la repetición del tema [...] Cuando es la teoría, la teoría ahí si busco, veo cuántas clases me está demandando el temario que deba de cubrir mínimo, lo primero que yo hago es ver si hay material en DRAPA, visual y cuánto dura, antes de que inicie el semestre, veo si hay o no hay, para ya empezar a tener mis recomendaciones y los tiempos [...] Busco todo esto y voy programando mi conferencia, siempre arranca la unidad con una conferencia, la conferencia dependiendo el tema y cómo es el objetivo a cubrir, porque siempre va en el temario un objetivo a cubrir, y se organiza a los alumnos por equipos, equipos fijos en donde ahí si, a diferencia de la práctica, equipos fijos y se les va asignando un tema a exponer y les doy todo una serie de criterios que ellos tengan que exponer y para cubrir esa exposición y presentar esta misma habilidad de exposición. Durante esa dinámica de seminarios yo voy apoyando con comentarios o con las sugerencias del material audiovisual o vamos programando y vamos viendo cuál es la inquietud del grupo; primero se debe de cubrirse el objetivo del seminario (E15F3401, p. 18, 20, 21)

Los tiempos y objetivos instruccionales parecen ser la preocupación más importante para la académica *“yo voy cubriendo algunos tiempos a manera de información y de formación, en el sentido de que puedo asignar un tema [...] siempre va en el temario un objetivo a cubrir”* y nos devela una representación del alumno como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o rearreglados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos, etcétera), encaminados a conductas observables y medibles de los alumnos *“se les va asignando un tema a exponer y les doy todo una serie de criterios que ellos tengan que exponer y para cubrir esa exposición y presentar esta misma habilidad de exposición”*.

En su concepción sobre la enseñanza y los contenidos que prioriza, así como en la forma que entiende que sus alumnos se acercan al conocimiento y cómo comprueba su adquisición, también nos revela su enfoque conductual en el proceso educativo:

Como yo entiendo la enseñanza?, enseñanza es en primera instancia dar una información y después una formación, una información en lo que realmente se hace, en este caso en el área, como darle esta cuestión al alumno, empezarle

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

a dotar de esta primera herramienta y luego empezarlo a formar, qué se hace, a qué realmente te vas a enfrentar en el área, y cómo, y en la forma y en la habilidad en la que yo pueda transmitir ésta ...[...] sumar todos estos factores para realmente lograr una enseñanza y retomar mucho lo que realmente es el método científico, porque hay chicos que ni siquiera saben observar, que es un primer punto fundamental, porque muchos maestros me dicen - saben ver!, pero no te saben observar -... entonces, retomarlos y hacerlos muy evidente, dependiendo del tipo de habilidad, para ver si nada más te quedas en el manejo de cierta información teórica o a hacer simulacros, o cuestiones de habilidades, desarrollo de habilidades [...] ¡jole!, qué es aprender?, es muy diferente de lo que uno concibe o como qué le gustaría que se diera en los alumnos que fuera el aprendizaje y lo que ellos mismos están participando de este proceso y lo ubican como tal, como aprendizaje vaya, una cosa es el objetivo que yo tengo a cubrir y que yo pueda estar suponiendo que se está dando y otro lo que realmente ellos perciben si seguramente se dio; la mayoría de las veces yo no me quedo con la duda, yo les pregunto y les digo - miren este seminario marcaba este objetivo, y ya terminamos la clase, quedó cubierto? - Aprender es un proceso muy complejo, yo lo entiendo así como proceso en donde es una competencia muy individualizada cómo se está dando y cuando estamos frente a un grupo nada más se va tomando mucho un consenso, en base a esa retroalimentación, ya si veo mucha dificultad en un alumno en particular trato de acercarme y hacérselo evidente, [...] es todo un proceso muy complejo, que va a reunir una serie de competencia y habilidades de parte del alumno, y por parte de uno como docente también [...] se va dando una evaluación a lo formal de entregar contenidos, ir dando parcialidades del expediente y se va dando un peso // en la práctica me es muy fácil este sistema de evaluación. En la teoría, cada unidad, generalmente marca cómo se va a evaluar, si es trabajo, si es por ejemplo, lo que se maneja como glosa o si es cuestión de investigación, se estipulan los criterios, qué se tiene que presentar, si el alumno tuvo la oportunidad de estar exponiendo, el trabajo puede ser en relación a la exposición, tiene un peso; entonces en la teoría es mucho por consenso ya del área, generalmente en el temario viene estipulado cómo se va a evaluar, esa formalidad, por eso te decía lo formal y la informal. Lo informal es esa retroalimentación que yo puedo darle al alumno, estamos viendo ambas partes. La calificación es importante en el sentido de darle esa formalidad y que normalmente es lo que se va a registrar; yo me voy más a que a mí me interesa que el alumno aprenda, de establecidos los tiempos, es un criterio muy arbitrario que en el semestre se desarrolla cierta habilidad, porque como es un proceso individual, puede darse en menos tiempo, puede necesitar más tiempo, entonces todo lo que para mí implica aprender, como es un proceso tan individual, necesitaríamos hablar de otro mecanismo diferente, pero al momento de estar inmersos en esta estructura académica, curricular, y demás, pues tenemos que encontrar una salida a la cuestión formal (E15F3401, pp. 14, 21-23)

Podemos observar una apropiación muy cercana del paradigma conductista a las situaciones de enseñanza y aprendizaje que la académica refleja al momento tanto de planear como de intervenir en el aula, donde la definición y el cumplimiento explícito de los objetivos del programa *"primero debe de cubrirse el objetivo del seminario"*, y la presentación secuenciada de la información así como la forma de "disponerla" para el

alumno, son condiciones que muestran la aplicación de los postulados básicos de la enseñanza programada prototípicos del enfoque conductista: *“dar una información y después una formación, una información en lo que realmente se hace, en este caso en el área, como darle esta cuestión al alumno, empezarle a dotar de esta primera herramienta y luego empezar a formar, qué se hace, a qué realmente te vas a enfrentar en el área, y cómo, y en la forma y en la habilidad en la que yo pueda transmitir ésta”*.

Esta información y formación a la que hace alusión, además de concebirlas como iguales para su apropiación por parte de los alumnos se basan, ambas, en una exposición verbalista por parte de la académica y su preocupación principal es cómo pueda “transmitirla” a los alumnos.

Asimismo, la atención que presta a la individualización del aprendizaje o ritmo de aprendizaje de cada alumno y el carácter con el que la cumple *“ya si veo mucha dificultad en un alumno en particular trato de acercarme y hacérselo evidente”*, y la manera en que evalúa el conocimiento adquirido con base en las situaciones, criterios y condiciones de evaluación enunciados previamente en el programa *“generalmente en el temario viene estipulado cómo se va a evaluar”*, mediante el registro de resultados observables y evaluación continua, a partir de lo que dice o hace el alumno, *“en la teoría, cada unidad, generalmente marca cómo se va a evaluar, si es trabajo, si es por ejemplo, lo que se maneja como glosa o si es cuestión de investigación, se estipulan los criterios, qué se tiene que presentar, si el alumno tuvo la oportunidad de estar exponiendo, el trabajo puede ser en relación a la exposición, tiene un peso”*; todos ellos nos develan las formas en que la académica materializa u objetiva su concepción positivista de la ciencia en los espacios propios para la enseñanza y el aprendizaje de la misma ciencia, cuyas características son propias de la enseñanza tradicionalista.

Al analizar el concepto de enseñanza o de instrucción que adopta y el modo en que asume que los alumnos aprenden, nos devela que basta con programar adecuadamente los insumos educativos para que se logre el aprendizaje de conductas académicamente deseables, en donde el cumplimiento de objetivos instruccionales pasan a ser la materia prima de la enseñanza y de la evaluación *“la mayoría de las veces yo no me quedo con la duda, yo les pregunto y les digo - miren este seminario marcaba este*

*objetivo, y ya terminamos la clase, quedó cubierto? –”, en los contenidos y repertorios que mayormente valora “retomar mucho lo que realmente es el método científico, porque hay chicos que ni siquiera saben observar, que es un primer punto fundamental [...] o cuestiones de habilidades, desarrollo de habilidades”, y en el papel activo que asume en el proceso educativo “lo informal es esa retroalimentación que yo puedo darle al alumno, estamos viendo ambas partes”. El rol del profesor en este proceso, desde el punto de vista conductista, es como el de un ingeniero educacional y administrador de recursos tecnológicos-conductuales para lograr niveles de eficiencia en su enseñanza, y sobre todo éxito en el aprendizaje de los alumnos.*

Es la propia académica la que nos confirma que lleva un seguimiento muy cercano al currículum formal y de los que integran su sección:

(parecen seguir el currículum formal?) si, tenemos muchas cosas, de hecho de las tantas que hemos buscado mantener, es lo que nos gusta y que hemos visto que funciona [...] en el trabajo inter-semestral, no se hacía, se retomó recientemente, y en ese retomar nos dimos cuenta que mucho de lo que seguíamos era tratando de darle una congruencia a lo que inicialmente estaba planteado en el currículum, con todo lo que esto representa y las dificultades, porque una de las grandes problemáticas es que ya las otras áreas, cada quien está haciéndolo muy diferente, (E15F3401, pp. 24-25)

### **Una ciencia básica experimental**

Otra concepción que sobre la psicología encontramos es el de considerarla como una “*ciencia básica*”, percepción que nos refiere una académica que participa como docente en el área de Psicología Experimental Animal;<sup>16</sup> no obstante, la distingue como una ciencia que todavía está en “*pañales*”, representación que tiene de ella al considerar que los que se ocupan de su desarrollo “*no están haciendo que esto crezca, y que se conforme como una ciencia en todo el sentido de la palabra*”, cuyos argumentos los expone en su siguiente narración:

<sup>16</sup> Cursa los estudios de psicología en la ENEP Iztacala, ingresa con la primera generación de la carrera, en 1975; y se incorpora como ayudante de profesor en 1977 al área de Psicología Experimental, cuando se encontraba cursando el séptimo semestre de la carrera y en la que permanece hasta la fecha.

... yo creo que la psicología es una ciencia, yo sí lo creo, pero los que se están ocupando de estudiarla, no están haciendo que esto crezca, y que se conforme como una ciencia en todo el sentido de la palabra, sino que seguimos en el mismo tramo que te digo que cuando yo entré a la carrera y me dijeron - estamos en pañales, de ustedes depende que la psicología se quite de tantos mitos, de lo que la gente piensa que trabaja con gente que está loca que está mal, de ustedes depende que ya no se tenga esa visión y que se investigue y que se tenga ciencia básica y que apoye a la aplicada, y que la aplicada también retroalimente a la básica y todo eso. (E10F41200, p. 9)

Para que la psicología se constituya como una ciencia como tal, la académica nos refiere la necesidad de que *“se investigue y que se tenga ciencia básica y que apoye a la aplicada, y que la aplicada también retroalimente a la básica”*; que nos revela su apreciación de la psicología como una ciencia experimental, en tanto considera que es mediante la experimentación que sus resultados pueden ser vinculados con una realidad y los resultados de esa realidad pueden ser cotejados y transformarlos con base en la práctica continuada, sistemática y controlada, lo que evitaría que se le adjudicaran *“tantos mitos”* y la visión de que la psicología *“trabaja con gente que está loca, que está mal”*, presupuestos que para la académica posibilitarían su consolidación como ciencia básica.

Esta misma visión de la psicología es compartida por otra académica del área de Metodología;<sup>17</sup> sin embargo, le condiciona este estatus al tipo de aproximación con que se aborden sus fenómenos *“si tomas una corriente específica, pues tiene todo para considerarla como una ciencia”*; paradójicamente, considera que en la psicología *“ya se ha visto que cualquier corriente se queda corta al momento de entender o dar cuenta de otros fenómenos, como que son corrientes que han estado parcializando los fenómenos”*, apreciación que manifiesta en su siguiente relato:

... sí y no, sí porque si tomas una corriente específica, pues tiene todo para considerarla como una ciencia, y no, porque se supone que la ciencia te debería de dar cuenta de todo lo que ocurra, y no es así; ya se ha visto que cualquier corriente se queda corta al momento de entender o dar cuenta de otros fenómenos, como que son corrientes que han estado parcializando los

---

<sup>17</sup> Cursa los estudios de psicología en la ENEP Izacala de 1980 a 1983; trabaja en evaluaciones diagnósticas de problemas de aprendizaje en una clínica particular, e ingresa a la planta docente en 1984 como ayudante de profesor en el área de Metodología cuando estaba realizando la tesis, área a la que pertenece hasta la fecha. El área de Metodología aborda las características y métodos de la investigación experimental y no experimental en psicología.

fenómenos y es muy buena para esta clase de eventos, no?, o es muy clara para esto, no?, pero en el momento que tu la quieres extrapolar a otra situaciones, a otros fenómenos, como que ahí ya no abarca tanto, no?, (E14F22301, p. 7)

No obstante, al interrogársele si alguna corriente en psicología cumpliría con los criterios de extrapolación y generalización que considera necesarios para entender a la psicología como una ciencia, distingue a la conductista y cognoscitiva<sup>18</sup> como aquellas que *“hacen investigación así como casi, casi básica, también llevan a investigación aplicada, como que está muy ligadito todo”*, criterios que las diferencian de otras corrientes que se basan en el *“sentido común”* o con un enfoque *“tramposo”*, representaciones que nos devela en su siguiente discurso:

... conductista... y ahorita me están convenciendo mucho los cognitivos, su forma de ver las cosas y de trabajar, sobretodo los cognitivos, como estoy leyendo mucho material ahorita cognitivo, me está llamando mucho la atención su forma de tratar los eventos [...] además que hacen investigación así como casi, casi básica, también llevan a investigación aplicada, como que está muy ligadito todo; pero por ejemplo, así como que la corriente humanista se me hace que a veces rayan en lo muy cotidiano, lo que es el sentido común de muchas acciones son del sentido común [...] lo que sí estoy peleada con el psicoanálisis, *no me gusta!*, lo hallo tramposo y además para todo tiene respuestas, pero mañosa; entonces, pues igual que la física, o la química que duraron mucho tiempo para ya formalizar sus teorías y su objeto de estudio, yo creo que la psicología también está en un camino muy largo porque muchas veces cuando lees un artículo así como que perdemos mucho tiempo en decir – a qué le vamos a llamar, no sé, lenguaje, no?, vamos a ponernos de acuerdo a ver qué concepto tenemos de lenguaje? - pero también creo que es necesario, porque si no lo haces o no dices - voy a considerar lenguaje, nada más esto -, como que si te puedes perder. (E14F22301, pp. 7-8)

---

<sup>18</sup> Sin embargo, en los programas que imparte la académica no se aprecia un seguimiento muy cercano a los supuestos que atribuye a la orientación conductista y cognoscitiva - ésta última inscrita en los modelos de procesamiento de la información -, asimismo, se seleccionan en los programas las teorías de Piaget y Vygosty por ser representativas de la aproximación teórica y metodológica de la psicología genética y sociocultural, las cuales parten de una matriz epistemológica diferente a la conductista y cognoscitivista. La justificación que se presenta en los programas para su estudio es por el enfoque estructural de la psicología individual con el que se abordan los contenidos de los programas como los propios del campo de desarrollo de la cognición, tales como memoria, formación de conceptos y ciertas aproximaciones al estudio del desarrollo; además de partir de una conceptualización del sujeto en el que “se asume que la actividad del sujeto se da en el marco de la interacción entre el sujeto y el objeto o la cultura. Se enfatiza el motor que genera toda acción del sujeto como la construcción intelectual pues para conocer los objetos, el sujeto debe actuar sobre ellos y transformarlos”. Cfr. *Programa semestral de metodología de la Investigación y Tecnología Aplicada I. Psicología Aplicada Laboratorio III; y Metodología I, Semestre 99-1, UNAM-Iztacala.*, p. 2. La mayor parte de la bibliografía básica para su revisión son textos sobre el método clínico, la psicología evolutiva de Jean Piaget, y la teoría, métodos, estudios y el desarrollo de procesos psicológicos superiores de Vigotsky.

Las apreciaciones de las académicas parten de una concepción filosófica positivista de la ciencia, que como sabemos, circunscribe a la psicología a los criterios de cientificidad de las ciencias naturales o las llamadas ciencias duras, en las que el conocimiento científico se genera a partir de condiciones muy controladas cuya finalidad es predecir y generalizar sus descubrimientos, percepción que les permite dotarla del estatus del que gozan las ciencias naturales experimentales.

Esta concepción de la psicología como ciencia experimental la confirman al considerar que el conocimiento científico se obtiene cuando *"ya lo has probado en el laboratorio, que lo has probado en ambientes abiertos o naturales"*, como lo explica la académica del área de metodología en su siguiente argumentación:

(sobre el conocimiento científico) ... mira, lo estoy entendiendo como un conocimiento que ya lo has probado en el laboratorio, que lo has probado en ambientes abiertos o naturales y que de alguna manera te están explicando o dando una idea de por qué sucede ese fenómeno, como que no basta en decir - aplica esto y te va dar resultados - sino decir - por qué?, no?, y también te explica por qué no funciona en ciertas condiciones, es así como que la diferencia que yo veo entre el sentido común y el conocimiento científico. (E14F22301, p. 9)

La psicología será por lo tanto ciencia, cuando el conocimiento se genera de manera controlada, en laboratorio y sus principios puedan ser generalizables, al estilo de las ciencias naturales experimentales, en las que el conocimiento científico se debe diferenciar del conocimiento de *"sentido común."*<sup>19</sup>

Asimismo, la definición de su objeto de estudio como *"la conducta de los seres humanos"*, sin importar las *"particularidades con que la tratan"*, acreditan la concepción de la psicología como ciencia experimental, que independientemente de sus áreas de formación y aplicación, sigue siendo la *"conducta"*, misma que se estableció como objeto de la psicología desde la aparición del conductismo con la publicación del Manifiesto Conductista de J. B. Watson, consideraciones a resaltar pues se explicitan

<sup>19</sup> Este "sentido común" es cuestionado principalmente por las ciencias positivistas, que buscan concepciones más generales, más universales. Si partimos que la forma de acercarse al conocimiento genera su propio discurso en torno al objeto de conocimiento, en el caso del conocimiento científico, "el discurso científico" tenderá a romper con las imágenes primarias, con las primeras elaboraciones de lo real, que impiden la formación de un discurso estructurado, más especializado, necesario para distanciarse y romper con el conocimiento común. Véase Bachelard, G. *Epistemología*.

desde el área experimental animal,<sup>20</sup> área a la que pertenece nuestra interlocutora del siguiente relato:

... no pues yo sigo considerando que seguimos hablando de que es la conducta de los seres humanos, seguimos hablando de eso mismo, y más bien las particularidades con que la tratan, así como que una cosa es la psicología política que te digo, la psicología del deporte, pero todo eso es conducta, sí?, todo eso es conducta y eso es lo que yo también les digo a los alumnos, no?, no hay que perder vista cuál es el objeto de estudio, y ahora que si hay sus divisiones y todo eso para estudiarlas, sabemos de grandes divisiones, no?, clínica, rehabilitación, educativa, social, experimental, pero ya son tantas y tantas que bueno a la mejor esas podrían sonar como especializaciones por llamarlas de alguna manera, no? pero como que antes teníamos, haz de cuenta esa unión bien, bueno que yo creo que era importante, que no se tenía que haber perdido, que era todo lo que era el sustento de lo teórico y lo aplicado, y ahora pues como que lo aplicado se ha ido por su propio camino por resolver, y resolver, y resolver problemas y que no se piensa tanto en los asuntos de carácter teórico, como que las investigaciones están sin un anclaje teórico fuerte, sí, eso se ha perdido, se ha perdido, se ha ido más por el asunto de la solución, y lo que de repente la gente cambia, no?, sabemos que la gente va a cambiar pero hacer cambios así tan, que a mi me parece tan grave de ser conductistas a psicoanalistas, a mi no me cabe en la cabeza, de verdad que no me cabe, como que tiras todo, todo, porque no sé, o a lo mejor yo me lo aprendí tanto y me lo creo, que no es tan sencillo hacer tanta alucinación de las cosas de lo que es la conducta de los seres humanos e irnos a cosas de las cuales no podemos dar cuenta, ni observar ni medir, bueno pues eso cualquier gente lo puede hacer que sin necesidad de estar, me imagino yo, sin estar estudiando tanto, no?. (E10F41200, pp. 8-9)

Cobra relevancia su discurso pues en éste denota los fundamentos con los que el conductismo lleva a la psicología a constituirse como una ciencia natural experimental, que implicó de manera prioritaria la eliminación de todos los términos y conceptos "mentalistas" como eventos no observables y especulativos, apropiación que de manera muy puntual nos revela la académica al cuestionar *"que no es tan sencillo hacer tanta alucinación de las cosas de lo que es la conducta de los seres humanos e irnos a cosas de las cuales no podemos dar cuenta, ni observar ni medir"*.

También resulta significativo la consolidación de su identidad epistemológica, derivada

<sup>20</sup> El área de Psicología Experimental Animal tiene como objetivo general desarrollar habilidades de investigación, esencialmente aquellas que conciernen al análisis experimental, que les permitan resolver problemas referentes a los procesos conductuales y los procesos psicológicos básicos y al desarrollo de técnicas y herramientas metodológicas. Se especifica que tanto en el módulo teórico y en el experimental "lo experimental no es sinónimo de conductismo, ni aún en la investigación con animales, ya que, se puede experimentar bajo la dirección de otras teorías psicológicas (por ejemplo, histórico-cultural)", Cfr. Programas de Psicología Experimental Animal, UNAM-Campus Iztacala, 2000, p. 5.

de su proceso de socialización desde su formación profesional *"a mi me parece tan grave de ser conductistas a psicoanalistas, a mi no me cabe en la cabeza, de verdad que no me cabe, como que tiras todo, todo, porque no sé, o a lo mejor yo me lo aprendí tanto y me lo creo."*

Sin embargo, desde su perspectiva, la psicología como ciencia básica no ha evolucionado, en tanto no ha generado conocimiento a partir de un cuerpo teórico sólido y bien fundamentado, que mediante métodos hipotéticos-deductivos las ciencias positivistas privilegian para acercarse al conocimiento científico *"ahora pues como que lo aplicado se ha ido por su propio camino por resolver, y resolver, y resolver problemas y que no se piensa tanto en los asuntos de carácter teórico, como que las investigaciones están sin un anclaje teórico fuerte, sí, eso se ha perdido, se ha perdido, se ha ido más por el asunto de la solución"*.

Este cuerpo de conocimientos teóricos sustentables a los que hace alusión, que en el pasado significaron soporte para el avance de la disciplina, al perderse, limitaron su avance y producción científica *"como que antes teníamos, haz de cuenta esa unión bien, bueno que yo creo que era importante, que no se tenía que haber perdido, que era todo lo que era el sustento de lo teórico y lo aplicado"*, condición que atribuye a la falta de un compromiso compartido por un grupo de científicos, creencia que recuperamos de su expresión *"pero los que se están ocupando de estudiarla, no están haciendo que esto crezca"* (E10F41200, p. 9) y nos evidencia su percepción sobre la falta de un paradigma compartido entre los estudiosos que se encargan de generar el conocimiento de una ciencia. Idea que retoma de la tesis planteada por Kuhn sobre los paradigmas que una comunidad científica particular reconoce durante cierto tiempo,<sup>21</sup> apropiación que nos demuestra en su siguiente discurso:

... yo creo que eso es lo que se ha ido perdiendo y que eso si puedo retomar algunas de las cosas que dice Kuhn en eso de las revoluciones científicas, pues yo creo que seguimos en lo mismo, no, no, no habido avance porque y como él lo señala, no?, dice - algunos saben algunas cosas, tratan de luchar porque esas cosas sigan vigentes, vienen otros que no los van a dejar avanzar porque son principiantes, son ingenuos, son nuevos- sí? y bueno y esto sigue así, la psicología sigue así, gente que sigue aportando cosas, que a lo mejor no le ayudan sino al contrario yo creo que la estancan, yo creo que de un

<sup>21</sup> Kuhn fue el primero en desarrollar la noción de paradigma, noción central para su clasificación de las disciplinas: las ciencias "maduras" con paradigmas claramente establecidos y las "preparadigmáticas", como las áreas que aún están en desarrollo. Véase Kuhn, T. S. *La estructura de las revoluciones científicas*, pp. 34-36.

tiempo para acá, unos diez años para acá se ha estancado la psicología y además la gente, quién es la gente que lo estudia?, la gente que está en la universidad, [...] la mayor cosa yo creo que se saca de las investigaciones es de la universidad y si la universidad no se está ocupando de esto ... y la psicología no se escapa de esto, hay como modas, no?, ahorita todo mundo, de hecho desde un principio se veía, cuando venía Shoenfeld, todo mundo quería compartir el punto de vista de Shoenfeld, cuando venía Kantor, todos querían compartir el punto de vista de Kantor, no?, y luego se abre esto del psicoanálisis y muchos, no todos, pero una gran parte se vuelve psicoanalista, hay para los gestaltistas, hay para los histórico- culturales, hay para todo aquí en Iztacala, pero yo creo que eso ha estancado en vez de que, de que se avance en la psicología, no?. (E10F41200, p. 10)

El discurso resalta la importancia que la académica atribuye al paradigma conductista, como aquel que, teniendo consenso entre la comunidad académica, posibilitó el avance de la psicología y le dio el estatus de una ciencia básica experimental y “madura” comparable, por ejemplo, con la ciencia física. En este sentido, el pluralismo y disenso (propio de las humanidades y ciencias sociales) percibido por nuestra interlocutora como “modas” que no están sujetas a las mismas “reglas y normas” de una práctica científica, se derivan de su identidad epistemológica que como hemos visto se inscribe en una matriz epistemológica en la que el abordaje de su objeto de estudio se reduce a la medición y cuantificación de sus dimensiones de análisis (estímulo-respuesta). Podemos deducir, por lo tanto, que al identificar a la psicología como una ciencia con conocimiento duro-puro<sup>22</sup> - preferido por las ciencias naturales - con límites claramente definidos y circunscritos, las diversas prácticas discursivas que se despliegan en la carrera son interpretadas por la académica como la condición que “estanca” y no deja avanzar a la disciplina, y no como una condición inherente a las ciencias sociales.

La incertidumbre y desconcierto que para la entrevistada representa la falta de consenso en cuanto a formas de entender las prácticas científicas y discursivas sobre la disciplina, adquiere una significación importante, pues repercute en la transmisión de

---

<sup>22</sup> Clasificación que hacen Biglan y Becher para distinguir los diferentes campos de conocimiento de acuerdo al dominio que sobre él generan. El dominio duro-puro (ciencias naturales, física, química, biología, matemáticas), se distingue por el crecimiento acumulativo relativamente sostenido del conocimiento, con una claridad aproximada en los criterios para establecer o refutar el nuevo conocimiento, con predominio en el descubrimiento y la explicación (para Khun serían las ciencias que tienen paradigmas claros e inequívocos); el dominio blando-puro (antropología, historia, sociología), se caracteriza por un conocimiento predominantemente reiterativo o recursivo; las cuestiones básicas siguen siendo las mismas de una generación a otra, y el trabajo académico atraviesa a menudo terrenos ya explorados por otros (para Kuhn serían las ciencias con diversidad de paradigmas). Véase Becher, T. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, pp. 30-31.

los conocimientos y la formas de abordar las áreas de formación y aplicación durante las prácticas educativas para la formación profesional, objetivación que nos refiere muy claramente desde su experiencia:

... antes como que teníamos un camino, por dónde seguir, ahora sí como que hay muchos caminos y a ver encuéntrale para dónde, porque además hay tantas divisiones de la psicología, que luego a veces uno dice – valdrá la pena tanta, tanta cosa: que psicología política, psicología criminalística, psicología del deporte, tantas y tantas, que se particulariza todavía más y aquello que trataba de unificar y explicar el comportamiento, que yo creo que en lugar de ir para adelante, vamos hacia atrás de estar sacando tantas ramas y ramas, y ramas de la psicología. Como que ahora, a mi me cuesta mucho trabajo cuando les digo a los alumnos, como son los de primer semestre. Las primeras veces que di clases pues - entraron a la ENEP Iztacala, aquí vamos a ver lo que es la corriente conductista y ha tenido tantos avances y tantas cosas, y se hacen investigaciones - y ahora pues ya hay de todo aquí, - yo a la mejor les voy a dar y junto con otros maestros de los primeros semestres lo que es la corriente conductista y dentro de este mismo semestre va haber algunos que les hablen de lo que es la teoría sistémica familiar, psicoanálisis, les van a dar psicoanálisis, les van a dar corrientes humanistas, la Gestalt, Piaget, les van a dar lo que es la corriente histórico cultural, Vigotsky - les digo - hagan de cuenta que se conectan un casete, terminan esa clase, se van a desconectar ese casete, se conectan en otro - y así como una gran mezcla que luego a veces sí me cuesta mucho trabajo el poder decirles que bueno que entraron aquí ... como antes así como que más fácil y aún así, bueno decirles lo que es la psicología, porque ellos todavía vienen con toda una serie de ideas de que es el estudio de la mente, del alma y toda esas serie de cosas que antes era así como más fácil decirles, no?, y ahora como que me cuesta más trabajo y que yo misma me crea ese rollo de decirles que la psicología está en pañales y que es de nosotros, que en nosotros está el hecho que esto siga adelante y que crezca como ciencia la psicología y luego digo - ay! si será que va a crecer? - pero ahora sí como que me cuesta más y de alguna manera pues también yo me he encasillado mucho en esta área de experimental, pues ya son veintitantos años. (E10F41200, pp. 2-3.)

Es fácil constatar la clara sensación de perplejidad que provoca en la académica ver cómo se desvanecen los fundamentos que, con mayor o menor grado de reflexión, legitimaban teórica y metodológicamente su práctica, que a partir de su testimonio nos refleja la ansiedad y desorientación que le produce la diversidad epistemológica y la especialización disciplinaria, inseguridad que nos precisa al señalar *“me cuesta mucho trabajo... cuando les digo a los alumnos... el poder decirles... lo que es la psicología”*; desconcierto que influye sustancialmente en su práctica educativa, y que connota la fuerte identificación con los marcos referenciales y contenidos específicos del subuniverso o submundo disciplinario e institucional que ha constituido su fuente

primaria en la conformación de su identidad epistemológica, que lo manifiesta en su reflexión *“pero ahora sí como que me cuesta más y de alguna manera pues también yo me he encasillado mucho en esta área de experimental, pues ya son veintitantos años”*.<sup>23</sup>

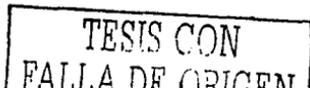
Si bien la académica muestra vacilación sobre cómo informar a sus alumnos sobre la diversidad epistemológica de la psicología, pondera que sus prácticas didácticas en general han mejorado:

... en primero así cada semestre que yo doy yo creo que crecen más mis conocimientos con respecto a cómo tratar a los alumnos, más de qué tantas cosas puedo hacer por la psicología, sí?, además, el método didáctico también yo he sentido que ha mejorado, que ha mejorado de mi parte ha mejorado porque uno entra aquí sin ser maestro y va uno aprendiendo sobre la marcha, porque tampoco hay cursos especializados para que uno dé clases, entonces pues yo creo que ya después de veintitantos años, una manera didáctica de dar las cosas, pues se ha ido mejorando, se ha ido mejorando, utilizando todas las herramientas que dicen los maestros, los pedagogos que se deben de llevar a cabo, yo creo que pues ya las uso, no? (E10F41200, pp. 10-11)

Este progreso que manifiesta la académica en cuanto a su método didáctico parece proceder de la aplicación de los principios básicos derivados de su propia identidad epistemológica en la psicología, que los proyecta en la forma en como representa la enseñanza y entiende que se da el aprendizaje en sus alumnos:

... yo pienso que enseñar es transmitir los conocimientos que uno tiene de una materia en específico, de cómo esa materia se relaciona con otro tipo de cuestiones generarles, motivar a los alumnos para que de alguna manera puedan, ya sea repetir o mejorar, eso que tú les estás enseñando, eso creo yo. [...] bueno el hecho de que alguien venga exponga una serie de conocimientos o cosas al respecto de un tema y que tú puedas repetir parte de ese discurso que dijeron y que lo demuestres, ya sea participando, haciendo alguna tarea en específico sobre de eso, pues yo digo que se está aprendiendo; ahora, **cómo sé que ellos aprenden mi materia?**, bueno, como primero son todos los seminarios y la discusión del material y después lo tenemos que aplicar en el laboratorio, haciendo prácticas en donde se retoman esos puntos, yo puedo decir si lo hacen, pues que aprendieron, por lo que hacen en el laboratorio ya con sus sujetos, porque aplican esos

<sup>23</sup> En los programas de las asignaturas que imparte la académica se aprecia un seguimiento muy cercano a la aproximación conductual. Sus contenidos son: el método científico, neurofisiología del comportamiento, manejo de la rata en laboratorio, sensopercepción y emoción, motivación del comportamiento (manipulación de incentivos y disposiciones con animales y humanos). Cfr. Programa de Psicología Experimental Laboratorio I; condicionamiento clásico, condicionamiento operante, memoria (inhibición, extinción, recuerdo, olvido, sílabas sin sentido, reconocimiento, inferencia y repetición. Cfr. Programa de Psicología Experimental Laboratorio II, en Programas de Psicología Experimental Animal, UNAM-Campus Iztacala, 2000, pp. 6-7.



conocimientos, o porque me lo demuestran en algunos exámenes que yo les hago y por la participación que tienen a la hora de la clase. (E10F41200, pp. 13, 15)

Podemos apreciar una relación muy cercana entre la obtención del conocimiento científico desde el punto de vista positivista y la representación que la académica nos revela sobre la adquisición de conocimientos o contenidos académicos, en que la enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información, es decir, en "depositar" o bien en *"transmitir los conocimientos que uno tiene de una materia en específico, de cómo esa materia se relaciona con otro tipo de cuestiones generarles, motivar a los alumnos para que de alguna manera puedan, ya sea repetir o mejorar, eso que tú les estás enseñando"*, por lo que la enseñanza se convierte en una tarea dirigida a la reproducción, más hacia la memorización y comprensión, que hacia la elaboración de la información *"e[ hecho de que alguien venga exponga una serie de conocimientos o cosas al respecto de un tema y que tú puedas repetir parte de ese discurso que dijeron y que lo demuestres, ya sea participando, haciendo alguna tarea en específico sobre de eso, pues yo digo que se está aprendiendo"*, en este sentido percibe al alumno como un sujeto al que no le atribuye intencionalidad, propositividad y autoelaboración; más bien como un sujeto al que es posible observar y evaluar con base en la repetición o reproducción de lo que se le transmite *"yo puedo decir si lo hacen, pues que aprendieron, por lo que hacen en el laboratorio ya con sus sujetos, porque aplican esos conocimientos, o porque me lo demuestran en algunos exámenes que yo les hago y por la participación que tienen a la hora de la clase"*.

Supone así, como en la postura conductista del conocimiento científico, un acercamiento fragmentado de la realidad por parte del alumno en donde no hay que tomar en cuenta su participación cognoscitiva y afectiva, pues valora más la repetición que pueda hacer de los contenidos de la enseñanza o sus repertorios conductuales disponibles y deja de lado sus pensamientos, actitudes o creencias y experiencias personales, condiciones que nos corrobora en su siguiente argumentación:

... cada generación de alumnos que entra es algo diferente, es algo diferente y así como que pues a veces te tocan alumnos que son gente ya mayor, sí?, que ya es gente pues casada, con hijos y que un tiempo dejó de estudiar y

luego viene acá y como que a veces eso te complica en vez de ayudarte porque son gente que habla más por sentido común, por la habilidad, por la experiencia que tienen, que por lo que están leyendo, entonces luego eso como que de repente choca con los chamaquillos que apenas se inician, y entonces hasta respeto le tienen al estudiante grande, sí?. Por lo regular se presentan uno o dos casos en cada grupo, si, uno o dos casos en cada grupo en que me cuesta eso de poder hacerlo entender que ya no se vayan guiando por su experiencia sino por lo que están leyendo, por lo que están leyendo pero es muy difícil, eso sí a mi se me ha hecho muy, muy difícil porque ya son ideas muy arraigadas de esos alumnos, no son tan moldeables como los chamaquillos de dieciocho años, que son a esa edad a la que llegan aquí, sí, eso cuesta mucho trabajo. (E10F41200, p. 18)

Para al académica, los estudiantes cuya participación en el proceso de aprendizaje es *"por sentido común"*, *"por habilidad"*, o por *"experiencia"*, perturban el proceso de aprendizaje de los demás por no ser *"tan moldeables"* como se esperaría desde una aproximación conductual del aprendizaje que supone llegan sin conocimientos y experiencias previas y son las condiciones o contingencias que el docente diseña y controla lo que hace que los estudiantes adquieran y desarrollen conocimientos o habilidades más complejas.

Otro rasgo que nos muestra la aplicación de los principios conductuales a los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de la académica, es el control explícito, puntual y pormenorizado con el que conduce la enseñanza:

... como que no entienden, bueno yo ya llevo veintitantos años dando clases, como que los veo, les explico, como algo ya aprendido, hay sus cambios y todo eso, no?, pero les ayudo a desglosar los artículos, los motivo para que participen, que no les cueste mucho el asunto, o sea, hay así como que no hay manera de reprobar, se los simplifico, sí?, pero hay cosas que no entienden, pero que no entienden a nivel de conceptos básicos<sup>1</sup>, básicos, básicos [...] pero no porque los conocimientos sean difíciles sino que el asunto es que ellos no tienen muchas capacidades, para ser capaces de entender, pues yo no sé si es desde lo que viene de la primaria, no están muy interesados en ser, pero son problemas hasta de lenguaje de ellos, de hablar<sup>1</sup>, de hablar así (E10F41200, p. 11)

La fragmentación, simplificación y la utilización de señalamientos específicos en el manejo de los contenidos, son las tácticas con las que la académica nos describe puede facilitar el aprendizaje de los alumnos *"les explico"*, *"les ayudo a desglosar los artículos"*, *"se los simplifico"*, y cuando éstos no le funcionan, atribuye a las capacidades

de los estudiantes los resultados diferenciales en el aprendizaje *“pero hay cosas que no entienden”,* capacidades que no le son perceptibles y *“manejables”,* por lo que prefiere depositar su confianza en los principios conductuales *“así como que no hay manera de reprobar”.*

También podemos apreciar su orientación conductual en la forma en que convierte a la enseñanza en una técnica preestablecida y sistemática, representación que nos revela al describirnos una de sus clases típicas:

... bueno, como son seminarios, lo que hago es un día antes les digo qué artículo toca, luego yo ese día, les paso lista donde les entrego sus resúmenes, sus resúmenes que me entregan de la lectura para poder de alguna manera asegurar que leyeron, entonces les entrego la calificación del resumen anterior, desgloso en el pizarrón los puntos que se contemplan en el artículo a ser revisado, vamos tocando punto por punto, ellos van participando, ya sea que repitan lo que dice, que alguien diga que leyó alguna otra cosa con algún otro autor, alguien tuvo dudas y no sabía que es lo que está pasando, entonces voy dirigiendo la discusión; les voy aclarando dudas, agregando más información al seminario, al final concluimos sobre los puntos que se revisaron, concluimos ese artículo, paso lista para indicarles quienes tuvieron participación, quienes no y volvemos a decir qué artículo toca para la siguiente clase. (E10F41200, p. 15)

En su descripción, la académica nos revela que la psicología la enseña oportunamente si tiene una programación instruccional eficaz, basada en una secuenciación que se repite clase a clase y en la que los alumnos conocen lo que se espera de ellos, y al centrar su atención en perfeccionar la forma más adecuada de enseñar contenidos que los alumnos habrán de aprender. También coinciden con su perspectiva educativa los criterios y condiciones sistemáticas que emplea para la evaluación de su aprendizaje:

(cómo evalúas?) pues primero, porque es una de las cosas que se les enseñan como habilidad que tienen que adquirir los alumnos, por así decirlo, de sistematizar y ordenar cada uno de los pasos que llevan y eso es lo que se lleva también en la práctica, - que tantas veces tenías que haber venido, pues esas tantas veces se van indicando ahí, asististe o no asististe, si participaste o no participaste, si te involucraste en la práctica y además si hiciste el reporte, paso por paso -, si lo que se espera en esta materia de laboratorio es que los alumnos aprendan a ser ordenados y a sistematizar bien las cosas y a clasificarlas y todo, pues desde ahí empezamos, en que día con día se checa la participación, se checa la asistencia y el que se vayan involucrando en las diferentes tareas que lleva el laboratorio... también puede funcionar como un ejemplo de que aquí así hay que hacerlo, nada de que yo no paso lista ni

tengo este reporte ni nada y al final les diga - pues es que yo creo que si vinieron o creo que no vinieron - si? eso como primer paso, no?, y el otro, pues bueno porque se tiene que entregar una calificación y entonces que tengan claro que los vas a evaluar [...] se evalúa participación, asistencia, trabajo en cubículo y la entrega del reporte experimental, todo eso tiene puntos que acumulan 100%. (E10F41200, pp. 16-17)

Vemos como los instrumentos de la evaluación los concibe y elabora con base en los objetivos enunciados previamente en el programa y tomando en cuenta la conducta observable, como también los criterios y la frecuencia de ocurrencia de la misma; todos ellos con la finalidad de asegurar la objetividad de la evaluación, condiciones que nos descubre la académica al decirnos *“sistematizar y ordenar cada uno de los pasos que llevan y eso es lo que se lleva también en la práctica, - que tantas veces tenías que haber venido, pues esas tantas veces se van indicando ahí, asististe o no asististe, si participaste o no participaste, si te involucraste en la práctica y además sí hiciste el reporte, paso por paso”*.

El énfasis en las evaluaciones lo centra en los productos del aprendizaje y no en los procesos, lo que le interesa saber es qué ha conseguido el alumno al final de un ejercicio, una secuencia o un programa determinado, sin importar los procesos que intervienen en el aprendizaje (cognitivos, afectivos o sociales), y en los que privilegia más la cuantificación de las respuestas o acciones *“se evalúa participación, asistencia, trabajo en cubículo y la entrega del reporte experimental, todo eso tiene puntos que acumulan 100%”*. .

De la misma manera, en otra de las académicas de la que retomamos sus discursos más arriba y cuya identidad epistemológica también se adscribe al paradigma conductista o conductista-cognoscitivista, se reflejan los mismos principios positivistas aplicados a la educación, que los proyecta en la forma particular en que interviene en el aula:

... generalmente llego, paso asistencia, trato de ser puntual, así están enfrente del salón pongo falta si no están ahí en el salón, no?, aunque me digan - está en el baño - falta, no?, y si llegan después, antes de la media hora, es retardo, si llegan después de la media hora ya es falta, aun cuando entren, no les impido la entrada pero no les pongo asistencia, y ellos lo saben, igual si entran y salen y ya no regresan, les pongo la falta, más bien les quito la asistencia. Generalmente cuando vamos a revisar un artículo, les pido a ellos que empiecen la discusión del artículo, en caso de que nadie diga - yo - entonces empiezo por el lista, no?, - fulanito de tal, no?, dame tu resumen del artículo o sultanito, no? -, y así voy, si veo que comienzan a decir - no es que no leí, es

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

que no preparé el artículo - y es la mayoría del salón, suspendo actividades y les digo que para la siguiente sesión va a haber un pequeño examen, no?, que son tres o cuatro preguntitas sobre el artículo, si no leyeron. Si leyeron y empiezan con muchísimas dudas, entonces detengo el seminario y yo empiezo a explicarles el artículo, así con mucho detalle, la dinámica mucho es repetir un poquito lo que se vio en el artículo pero después empezar a ver cosas más aplicadas y hacer ejercicios, hay muchos ejercicios que se hacen en clase, entonces estos ejercicios depende de si yo veo que se atorán en lo teórico, les explico, y los ejercicios se los doy como tarea, y la siguiente clase calificamos, si veo que es un tema suavecito, muy ligerito para ellos, entonces los ejercicios los hacemos en clase y ya al final de la clase, generalmente paso otra vez asistencia y voy poniendo participación, a los que participaron en la clase, no?, si un chico repitió mucho lo que dijo otro, ahí mismo le digo - no, no tienes participación porque estuviste repitiendo - (E14F22301, pp. 18-19)

Podemos observar nuevamente un estricto control de estímulos y de condiciones instruccionales con que la académica concibe su rol docente e interviene en los espacios del aula, así como el rigor con el que sigue las características prefijadas de sus programas en que la participación de los estudiantes están condicionadas a éstas, llegando inclusive a ser muy rígidas *"si veo que comienzan a decir - no es que no leí, es que no preparé el artículo - y es la mayoría del salón, suspendo actividades y les digo que para la siguiente sesión va a haber un pequeño examen"*; o bien, prefiere asumir el papel activo y directivo en el proceso educativo si los alumnos cumplen los criterios establecidos pero su competencia no se adecua a los materiales preestablecidos *"si leyeron y empiezan con muchísimas dudas, entonces detengo el seminario y yo empiezo a explicarles el artículo, así con mucho detalle, ... si yo veo que se atorán en lo teórico, les explico"* y aunque su forma de intervenir promueve la repetición o reproducción de los contenidos *"la dinámica mucho es repetir un poquito lo que se vio en el artículo pero después empezar a ver cosas más aplicadas y hacer ejercicios"*, paradójicamente ésta no la toma en cuenta para la evaluación *"si un chico repitió mucho lo que dijo otro, ahí mismo le digo - no, no tienes participación porque estuviste repitiendo"*.

En sus ideas o perspectivas acerca de la enseñanza y el aprendizaje también podemos observar cómo se proyecta su identidad epistemológica disciplinar:

(sobre su concepción de enseñanza) ... mira, me he dado cuenta, tú como profesor eres un modelo, tú piensas que no, en la vida cotidiana pues dices que no, que no puedes modelar, pero sí... otra de las cosas es que, no solamente enseñas conocimiento o conceptos, maneras de hacer una glosa,

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

enseñas una visión del mundo, cuando tu empieza a criticar en el salón de clases o a tijearte, como le decimos, pues les estás modelando una forma del mundo, los chavos son todavía muy dóciles, a pesar de que están en una etapa muy rebelde y la cuestión ... (su concepción de aprendizaje) pues es adquisición, ya sea de conocimientos o de habilidades, o de una manera específica en términos de procedimiento, una manera específica de llevar acabo algo, pero en todos los casos sería como una adquisición, no?, un enriquecer quizás también lo que ellos ya traen, no?, lo que trato en primer lugar, como que digo – bueno, aquí qué tienen que aprender?, conocimiento primero, que definiciones, que diferencias, por ejemplo, en tercero con Piaget y Vigotsky -, o sea, que conceptualmente ellos me digan cuál es la diferencia así más elemental de los dos, no?, que sería mucho el que ellos parafraseen lo que han leído, pero que sepan que si yo les hago una pregunta sepan como que argumentarla, no?, en términos de habilidades, que sepan ellos identificar si es una buena pregunta de investigación o no, en todos los casos, desde primero hasta cuarto, en términos de procedimiento que sepan, por ejemplo, redactar una pregunta, identificar cuáles van a ser mis variables, que el diseño, que si va a ser una investigación experimental o una investigación no experimental, cómo voy analizar los resultados, qué dato es el importante, cómo voy a mostrar, no?. (E14F22301, p. 14, 21)

La académica nos enfatiza la relación que concibe entre las actividades docentes y los productos del aprendizaje logrados en los alumnos, aprendizajes que los considera como *“adquisición, ya sea de conocimientos o de habilidades”*, o como la manifestación de determinadas conductas *“identificar si es una buena pregunta de investigación, redactar una pregunta, identificar cuáles van a ser mis variables”*; no obstante y a diferencia de los discursos anteriores, concede a los alumnos un papel más activo en el acto educativo, pues reconoce cierta interacción recíproca que se pone en juego en éste entre los determinantes cognoscitivos y conductuales de los alumnos y las condiciones generadas por ella *“un enriquecer quizás también lo que ellos ya traen ... que ellos parafraseen lo que han leído, pero que sepan si yo les hago una pregunta, sepan como que argumentarla”*.

Asimismo, y aunque atribuye un papel preponderante al docente al considerar que éste funciona como modelo *“no solamente enseñas conocimiento o conceptos, maneras de hacer una glosa, enseñas una visión del mundo, ... estás modelando una forma del mundo”*, que desde el punto de vista del aprendizaje social (Bandura, 1977), el profesor es alguien que presenta constantemente modelos conductuales, verbales y simbólicos a los alumnos, también lo concibe como un medio que provee información interpretable para el alumno, donde por un lado, éste llega a imitar la conducta del profesor de acuerdo a la efectividad que éste último ponga en juego en la presentación de los modelos

(aprendizaje vicario o por observación), y por otro, el alumno va generando, de acuerdo a sus expectativas, mecanismos de autocontrol, autoeficacia y autoevaluación, que nos precisa al decir *“en términos de habilidades, que sepan ellos identificar si es una buena pregunta de investigación o no”*, por lo que aquí tampoco concede una determinación absoluta al docente en el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, en el modo en que concibe y realiza la evaluación, la académica también nos descubre su enfoque predominantemente conductista en su práctica pedagógica:

... como siempre la evaluación es subjetiva, no? [...] evaluó participación, participación en tutorías, lo que es glosa o el trabajo y si hay exámenes, promedio el examen junto con el trabajo [...] cuando es muy variada la evaluación, o sea, que hay exámenes, y que van a exponer el artículo o el trabajo que hicieron, o van a exponer los resultados de su proyecto, o de su reporte voy sumando, y les digo pues que va contar para la calificación, y la asistencia a tutorías, no?, que los integrantes del equipo pues el resumen, o expliquen bien el artículo, que todo esto va contar, así como que muy rico, creo que mejoran más, pero siempre y cuando la retroalimentación sea inmediata, sí es inmediata, así de que les hago un examen y a la siguiente clase - ahí están sus resultados, miren reprobaron tantos, tu sacaste diez -, es mucho más efectivo que cuando se los doy al final del semestre, porque no saben, no?, o en tutorías, por ejemplo, me pongo como maestra de primaria y evidentemente les pongo tache cuando no traen resúmenes, les pongo tache o les pongo una palomita, o les pongo un 80 porque dieron el artículo más o menos, surte un efecto pero tremendo, así los taches, así, se le mueve el tapete, porque ya ahí ya no es por equipo, es individual, es rendimiento totalmente individualizado, cuando la evaluación es inmediata, responden mejor. (E14F22301, pp. 21-23)

Es muy claro constatar en el relato de la académica, la aplicación de los principios conductuales cuando se trata de evaluar el desempeño de sus alumnos, en los que privilegia los productos observables por considerarlos más objetivos – asistencias, participaciones, glosas, exámenes, trabajos, resúmenes, exposiciones -, y en los tiempos de evaluación de los mismos, por concebirllos más eficaces para el aprendizaje *“siempre y cuando la retroalimentación sea inmediata, ... a la siguiente clase ... surte un efecto pero tremendo ... responden mejor”*; así como en la aplicación de castigos o reforzadores según se acerquen a la conducta esperada *“les pongo tache o les pongo una palomita, o les pongo un 80 porque dieron el artículo más o menos”*, que los aplica cuando se cumplen los criterios de ejecución de conocimientos y habilidades en niveles absolutos de destreza

*"cuando no traen resúmenes ... o expliquen bien el artículo, o van a exponer los resultados de su proyecto".*

De la misma manera, da importancia a la cuantificación en los resultados de la enseñanza *"ahí están sus resultados, mire, reprobó tantos, tú sacaste diez"* y al control individual del desempeño escolar *"es rendimiento totalmente individualizado"* que le permite discriminar o diferenciar a los estudiantes que cumplen los criterios de ejecución esperados de los que no lo cumplen *"se le mueve el tapete, porque ya ahí ya no es por equipo, es individual"*.

### **Una ciencia emergente con aplicación tecnológica**

Una concepción adicional que encontramos sobre la psicología, comparable a las anteriores en tanto se fundamenta en la misma matriz epistemológica y se le considera asimismo, como una ciencia incipiente o "embrionaria", es la expuesta por un académico del área de Psicología Clínica,<sup>24</sup> quien percibe a la psicología como una ciencia en desarrollo por adolecer *"de los problemas de una ciencia emergente"*, percepción que denota su afiliación con las tesis khunianas,<sup>25</sup> al considerar que la psicología aún *"no se ha consolidado como ciencia"* mientras no se instituya un paradigma predominante o suficientemente desarrollado con el cual se comprometa un grupo de científicos, premisa que podemos apreciar en su siguiente narración:

... bueno yo recuerdo muy bien aquellas discusiones del paradigma en términos paradigmáticos, pues no somos una ciencia, pero en términos de que aplicamos o que tratamos de aplicar el conocimiento científico al comportamiento humano y si la aplicación del conocimiento científico a un objeto de estudio es ciencia, pues en esos términos si somos ciencia, pero

<sup>24</sup> Realiza los estudios de psicología en la ENEP Iztacala, ingresa con la primera generación de la carrera; se incorpora como ayudante de profesor de 1977 a 1979 al área de Desarrollo y Educación; de 1979 a 1980 trabaja en el sector público como psicólogo industrial; en 1980 ingresa como docente a la ENEP Zaragoza en el área de Psicología Clínica, y se reincorpora a la ENEP Iztacala como docente al área de Psicología Clínica en 1981, en la que permanece hasta la fecha.

<sup>25</sup> Kuhn afirma que "... no es extraño, que en las primeras etapas de desarrollo de cualquier ciencia, diferentes hombres, ante la misma gama de fenómenos - pero habitualmente, no los mismos fenómenos particulares - los describan y los interpreten de modos diferentes. Lo que es sorprendente, y quizás también único en este grado de los campos que llamamos ciencia, es que esas divergencias iniciales puedan llegar a desaparecer en gran parte alguna vez", en Kuhn, T. S. *La estructura de las revoluciones científicas*, p. 43.

creo que adolecemos de los problemas de una ciencia emergente, y yo creo que ni siquiera nuestros nietos podrán ver cómo, yo creo que va pasar mucho tiempo para lograr que la psicología logre consolidarse como ciencia, o sea, creo que si es una ciencia, aplicamos el método científico ... y yo creo que en eso debemos de tener mucho cuidado, en la cuestión curricular, no?, o sea, por desechar el conductismo, de repente nos vamos al otro lado, no?, de los mismos errores que cometió el conductismo al desechar, por ejemplo, cuestiones de las respuestas internas o me acuerdo muy bien que el conductismo rechazaba las pruebas psicométricas, entonces Kant finalizaba, no? y decía - no echamos el agua, al niño junto con el agua sucia - no?, a mí me parece que es lo que tenemos que hacer nosotros, no?, no desechar el conductismo así como así, pero creo que adolecemos de los problemas de una ciencia emergente y han ingresado a la psicología pues bueno, un montón de corrientes que no tienen mucho de psicológico, no?, algunas gentes estudian chamanismo, otros estudian aroma terapia, otros estudian flores de Bach, otros estudian masajes, acupuntura. (E9M291100, p. 6)

Al señalar que la psicología no ha logrado constituirse como ciencia por el surgimiento de una serie de *"corrientes que no tienen mucho de psicológico, algunas gentes estudian chamanismo, otros estudian aroma terapia, otros estudian flores de Bach, otros estudian masajes, acupuntura"*, cuyos fundamentos, creencias y preconcepciones<sup>26</sup> no logran desplazar o desaparecer una proposición paradigmática con mayor aprobación que las anteriores por una comunidad disciplinaria,<sup>27</sup> e igualmente, como en los casos analizados, asigna al conductismo el cumplimiento de esta particularidad al resaltar *"no desechar el conductismo así como así"*, podemos notar que lo elige como el que puede llevar a la psicología a su consolidación como ciencia.

Sin embargo, su identificación con el conductismo no es desde su ortodoxia al considerar que el objeto de estudio de la psicología *"es el comportamiento humano en específico"* y nos ratifica que *"el comportamiento humano, exclusivamente"*, énfasis que

<sup>26</sup> Estas concepciones precientíficas o "acientíficas" se derivan del pensamiento oriental, que se remonta siglos atrás y es considerado como un sistema filosófico, religioso y psicológico. Derivado del budismo, el *zen* en particular propone una práctica que permita al ser humano desarrollar al máximo sus potencialidades morales, espirituales y psicológicas. La ideología budista llegó a América después de haber llegado a China y a Japón, y se argumenta que el *zen* se mueve por entero en oposición a la dirección seguida por la ciencia, que sin oponerse a ella, ha sido descuidada o ignorada por los científicos, por situarse en una posición diferente que los propios científicos llaman "acientífica". En los últimos años el *zen* ha sido abordado en diferentes aspectos por su relación que guarda con el psicoanálisis al ser considerado como "una mezcla de la realidad racional y la abstracción hindúes con el sentido de lo concreto y el realismo chinos; como una teoría y una técnica para lograr "iluminación", experiencia que en occidente se llamaría religiosa o mística"; al respecto véase Suzuki, D. T. y Fromm, E. *Budismo zen y psicoanálisis*, p. 85.

<sup>27</sup> Como lo explica Khun "Para ser aceptada como paradigma, una teoría debe parecer mejor que sus competidoras, pero no necesita explicar, y en efecto nunca lo hace, todos los hechos que se puedan confrontar con ella", en *La estructura de las revoluciones científicas*, p. 44.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

pone en su siguiente discurso:

... el comportamiento humano, en específico el comportamiento humano, según el conductismo era el comportamiento, y había como que un seguimiento en complejidad de que era un organismo unicelular, que puede ser condicionado perfectamente, como sabemos los experimentos que hay, según ellos la conducta animal primitiva, conducta animal compleja, luego pasar a los seres humanos y luego pasar a las cuestiones de tipo social. Yo ya no creo en eso, si creo que el objeto de estudio de la psicología es el comportamiento humano, exclusivamente, sí puede haber hacia abajo estudios con animales, no lo dudo, pero finalmente el objeto es el comportamiento humano y también creo que actualmente, cada vez está más claro que hay propiedades emergentes, que el hecho de estudiar organismos unicelular no explica para nada un comportamiento humano complejo, y no está incluido, sino que hay cuestiones que son más complejas y que no hay esa contigüidad, lo que pasa es que hay más bien saltos, a mí me parece que el comportamiento humano es el objeto de estudio de la psicología ... (E9M291100, p. 5)

El acento puesto en lo *"humano"*, devela la representación que el académico tiene de la psicología, y aunque le asigna el estatus de disciplina científica incipiente, la distingue y le delimita sus fronteras con la biología, que si bien fue uno de sus continentes disciplinarios que la llevó a instituirse como ciencia natural, denota su apreciación sobre la psicología como aquella que trasciende los fundamentos reduccionistas de la biología y fisiología, adquiridos por el conductismo watsoniano para definir a la "conducta" como el objeto de estudio de la psicología *"el hecho de estudiar organismos unicelular no explica para nada un comportamiento humano complejo, y no está incluido, sino que hay cuestiones que son más complejas y que no hay esa contigüidad, lo que pasa es que hay más bien saltos"*.

Su concepción de la psicología como ciencia resulta ser muy consistente con las apreciaciones de las académicas arriba examinadas, en la que igualmente comparte el mismo sentido atribuido a la orientación *cognitivo-conductual* como aquella que de manera complementaria resuelve las interrogantes para las que conductismo no tiene respuesta. El significado que le otorgan, como hemos visto, se deriva de la continuidad epistemológica entre ambas corrientes, que el académico confirma al señalarla como *"una corriente científica, una corriente objetiva"*, pero adicionalmente la considera como la

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

única que genera tecnología “no hemos encontrado alguna que la sustituya”, refiriéndose principalmente a sus aportaciones tecnológicas:

(sobre el conductismo) ... tal como la conocí ya no pero tampoco desechable, a mí me parece que el problema actual es lo mismo que nos pasaba en aquel tiempo con el psicoanálisis, desconocemos muchas cosas del psicoanálisis y lo descartábamos sin conocerlo, cosa que es un error, a mí me parece que actualmente como que hay una contracorriente contra el conductismo, pero también la gente, los alumnos que tengo de repente tienden a desecharlo sin conocerlo, yo creo que el conductismo sigue siendo una tecnología útil para problemas de conducta puntuales y perfectamente definibles para problemas por ejemplo, con niños, sirve muy bien, en retardo a mí me parece que sigue siendo útil, ya no tanto en familias, ya no tanto en problemas existenciales personales, más complejos, para problemas sociales me parece que el conductismo para nada, no da, en problemas educativos, por ejemplo, creo que sí lo da muy bien en cuestiones de disciplina, del control del grupo, etcétera, etcétera, pero ya en cuestiones, por ejemplo, de planeamiento de currículos, en cuestiones más sociales, no creo que el conductismo dé mucho, en aquel tiempo se inauguró también una nueva corriente, que era la cognitivo-conductual, dentro del área de psicología clínica no hemos encontrado alguna que la sustituya, con todas las limitaciones que tenga, o sea, una corriente científica, una corriente objetiva, que nos proporcione tecnología, que nos proporcione conocimientos científicos, no la hemos podido sustituir, hay muchas corrientes nuevas que han venido, como la corriente sistémica, que a mí me encanta, como la corriente del psicoanálisis me gusta mucho como poesía pero nada más, ya en aplicaciones técnicas no creo que quede mucho, sí en explicación interna, profunda, yo creo que está muy bien, pero ya como aplicación tecnológica, no creo. (E9M291100, pp. 4-5)

Son precisamente las aplicaciones tecnológicas de la aproximación conductual, lo que distingue sus apreciaciones de las anteriormente expuestas, pues no sólo rescata los conocimientos científicos que se derivan de ésta, sino que su importancia estriba en sus aplicaciones tecnológicas “yo creo que el conductismo sigue siendo una tecnología útil para problemas de conducta puntuales y perfectamente definibles”, asignándole un estatus diferente al de ciencia básica experimental, y a diferencia de las demás interpretaciones, la considera como una ciencia eminentemente aplicada e instrumental, ponderación que confirma en su siguiente narración:

... el conocimiento científico tiene que cumplir con muchos requerimientos en cuanto al objeto de estudio, que tiene que ser observable, predecible, controlable y también pretender, a pesar de lo complejo que es, generar tecnología, [...] y mira yo he estado en la psicología clínica y me doy cuenta que muchas de las cuestiones del psicólogo clínico son habilidades muy intuitivas que el psicólogo tiene que generar, como cuando el paciente te está

mintiendo, como cuando tienes que darle una vuelta completa a la terapia porque no está funcionando, son cosas intuitivas, como tocar un violín que tiene mucho de intuitivo, pero que aún así tenemos que pretender que esto se tecnologicé, sea objetivo y se tecnologicé de tal manera que no nada más yo lo haga, sino que también como ocurre con la magia, o como ocurre con la artesanía, se muere el artesano y se acabó la tecnología, se acabó la tecnología, se acabó la aplicación, como ocurría con éstos porque no se objetivó su práctica profesional y no la pudo transmitir, a mí me parece que eso sí es importante, porque yo me voy a morir algún día y lo importante no es que me muera o no, lo importante es que la psicología siga avanzando... eso es ciencia!, eso es parte de la ciencia, uno de los objetivos de la ciencia, generar y reproducir este conocimiento. (E9M291100, pp. 6-7)

La importancia que otorga a la psicología como ciencia aplicada, lo lleva a representarla como una ciencia cuyo dominio en el conocimiento es el duro-aplicado, según la clasificación de Biglan y Becher,<sup>28</sup> que conlleva no sólo diferentes representaciones con respecto a la producción del conocimiento científico, sino también las que se derivan para la transmisión del conocimiento en la formación profesional “*lo importante es que la psicología siga avanzando... eso es ciencia!, eso es parte de la ciencia, uno de los objetivos de la ciencia, generar y reproducir este conocimiento*”; y en su preocupación por el conocimiento teórico para su aplicación “*tenemos que pretender que esto se tecnologicé, sea objetivo y se tecnologicé de tal manera que no nada más yo lo haga*”, que connota su concepción pragmática de la psicología. Concepción que se expresa ampliamente en los programas de las asignaturas que imparte.<sup>29</sup>

<sup>28</sup> Dominio que se asocia con las ingenierías, odontología, tecnológica, que suelen centrarse en el control del mundo físico, las actividades que originan se dirigen predominantemente hacia algún fin práctico, y son juzgadas por la eficacia en su funcionamiento; sus principales resultados son productos y técnicas. Véase Becher, T. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, pp. 33-34.

<sup>29</sup> En el Programa de Psicología Clínica Teórica I., por ejemplo, se define como objetivo general del programa: “Introducir al estudiante al campo aplicado denominado Psicología Clínica. Históricamente, las primeras aplicaciones del conocimiento psicológico se dieron precisamente en el campo clínico, es por eso que resulta de suma importancia comenzar el curso con una exposición sobre las diferencias entre el conocimiento científico y el conocimiento tecnológico, reconociendo que los campos aplicados son esencialmente multidisciplinarios y que se construyen básicamente sobre la base de problemas socialmente definidos. Sin embargo, sólo es posible la construcción de una tecnología eficiente y eficaz cuando se encuentra sustentada en un marco teórico sólido que la retroalimente”. Estos marcos teóricos a los que alude el objetivo, se especifican en el objetivo de la unidad II del programa de Psicología Clínica I: “El alumno definirá a la Psicología Clínica Conductual a partir de su desarrollo, fundamentos teóricos y perfil profesional.”, y en la primer unidad del programa de Psicología Clínica II: “El alumno identificará las bases teórico-metodológicas de la aproximación Cognitivo-Conductual, describiendo: a) Sus bases teóricas. b) La metodología empleada para evaluar diversos problemas conductuales. c) Las características de la entrevista como instrumento de evaluación, y la aplicación de la misma.”. Asimismo, la bibliografía básica para su revisión contiene referencias directamente relacionadas a las aproximaciones priorizadas y a los aspectos metodológicos y técnicos para definir psicoterapias en la solución de diferentes problemáticas como depresión, problemas de pareja, etcétera. Cfr. en Programa del área de Psicología Clínica, UNAM-Campus Iztacala. 2000, p. 1.

Si bien el académico nos advierte de su adscripción a la perspectiva cognitivo-conductual de la psicología como ciencia, en sus concepciones y quehaceres educativos nos descubre una visión pragmática de la planeación escolar y una preferencia eminentemente conductual para intervenir en las aulas.

Como en los argumentos sustentados por las académicas, la experiencia educativa que promueve el académico con sus alumnos inicia con programas preestablecidos y disposiciones normativas generales, que al parecer son elaborados para que le den seguimiento todos los académicos que participan en su área de adscripción:

... lo elabora el área, no en su conjunto, la gente que trabaja, que es muy diferente a en su conjunto, la gente que trabaja, como unos siete u ocho, elaboramos el plan de estudios, pero todos tenemos el mismo plan de estudios. Los que quieren venir y opinar, bienvenidos, del área, bienvenidos, los que no, no es obligatorio. Para la práctica tenemos lineamientos generales, y se divide en individual con el paciente y grupal, la grupal si tenemos un programa, y la teoría tenemos programas específicos. (E9M291100, p. 17)

Programas que además de tener un enfoque cognitivo-conductual que deben respetar todos los académicos del área, los objetivos son los elementos esenciales de todo el proceso instruccional, que permiten tanto a los docentes como a los alumnos tener claridad sobre las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación:

... la orientación del área es cognitivo-conductual, y es pareja, no hay psicoanalistas, hay sistémicos pero que respetan el plan de estudios, sí?, o sea, obviamente que meterán muchas cosas sistémicas, no?, pero un alumno de ellos puede hacer un examen hecho por mí, o sea, el programa tiene que respetarse y tiene que cumplirse, de tal manera que si reprueba, cualquier miembro del área puede tomar el plan de estudios, ver los criterios del semestre que sea, elaborar un extraordinario, aplicarlo y el alumno tiene que saber lo que se le pide, en eso hemos sido muy rigurosos; se trata de cumplir los objetivos, evidentemente cada quien le da un matiz, no?, un estilo diferente, pero se supondría, teóricamente, que el conocimiento es el mismo, no?, con estos matices, pero llevamos la misma bibliografía. (E9M291100, pp. 18-20)

Aunque el académico concede importancia a los matices y estilos diferentes de los profesores, da prioridad al cumplimiento de los objetivos *"en eso hemos sido muy rigurosos; se trata de cumplir los objetivos"*, pues reducen la incertidumbre en la enseñanza y

permiten obviar las formas de evaluación, consideraciones que parten de su perspectiva acerca del contenido de la enseñanza *“se supondría, teóricamente, que el conocimiento es el mismo”*, por lo que expresa la necesidad de apegarse de manera rigurosa a programas previamente estructurados *“el programa tiene que respetarse y tiene que cumplirse”*.

De igual forma a los discursos anteriores, para el académico la enseñanza gira en torno a los objetivos anteriormente establecidos, mediante la secuenciación de contenidos y procedimientos para el desarrollo de habilidades específicas:

(respecto al plan de estudios formal) ... el objetivo último, sí recurrimos a él, y el objetivo es que el alumno, bueno salga como psicólogo clínico y el psicólogo clínico del tipo de práctica de psicología clínica, entonces, toda, toda la teoría y todas las tutorías y las actividades giran en torno a que el alumno tenga habilidades en consultorio, sí?, bueno evidentemente vemos cuestiones de tipo teórica, no?, como qué es la psicología clínica, la definición de la psicología clínica, historia de la psicología clínica, un poco de esto pero vemos métodos de evaluación, métodos de intervención, análisis de casos, por ejemplo, en séptimo es puro análisis de casos y en el último semestre vemos el psicólogo clínico insertado en diferentes ámbitos profesionales, de la psicología en general. (E9M291100, p. 18)

Asimismo, el seguimiento muy cercano a las especificaciones del plan de estudios de la carrera, que bajo un marco teórico conductual se espera apliquen los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las devela el académico al detallarnos sus formas de intervención en el aula:

... hay dos, una conferencia, yo tengo el micrófono, sí?, al principio del semestre, tomo el micrófono y me suelto el rollo durante toda la clase, sí?, a veces al principio nada más, a veces es cada unidad, depende del semestre, esa es una forma, ahí todos tienen participación, porque todos asistieron, no?, bueno todos los que asistieron; la otra es revisar el material, ahí yo he visto que los alumnos tienen muy pocas capacidades para exponer, entonces, a veces, hago que ellos dirijan, no?, pero les cuesta mucho trabajo, entonces yo dirijo, entonces yo doy la participación, yo trato de hacer que participen, de que expongan el material al grupo, pero también condenso, alego, resumo y concluyo, sí?, digamos que esa es mi forma. Así es toda la clase, tienen que participar, porque es parte de su evaluación. entonces yo modero, yo resumo, agrego, resuelvo dudas, y en fin hago todo el trabajo del coordinador del seminario, y al final pongo participaciones. (E9M291100, p. 20)

Si bien el académico considera las prescripciones del plan de estudios cuyo sistema previsto descansa en la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, y se espera también participen en el proceso de instrucción. incluso como maestros *"que participen, que expongan el material al grupo... a veces hago que ellos dirijan"*; no obstante, su nivel de actividad se ve fuertemente restringido a los arreglos que el académico termina por implantar al no conseguir el repertorio conductual esperado *"ahí yo he visto que los alumnos tienen muy pocas capacidades para exponer... entonces yo dirijo"* que lo lleva a adecuar sus formas de intervención de modo más directivo para garantizar el éxito en el aprendizaje de sus alumnos *"así es toda la clase, tienen que participar, porque es parte de su evaluación, entonces yo modero, yo resumo, agrego, resuelto dudas, y en fin hago todo el trabajo del coordinador del seminario, y al final pongo participaciones"*, y aunque el sistema descarta la posibilidad de una enseñanza tradicional, el académico prefiere inclinarse por un método más expositivo con el que espera cumplir los objetivos previstos en los programas.

En sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, también nos confirma su preferencia por la aproximación conductual en el proceso educativo y la forma en como entiende la adquisición del conocimiento:

... bueno, para mí enseñar es así como transmitir conocimiento de tipo teórico pero no solamente eso, dado que estoy en el área de psicología clínica ... me entusiasma mucho el transmitir la posibilidad de ayudar a alguien en un consultorio, no?, [...] **cómo creo que ellos aprenden?**, bueno, se aprende leyendo, una; dos, se aprende repitiendo el material, así por mera situación ecoica ... me refiero a que el alumno llega y dice - el artículo dice tal, tal - se aprende, resolviendo dudas, pero también se aprende comentando, si?, no solamente son dudas, sino son reflexiones, son críticas, son comentarios, si?, y viendo cómo otra gente leyó o tuvo otra lectura del material, cómo lo vio de diferente manera, cómo el profesor está viéndolo también de cierta manera, yo creo que así se aprende, por lo menos la parte teórica, la parte aplicada se aprende haciendo, no hay de otra, o sea, tal y como dijera Hildgard y Marquiz, - aprendizaje es la práctica reforzada -, si?, entonces en la práctica el alumno aprenden entrevistando, aprende llevando a cabo, aunque sea de manera fingida, las técnicas de intervención y luego a los pacientes, o sea la práctica, bueno, ahí hay dos opciones, dependiendo de las habilidades que yo vea en el alumno, si yo veo que las habilidades que tiene son suficientes, lo dejé con el paciente, y lo asesoro, no en ese momento, lo dejé con el paciente y después lo asesoro, y la otra opción, cuando veo que no tienen las suficientes habilidades, yo me meto y llevo a cabo la terapia y por modelamiento, no queda de otra, creo que aprende más que echando a perder, además no se vale echar a perder con gente. (E9M291100, pp. 15, 20-21)

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

En su explicación, el académico nos revela claramente que el aprendizaje lo concibe como un cambio en la conducta, resultante de la experiencia *"se aprende haciendo ... aprendizaje es la práctica reforzada"* y basado en la información que el docente proporciona *"transmitir conocimiento de tipo teórico ... el transmitir la posibilidad de ayudar a alguien en un consultorio"*, y para que sea completo y seguro debe realizarse en condiciones de atención dirigida y de esfuerzo deliberado *"se aprende repitiendo el material, resolviendo dudas ... comentando"*, por lo que subraya la importancia de estructurar el ambiente del aprendizaje para lograr los resultados deseados *"cuando veo que no tienen las suficientes habilidades, yo me meto y llevo a cabo la terapia y por modelamiento, no queda de otra"*, en el que nos aclara de manera explícita la utilización de los principios y técnicas de modificación de conducta en su práctica pedagógica.

Sin embargo, en su caso, aunque la evaluación la relaciona al cumplimiento de los requisitos definidos por el profesor, para él no refleja el aprendizaje de los alumnos y le atribuye solamente fines burocráticos y clasificatorios para diferenciar el desempeño académico de los alumnos en sus cursos:

... la verdad no tiene mucha importancia, o sea, yo no, para mí no es super importante la evaluación porque, una evaluación, desde mi punto de vista, es que el alumno cumpla, pero no que aprenda, son entes diferentes, son conceptos diferentes... sí, para mí un 10, no es, ni el más inteligente, ni el que más sabe, es el que cumplió. entonces no tiene digamos la máxima categoría, la evaluación es un requisito burocrático, importante, tiene algo que ver con lo que el alumno aprende pero nada más, no?, entonces no es, para mí en lo personal tan importante .... tanto como ninguna, no, si tiene importancia pero no mucha. [...] los criterios de evaluación, si por ejemplo, por ejemplo participaciones, si yo me fuera al número de clases y de esa manera evaluara participación, no la hacen, entonces, digo bueno, el que tiene más participaciones, ese tiene 10 y de ahí para abajo... (E9M291100, p. 24)

No obstante, es significativo que le concede un valor y uso de control:

... ah!!, pues la uso con fines de presión, de control, sí?, pero no de aprendizaje. (E9M291100, p. 24)

Podemos considerar, para el caso de los académicos que acabamos de analizar, que sus discursos relacionados a su concepción de la psicología como ciencia y a los

modos en que representan su actuación en la transmisión de los conocimientos y métodos de ésta, nos revelan una apropiación y consolidación muy cercana a los marcos de referencia teórico metodológicos en los que participaron durante su formación profesional, que nos evidencia una clara continuidad entre ésta y su actividad docente.

Con algunas diferencias y variaciones, la perspectiva global dominante en los académicos, que de manera implícita o explícita nos descubren, es que el currículum y el conocimiento son algo dado y no problemático. Visión que develan con sus concepciones relacionadas al tipo de conocimiento que consideran valioso, a los contenidos que privilegian y a los propios métodos pedagógicos que utilizan. Asimismo, acentúan el valor de la objetividad, desde la definición explícita de los objetivos de sus programas y su cumplimiento en forma y tiempo, que certifican con registros de resultados y evaluación continua.

Destacan y dan prioridad a la estructura interna del conocimiento y relegan las preocupaciones personales, la totalidad del ser que conoce y las implicaciones y causas sociales del conocimiento. En consecuencia, pretenden evaluar con precisión la posesión de conocimientos y el desarrollo de determinadas habilidades, a la vez que se sitúan en un papel protagónico en el proceso educativo y como programadores de las situaciones de aprendizaje, con la idea y como expresara Skinner (1970) que "enseñar es expender conocimientos; quien es enseñado aprende más rápido que aquel a quien no se le enseña" (p. 20).

Cobra importancia aquí, resaltar la relevancia del proceso de socialización secundaria, en tanto cada subcomunidad, área institucional o académica se configura como espacio o submundo para la adquisición de vocabularios específicos o la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos que se comparten y legitiman como visiones e interpretaciones del mundo, constituyéndose como subculturas y fuentes de identidad.

En este sentido, la identidad epistemológica de los académicos hasta aquí analizados con los presupuestos de la orientación conductual, nos permiten recuperar su proceso de socialización, en cuyo caso, el contexto institucional y los saberes disciplinarios

prevalcientes en los tiempos de su formación constituyeron el universo simbólico del cual se desprende su fuerte identificación con ella y la representación que de la psicología como ciencia tienen. Podríamos considerar, como señalan Berger y Luckmann (1999), que la identificación con un cuerpo de conocimientos, como producto de la socialización secundaria, dependerá del estatus que éste guarde dentro del universo simbólico en conjunto.

### Una ciencia pluriparadigmática

Una concepción de la psicología en la que encontramos un esfuerzo por incorporar la idea de paradigma a la descripción de las teorías y métodos de investigación de la disciplina, la expresa un académico del área de Experimental Humana,<sup>30</sup> representación que nos revela en su siguiente narración:

... depende mucho desde cómo se defina ciencia, a qué psicología nos estamos refiriendo, entonces, como que son muchas cosas como para decir un sí o un no tajantemente, ... en mi punto de vista mucho muy particular, yo veo lo que quizás mucha gente ve, o sea, que en psicología hay una gama muy importante de escuela teóricas con metodologías completamente distintas y que si tomamos así la definición muy estricta de ciencia apegándonos a la metodología científica y tratando de visualizar otras áreas científicas como la química o la física, y tratamos de asemejarla con la psicología, pues definitivamente diríamos que no, no posee las mismas características que las otras como para llamarla científica, sin embargo, dentro de esa gama amplia de escuelas, yo creo que hay escuelas que se aproximan más a ese modelo de ciencia que otras definitivamente, entonces yo veo que la psicología como un todo general, dado que hay mucha diversidad de escuelas, cabe la respuesta sí y no, o sea, a la pregunta, y ya si la vemos en forma muy específica la psicología, no sé como conductismo, la psicología, la escuela histórico-cultural, o la psicología de Freud, etcétera, pues ahí sí podemos hacer diferencias... (E13M12201, p. 3)

En el relato del académico, la psicología podría ser identificada como ciencia si se apegara a los cánones establecidos por las ciencias naturales cuyo dominio en el conocimiento es el duro-puro, condición que nos devela al decir *"si tomamos así la*

<sup>30</sup> Realiza sus estudios en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el periodo comprendido de 1973 a 1978 (se inicia como docente en la misma Facultad en 1979 e imparte las materias de Análisis Conductual Aplicado y Análisis Experimental de la Conducta), sin embargo, estudia la maestría en Metodología de la Investigación en Iztacala (1983-1985), coordinada por el Dr. Ribes. Imparte clases en universidades privadas (1985-1988) e ingresa como docente en 1988 al área de Psicología Experimental Humana.

*definición muy estricta de ciencia apeándonos a la metodología científica y tratando de visualizar otras áreas científicas como la química o la física, y tratamos de asemejarla con la psicología, pues definitivamente diríamos que no, no posee las mismas características que las otras como para llamarla científica”, que pone de manifiesto la necesidad de procedimientos distintivos de una “metodología científica” para que la psicología fuera ciencia, pues se derivan de la comprobación sistemática de las relaciones entre pocas variables cuidadosamente controladas, que parecen ser suficientes para la química o la física, si consideramos la naturaleza de los contenidos de estas ciencias.*

Sin embargo, considera que la psicología se acerca a este estatus de ciencia dependiendo de la escuela u orientación de la psicología que cumpla mejor con estos atributos *“yo creo que hay escuelas que se aproximan más a ese modelo de ciencia que otras definitivamente”,* representación que expresa la aplicación del enfoque kuhniano a la disciplina psicológica, en tanto otorga a la descripción de los distintos enfoques o esquemas teóricos existentes en psicología, las posibilidades que para Kuhn implican los diferentes paradigmas hacia la conformación de una “ciencia normal”,<sup>31</sup> como nos aclara en su discurso *“dado que hay mucha diversidad de escuelas, cabe la respuesta si y no, o sea, a la pregunta, y ya si la vemos en forma muy específica la psicología, no sé como conductismo, ... la escuela histórico-cultural, o la psicología de Freud, etcétera, pues ahí sí podemos hacer diferencias”.*

La confusión que nos expresa el académico para decidir si la psicología merece el reconocimiento de ciencia, se debe precisamente que en ella opera una lógica de organización y desarrollo que resulta ser distinta de las otras ciencias, que ha llevado a varios autores a aceptar a la psicología como una ciencia multi o pluriparadigmática, que conforman inevitablemente su identidad y madurez,<sup>32</sup> condición que se debe, en

---

<sup>31</sup> Para Kuhn, en las primeras etapas de desarrollo de una ciencia es difícil que exista un paradigma único, globalizador y hegemónico. Más bien se presenta una situación de convivencia entre múltiples escuelas, enfoques o teorías que se esfuerzan por subsistir y prevalecer sobre las demás. Este periodo lo describe como *preparadigmático*, y es característico de todas las disciplinas que no han alcanzado cierto grado de “madurez” en su evolución histórica. Sólo posteriormente, con el avance del conocimiento científico, las disciplinas se mueven hacia una etapa llamada *posparadigmática* caracterizada por la aparición, el desarrollo y la confrontación de distintos paradigmas. En Kuhn, T. S. *La estructura de las revoluciones científicas*.

<sup>32</sup> Entre estos autores se encuentra Gerardo Hernández, quien argumenta que la proliferación de paradigmas, propia de la psicología por las particularidades de su objeto de estudio y por la existencia de tradiciones de investigación consolidadas que “... lejos de provocar cierto estado de inmadurez, en cierto modo resulta benéfica para su propio

esencia, a las características y a la categoría de su objeto de estudio (la realidad psicológica); apreciación que parece compartir al expresar *"yo veo lo que quizás mucha gente ve, o sea que, que en psicología hay una gama muy importante de escuela teóricas con metodologías completamente distintas"*.

No obstante, en el discurso del académico podemos notar que su apreciación parece ser "intuitiva", al dificultársele argumentar las razones por las que la psicología se constituye como ciencia desde la propia diversidad paradigmática y epistemológica que la caracteriza; condición que podemos descubrir en su siguiente relato, en el que nos muestra su dificultad para reconocer la forma en que se concibe el conocimiento científico desde las diferentes posiciones paradigmáticas de la psicología:

(sobre el conocimiento científico) sería todos los datos o todas las explicaciones, las interpretaciones que vemos sobre algún fenómeno psicológico en particular, todas las explicaciones, todas las formas distintas de ver o los ángulos distintos de ver un fenómeno meramente psicológico. (E13M12201, p. 4)

Al considerar que el conocimiento científico se obtiene a partir de *"todas las explicaciones, todas las formas distintas de ver o los ángulos distintos de ver un fenómeno meramente psicológico"*, el académico no precisa las formas o los modos de acercarse a *"todos los datos ... de un fenómeno psicológico"*, a la vez que no explicita cuál sería la relación entre el sujeto (observador) y el objeto de conocimiento ("fenómeno psicológico") para llegar a *"todas las explicaciones ... interpretaciones"* a las que se refiere, lo que nos imposibilita ubicar su identidad epistemológica. Esta falta de claridad se deriva probablemente porque las corrientes psicológicas a las que hace alusión y que se pueden distinguir en el programa de la asignatura que imparte, como son la escuela histórico-cultural de

---

desarrollo como disciplina", en Hernández, R. G. *Paradigmas en psicología de la educación*, p. 67. Asimismo, Noriega y Gutiérrez, quienes prefieren hablar de "las psicologías", al analizar tanto los fundamentos como las prácticas de las distintas teorías y sistemas en psicología, de las cuales "... ninguna puede arrogarse el derecho de sancionar lo verdadero sin equívocos, ni abarca por otra parte, el todo de la experiencia concreta.", en *Introducción a la epistemología para psicólogos*, p. 24. En el mismo sentido, Caparrós afirma "Si la psicología ha adquirido ya la madurez científica, esto se debe sobre todo porque ha sabido renunciar a la uniparadigmaticidad como meta inmediata de su hacer; tras haber comprendido a través de unas complejas vicisitudes históricas que las peculiaridades y dimensiones de su objeto exigen entre tanto la multiparadigmaticidad", citado por Hernández, op. cit.

Vigotsky, la epistemología genética de Piaget y el conductismo de Skinner, son escuelas o corrientes psicológicas que parten de una matriz epistemológica distinta.<sup>33</sup>

El conductismo, que como hemos visto procede de una tradición filosófica empirista, y en la relación epistemológica del sujeto y objeto de conocimiento, el sujeto cognoscente del empirismo es un ente pasivo, una *tabula rasa*, donde se imprimen las aportaciones determinísticas del objeto (estímulo-respuesta); la experiencia del sujeto proviene del impacto de la actividad del objeto y testimoniada por la producción de una respuesta. Desde este enfoque, el conocimiento científico se pretende alcanzar a partir del *estudio descriptivo de la conducta observable* y el método utilizado por excelencia es el *método experimental*, que pretende evitar al máximo la participación subjetiva (cognoscitiva, reflexiva) del experimentador con el fin de lograr objetividad en los datos.<sup>34</sup>

Con Skinner, los principios del conductismo se aplicaron a los procesos educativos y aportaron las bases para los procesos de programación educativa y las técnicas de modificación conductual.<sup>35</sup>

En contraste, la postura epistemológica genética de Piaget, cuya problemática de

---

<sup>33</sup> En el programa de la asignatura que imparte el académico se puede apreciar claramente la información que los estudiantes deben de obtener sobre las diferentes escuelas en psicología, escuelas que les proporcionen fundamentos para la investigación y los acerquen al conocimiento científico. Se especifican para su revisión, la escuela histórico-cultural de Vigotsky, la epistemología genética de Piaget y el conductismo de Skinner, y en la bibliografía básica se incluyen textos de estos tres autores. Se prioriza asimismo en el programa, la necesidad de proveer al estudiante de elementos teóricos de cada una de estas escuelas, al destacar que dependerá del grado de construcción teórica de cada una de ellas y su derivación metodológica, las que puedan proporcionar los elementos para la obtención de conocimientos más sólidos; aspectos que se pueden apreciar en la justificación que se presenta para la materia: "... esta materia es fundamental ya que provee al estudiante de conocimientos ... al darle elementos de tres escuelas psicológicas referentes al desarrollo infantil para ubicarlo en el contexto de las relaciones que le ayuden a precisar y organizar los elementos contenidos en algún problema de investigación, para ser manejados y convertidos en acciones que los lleven al conocimiento científico, ya que las teorías nos señalan predicciones exactas que nos ayudan a identificar ideas para la investigación". Cfr. *Psicología Experimental Teórica III*, UNAM-Campus Iztacala, p. 1.

<sup>34</sup> Al estudiar las conductas de los organismos, los conductistas se aseguran de definirlos en términos observables u operacionales (medibles y cuantificables). Consideran que los fines del trabajo teórico y de investigación son descubrir los principios y leyes por los cuales el medio ambiente controla el comportamiento de los organismos. En general y especialmente en los skinnerianos, existe una actitud preferentemente antiteórica. En Reynolds, G. S. *Compendio de condicionamiento operante*.

<sup>35</sup> Para el conductismo, el proceso instruccional consiste básicamente en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento con el fin de promover eficientemente el aprendizaje del alumno. En su texto *Tecnología de la enseñanza*, Skinner plantea que "... la enseñanza es simplemente la disposición de las contingencias de refuerzo.", p. 20.

estudio es fundamentalmente *epistémica*,<sup>36</sup> parte de un paradigma constructivista, interaccionista y relativista, que otorga al sujeto cognoscente un papel activo en el proceso de conocimiento. Supone que el conocimiento no es en absoluto una copia del mundo, sino que es *construido* por el sujeto cuando interactúa con los distintos objetos, en el que existe una indisolubilidad del sujeto y el objeto en el proceso de conocimiento; ambos se encuentran entrelazados, en tanto que el sujeto, al actuar sobre el objeto, lo transforma y a la vez se estructura así mismo construyendo sus propios marcos y estructuras interpretativas; en este sentido es relativista pues no existe una preponderancia del sujeto o del objeto, sino más bien una *interacción* recíproca entre ambos, en donde la categoría fundamental para explicar la construcción del conocimiento es la *acción* (física y mental) que realiza el sujeto cognoscente frente al objeto del conocimiento.<sup>37</sup>

También resulta contrastante el *método clínico-crítico* preferido en la investigación psicogenética para acercarse al conocimiento científico, que implica la utilización de la *psicología como método* para abordar los problemas epistemológicos, en el que investigador alcanza mayor "objetividad" entre más se acerque a las representaciones del sujeto investigado, a diferencia del *método experimental*, que exige observaciones "neutras" para lograr la objetividad.<sup>38</sup>

El enfoque histórico-cultural de Vigotsky por otro lado, sin ser definitivamente

<sup>36</sup> Jean Piaget (1896-1980) estuvo interesado en el problema de la constitución o la adquisición del conocimiento en su sentido epistemológico, y sus trabajos e investigaciones estuvieron dedicados a elaborar una epistemología biológica o científica, a diferencia a como lo habían hecho la mayor parte de los filósofos, dado que para él existía una continuidad entre la vida (las formas de organización orgánica) y el pensamiento (las formas de organización de lo racional). Su planteamiento fue genético-evolutivo que le permitió abordar la génesis y el desarrollo de las funciones psicológicas. Véase Piaget, J. *La epistemología genética*.

<sup>37</sup> Una postura epistemológica no genética que sostiene asimismo la indisociabilidad del sujeto y del objeto en la generación del conocimiento con la que tiene una estrecha correspondencia, es la postura interaccionista-constructivista derivada de la filosofía fenomenológica, que analizamos más adelante en la representación de la psicología como una "*ciencia cosconstructivista y creativa*", sólo que en ésta, el sujeto de conocimiento es el investigador, y el objeto de conocimiento, es el sujeto de la investigación. Cfr: *Infra*, pp. 216-222.

<sup>38</sup> En la aplicación del método clínico-crítico existe una continua interacción entre el investigador y el investigado, pues consiste en la realización de una entrevista o interrogatorio flexible, que el investigador aplica de manera individual al investigado; para ello se apoya en materiales concretos que plantean un problema o tarea al investigado. El interrogatorio se basa en una serie de hipótesis directrices, formuladas *ex profeso por el investigador*, con la intención de conocer con profundidad las respuestas y los argumentos de los examinados sobre determinadas nociones física, lógico-matemática, social, escolar, etc. Posterior a la entrevista, se realiza un análisis cualitativo de las respuestas con base en un modelo de interpretación genético y estructural, que de hecho, es el que origina las hipótesis directrices que guían el interrogatorio. Su aplicación ha dado lugar a la elaboración de la teoría del desarrollo intelectual, ampliamente conocida. Véase Piaget, J. *La representación del mundo en el niño*.

contradictorio al paradigma psicogenético, tiene como núcleo problemático el estudio de la *conciencia* en todas sus dimensiones. Vigotsky planteaba que para analizar adecuadamente esta categoría era necesario estudiar los procesos psicológicos superiores de naturaleza sociohistórica y cultural.<sup>39</sup> Al igual que el paradigma psicogenético, plantea un interaccionismo dialéctico en el problema epistemológico de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento que parte de una indisociación e interacción entre ambos, pero la transformación recíproca es iniciada por *la actividad mediada del sujeto*. Esta relación epistémica sujeto-objeto, esencialmente bipolar en otros paradigmas, se convierte en un triángulo abierto en que los tres vértices representan al sujeto, el objeto y los artefactos o instrumentos socioculturales, y abiertos a los procesos de influencia de un grupo sociocultural determinado (Rosa y Montero, 1993).

En este sentido, el enfoque deja de lado el dualismo entre individuo y sociedad que sostienen muchos paradigmas o tradiciones de investigación evolutiva, puesto que lo social es inherente al sujeto desde el principio. El sujeto, a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con "los otros" en prácticas socialmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive; al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia; por lo que la orientación vigotskiana se considera *dialéctica-contextual*.

La diversidad metodológica es una característica de esta perspectiva genética, que para Vigotsky implicaba considerar la participación de varios dominios evolutivos (filogenético, histórico, ontogenético y microgenético), necesarios por la finalidad de describir objetivamente el psiquismo humano.<sup>40</sup> Entre las estrategias metodológicas más utilizadas por esta aproximación, y en particular para el dominio ontogenético, que ha sido el más investigado a la luz de este paradigma, se proponen los métodos de:

<sup>39</sup> Vigotsky presuponía que para la comprensión objetiva del origen y desarrollo de la conciencia, era necesario ocuparse del estudio de las funciones psicológicas en la filogenia (determinados por factores biológicos, como procesos psicológicos inferiores) y en la ontogenia humanas (determinados primero por los procesos biológicos y luego con la intervención de la cultura, y en particular el lenguaje, lo que da lugar a los procesos psicológicos superiores). En Vigotsky, L. S. *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*.

<sup>40</sup> El método genético en el paradigma de Vigotsky adquiere un sentido más amplio que el típico método de desarrollo infantil, pues se constituye como un planteamiento metodológico definitorio del mismo.

análisis experimental evolutivo, análisis genético comparativo y el microgenético, que poseen gran potencialidad heurística. Asimismo, una metodología empleada por el paradigma para algunas investigaciones, es la de tipo transcultural con rasgos etnográficos con la finalidad de indagar los cambios en las funciones psicológicas superiores como producto de la variación de las prácticas culturales.

Sin duda, la representación que el académico nos revela sobre la psicología "*como un todo general, dado que hay mucha diversidad de escuelas*", implica una dispersión epistemológica, en tanto las corrientes o paradigmas descritos y especificados en el programa de la asignatura que imparte, definen y resuelven el abordaje del conocimiento científico desde diferentes discursos que implican distintos referentes epistemológicos.

Si bien la diversidad epistemológica y paradigmática que caracteriza a la psicología es parte constitutiva de la propia disciplina, no obstante, la falta de claridad en los criterios de "cientificidad" que cada posición erige como propios, se manifiesta en una indefinición sobre su objeto de estudio, sobre la forma de acercarse al conocimiento de ese objeto de conocimiento, y en una pobre o nula construcción y continuidad entre el cuerpo teórico y metodológico, necesarios para el avance del conocimiento y de la misma disciplina.

Esta falta de claridad en los criterios epistemológicos, teóricos y metodológicos de cada aproximación o paradigma que lleva a la psicología a ser representada como pluriparadigmática, lejos de promover cierto estado de "madurez", se deriva en la carencia de tradiciones de investigaciones consolidadas, que repercuten no sólo en la producción del conocimiento científico, sino también en las prácticas discursivas para la transmisión del conocimiento durante la formación profesional, situación que nos remite el académico en su siguiente relato:

... los alumnos de Iztacala saben diferenciar a las personas que están delante de ellos en cuanto a sus marcos teóricos y son capaces como de hablar desde las distintas perspectivas con algún grado de flexibilidad; yo creo que se les ha formado y tienen algunas bases importantes como para poder hablar de las diferentes escuelas teóricas, con base en la persona que está delante de ellos. [...] debido a esa pluralidad que se da, los alumnos no salen bien formados, yo

creo que no salen bien formados en cada una de las escuelas, sin embargo, si salen con bases teóricas, quizás débiles pero con algunas bases teóricas fundamentales de al menos de Piaget, de Vigotsky, de Skinner y de Freud básicamente... (E13M1220, pp. 17-18)

La mera enseñanza o transmisión de *"algunas bases teóricas fundamentales"*, si bien resultan ser suficientes para que los estudiantes puedan *"hablar de las diferentes escuelas teóricas, con base en la persona que está delante de ellos"*, que para el académico presumimos lo significa en que los alumnos tienen un buen "olfato" epistemológico, como lo denota al expresarnos *"los alumnos de Iztacala saben diferenciar a las personas que están delante de ellos en cuanto a sus marcos teóricos y son capaces como de hablar desde las distintas perspectivas con algún grado de flexibilidad"*; sin embargo, estas *"débiles"* bases teóricas no son suficientes para una completa formación profesional, que les permita identificar y solucionar problemas, planear e intervenir con estrategias metodológicas acordes a las demandas tanto del campo profesional como de producción del conocimiento de la misma disciplina, pues la sola revisión de algunos presupuestos teóricos de diferentes orientaciones psicológicas curricularmente previstas, no constituyen por sí mismas las bases necesarias para los futuros egresados, como nos aclara en su observación *"debido a esa pluralidad que se da, los alumnos no salen bien formados, yo creo que no salen bien formados en cada una de las escuelas"*.

Podríamos suponer, de acuerdo a la relación tan cercana que encontramos entre las identidades epistemológicas disciplinares y el pensamiento pedagógico de los académicos revisados, una analogía parecida en este caso. Sin embargo, la confusión o dispersión epistemológica que nos devela el académico para acercarse al conocimiento científico, no corresponde con su identidad pedagógica y su intervención didáctica. Más bien, en sus siguientes narraciones nos descubre una fuerte identificación con la aproximación conductual que la refleja en sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y en la aplicación tan precisa de sus principios y presupuestos en su quehacer docente.

Al igual que los académicos que se identifican con y operan su práctica pedagógica desde el enfoque conductual de la psicología, el académico nos muestra la misma perspectiva instrumental y técnica con que planifica la enseñanza e interviene en su

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

actividad didáctica, con programas predeterminados y compartidos por los demás docentes de su área académica, y de manera similar, se aboca al cumplimiento de muchos de los recursos y estrategias indicados en el plan de estudios vigente para la consecución de objetivos curriculares, determinados con antelación a su intervención en las aulas; condiciones que nos detalla en su siguiente relato:

... hay mucho trabajo, al menos en el área, de los programas, nosotros hemos venido trabajando con el programa actual y yo creo que tendremos unos cinco o seis años pero se han venido modificando en cuanto a lecturas, en cuanto algunos procedimientos, no han sido cambios muy notables. Estamos en esas sesiones de la mitad de semestre, en donde renovamos el programa en el sentido de que cambiamos artículos o involucramos algunas dinámicas distintas, por ejemplo, ya ves que en teoría son tres las evaluaciones que se hacen, lo que es el ensayo, lo que son las participaciones y las glosas; en el aspecto de las glosas, a veces hemos variado y cambiamos a exámenes, o a veces las glosas las hacemos en el mismo salón, o para que la hagan en su casa, entonces ha habido si diferentes, la planeación del curso es a través de los programas que más o menos lo hemos trabajado entre todos [...] se trata de que todo el mundo lo sigamos igual, al menos en las cuestiones más gruesas para no hacer diferencias, pero bueno pues ya cada quien le va metiendo algunas cosillas. (E13M12201, pp. 8-9)

Los cambios o ajustes de los programas académicos que sigue, demuestran ser solamente en aspectos técnicos sobre las mismas metodologías de intervención en el aula que se estipulan en el plan de estudios *"a veces hemos variado y cambiamos a exámenes, o a veces las glosas las hacemos en el mismo salón, o para que la hagan en su casa"*; las glosas, ensayos y participaciones en clase siguen teniendo un valor instrumental que norman su actuación didáctica y la valoración de las competencias conductuales de los alumnos, además de concebirlas como estrategias de enseñanza que funcionan indistintamente para el desarrollo de competencias teóricas y de aplicación para la solución de problemas, como nos detalla a continuación:

Yo hago una distinción entre lo que son las clases de teóricas y las clases de laboratorio porque se enfatiza en cuestiones distintas; en las teóricas, si privilegio más lo que son las lecturas y la participación como una forma de darse uno cuenta de que se está entendiendo, se está leyendo, se está entendiendo y se está avanzando en los contenidos; en el caso de los laboratorios enfatizo mucho ahí si el trabajo práctico, el que por un lado, hagan las lecturas correspondientes a la temática, pero por otro lado, todo mundo participe como son trabajos en equipo, participen todos y cada uno de ellos en distintas actividades y que cuando vengan a asesoría conmigo yo

precisamente dar me cuenta de qué tan involucrados cada uno de los alumnos está en el trabajo. (E13M12201, pp. 8-9)

Aunque el académico nos aclara que *"enfutiza en cuestiones distintas"* las técnicas de indagación teórica y el desarrollo de las competencias prácticas que pretende en los alumnos, en realidad promueve ambas mediante la aplicación de los mismos instrumentos didácticos (lecturas y participaciones), y la única distinción que hace entre el repertorio "práctico" del alumno y el teórico es que el primero se realiza *"en equipo"* y su comprobación la determina por la observación del despliegue de conductas que el alumno demuestre en éste *"cuando vengán a asesoría conmigo yo precisamente dar me cuenta de qué tan involucrados cada uno de los alumnos está en el trabajo"*. Esta visión objetivista que el académico nos devela en la forma en que corrobora tanto los conocimientos teóricos y prácticos o aplicativos adquiridos por sus alumnos *"como una forma de darse uno cuenta de que se está entendiendo, se está leyendo ... y se está avanzando en los contenidos"*, la confirma asimismo en su conceptualización sobre la enseñanza:

(ha cambiado tu idea de enseñanza?) definitivamente sí, aquí, incluso uno cuando es alumno de la enseñanza tradicional pues el alumno es pasivo, el alumno que se dedica a estudiar y a hacer exámenes y tiene su conocimiento, producto de esa serie de enseñanza, y aquí incluso en la maestría, pues sí hubo un cambio completamente distinto, desde que yo ingreso como estudiante, en el sentido de mayor participación, mayor desenvolvura en ese aspecto, y por otro lado, los textos, no?, los textos en inglés que también eso es otra habilidad que uno poco a poco va adquiriendo y eso sí ha venido a modificar mi concepto de enseñanza, ya no es la enseñanza de uno que se para en el pizarrón y empieza a explicar o empieza a utilizar el pizarrón y el gis, sino más bien es la enseñanza como un proceso interactivo entre el profesor que más bien sirve de guía, no tanto de demostrar su conocimiento, sino de guía en el sentido de tratar de que la gente participe y razone y encuadrar sus participaciones dentro de lo que el maestro quiera con respecto a su materia. (E13M12201, pp. 8)

Si bien, nos detalla que no se adscribe a una enseñanza de tipo tradicional en la que el estudiante tiene un papel pasivo por sólo estudiar individualmente y comprobar su conocimiento mediante exámenes, la representación que tiene de la enseñanza no se distancia mayormente de ésta, aunque le otorgue una condición de interactividad por considerar que el profesor ya no *"demuestra su conocimiento"*, sino que pide participaciones, y los materiales que utiliza promueven la adquisición de otro idioma; no

obstante, sigue atribuyendo al profesor un rol directivo, prescriptivo y regulador tanto en su actuación docente como en los requisitos que establece *"el profesor que más bien sirve de guía, no tanto de demostrar su conocimiento, sino de guía en el sentido de tratar de que la gente participe y razone y encuadrar sus participaciones dentro de lo que el maestro quiera con respecto a su materia"*.

Esta concepción lineal y mecánica que tiene sobre la enseñanza se ratifica en relación directa con su apreciación sobre el aprendizaje:

... aprender, pues para mí, o sea, retomando quizás algunos de los fundamentos del conductismo, para mí involucra así un cambio, un cambio en el sujeto, pero no solamente un cambio observable, o medible, sino un cambio en una habilidad o en una destreza, en algo que antes no lo hacía y ahora sí lo hace, como también un cambio en una actitud hacia un objeto de conocimiento, o una expresión de afecto hacia ese objeto de conocimiento, o sea, un cambio involucra o más bien un aprendizaje involucra un cambio a nivel físico o mensurable, como a un nivel en el cual es difícil darse cuenta, un cambio cognoscitivo, un cambio de antes no saber un concepto y ahora sí, o de conocimientos, de comprensión. (Cómo se alcanza este aprendizaje?) pues básicamente, o sea, la lectura es algo como un requisito primordial, si a fuerzas tienen que leer. Nosotros tenemos lecturas básicas, se las damos y sobre eso empieza lo que sería la dinámica de aprendizaje, que frecuentemente es el enfatizar la participación, en un primer nivel de simplemente decir lo que dice el autor, estas materias de teoría cabe mencionar que es en tercer semestre, teoría III y cuarto semestre, teoría IV, entonces nosotros en un principio nos contentamos que realmente nos digan lo que dice el autor porque pues sí, nos hemos encontrado en situaciones en donde empiezan hablar y empiezan hablar, entonces empezamos por que sean capaces de repetir los mismos conceptos y luego ir avanzando un poquito en el hecho ahí sí de hacer evaluaciones críticas con respecto a lo que dice el autor combinando con otras lecturas o con la experiencia personal, de tal manera que el alumno se ve involucrado en los textos. En laboratorios si es distinto, bueno, por lo regular empezamos, quizás unos 15 o 20 días, máximo un mes, en lecturas ahí sí de seminario y seguimos lo que hemos mencionado en teoría, si igual, sin ningún problema, luego lo que hacemos es la conformación de equipos, temas específicos en relación al tema general y ahí ya cambia, porque la idea es buscar quizás ya la asesoría un poquito más individualizada en función de los equipos, de los equipos de trabajo, como se conformaron y tenemos nuestro cronograma y entonces yo los veo, dos equipos o tres equipos al día, y los veo una vez a la semana cada equipo, cada equipo al menos debe venir conmigo una vez a la semana, y en cada semana bueno, tenemos como los objetivos a conseguir por cada equipo, entonces así desglosado, no?, o sea, en los primeros quince días que sean capaces, no sé, de traer ya que la cuestión del marco teórico, los siguientes quince días la cuestión de la metodología y luego ya de ver la cuestión de la aplicación, y en función de eso bueno, la asesoría está enfocada precisamente a los problemas que sean, que se les han presentado en conseguir su objetivo de la semana o de cada quince días. (E13M1220, pp. 10-11)

De manera explícita el académico nos describe que su conceptualización de aprendizaje se deriva de la aproximación conductista, y con extraordinaria correspondencia con ésta nos precisa que *“un aprendizaje involucra un cambio a nivel físico o mensurable”*, representación que elimina por completo la iniciativa personal y los correlatos internos del aprendizaje *“en algo que antes no lo hacía y ahora sí lo hace”*. A la vez, supone que este cambio se produce por la mera revisión de materiales textuales que para el académico lleva implícito un proceso de aprendizaje *“básicamente, o sea, la lectura es algo como un requisito primordial, si a fuerzas tienen que leer”* y la dinámica de enseñanza-aprendizaje en el aula la establece con base en una secuenciación de conductas observables, principalmente con la participación de los estudiantes. La forma en que considera estas participaciones nos revelan sus “guiones” de intervención basados en su justificación científica de la psicología, pues las considera como repetición ecóica del material leído *“decir lo que dice el autor”*, a la vez las concibe como conductas precurrentes *“empezamos por que sean capaces de repetir los mismos conceptos”* y necesarias para la posterior emisión de respuestas más complejas que para el académico se conforman por diferentes tipos de repertorios verbales *“hacer evaluaciones críticas con respecto a lo que dice el autor combinando con otras lecturas o con la experiencia personal”*.

Así pues, la supervisión y el control de las actividades previstas en sus programas reflejan ser la base de su intervención, en la que presta especial atención a la entrega de productos de trabajo con base en una calendarización de actividades (reportes de marco teórico y metodología) y la retroalimentación al desempeño de sus alumnos consiste en otorgar “asesoría” en relación a los mismos objetivos previstos en ellos *“la asesoría está enfocada precisamente a los problemas que sean, que se les han presentado en conseguir su objetivo de la semana o de cada quince días”*.

Esta misma racionalidad técnica de concebir la enseñanza y el aprendizaje la proyecta en la forma en que realiza la valoración de los aprendizajes de sus alumnos, pues le interesa fundamentalmente la cuantificación y acumulación o integración de los diferentes repertorios que se espera alcancen, que de manera pormenorizada la emplea y nos detalla en sus siguiente relato:

(cómo evaluás?) Otra vez dependiendo de la materia; en teoría, en teoría está muy claro que son tres evaluaciones con sus porcentajes, o sea, lo que es la monografía o el ensayo, 40%, lo que son participaciones 30%, y lo que son las glosas o examen otros 30%, entonces hacemos la sumatoria y ya. Son tres glosas y tienen, bueno cada una tiene un puntaje de 10 puntos. (cómo evaluás la participación) se da el tema y se pregunta quien quiere participar, en función de las personas que levanten la mano y se avientan un comentario relacionado pues yo pongo una marquita, no?. Por lo regular bueno yo no tengo el criterio de un mínimo de participaciones, porque yo lo que hago es, bueno al final, cuántas participaciones obtuvo el mayor, y en función de eso darne así como que un criterio para que bueno pues cuando menos se acerquen a las participaciones de la persona que más obtuvo, en el caso de teoría. En laboratorio ahí sí pongo dos, como que dos rubros, una calificación individual y una calificación grupal, individual en el sentido de esta serie de seminarios, porque tomo en cuenta participaciones, tareas, les encargo que fichas, etcétera, y acumulan una calificación, y grupal, en el sentido de los trabajos por equipo, ya la calificación, pongo otra calificación en función de si vienen a las asesorías una vez por semana, si me traen los trabajos que les pido en esas asesorías, si me doy cuenta si alguno está trabajando o no está trabajando, si realizan todo el trabajo, si realizan las correcciones, no las realizan y en función de eso asigno otra calificación y ya se promedia. (E13M1220, pp. 13-14)

Su sistema de evaluación, pautado, racional y sistemático, nos confirma su concepción de educación como un proceso tecnológico e instrumental, en que el docente debe ser un experto en el arreglo de las condiciones objetivas y contingentes para optimizar el aprendizaje en el sentido señalado por los objetivos ya previstos, anclados en valores individualistas o de competencia individual. Su racionalización y sistematización alcanzan su máxima expresión en la objetivación que hace de la evaluación del aprendizaje *"se da el tema y se pregunta quien quiere participar, en función de las personas que levanten la mano y se avientan un comentario relacionado pues yo pongo una marquita"*, vía su plasmación y concreción en datos cuantitativos, concebidos como sistemas que llevan implícito un modelo de aprendizaje y unos procedimientos y técnicas específicamente dirigidos a la consecución de determinadas metas *"tomo en cuenta participaciones, tareas, les encargo que fichas, etcétera, y acumulan una calificación"*.

En toda su metodología didáctica nos descubre que da mayor importancia a la enseñanza y presta poca atención al proceso de aprendizaje, ya que su principal interés y preocupación se centra en perfeccionar las formas más adecuadas de proporcionar contenidos e información.

Hemos podido apreciar que los principales elementos en que basa su enseñanza son los programas, los objetivos de los mismos, su precisa especificación y cumplimiento, la rectificación y validación de los programas a partir de la evaluación del rendimiento de los alumnos. Todos ellos son también a los que da prioridad cuando se le interroga sobre la importancia que concede a la evaluación educativa, en la que coloca al docente en un lugar protagónico y responsable del todo el proceso de aprendizaje, como nos describe en su siguiente narración:

... pues es sumamente importante yo creo, evaluar le sirve al maestro para saber, uno, qué tan bien está ejerciendo la función docente; dos, para ver si se han conseguido o no los objetivos planteados en el programa; tres, para ver si se pueden hacer cambios, como lo que hicimos que en este laboratorio de séptimo, para ver si lo que estamos haciendo está bien especificado o no, o hay que cambiar las cosas, replantearlo, etcétera, yo creo que la evaluación nos sirve para todo eso, no?, y es darnos cuenta, no solamente asignar un numerito, una calificación, si no es darnos cuenta de qué tanto ha aprendido el alumno con respecto a lo que hemos planteado, no? (E13M1220, p. 13)

Sin embargo, resulta paradójico que son estas condiciones externas a los sujetos del aprendizaje, o los requisitos y técnicas aplicadas por él durante el proceso didáctico y de evaluación, los factores a los que atribuye su bajo rendimiento académico que lleva a identificar a sus materias como las de mayor reprobación en el currículum y los que él mismo califica como “muy estrictos” y difíciles de cumplir en tanto representan la objetivación de operaciones representativas de una estrategia instructiva precisa, como serían la exposición verbal y escrita de los contenidos instruccionales previstos. Resultan por lo tanto, formalidades, normas y prescripciones que parecerían ser ajenas a sus propias decisiones, según lo expone en sus siguientes argumentaciones:

(sobre la eficacia de sus métodos de evaluación) En teoría pues no muy bien, no muy bien, incluso teoría II y IV tiene el mayor índice de reprobación en toda la carrera, yo me imagino que es porque son tres criterios, o sea, no se está aprobando una materia, están aprobando tres al mismo tiempo, además de que si se reprueba una parte, se reprueba la materia, entonces como que es muy complicada, es muy complicada para el alumno tomar los puntaje mínimos de las tres partes para poder aprobar, yo creo que sí, por eso es una de las materias más reprobadas, como que son muy estrictos, porque se trata de enfatizar tres habilidades, por un lado, la cuestión verbal que eso es importantísimo, por otro lado, la cuestión de escribir, no?, a través de la monografía o el ensayo, y por otro lado, la cuestión de tener por medio de la glosa algún tipo de resumir la información contenida en una unidad, entonces

pues sí, si uno lo ve así, es un tanto estricto; pero por otro lado, es una materia que casi todos los días se da, son siete horas a la semana y entonces pues refleja, debe de reflejar mayor tiempo y es una materia de cuatro que se dan en ese semestre, las otras materias Métodos, Aplicada, tienen menor número de frecuencia a la semana y menor número de créditos. El laboratorio para mí sí es muy diferente, es muy diferente, ahí se evalúa más pues la aplicación que hagan, además de todo el trabajo de escritorio, de la cuestión de la búsqueda de información, la integración de la información, la metodología y todo eso. (E13M1220, p. 14-5)

El seguimiento de las especificaciones formales del currículum actual, que por las explicaciones y argumentaciones del académico, siguen vigentes en su forma de concebir su intervención en las aulas, que como hemos detallado se derivan de los principios de la aproximación conductual, parecen no haber sido motivo de una reflexión personal de su parte que lo lleve a considerar las implicaciones y consecuencias que se derivan de un enfoque instruccional técnico y mecanicista para la formación profesional. En este sentido, los criterios de frecuencia de conductas o los "puntaje mínimos" para aprobar, la "topografía" de las conductas que se valoran "la cuestión verbal ... la cuestión de escribir ... de resumir la información", y los tiempos dedicados a demostrar su cumplimiento "siete horas a la semana", son para el académico los elementos que provocan la reprobación de los estudiantes "yo me imagino que es porque son tres criterios ... por eso es una de las materias más reprobadas", que al mismo tiempo, estimamos, son los que dificultan o impiden conocer el proceso real de aprendizaje de los estudiantes aunque permitan asignar una calificación "objetiva" de éste.

Para el caso del académico, su indefinición o falta de identidad epistemológica con la psicología como ciencia no se relaciona con su pensamiento pedagógico eminentemente conductual, y encontramos una falta de claridad y de autonomía para reconocer su práctica didáctica desde esta aproximación. De hecho, la forma en que describe su actuación docente conlleva una profunda disociación entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento científico y su práctica académica, aún y cuando manifiesta la asimilación o internalización de los postulados tecnológicos que dominaron y permearon la cultura de la que participó en su formación como estudiante

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

y de los componentes igualmente instrumentales que advirtió en los espacios de socialización en su incorporación y posterior desempeño como docente.

### Una ciencia constructivista y creativa

Otra representación de la psicología como ciencia es la que manifiesta una académica del área de Psicología Social Aplicada,<sup>41</sup> que denota ser divergente a las anteriores, pues considera que la psicología *"debe tener una apertura hacia la diversidad y hacia la diferencia"*; apreciación que se deriva de su concepción sobre la realidad social, a la que atribuye una naturaleza substancialmente diferente a la realidad o mundo natural, estimación que se percibe muy claramente en su expresión *"no tenemos una realidad que es completa, que es acabada, que es perfecta, que es inamovible"*, por lo que la *"apertura"* de la psicología a *"la diversidad"* y *"la diferencia"* parecen ser indispensable para la comprensión del comportamiento del hombre, valoración que nos revela en su siguiente relato:

... y a mi parece que el hecho de que existan psicólogos conductuales, cognitivos-conductuales, psicoanalistas, gestaltistas y todo esto, no te marca más que la muestra, como muy congruente de lo que debe de ser la psicología, de tener una apertura hacia la diversidad y hacia la diferencia, si? porque nosotros no tenemos una realidad que es completa, que es acabada, que es perfecta, que es inamovible, si?, el pensamiento de hoy apunta una realidad abierta, en movimiento, que se va construyendo día a día, entonces a mi me parece que bueno, que una realidad tan complicada, con un ser humano como somos nosotros, que no puedes decir que nada más se puede ver en el momento de lo que tu ves, si?, entonces el pensar que hubiera una sola psicología yo considero que no podría dar respuesta a todas las necesidades que presenta el ser humano en su integración de él mismo y con una sociedad, no?, entonces a mi me parece como muy rico que exista esta diversidad, porque incluso la teoría que tu sustentas está basada, incluso en lo que tu sientes, que a ti te satisface y no es como la medicina tradicional, que digamos, el procedimiento que te diré para unas paperas, no? y ese es el que tienes que seguir porque está aprobado y comprobado y si no lo pruebas entonces no lo puedes hacer, a mi me parece, que bueno obviamente con sus restricciones, pero el hecho de que tu puedas incluso construir, tus mismos elementos, tus mismas estrategias, eso me parece que nos hace a nosotros como seres humanos muy ricos, porque no tienes límites para pensar, o sea no hay un límite al que tú quieras llegar, aquí vas a llegar tan lejos como tu creatividad, tu curiosidad, tu anhelo, tu necesidad sea, y eso creo que para

<sup>41</sup> También realiza sus estudios profesionales en psicología Iztacala como parte de la primera generación (1975-1978); se incorpora a la planta docente como ayudante de profesor al área de Psicología Social al terminar la carrera en 1978, en la que continúa hasta la fecha.

cualquiera ser humano es una riqueza, claro que también tiene sus riesgos, porque mientras vas conociendo, estás perdido, no sabes qué es lo que más te puede dar respuesta pero me parece que incluso ese riesgo, para mí, es más enriquecedor que tener todo tan, tan, tan perfectamente metodológicamente dado, porque ya no tienes cabida para pensar, para crear, para trascender, o sea, no hay nada... (E12F1201, pp. 4-5)

Al representar a la realidad social como *“cambiante, en movimiento, que se va construyendo día a día”*, que contrasta con la del mundo o realidad natural que es estable, fija y sin movimiento, y al concebir al hombre como *“un ser humano, que no puedes decir que nada más se puede ver en el momento de lo que tu ves”* que lo diferencia con los objetos físicos, observables y ahistóricos, la académica se distancia sustancialmente de una concepción de la psicología como ciencia natural y básica, y se acerca a ella más bien desde la perspectiva de las ciencias sociales, aproximación que se revela en su exposición al referirse a la dificultad que tendría la psicología si no optara por la diversidad *“no podría dar respuesta a todas las necesidades que presenta el ser humano en su integración de él mismo y con una sociedad”*.

La forma en que concibe se debe abordar esta realidad social inacabada y cambiante *“el hecho de que tu puedas incluso construir, tus mismos elementos, tus mismas estrategias”*, devela su adscripción a una perspectiva constructivista de la ciencia, en la que el conocimiento se genera en forma indeterminada, con tentativas, y con los propios recursos que el investigador va generando mientras se acerca a la realidad *“claro que también tiene sus riesgos, porque mientras vas conociendo, estás perdido, no sabes qué es lo que más te puede dar respuesta pero me parece que incluso ese riesgo, para mí, es más enriquecedor que tener todo tan, tan, tan perfectamente metodológicamente dado, porque ya no tienes cabida para pensar, para crear, para trascender”*.

La identidad epistemológica desde la postura constructivista que nos manifiesta la académica en sus discursos, parten de una relación dialéctica y relativista entre el sujeto y el objeto de conocimiento para la comprensión de la realidad, cuya fórmula o matriz epistemológica se define por una relación de indisociación, de interacción y de transformación recíproca entre sujeto y objeto; relación que en sí misma implica un fenómeno social, en donde el sujeto (investigador) y objeto (sujeto de la investigación)

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

son activos y se transforman recíprocamente en forma dual e interactiva. Este tipo de descripción y explicación del ambiente social y la identificación de sus dimensiones, son más propias en las ciencias sociales.<sup>42</sup>

Su identidad epistemológica también es ampliamente develada al interrogársele sobre su concepción acerca del conocimiento científico y sus formas de encararlo, identidad que se despliega en su siguiente narración:

... es una pregunta muy interesante, lo que pasa es que mira antes lo científico estaba basado fundamentalmente en el método científico, y aquellos que no cubrieran todo esto y bueno mira todavía en el SNI, quien no cubre eso, no es investigador, entonces es un criterio muy rígido, que bueno finalmente yo creo que tu decisión si quieres estar en esto y no, entonces, que sería para mí el conocimiento científico?, a mí me parece que sería esta posibilidad de ir descubriendo y de ir construyendo un objeto que de repente la realidad, en el caso de la materia se te presenta como problema, pero que no tienes esta metodología rigurosa sino que puedes, en ese mismo espacio, poder valerte de tu imaginación y de todos los recursos como para poder, no sólo construir ese objeto que se te presenta, sino para poder abordarlo y para poder hacer, que en este caso, el planteamiento de ese problema se resuelva, y que entonces hay una gran diferencia en lo que sería lo científico y lo que sería la charlatanería, o sea, aquí estás poniendo en juego tu conocimiento, estás poniendo en juego tu saber, tu criterio de investigar, tu criterio de ver y de construir las opciones porque estás construyendo tú ese objeto de investigación muy puntual y a partir de eso entonces como que vas buscando en una forma, de tanto el objeto como tú, dan respuestas, y la charlatanería sería que no sabes que estás haciendo, que no tienes herramientas, pero que dices que sí sabes y en eso estás trabajando, creo que ese es un riesgo que se corre pero pues aún en eso me parece que vale la pena ... (E12F1201, pp. 5-6)

En todo su discurso está notablemente representada su afiliación a la perspectiva constructivista e interpretativa de la ciencia, que de manera muy precisa nos resume al distinguir *"la charlatanería"* del conocimiento científico: *"esta posibilidad de ir descubriendo y de ir construyendo un objeto que de repente la realidad, en el caso de la materia se te presenta como problema, pero que no tienes esta metodología rigurosa sino que puedes, en ese mismo espacio, poder valerte de tu imaginación y de todos los recursos como para poder, no sólo*

---

<sup>42</sup> Las posiciones del enfoque constructivista se consideran subjetivistas y transaccionales al considerar que el investigador y el objeto de investigación se encuentran vinculados, donde los conocimientos y descubrimientos producidos se crean y construyen a medida que avanza la investigación. Las condiciones objetivas no determinan directamente las construcciones simbólicas, sino que actúan filtradas por las interpretaciones que los sujetos hacen de tales condiciones objetivas. Al respecto véase Pérez Gómez, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*.

*construir ese objeto que se le presenta, sino para poder abordarlo y para poder hacer, que en este caso, el planteamiento de ese problema se resuelva”.*

Sobresale en sus relatos, que además del significado de “*construcción*” que le atribuye al conocimiento científico, percibe a la psicología como una ciencia interpretativa y creativa, connotación que le asigna con objetivaciones tales como “*estás poniendo en juego tu saber*”, “*tu imaginación*”, “*tu creatividad*”, “*tu curiosidad*”, “*tienes cabida para pensar*”, “*para crear*”.

En el caso de la académica, el “submundo” disciplinario en el que se adscribe, el área de Psicología Social, como subcampo académico y profesional, influye implícitamente en la resignificación o reconstrucción de sus significados con respecto a la psicología como ciencia y profesión, condición que nos revela en su siguiente testimonio:

... para mi la carrera no fue muy grata porque fue puro conductismo y yo en el octavo semestre ya estaba harta de que el reforzador reforzaba, y en la comunidad no reforzó como esperábamos, además me sentía un poquito como frustrada porque nunca vi nada de grupos, o sea, yo vine para trabajar con grupos y no hubo nada de esto [...] aunque revisamos literatura de lo grupal, yo siento que en ese momento yo estaba perdida porque como no era lo que yo esperaba, o sea, trabajar con grupos, y revisamos a Engels y a Marx, Leonte era muy abstracto, entonces podíamos tener mucha teoría pero a la hora que queríamos que en las comunidades se avanzara, pues no teníamos instrumentos para eso. A mí me llamaba la atención como esta parte más de lo subjetivo, en ese entonces Freud era muy criticado aquí en Iztacala, o sea no había posibilidades de pensar en el psicoanálisis porque era la caja negra, para que quieras!, aunque por ejemplo, cualquier lectura de *“La interpretación de los sueños”*, bueno a mí me llamaba más la atención como esta parte más de lo subjetivo, y cuando yo empecé hacer clínica pues resultó, que al menos para mí, el reforzador pues no me daba para sacar adelante a la gente, me costó, me trajo mucho conflicto porque sentía que después de haber estudiado no sabía nada, y que eso me lo refrendaba pues mi práctica con los pacientes que tenía, [...] y fundamentalmente en las comunidades, entonces siento que ahí la invitación de Leonte, a mí me salva de una problemática que en ese momento ya se me presentaba muy difícil porque yo ya no estaba creyendo en mi formación ni estaba creyendo en mi trabajo, bueno, pues con esta invitación a mí me quita todo eso, porque finalmente me vuelvo a ir a la comunidad donde yo estuve y entonces empiezo como a repetir un trabajo pero evidentemente pues ya a mi estilo, con las condiciones que yo quería y pues bueno ahí en la comunidad, yo creo que me pasé cerca de cinco años o seis años, en otras comunidades, no?, pero ese trabajo como que fue muy sólido y bueno, pues la verdad no tenía mucho problema para ejercer el liderazgo ante esa experiencia pues vas buscando nuevas opciones y ya fue cuando empecé a trabajar lo de grupo operativo, lo del psicoanálisis, entonces fue así como que una búsqueda muy importante de encontrar alternativas para los problemas que se nos habían planteado. (E12F1201, pp. 6-7, 9)

Esta reconstrucción de significados que la académica nos manifiesta, derivada de las condiciones objetivas durante su formación profesional, pues nos detalla que ésta *"no fue muy grata porque fue puro conductismo y yo en el octavo semestre ya estaba harta de que el reforzador reforzaba, y en la comunidad no reforzó como esperábamos, además me sentía un poquito como frustrada porque nunca vi nada de grupos, o sea, yo vine para trabajar con grupos y no hubo nada de esto"*, alude a un pasado en que sus vínculos subjetivos con el ámbito social de la psicología no correspondían a sus expectativas debido a las condiciones materiales y objetivas que en ese tiempo se erigían en la época y en las prácticas curriculares del campo institucional al que se articula, que la cuestionan sustancialmente en su vinculación primaria con el campo disciplinario de su interés *"a mi me llamaba la atención como esta parte más de lo subjetivo, en ese entonces Freud era muy criticado aquí en Iztacala, o sea no había posibilidades de pensar en el psicoanálisis porque era la caja negra"*. Sin embargo, su resignificación con la psicología como campo disciplinar y aplicado, resulta de la posibilidad de "poner en juego" los recursos que individual y colectivamente se gestan y se materializan en el "subuniverso" disciplinario, académico e institucional en el que interviene *"entonces siento que ahí la invitación de Leonte a mi me salva de una problemática ... porque yo ya no estaba creyendo en mi formación ni estaba creyendo en mi trabajo ... porque finalmente me vuelvo a ir a la comunidad donde yo estuve y entonces empiezo como a repetir un trabajo pero evidentemente pues ya a mi estilo, con las condiciones que yo quería"*.

Como repaso histórico y relacional, recordemos que es el trabajo en comunidades y en el ámbito social de la psicología que se originan las primeras inconsistencias de los esquemas reduccionistas del conductismo en la práctica curricular de la carrera,<sup>43</sup> y contemporáneamente el enfoque interpretativo y constructivista, que se configura desde mediados de siglo pasado pero que alcanza reconocimiento institucional en las últimas tres décadas, revoluciona los supuestos epistemológicos que habían orientado el desarrollo del conocimiento principalmente en las áreas del saber de las ciencias sociales.

---

<sup>43</sup> Condiciones que se derivan principalmente de las prácticas en el módulo aplicado al enfrentar los problemas que la realidad social presentaba principalmente en el área de Psicología Social, que en el periodo comprendido entre 1978-1981 llevan a la crisis del currículum, como dimos cuenta en el capítulo anterior.

Este enfoque rechaza los modos de hacer y pensar propios del positivismo y del método hipotético-deductivo que han sido de mucha utilidad para las ciencias naturales y experimentales, y prepara el tránsito para un cambio paradigmático en las ciencias sociales y el desarrollo de nuevas perspectivas teórico-metodológicas para la comprensión del comportamiento humano que ponen énfasis en la hermenéutica como proceso de interpretación de los fenómenos humanos, y en la subjetividad como dimensión de análisis primordial en la comprensión de la naturaleza humana.<sup>44</sup>

Podemos pensar, por lo tanto, que estas condiciones se entrelazan y median las prácticas que se objetivan e instituyen en el espacio universitario del que participa la académica, que la llevan a resignificar no sólo su concepción de la psicología como ciencia, sino también las formas de abordar y transmitir el conocimiento disciplinario y sus métodos de intervención *“ante esa experiencia pues vas buscando nuevas opciones y ya fue cuando empecé a trabajar lo de grupo operativo, lo del psicoanálisis, entonces fue así como que una búsqueda muy importante de encontrar alternativas para los problemas que se nos habían planteado”*.

Si bien, la orientación psicoanalítica a la que se adscribe la académica, no se deriva propiamente de los fundamentos de la filosofía fenomenológica de la que parte la epistemología interpretativa y constructivista,<sup>45</sup> su afiliación a ésta pudiera entenderse desde del psicoanálisis freudiano, pues éste se inscribe en la misma relación epistemológica dialéctica del enfoque interpretativo entre sujeto y objeto, que supone la terapia analítica freudiana.<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> El enfoque enfatiza la naturaleza socialmente construida de la realidad, la estrecha realidad entre el investigador y la realidad investigada: por ello, la producción del conocimiento válido y relevante se concibe como un proceso de construcción de nuevos significados y representaciones a partir del contraste de las interpretaciones de los diferentes sujetos que participan de una misma realidad. Véase Pérez Gómez, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, 59-69.

<sup>45</sup> Las contribuciones de la fenomenología (con Husserl, principal promotor de la fenomenología contemporánea, y Schutz, Heidegger, Sartre, Berger y Luckmann, entre otros), junto con las aportaciones de la filosofía existencialista (Heidegger, Sartre), la hermenéutica (Dilthey, Geertz, Gadamer, Ricoeur) y la etnometodología (Wood, Garfinkel, Mehan), impulsaron los presupuestos epistemológicos del enfoque interpretativo y constructivista desde los supuestos de subjetividad, comprensión interpretativa y construcción, en oposición a los supuestos positivistas: objetividad, explicación, descubrimiento. De estas aportaciones se derivan algunas escuelas en psicología, principalmente la humanista y existencial. Cfr. Heibredner, E. *Psicologías del siglo XX*.

<sup>46</sup> A diferencia de otros enfoques psicoanalíticos que operan en una relación parecida al esquema epistemológico del modelo positivista, como los de Ana Freud en el que el terapeuta (objeto) opera sobre el paciente (sujeto) como una versión conductista del psicoanálisis; y el de Melanie Klein, en que el paciente (sujeto) opera sobre el terapeuta (objeto). Sin embargo, en el caso del psicoanálisis freudiano, se inscribe en un modelo relativista o dialéctico y

En sus siguientes relatos, también podemos apreciar en la académica una clara identificación entre su identidad epistemológica disciplinar y su pensamiento pedagógico, con fundamentos igualmente constructivistas, interaccionistas y relativistas que permea todo su discurso sobre la planeación e intervención educativa de la que participa.

Tanto en la programación de los contenidos curriculares, como en la forma en que concibe y significa los procesos de enseñanza y aprendizaje, denota una representación muy flexible del proceso didáctico, y a diferencia de los discursos de los académicos revisados, da importancia a las actividades constructivas de los alumnos con las que, y en mutua interacción con el docente, se acercan al conocimiento:

... no hay un solo programa, tenemos lineamientos generales, objetivos generales pero dado que la realidad es muy amplia, entonces nos hemos organizado por proyectos, que los proyectos no tienen más que dos lógicas, no?, una, que respondan a una necesidad que se te plantea en la realidad, y otra, que tú quieras abordarla, no?, desde la teoría que tú quieras, porque hay muchas teorías en el área, aunque todos, lo que nos une es que trabajamos los grupos y las instituciones, si?, pero como hay muchas teorías tampoco nos desgastamos en que todos seamos desde el psicoanálisis, desde Piaget, no, y creo que eso ha sido como muy importante que nos ha permitido crecer y respetarnos, si?, no queremos marchar todos con la misma bota ni con el mismo pie, pero nos hemos consolidado por proyectos [...] ahora tu decías, bueno, cómo elaboramos los programas?, fundamentalmente a partir del objeto de estudio que vamos a trabajar, según el proyecto, y según las necesidades que tenemos, si?, [...] podemos tener coincidencias y entonces lo podemos hacer entre cuatro, y podemos deshacer ese proyecto y hacer otro, etcétera [...] según la demanda que yo vea, o sea, nosotros trabajamos mucho, todos los profesores a partir de las demandas, o sea, ya no queremos que nos den limosnas, ahora queremos que nos compren, si?, y bueno en función de eso pues vamos diseñando cuáles serían los elementos teóricos y metodológicos que los muchachos deben de aprender antes de ir al campo, y entonces tenemos un tiempo de formación y ya después, bueno entonces nos vamos a la práctica. Ahora cómo estructuro el programa?, que tus decías que si soy yo o son ellos, pues digamos que somos ambos, si?, yo puedo decir que éste es el objetivo, que éstas serían las actividades, pero que bueno que vamos a discutirías, no?, de hecho desde esta postura que yo trabajo la educación, una de las cosas fundamentales es que hagamos un encuadre que sean las reglas del juego entre los dos, si?, entonces decir - bueno, si, hora de entrada, a qué hora?, a qué hora nos vamos a comprometer? -. -bueno cómo vamos a evaluar? -. [...] que depende mucho de la calidad de los grupos, no?, hay muchachos que se incorporan mucho y hay otros que están en lo que tú digas, no?, entonces digamos, el primer momento que sería el de la apertura

---

dualista, en el que el analista es el objeto, pero a diferencia de las anteriores, carente de sentido *a priori*, hace las veces de referente a partir del cual el paciente, como sujeto, sostendrá el discurso que le es propio. Véase, Noriega y Gutiérrez, *Introducción a la epistemología para psicólogos*, pp. 60-64.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

teórica y metodológica, también yo hago una experiencia vivencial con ellos, o sea, yo trabajo desde lo que son los grupos operativos, la teoría, ya no trabajo prácticamente los elementos metodológicos pues por muchos detalles, son grupos muy numerosos, la experiencia es fuerte y a veces ellos no están dispuestos a esto y siempre resulta ser una imposición, no?, entonces si tienen ellos una experiencia en donde de alguna manera ellos pueden darse cuenta, como empezar a cuestionarse, o sea, en eso creo que soy muy congruente, no?, o sea, empezar siquiera a cuestionarse cuál es el rol que ellos están desempeñando porque después ellos van a coordinar grupos, van a coordinar algo que le hemos denominado talleres, en donde el objetivo es crear un espacio de análisis y reflexión en las poblaciones que tenemos, el año pasado trabajamos lo que fue la calidad de vida, entonces crear un espacio de análisis y reflexiones respecto de la calidad de vida en adultos mayores, en enfermos crónicos, en madres lactando, entonces, digamos que el programa no solamente lo hacemos nosotros, sino ya después vamos con las instituciones, se los ofrecemos, aceptamos los cambios que ellos quieran y después, ya con las poblaciones que tenemos, arreglamos con ellos, negociamos con ellos, cuáles son los temas que quieren que trabajemos y entonces, hasta ahí empieza como que a consolidarse el programa, está totalmente organizado, pero a la ahora que lo aplicamos va sufriendo los cambios que requiere de acuerdo al proceso y a las necesidades del grupo. [...] Ellos hacen los programas (se refiere a sus alumnos), yo se los reviso, y tampoco me conflictuó mucho si están bien o si están mal, porque en el transcurso del tiempo los vamos reformulando, sí?, hay cosas que no salen, yo los voy supervisando de acuerdo a las posibilidades también que tenga y entonces, en función de eso, vamos re-trabajando las cosas, es muy difícil, porque ellos no están acostumbrados a hacerlo, ves?, entonces ellos quieren seguir puntualmente el programa y entonces el cambiarles la forma de ver lo que es un programa y para qué es, también cuesta trabajo [...] tengo oportunidad de observarlos, les hago algunas sugerencias, en la medida en que ahora se cambian los papeles, no?, si ellos me lo permiten, yo trabajo con su grupo, sí?, yo aunque vea que la están regando, desde mi punto de vista, si ellos no me autorizan, yo no entro, sí?, cuando ellos sienten que ya no pueden, entonces me dicen, - bueno ahora le toca hablar a E - y entonces yo ya me meto y ya tratamos de rescatar, y una de las ventajas más ricas que tiene el trabajo grupal es que no importa que te equivoques, no?, viene la próxima sesión y recuperas, finalmente los errores no son tan graves, y en segundo lugar, como la gente ya está metida en la dinámica, ellos también ayudan mucho, porque entonces también los muchachos no se ponen en el rol de que ellos son los que van a enseñar, sino que ellos van a coordinar el trabajo, ellos van a facilitar que la gente hable, que la gente vaya construyendo y bueno a los adultos les ha encantado esta forma de trabajo y entonces ellos ayudan, contribuyen y bueno pues ya nada más como para ir precisando que el trabajo de reflexión se vaya dando, o para manejar las angustias que muchas veces se dan, que la gente se pone llorar, pues es cuando yo intervengo, cuando estoy y cuando no, pues ellos sacan el trabajo adelante... (E12F1201, pp. 11-15)

El área académica-curricular de adscripción de la entrevistada de nueva cuenta cobra relevancia para nuestro análisis, pues al inscribirse en el campo de acción de la psicología social - campo en el que la psicología atiende procesos grupales y de interacción en los distintos ámbitos de los que participa y sus espacios de intervención

TESIS CON  
FOLIA DE ORIGEN

son considerados como espacios institucionales y comunitarios -, para la académica pueden ser abordados desde un esquema referencial común entre los docentes que integran su área *"lo que nos une es que trabajamos los grupos y las instituciones"*, por lo que no requieren de programas curriculares fijos, preexistentes y compartidos *"no hay un solo programa, tenemos lineamientos generales, objetivos generales"* y atribuye a la amplitud de la realidad social, la necesidad de planear la enseñanza de acuerdo a propósitos más generales *"pero dado que la realidad es muy amplia ... entonces nos hemos organizado por proyectos"*.

En este sentido, la diversidad de enfoques teóricos y metodológicos que se despliegan entre los académicos para abordar la problemática social, resultan ser positivos para el intercambio y desarrollo de los propios académicos *"que nos ha permitido crecer y respetarnos"*, argumentación que denota su perspectiva constructivista y relativista para acercarse al conocimiento y a la realidad social.

En correspondencia a su postura disciplinar y técnica de trabajo en el aula *"yo trabajo desde lo que son los grupos operativos"*, la planeación de sus cursos no parten de objetivos preestablecidos sino de las necesidades y demandas del ámbito profesional y social en el que interviene *"fundamentalmente a partir del objeto de estudio que vamos a trabajar, según el proyecto, y según las necesidades que tenemos, ... según la demanda que yo vea"*, y de las necesidades de formación de sus alumnos *"en función de eso pues vamos diseñando cuáles serían los elementos teóricos y metodológicos que los muchachos deben de aprender antes de ir al campo, y entonces tenemos un tiempo de formación y ya después, bueno entonces nos vamos a la práctica"*.

Además de las necesidades que la realidad social y pedagógica le demandan, la organización de sus programas la construye en interacción y diálogo con sus alumnos *"cómo estructuro el programa?, ... pues digamos que somos ambos, yo puedo decir que este es el objetivo, que éstas serían las actividades pero que bueno que vamos a discutir las ... Ellos hacen los programas, yo se los reviso, y tampoco me conflictó mucho si están bien o si están mal, porque en el transcurso del tiempo los vamos reformulando ... vamos re- trabajando las cosas"* y todavía esta estructuración la transforma o reconstruye de acuerdo al análisis de las situaciones

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

objetivas que la realidad le devuelve o le condiciona *"entonces, digamos que el programa no solamente lo hacemos nosotros, sino ya después vamos con las instituciones, se los ofrecemos, aceptamos los cambios que ellos quieran... hasta ahí empieza como que a consolidarse el programa, está totalmente organizado, pero a la ahora que lo aplicamos va sufriendo los cambios que requiere de acuerdo al proceso y a las necesidades del grupo."*

Podemos apreciar en su concepción sobre la planeación educativa, los componentes epistemológicos de su enfoque constructivista y dialéctico que los manifiesta en sus proyectos escolares sobre los aprendizajes de la psicología social, y en los que expresa el reconocimiento de sí y del otro en un diálogo y en un intercambio permanente que sigue una trayectoria en espiral para alcanzar, en sucesivos momentos de comprensión, un conocimiento y una determinada práctica.

En su caso, la información (la herramienta teórica) la aborda desde lo cotidiano para hacerlo comprensible *"yo trabajo desde lo que son los grupos operativos, la teoría... yo hago una experiencia vivencial con ellos, ... tienen ellos una experiencia en donde de alguna manera ellos pueden darse cuenta, como empezar a cuestionarse, o sea, en eso creo que soy muy congruente, no?, o sea, empezar siquiera a cuestionarse cuál es el rol que ellos están desempeñando porque después ellos van a coordinar grupos"*, en donde lo teórico adquiere valor en la aplicación de una técnica operativa, que aplica a un grupo centrado en el aprendizaje - en este caso particular, en el aprendizaje de la psicología social -, cuya práctica le da valor a esa herramienta teórica.

Con esta estrategia didáctica, la académica nos revela su metodología para actuar en el campo del aprendizaje a partir de las contribuciones que la psicología social hace desde la perspectiva interpretativa y constructivista, metodología que nos detalla cuando nos describe una de sus clases típicas y los contenidos que rescata, como una estrategia destinada no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa) sino básicamente a desarrollar y modificar aptitudes y actitudes (tarea formativa):

... mira yo ahorita estoy trabajando con ellos en el aula de las ocho a las doce, sí?, y tenemos un receso de media hora, cada semestre cambio, dependiendo, ahora lo que he hecho es que las dos primeras horas, un libro básico que para mí es el libro de Pichón Riviere que se llama "Del psicoanálisis a la Psicología

Social", lo leen, lo exponen por grupos y lo discutimos en clase, entonces con eso garantizo que mínimamente ellos vayan teniendo ya una idea de qué es el discurso, cuál es el contenido del grupo operativo, etcétera, esas son las dos primeras horas en ese primer momento, y ya después, en el segundo momento, tenemos lo que sería el proceso grupal, entonces ya nos sentamos en círculos, yo casi no hablo, yo los observo, y veo qué es lo que están haciendo y cómo se van jugando, y a partir de eso yo trato, como dice Pichón de develar los obstáculos que hay para que ellos lo puedan construir, si?; la tarea, que digamos sería el objetivo, es que ellos vivencien el proceso grupal para que les permita ser coordinadores de grupo, la consigna es que ellos puedan trabajar las dudas, y los temas que vieron en las dos primeras horas, sin embargo, bueno no es tan simple porque desde el momento en que te pones en el espacio, desde el momento en que yo ya no hablo, pues entonces surgen muchas angustias, alguien que tiene que tomar el liderazgo y entonces es ahí donde ellos se van jugando y donde yo puedo ver los estereotipos que tienen, y entonces yo develo, denuncio, les señalo, o sea, yo qué es lo que estoy viendo, si?, y por ejemplo, de todas estas, que serán?, quizás como 16 horas de trabajo que hemos tenido en esa postura, bueno ya les digo que la gente está totalmente descalificada, que pues para qué habla si su discurso no es importante, ni para ellos, si?, entonces hacia allá apunto, digamos que llevamos, yo al menos trato de llevar la teoría a la práctica, y entonces ya de repente ellos dicen que no entendieron, que no saben ni qué están haciendo ahí, entonces vamos trabajando las confusiones, el que no se puedan comunicar, para que entonces, desde el momento en que ellos puedan decir - pues si efectivamente ni nos conocemos - se busquen las acciones, para decir - bueno pues conozcámonos - no?, [...] porque si ellos no se sienten que son importantes ni capaces, qué van a ser como coordinadores?... mínimamente darse la oportunidad de creer que lo que ellos digan va ser tan importante que los 20 ancianos que van a estar frente a ellos los van a obedecer, no? (E12F1201, pp. 16-18)

La articulación de lo informativo "lo leen, lo exponen por grupos y lo discutimos en clase, entonces con eso garantizo que mínimamente ellos vayan teniendo ya una idea de qué es el discurso, cuál es el contenido del grupo operativo", con lo formativo "tenemos lo que sería el proceso grupal, entonces ya nos sentamos en círculos, yo casi no hablo, yo los observo, y veo qué es lo que están haciendo y cómo se van jugando... desde el momento en que yo ya no hablo, pues entonces surgen muchas angustias, alguien que tiene que tomar el liderazgo y entonces es ahí donde ellos se van jugando y donde yo puedo ver los estereotipos que tienen, y entonces yo develo, denuncio, les señalo, o sea, yo qué es lo que estoy viendo", como interacción dialéctica en la que ubica al alumno en el campo (lo referencial), le permite a éste abordarlo a partir de elementos conceptuales, y comprenderlo y operar sobre él mediante las técnicas adecuadas. Esta "situación" en el campo, y el pensar y operar sobre él, implica la necesidad no sólo de manejo teórico sino de la elaboración de las ansiedades emergentes en toda situación de cambio, que es precisamente la metodología que la

académica maneja al interior del aula *“de repente ellos dicen que no entendieron, que no saben ni qué están haciendo ahí, entonces vamos trabajando las confusiones, el que no se puedan comunicar, para que entonces, desde el momento en que ellos puedan decir - pues si efectivamente ni nos conocemos -, se busquen las acciones, para decir - bueno pues conozcámonos -”*.

Vemos claramente cómo la académica parte de la hipótesis de que el grupo es una estructura básica de interacción, que lo convierte de hecho en una unidad básica de trabajo e interacción, y en donde la persona es estudiada en su contexto interpersonal y social como principal fuente de desarrollo integral. Esta técnica se caracteriza por estar centrada en la tarea, es decir, que privilegia la tarea grupal que se realiza mediante el abordaje y la resolución de los medios básicos en un trabajo compartido de esclarecimiento grupal. Este esclarecimiento implica el análisis en el “aquí y ahora” de la situación grupal, de los fenómenos de interacción, de los procesos de adjudicación y asunción de roles, y de las formas de la comunicación en relación con las fantasías que generan esas formas de interacción. El análisis sistemático de las contradicciones (análisis dialéctico) constituye la tarea central del grupo, así como de los vínculos entre los integrantes, de los modelos internos que orientan la acción (grupo interno) y de los objetivos y tarea prescrita del grupo.<sup>47</sup>

Asimismo, con respecto a la valoración que hace de la enseñanza y su relación con el aprendizaje, así como la representación que sobre la misma tiene, nos corrobora su visión constructivista de la educación<sup>48</sup> y su precedente actuación pedagógica:

... cuál sería el impacto de la enseñanza?, me parece que es fundamental, yo diría, así con toda la seguridad, que es determinante en el proceso de la constitución del sujeto, desafortunadamente los maestros muchas veces no nos damos cuenta cómo impactamos desde lactantes y preescolares, simplemente con una mirada, con una acción, cómo vamos constituyendo hasta la autoestima, vamos dando o vamos quitando posibilidades para la vida, entonces me parece que, en este caso, la enseñanza es una de las

<sup>47</sup> La síntesis actual de esta indagación puede señalarse por la postulación de una epistemología convergente, según la cual las ciencias del hombre conciernen a un objeto único: “el hombre - en - situación” susceptible de un abordaje pluridimensional. Se trata de una intercencia, con una metodología interdisciplinaria, la que funcionando como unidad operacional permite un enriquecimiento de la comprensión del objeto de conocimiento y una mutua realimentación de las técnicas de aproximación al mismo. Véase Pichón, R. E. y Quiroga, P. A. *El proceso grupal*, pp. 205 a 213.

<sup>48</sup> Véase Coll, C. “Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y los aprendizajes escolares”.

pedras más importantes, junto con la familia, que va a determinar en una parte, la que le corresponde, la personalidad de los sujetos, los alcances y por ahí Freud decía, no?, que los salones de clases era el caldo del cultivo de todas las neurosis de los adultos y me parece que tiene toda la razón del mundo, no?, ahora, o sea, pensando en qué tan importante es?, pues me parece que, para mi el enseñar y el aprender son una unidad, sí?, en donde no solamente aprende el que enseña sino que ambos, no?, es una condición de reciprocidades, o sea, yo no considero que el que enseña tenga el conocimiento, siento que el que enseña tiene un conocimiento que lo va a poner en juego para que los otros construyan a partir de ese conocimiento, entonces evidentemente no creo que el que enseña sea una gente sabia, que tenga todo el poder del mundo, o sea, yo estoy en contra de eso, me parece que más que nada el rol docente tiene que apuntar a facilitar que los otros enseñen, a ponerte no como un escalón arriba de ellos, sino en el mismo escalón donde tenemos funciones distintas y la función sustancial es que tu puedas ayudarlos como a ir revelando todos estas series de obstáculos que ellos tienen para un aprender pero como decía Pichón Riviere, no?, no aprender así como está escrito, si no un *aprehender con h* en donde todos los conocimientos que se vayan centrando puedan tener un significado en su vida para transformarlos a ellos y para transformar su realidad, no?, en la medida en que yo no logro eso, o sea, yo siento que no estoy haciendo mi trabajo, sí?, en la medida en que, el aprender para mi es como iniciar o contribuir a un proceso de reflexión, de reflexión, de análisis, de construcción en los muchachos y en los talleres que damos, sí?, para mi evidentemente aprender pues no es repetir los conocimientos sino que intentar a que ellos construyan sus propios conocimientos (E12F1201, p. 10).

En su argumentación *“para mi el enseñar y el aprender son una unidad, en donde no solamente aprende el que enseña sino que ambos, no?, es una condición de reciprocidades, o sea, yo no considero que el que enseña tenga el conocimiento, siento que el que enseña tiene un conocimiento que lo va a poner en juego para que los otros construyan a partir de ese conocimiento”*, la académica denota una representación del aprendizaje como praxis, como relación dialéctica, que la lleva a postular que el enseñar y el aprender constituyen una unidad, que deben darse como proceso unitario, como continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en la cual el rol del docente y el rol del alumno son funcionales y complementarios *“el rol docente tiene que apuntar a facilitar que los otros enseñen, a ponerte no como un escalón arriba de ellos, sino en el mismo escalón donde tenemos funciones distintas”*.

En esta dialéctica, la actividad de enseñanza consiste en desarrollar un contexto que pueda ser estimulante y favorecedor para los alumnos, constituido por situaciones y experiencias relevantes para provocar el despliegue de actividades autoestructurantes en las que el profesor actúe asegurando por diversos medios y recursos educativos que los alumnos relacionen los conocimientos curriculares *“el aprender para mi es como iniciar*

*o contribuir a un proceso de reflexión, de reflexión, de análisis, de construcción en los muchachos y en los talleres que damos”.*

En este esquema de enseñanza el alumno tiene un lugar protagónico y central en las actividades escolares, actividades que estarán principalmente determinadas por las operaciones y los mecanismos endógenos del alumno; los contenidos escolares se recuperan a partir de la actividad constructiva de los alumnos y de sus saberes preexistentes que muchas veces no pueden reconstruirlos por sí solos y necesitan la guía del programa y del profesor *“la función sustancial es que tu puedas ayudarlos como a ir revelando todos estas series de obstáculos que ellos tienen para una aprender ... un aprehender con h en donde todos los conocimientos que se vayan centrando puedan tener un significado en su vida para transformarlos a ellos y para transformar su realidad”*. En todo caso, el profesor es el responsable de la reconstrucción de los contenidos curriculares, aunque también delega o “devuelve” la responsabilidad a los alumnos para que realmente tenga lugar una actividad reconstructiva *“aprender pues no es repetir los conocimientos sino que intentar a que ellos construyan sus propios conocimientos”*.

Del mismo modo, podemos observar una apropiación muy estrecha entre su postura constructivista para acercarse al saber científico y su transposición didáctica en el aula, que la refiere en la manera que conceptualiza los saberes disciplinares específicos de los que participa y destaca para su enseñanza, así como en la forma en que los evalúa:

... bueno, primero, habría que hacer una diferencia entre evaluar y calificar,?, o sea, la calificación es asignar un número porque estamos en una institución y bueno ese es el requisito, no?, lo otro, es que la evaluación yo la hago en función de los cambios y de los logros que hacemos durante todo el año escolar, mi postura es que yo trabajo para que todos ellos se saquen 10, o sea, a mi me interesa que ellos se saquen 10, a partir del encuadre que tenemos, pero necesito que pues ellos también quieran, si?, y entonces acordamos, en relación a que tenemos como dos grandes partes, no?, una es la formación aquí y otra ya es el trabajo en las clínicas, entonces aquí pues es que lean, si?, no es la más importante, que asistan; pero para mí en esta parte de la formación, lo más importante es que ellos empiecen el proceso de reflexionar al respecto de ellos como seres humanos, y de ellos como futuros profesionistas que están a un semestre de concluir, si?, que se den cuenta de cuáles son sus angustias, sus estereotipos, porque ese es el trabajo que van a tener que hacer ellos allá, entonces bueno sería un poco la asistencia, es un poco, porque si no yo sería muy incongruente con el trabajo teórico en el que me estoy sustentado, si?, yo no quiero que ellos lleguen al salón de clases porque me paro a las 8:10 y se cierra la puerta, o sea, yo quiero que ellos

TESTES CON  
FALLA DE ORIGEN

entiendan que son ellos los que deben de tener el interés de llegar y lo que pierde el grupo cuando ellos no asisten, si?, entonces, al final, bueno ellos me pueden entregar a lo mejor una glosa, en este año lo que vamos a hacer es que van a ver un proceso de dos horas de algún grupo y eso es lo que va determinar qué tanto lo pueden analizar, si?, entonces esa es la parte teórica, que también es una parte de formación porque no apuntamos exclusivamente a los textos, por supuesto que yo necesito que ellos entiendan los conceptos porque eso es lo que les va permitir afuera trabajar, pero me interesa mucho que se confronten ellos con ellos mismos, porque yo no puede estar en todas las clínicas, tomándoles la asistencia, etcétera, no?, y de repente es un compromiso muy grande que se establece con cada institución que se va, entonces terminamos ese proceso, ellos me tienen que entregar un taller de acuerdo a las características que yo les brindo porque sé que eso a ellos les va dar como seguridad, si?, o sea, ya después muchas veces ni los voy a ver y ellos van hacer otras cosas pero también para la institución, tenemos que entregar programas. Ahora qué evaluó? ... vamos como que por partes, no?, ahorita yo tengo que ver que me entreguen el taller, si?, y que me lo entreguen pues ya es un punto para la evaluación, que yo me de cuenta que ellos ya pudieron aprender los conocimientos mínimos, que es a través de la evaluación que vamos a hacer del video, si?, la otra condición es que si yo sé que la gente no sabe, pues no los paso, no los paso al siguiente momento, si?, o sea, yo necesito que ellos sepan para que pasen, pero si yo me doy cuenta que la gente no ha leído, pues hasta que lean, tampoco los repruebo, en ese momento, o sea, o leen, o leen, o aprenden, o aprenden, pues si no, no pueden salir, y entonces ya allá, el requisito ahí si es la asistencia, que ellos no pueden faltar mientras estén coordinando, que cumplan con sus materiales, etcétera, pero eso yo no lo puedo detectar, entonces cuando yo voy y veo el proceso que van llevando, digamos que los califico exclusivamente porque hayan sido responsables ante el trabajo, y al final, pues evidentemente hay muchas formas de que te des cuenta, o sea, yo no hago la evaluación al final con una calificación porque yo lo que les digo es que ahí se vale que no sepan, que uno tiene que reconocer no saber para poder aprender, entonces si ellos trabajan mal en el taller porque no lo saben hacer, yo no los puedo reprobar por eso, entonces nada más, digamos que ellos tienen 10 porque vayan, asistan, se comprometan, porque entreguen el informe que la institución nos solicita, y ya después hacemos, haz de cuenta un informe final y lo presentamos en el ciclo que organizamos.[...] yo voy haciendo evaluaciones sistemáticas, y entonces yo digo - este equipo está fallando, él se pone muy angustiado -, y entonces voy y trabajo para que esto cambie, si?, entonces para mí ese es el trabajo más importante, el que yo les puedo dar a ellos el apoyo, porque eso es lo que siento que es mi papel, el irlos apoyando para que ellos después puedan coordinar cualquier grupo que se les presente, que reconozcan su angustia, que reconozcan sus no saberes y sobre todo que tengan la habilidad de poder organizar al grupo en el papel desde el que yo trabajo, si?, no de ir a transmitirles saberes, si no de hacer que la gente reflexione, entonces prácticamente, todos tienen 10 si han sido formales en los talleres y siempre asistieron, si el grupo quedó, por ejemplo, contento. Al final nosotros hacemos una evaluación con el grupo, y entonces ellos dicen cómo se sintieron, qué les significó el taller y cómo vieron a la coordinación... [...] o sea, yo no voy y les digo - ah!!, no pudieron manejar esto, reprobados - o sea, no, desde mi punto de vista, es totalmente incongruente [...] Bueno tu me decías qué haces con la evaluación?, para ti, para qué sirve?, bueno, primero pues para ver qué sucedió conmigo, segundo, para ver qué cosas hay que cambiar, para que según el asunto salga mejor. (E12F1201, pp. 13-16)

La académica nos revela que conoce a fondo los problemas y las características del aprendizaje constructivo y operatorio y los saberes disciplinarios que le toca enseñar *"en relación a que tenemos como dos grandes partes, no?, una es la formación aquí y otra ya es el trabajo en las clínicas, entonces aquí pues es que lean, si?, no es la más importante, que asistan; pero para mí en esta parte de la formación, lo más importante es que ellos empiecen el proceso de reflexionar al respecto de ellos como seres humanos, y de ellos como futuros profesionistas que están a un semestre de concluir"*; estos "saberes a enseñar" por su parte, son al mismo tiempo el objeto de aprendizaje de sus alumnos que van cambiando según los actores y su forma de interpretación y van variando según los contextos institucionales de aplicación para ser transformados en un "saber enseñado", tal y como lo explica *"que se den cuenta de cuáles son sus angustias, sus estereotipos, porque ese es el trabajo que van a tener que hacer ellos allá... esa es la parte teórica, que también es una parte de formación porque no apuntamos exclusivamente a los textos, por supuesto que yo necesito que ellos entiendan los conceptos porque eso es lo que les va permitir afuera trabajar, pero me interesa mucho que se confronten ellos con ellos mismos"*.

En esta dinámica, promueve el intercambio de puntos de vista y el develamiento de conflictos socio-cognitivos *"no de ir a transmitirles saberes, sino de hacer que la gente reflexione"*, a la vez que asume que su tarea está fundamentalmente dirigida a promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza *"mi postura es que yo trabajo para que todos ellos se saquen 10, o sea, a mí me interesa que ellos se saquen 10, a partir del encuadre que tenemos, pero necesito que pues ellos también quieran"*, y brinda la oportunidad para que el aprendizaje pueda darse sin muchos obstáculos *"yo voy haciendo evaluaciones sistemáticas, y entonces yo digo - este equipo está fallando, él se pone muy angustiado -, y entonces voy y trabajo para que esto cambie, si?, entonces para mí ese es el trabajo más importante, el que yo les puedo dar a ellos el apoyo, porque eso es lo que siento que es mi papel, el irlos apoyando para que ellos después puedan coordinar cualquier grupo que se les presente"*.

En concordancia, su sistema de evaluación se centra menos en los productos y más en los procesos relativos a los estados de conocimientos o hipótesis e interpretaciones

logrados por los alumnos en relación a los saberes que la misma práctica les va demandando y en la medida en que se van aproximando y comprometiendo con ellos *“la evaluación yo la hago en función de los cambios y de los logros que hacemos durante todo el año escolar ... veo el proceso que van llevando, digamos que los califico exclusivamente porque hayan sido responsables ante el trabajo ... digamos que ellos tienen 10 porque van, asisten, se comprometan, porque entreguen el informe que la institución nos solicita”*. En este sentido, la situación de evaluación para la académica está representada por los distintos vectores de análisis que convergen, en donde la situación central a evaluar parece ser la actitud ante el cambio.

Los instrumentos o técnicas evaluativas a las que recurre son aquellas que le informan principalmente del proceso de construcción de los saberes enseñados y a enseñar por los propios alumnos *“que yo me da cuenta que ellos ya pudieron aprender los conocimientos mínimos ... la otra condición es que si yo sé que la gente no sabe, pues no los paso, no los paso al siguiente momento, yo necesito que ellos sepan para que pasen, pero si yo me doy cuenta que la gente no ha leído, pues hasta que lean, tampoco los repruebo, en ese momento, o sea, o leen, o leen, o aprenden, o aprenden, pues si no, no pueden salir”*. Los parámetros o criterios en los que basa la evaluación son las formas en que los alumnos solucionan situaciones problemáticas o cómo ellos mismos realizan el análisis de las actividades grupales *“en este año lo que vamos a hacer es que van a ver un proceso de dos horas de algún grupo y eso es lo que va determinar qué tanto lo pueden analizar”*. Al mismo tiempo, procura entender y respetar los errores de los estudiantes como propios del proceso de construcción de los conocimientos que van conquistando y empleando *“yo no hago la evaluación al final con una calificación porque yo lo que les digo es que ahí se vale que no sepan, que uno tiene que reconocer no saber para poder aprender, entonces si ellos trabajan mal en el taller porque no lo saben hacer, yo no los puedo reprobar por eso”*.

Su visión constructiva para acercarse al conocimiento, la confirma igualmente en la forma en que concibe los resultados de la evaluación, pues los emplea fundamentalmente como orientaciones, tanto para que los alumnos reflexionen sobre su proceso y avances logrados *“al final nosotros hacemos una evaluación con el grupo, y entonces ellos dicen cómo se sintieron, qué les significó el taller y cómo vieron a la coordinación”*,

como para la valoración que ella misma hace de la eficacia de sus estrategias didácticas, retomándola para intervenciones posteriores *"primero pues para ver qué sucedió conmigo, segundo, para ver qué cosas hay que cambiar, para que según el asunto salga mejor"*.

En todo el discurso de la académica y en la técnica de "grupos operativos", proveniente de las tradiciones de la psicología social fundamentada en la teoría psicoanalítica y el pensamiento dialéctico-materialista, en que basa su intervención ya sea en los escenarios reales de actuación profesional como en las aulas con fines didácticos, al constituir su principal marco referencial, denota su enfoque epistemológico hermenéutico y fenomenológico, en donde lo intersubjetivo e intrasubjetivo se oponen al determinismo a priori de los fenómenos sociales. Sean cuales sean los objetivos que en el grupo se propongan (diagnóstico institucional, aprendizaje, creación artística, planificación, etcétera.), tiene por finalidad que sus integrantes aprendan a pensar en una coparticipación del objeto de conocimiento, entendiendo que pensamiento y conocimiento no son hechos individuales sino producciones sociales. La tarea del coordinador o del docente, en nuestro caso, mantiene con el grupo en realidad una relación asimétrica, pero requerida por su rol específico: el de co-pensador. Su tarea consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación de los integrantes del mismo, que se gestan en los procesos de comunicación y aprendizaje, y en donde el sujeto y objeto de conocimiento implican una mutua interrelación.

### **Una disciplina academicista y vivencial**

Una representación que resulta ser sustancialmente diferente a las anteriores, es la revelada por una académica integrada al área de Desarrollo y Educación,<sup>49</sup> quien no le asigna a la psicología propiamente un estatus de ciencia, sino solamente un carácter academicista y *"vivencial"*; representación que nos descubre en sus siguientes argumentaciones:

---

<sup>49</sup> Cursa los estudios profesionales de psicología en la ENEP Iztacala a partir de 1976; forma parte del Proyecto en Ciencia Básica a partir de 5º. semestre (proyecto de la carrera para formar docentes e investigadores); se incorpora como ayudante de profesor al área de Experimental en 1978 y desde 1981 se integra al área de Desarrollo y Educación. De 1985 a 1989, trabaja en forma paralela en funciones administrativas en Ciudad Universitaria.

... antes, como que para mi la psicología era nada más como el área académica de la psicología, como el universo que se vive en una Universidad, no?, ahora creo que la psicología es otra cosa, más allá de que en la universidad hay una psicología que es académica y que fuera de la universidad la psicología se vive en diferentes espacios, entonces yo ahora pues, yo aquí estoy y tengo que hacer esto, sí?, no me voy a crear muchos conflictos tampoco, pero yo no le creo mucho a ésta, yo le creo más a la vivencial. (EBF61100, p. 5)

Para la académica la psicología “*se vive*” y adquiere un mayor sentido y significado fuera de los espacios universitarios o académicos destinados a su disertación. Este carácter o representación por el que le otorga una mayor validez o autoridad a la psicología como vivencia y experiencia “*yo le creo más a la vivencial*” se deriva de sus propias condiciones subjetivas biográficas, que nos precisa al decirnos “*a raíz de muchas cosas que han pasado en mi vida*”, y han repercutido en la concepción que sobre la ciencia tiene, al menos desde el enfoque positivista, que al no dar respuestas certeras al “cómo vivir”, ha perdido credibilidad para ella:

Yo creo que a raíz de muchas cosas que han pasado en mi vida, he cambiado de paradigma, antes si tenía el paradigma de que me preocupaba mucho como certificar que algo fuera científico, ahora no, ahora yo por mis experiencias he visto que hay muchas cosas que no se etiquetan como científico y que son, como acá la psicología como certificada, y yo lo veo luego con mis alumnos, no?, - ¡y eso dónde se probó?, dónde está comprobado científicamente? – entonces yo cuando entré a filosofía, allí alguna vez me dieron a leer un libro que se llamaba “Los sonámbulos”, entonces ahí yo me fui dando cuenta, me impactó mucho ese libro, cómo a través de las diferentes épocas hay lo que le llama Kuhn los paradigmas, o sea, y la gente cree que eso es la verdad, pero va cambiando, entonces ahora ya me di cuenta que eso es un paradigma porque cuando dice – bueno, y esto es científico?, por qué?, porque lo hacen los científicos, y quiénes son los científicos?, pues los que están haciendo ciencias, y eso quiere decir que así sea?, pues no -, entonces, ahora yo lo que veo que eso es reducido, y que la psicología se puede ampliar y vivir y ya no me preocupa si es algo científico o no, no le tengo miedo a lo no científico, yo cuando veo que lo que yo viví lo puedo difundir y otras personas pueden transformarse, ya no me importa si es científico o no ... entonces ya no me preocupa si está avalado por lo científico... más bien, como que yo ahora me pregunto si yo creo en eso y si lo creo, pues eso es, independientemente que sea científico o que no sea, lo científico ahora lo veo como reducido. (EBF61100, pp 8-9)

En su discurso podemos apreciar un replanteamiento o reconstrucción sustantiva sobre el valor que le asigna al conocimiento científico y las implicaciones que tiene para

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

ejercer la disciplina *"lo científico ahora lo veo como reducido... la psicología se puede ampliar y vivir y ya no me preocupa si es algo científico o no"*, resignificación que denota una mayor valoración a las aportaciones de la psicología a partir de confrontar la realidad "conviviendo" y "experimentado" con los problemas reales y situados en su contexto particular *"no le tengo miedo a lo no científico, yo cuando veo que lo que yo viví lo puedo difundir y otras personas pueden transformarse, ya no me importa si es científico o no"*, que nos llevan a recuperar el análisis que Hargreaves hace relativo a la crisis de los criterios científicos promovidos por las ciencias duras para promover la eficiencia en la educación, como respuesta a las exigencias de la modernidad:

"La certeza científica, la certeza basada en principios probados de aplicabilidad generalizada, está siendo sustituida por la *certeza situada*, la certeza de que, en cuanto colectividad, los profesores y otras personas pueden extraer información importante de la puesta en común de su conocimiento práctico del contexto inmediato y de los problemas que plantea." (Hargreaves, 1999, p. 87).

Fueron asimismo, estos principios de aplicabilidad generalizada, a los que alude Hargreaves, que constituyeron los referentes epistemológicos en su formación profesional, los que para la académica no cobraron sentido por no ser subjetivamente significativos *"el conductismo yo nunca lo viví"*, de los que nos da cuenta en su siguiente relato:

... fue muy difícil la carrera de psicología, en el sentido que yo encontrara así, no, no encontraba por dónde, no?, y también muy desligada de mí, pues el conductismo yo nunca lo viví, [...] ni el conductismo aplicado, o sea, nunca lo viví, y entonces luego fuimos a dar clases, entonces en un ambiente, o sea, que me fui creando así en un ambiente muy de torre, de universidad la psicología así, no?. (E8F61100, p. 7)

El criterio de experiencia resulta ser un requisito indispensable para acercarse al conocimiento, que la académica lo encara a través de un proceso inductivo-deductivo, pues con base en su experiencia nos comenta *"lo viví sin etiquetas, sin conceptos, pero ya*

*que lo viví... entonces ya te pones a leer”, en la que presta mayor importancia y prioridad al conocimiento empírico a partir de la relación prácticamente intrínseca con el propio objeto de conocimiento “analizando las variables no lo resuelves, si tienes la vivencia, ya puedes tener el conocimiento”, como lo detalla a continuación:*

... si tienes la vivencia, ya puedes tener el conocimiento, si tienes el conocimiento sólo, yo digo que no, pero no primero tener uno y luego la otra, si me dieran a escoger, primero la vivencia, yo tuve primero la vivencia de grupo y luego dije – y esto? – no sabía ni quién era, a pesar de que yo era psicólogo – y esto de dónde salió? – lo viví sin etiquetas, sin conceptos, pero ya que lo viví dije – hay esto me gusta – entonces ya te pones a leer [...] cuando veo aquí las investigaciones que hacen en la UICCSE, por ejemplo, hacen la investigación, y ellos creen que nada más lo que ellos hacen es válido, analizando las variables no lo resuelves, cuando uno enfrenta una persona anoréxica, tienes que luchar con ella porque es algo muy grave, que lo puede matar y puede salir un resultado exitoso o no, pero que vas a ir aprendiendo con él, como que no puedes de antemano – haber, yo te voy analizar como objeto de estudio – si no que ahora, - te llega a pasar, es que eso viví, ahora es como – voy a verte como persona – bueno después de ahí, descubrí el humanismo y todas esas cosas, entonces ya no me interesa yo siento así como cientificismo del anoréxico como un objeto de estudio, lo pongo en la mesa y lo disecciono, y ahora yo he visto esto con el dolor ahí, entonces ahora ya lo ves como una persona y te metes en la lucha con él, y te va a desgastar y todo eso, y él te va a enseñar muchas cosas y te va a reformular, o sea, y esto es un proceso vivo, entonces ya no es así como la mesa que pones a un cuerpo y lo diseccionas y me pongo a leer y conozco todas las variables, yo ahora no, lo vivo con él y me meto y me va a tumbar... (E8F61100, pp. 9-10)

Sus concepciones nos permiten identificar su identidad epistemológica en una doble matriz, que sin ser dialéctica, plantea la convergencia de dos esencias en un acto de conocimiento, el sujeto y objeto de conocimiento suponen su existencia recíproca (Noriega y Gutiérrez, 1995), relación que podemos apreciar en su expresión *“entonces ahora ya lo ves como una persona y te metes en la lucha con él, y te va a desgastar y todo eso, y él te va a enseñar muchas cosas y te va a reformular”*.

El objeto de conocimiento (el cliente), desde el paradigma humanista con el que se identifica la académica, es un sujeto cognoscente cuya actividad es un acontecimiento subjetivo, de acuerdo a su realidad personal; el sujeto de conocimiento (el terapeuta)

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

opera solamente para aprehender la realidad personal del objeto de conocimiento, en donde la "empatía", es el eje de operacionalización en la relación terapéutica.<sup>50</sup>

Esta relación epistemológica que establece con el objeto de conocimiento, la confirma en su concepción sobre el objeto de estudio de la psicología y en la forma en que considera se debe acercarse a su conocimiento:

... yo siento que la psicología estudia al ser humano, bueno básicamente estaría influenciado por el humanismo, o sea, mi visión, ahora lo del ser humano, y como una parte que tiene un cuerpo, para otros psicólogos no nos acordamos que las personas tienen un cuerpo, la física, la parte física, pero a mí también desde el humanismo la parte espiritual, no nada más como producto, ni como la conducta, para mí sería así como la toma de conciencia del ser humano, como el único que puede tomar conciencia de dónde está y quién es. (E8F61100, p. 10)

La derivación del enfoque fenomenológico de la aproximación humanista, se aprecia muy claramente en el discurso de la entrevistada, en donde nos aclara que *"el ser humano"*, como objeto de estudio de la psicología es *"el único que puede tomar conciencia de dónde está y quién es"*. Para el humanismo, el ser humano es un agente libre, capaz de elegir su propio destino, capaz de establecer sus propias metas y responsable de sus propias elecciones.<sup>51</sup>

Su concepción epistemológica sobre el conocimiento "científico", que lo considera como algo discutible y relativo, la encontramos en coherencia con muchas de sus actitudes metodológicas hacia sus alumnos, en su pensamiento pedagógico y en la forma en que concibe a la educación, en la que centra especialmente su atención en el alumno.

---

<sup>50</sup> En el programa que imparte la académica se puede observar la proximidad y consistencia con estos planteamientos. Por ejemplo, en el objetivo general se especifica: "El modelo teórico que ha sustentado el trabajo es el enfoque humanista de Carl Rogers. Dentro de dicho modelo el énfasis en la intervención terapéutica va dirigido a la formación de facilitadores que sean capaces de establecer relaciones de apoyo para personas que presentan determinada problemática. Estos facilitadores tendrán una actitud empática, auténtica y de respeto incondicional hacia los usuarios". Cfr. Programa de Psicología Aplicada Laboratorio VI, UNAM-Campus Iztacala, p. 1. Tanto la bibliografía como las prácticas contempladas retoman literatura relacionada a la terapia gestáltica y el enfoque centrado en la persona de Carl Rogers.

<sup>51</sup> Para la fenomenología, las personas se conducen a través de sus propias percepciones subjetivas y, en esencia responden no a un ambiente objetivo, sino al ambiente tal y como lo perciben y lo comprenden. De aquí su carácter hermenéutico en el proceso de la investigación.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Podemos apreciar en su discurso nuevamente su concepción de reciprocidad para acercarse al conocimiento, pero ahora referido al acto educativo, en el que el alumno y el profesor son copartícipes en el enseñar y el aprender:

... bueno, en primer lugar yo creo que enseñar es como descubrir juntos nuevas cosas, no?, pero yo tengo mucho la idea como de Sócrates que todo es recordar, por eso ya no me preocupo tanto por el enciclopedismo, porque a mí antes me dio mucho el enciclopedismo, también se los puse a ellos, porque pobrecitos en lo que está uno, así como - lee, lee y trae -, no!, no, y ahora como que cambié de paradigma y ahora no es tanto leer sino como la sabiduría, y la sabiduría es que tu te das cuenta, o sea, que tu tienes conocimiento, no?, pero, por ejemplo, decir algo que a veces ellos no quieren escribir algo, que ellos piensan hasta que encuentran uno que lo diga, entonces lo ponen, no?, por ejemplo, cuando están haciendo la tesis, no se animan a poner lo que piensan, sí, entonces, dicen una idea y - a ver, quién lo habrá dicho - entonces se la fusilan, entonces ahora, lo que yo estoy tratando de generar espacios, o sea, la educación que fuera esos espacios donde te des cuenta que tú conoces mucho, o sea, que por ejemplo, si te vienen a decir muchas cosas de la psicología pero la psicología se vive, o sea, tu has vivido todo y tienes una visión, entonces, sí aválate con los otros pero primero entra en contacto, entonces es mucho influenciado por el humanismo, no?, funcionar como facilitador, pues uno ha probado de muchas cosas, no?, tu sabes [...] la única forma de aprender, para mí es enseñar, o sea, ya no me gusta, ya no me gusta estar pasiva escuchando, no, no a mí eso no me late y lo evito, no?, en lo posible, aunque a veces uno tiene que hacerlo, pero yo aprendo, mucho más cuando uno está explicándoles y también a eso me ha ayudado el enfoque humanista, no?, tratar de que ellos aprendan, no de que yo hable, pero entre que vas estructurando la situación, no?, si yo quiero leer un libro se que para aprenderlo bien, sé que enseñándolo es la mejor forma ... (E8F61100, pp. 15-16)

Desde su concepción pedagógica, nos revela y nos confirma su adscripción a los presupuestos humanistas aplicados a la educación, en los que la experiencia de enseñar implica para el docente situarse como aprendiz, o incluirse y participar en la experiencia de aprendizaje *"la única forma de aprender, para mí es enseñar ... yo aprendo, mucho más cuando uno está explicándoles"*, por lo que considera que la enseñanza demanda una convergencia o una relación de influencia recíproca interpersonal entre el alumno y el maestro *"yo creo que enseñar es como descubrir juntos nuevas cosas"*, y asume que su función docente es crear las condiciones para facilitar y liberar las capacidades potenciales de aprendizaje de los alumnos *"tratar de que ellos aprendan, no de que yo hable"*, representación que nos devela la importancia que atribuye al aprendizaje más que al perfeccionamiento de la enseñanza, que connota una visión no directiva de la

educación y una mayor preocupación por generar condiciones favorables en donde el enseñar es precisamente permitir que se aprenda.

En estas situaciones de enseñanza/aprendizaje, la académica pone más énfasis en el alumno y se coloca como un componente más del grupo, y le corresponde facilitar el aprendizaje de manera indirecta, pues parte de que ambos tienen conocimientos y experiencias que se ponen en juego en la acción educativa *“lo que yo estoy tratando de generar espacios, o sea, la educación que fuera esos espacios donde te des cuenta que tú conoces mucho”*, por lo que concede mayor valor al conocimiento o experiencia personal que al que se transmite en los libros *“ya no me preocupó tanto por el enciclopedismo”* o al que se obtiene de manera informal y del que cada quien se va apropiando *“ahora no es tanto leer sino como la sabiduría, y la sabiduría es que tu te das cuenta, o sea, que tu tienes conocimiento”*, conocimientos que considera como contenidos propios de la psicología, que desde su perspectiva, se conquistan por la experiencia o vivencia en la realidad social *“la psicología se vive, o sea, tu has vivido todo y tienes una visión”*.

Al situarse como facilitadora del aprendizaje, la académica se presenta a sí misma como un recurso flexible para ser utilizado por el grupo y promueve un clima de confianza en el aula, actitud que asume ante la enseñanza y nos descubre en su siguiente narración:

Yo entiendo el aprendizaje mucho que formen sus propios esquemas, por eso que lean y que traten de verlo, siento como que tenemos dos idiomas, que a veces yo como maestra me puedo lanzar a mi nivel, yo lo viví, no?, pues una vez ahí en Filosofía, llegó una maestra nos dio la clase de lógica y luego llegó la otra y nos dijo – ¿qué vieron? – y nadie le puedo decir, o sea, yo nunca quisiera que eso pasara, entonces a mí gusta mucho funcionar como facilitadora, o sea, no pararme y lucirme de que yo sé mucho, porque eso es para mí ego nada más, eso no sirve de mucho, no?, entonces, es más bien – cómo estás tú? – y mucho trabajar autoestima, yo me doy cuenta quien anda, esas que les da miedo y para mí es fomentar a que ellas hablen y que se den cuenta, y también bajarle a esos que agreden, muchas veces se agreden, ... entonces eso sería mucho lo que me interesaría a mí. (E8F61100, pp. 20-21)

Podemos estimar, de acuerdo a sus argumentos, que rechaza una postura autoritaria y egocéntrica, por lo que intenta ser genuina y auténtica ante sus alumnos *“a mí gusta mucho funcionar como facilitadora, o sea, no pararme y lucirme de que yo sé mucho, porque eso*

*es para mí ego nada más, eso no sirve de mucho*” que denota nuevamente una actitud de no directividad en el aprendizaje, y promueve que sean ellos mismos los que se acerquen a los temas, a los contenidos o a los conceptos, que supone una actividad autoiniciada e individual ante el aprendizaje *“yo entiendo el aprendizaje mucho que formen sus propios esquemas, por eso que lean y que traten de verlo”*, y se interesa por ser sensible ante las percepciones y sentimientos de sus alumnos a partir de una comprensión empática *“yo me doy cuenta quien anda, esas que les da miedo y para mí es fomentar a que ellas hablen y que se den cuenta”*, a la vez que intenta eliminar los contextos amenazantes que pueden existir alrededor de ellos *“y también bajarle a esos que agreden, muchas veces se agreden”*. De esta manera, evita las condiciones que implican un cambio en la organización del autoconcepto de los alumnos, y se interesa más bien por generar un clima de compañerismo y de respeto en el aula y suscitar aquellas condiciones que mejoren la imagen que tienen sobre sí mismos que potencia y facilita el aprendizaje *“y mucho trabajar autoestima”*.

La planeación de sus programas denotan asimismo en la académica una apropiación muy cercana a los componentes pedagógicos de la escuela humanista de la educación, ya que no parte de programas rígidos y comunes entre los docentes *“yo voy determinando, yo los elaboro, son míos”*, e invierte más bien tiempo en pensar cómo reunir todos los recursos disponibles *“a mí me gusta mucho planearlo, eso sí, y me llevo bastante tiempo antes”*, que permitan a sus alumnos un aprendizaje vivencial acorde con sus intereses y necesidades, como nos detalla a continuación:

... a mí me gusta mucho planearlo, eso sí, y me llevo bastante tiempo antes, nunca me ha gustado improvisar, me molesta improvisar, yo voy determinando, yo los elaboro, son míos, tomo los temas, por ejemplo, que en educativa, no?, que se ven en Desarrollo Humano, pero yo lo estructuro. Yo leo antes los artículos y hago prácticas para ellos, porque me importa mucho, entonces yo por ejemplo, leo, veo los artículos que hay, no?, veo el tema [...] entonces me voy a la biblioteca y busco los materiales pero me fijo que estén bien, escojo para que ellos los fotocopien; pero luego yo hago prácticas, o sea, a mí me gusta mucho que les queden bien claros los conceptos, que sepan sacar esquemas, que sepan sacar relaciones entre los conceptos, entonces yo elaboro prácticas de cada artículo, haz de cuenta, por ejemplo, ya yo tengo el texto, entonces empiezo, lo leo y digo haber, en una práctica - define el concepto tal, define el concepto tal, define -, o les hago preguntas así como de relación o lo que me cuesta más trabajo y que siempre es comprensión de

lectura. Yo al inicio les doy todo el material y todas las prácticas, a veces si no me da tiempo, y les pongo eso, - cuál es el esquema, cuáles son los principales conceptos - pero no me gusta, me gusta más sobre todo me gusta mucho partir de su experiencia, entonces ahí en la práctica vienen preguntas de ellos y les ayuda al menos para sensibilizarlos, porque eso yo he visto, a mi me gusta ahora eso, no? que la práctica y la teoría sirvan para sensibilizarlos, para que vayan a algún espacio y que vean que la psicología sirve para algo, que en ellos les mueven las cosas de tal manera que vean su aplicación. También cada semestre siempre, yo tengo una base de datos, o sea, después de que yo empecé esto me di cuenta que hay muchos lugares donde se puede recibir apoyo psicológico, también me di cuenta, a través de los talleres, que hay muchos que estudian, estudiamos psicología, es porque tenemos una bronca, hay cosas muy feas que me he encontrado, con decirte que yo tengo diez alumnos nada más en cada taller y no falta en que uno o dos han sido violados, que son experiencias muy graves, no?, por algo están aquí, entonces yo siento que no se puede uno quedar así, entonces a partir de un tiempo hice una base de datos de lugares donde ellos pueden recibir apoyo psicológico. Entonces siempre los mando a que hagan una investigación, y no es gratuito donde van, por ejemplo, también hay mucha anorexia, o sea, yo he visto muchos alumnos anoréxicos, entonces dónde crees que van a hacer su práctica, pues mínimo pues van y ya ven, y te das cuenta de dónde van, o a la drogadicción que también está, te das cuenta, entonces van ahí, pero mínimo, yo tengo la idea de que pueden tomar terapia, tomar apoyo [...] porque yo si no estoy casada con que vayan con uno, que vayan con quien quieran [...]. En una de las prácticas es que vayan e investiguen, ellos elijan un lugar y luego vayan a investigar [...] esa la meto de cajón, y luego ya las otras de los materiales, porque en los materiales trato de que hablen de ellos, o sea, que hablen también de ellos, de lo que les ocurre, pues sí, luego les mueve cosas, entonces aprovecho decirles, - bueno y qué es de ustedes? .... bueno los que quieran, no?, si no quieres, tampoco - (E8F61100, pp. 16-19)

Podemos ver cómo planea sus cursos con base en situaciones que tengan sentido para sus alumnos, en las que se enfrenten a problemas que les "pertenezcan", que no les sean ajenos y que cobren significado para ellos *"Yo leo antes los artículos y hago prácticas para ellos ... me gusta mucho partir de su experiencia, entonces ahí en la práctica vienen preguntas de ellos y les ayuda al menos para sensibilizarlos"*. Además, construye escenarios en los que la teoría y los contenidos del programa, a los que da importancia, se asocian con situaciones y problemas reales por los que adquieran conciencia *"que les queden bien claros los conceptos, que sepan sacar esquemas [...] que la práctica y la teoría sirvan para sensibilizarlos"*, y los confronta con problemas que en el futuro serán reales para ellos *"para que vayan a algún espacio y que vean que la psicología sirve para algo, que en ellos les mueven las cosas de tal manera que vean su aplicación"*.

En la estructuración de sus cursos podemos notar una apropiación muy estrecha de los preceptos humanistas, pues no solo procura o alienta a los alumnos para que expongan sus propios problemas *“porque en los materiales trato de que hablen de ellos, o sea, que hablen también de ellos, de lo que les ocurre, pues si, luego les mueve cosas, entonces aprovecho decirles, - bueno y qué es de ustedes?”*, sino que contempla información complementaria a los contenidos de sus cursos con los que brinda apoyo y asesoría sobre sus condiciones y problemáticas personales *“hice una base de datos de lugares donde ellos pueden recibir apoyo psicológico”*, condiciones que denotan una preocupación auténtica y genuina por sus alumnos, al poner a disposición de ellos sus conocimientos y experiencia que adicionalmente, constituyen situaciones que promueven el aprendizaje significativo que se logra cuando el estudiante percibe los temas de estudio como importantes para sus mismas necesidades y objetivos.

Otra característica de sus cursos que revela su forma humanista de acercarse al conocimiento, es la solicitud de trabajos de investigación en escenarios reales, con libertad de elección y de interés para sus alumnos *“En una de las prácticas es que vayan e investiguen, ellos elijan un lugar y luego vayan a investigar ... esa la meto de cajón”*, estrategia que propicia el aprendizaje autoiniciado, vivencial y por descubrimiento, a la vez que promueve actitudes de búsqueda e indagación.

EL variado conjunto de recursos que posibiliten el aprendizaje que caracteriza la programación de sus cursos, en los que también considera las exigencias del programa curricular y compromete a los alumnos a realizar una serie de actividades para lograrlos, pero en un clima de apertura y de respeto, lo describe con detalle al explicarnos cómo interviene en el aula:

... en teoría, pues llego, como ya les di antes las prácticas, lo primero que hago me siento y les reviso su práctica, nada más se las pido y les pongo que entregaron, porque no puedo leerlas, luego, que ahí es la prueba de fuego, pues si quieren se quedan si no se van, porque ya tienen la participación, pero luego les hago también examen porque luego si se iban, y si les hago examen, o sea, cada mes como que les hago un examen, que pueden sacar su material porque a mi no me importa que memoricen, pero que si tengan conceptos, entonces ya llegamos, y luego vamos viendo las preguntas, que nos sentamos en círculo, porque a mi me funciona mucho sentarme en círculo, así quiero que también unos se queden, no quieren estar, porque hay unos que no quieren, que no les gusta pues que se vayan, o sea, muchos pueden estudiar

por su casa, no?, que se queden los que quieren, entonces ya empezamos a ver – qué contestaste la primera? – y ya, se va uno platicando. Yo he probado muchas cosas, no?, por eso de que expongan mmhh!!!, no me gusta, o sea, porque aquel está hablando y por acá todos acá, entonces así como ay!!, no, y yo también creo que uno como docente tienes una responsabilidad y también así que llegues y ver que exponga el otro, porque al menos yo le he vivido así, o sea, como maestro, no?, tener maestros que verdaderamente se metan al tema, si tenemos al menos unos años, no?, yo se que hay alumnos que me barren, rebasan, no?, porque lo veo, hay unos magníficos pero hay otros que no, entonces así llegamos y ya lo vamos comentando y entonces a mi me gusta mucho porque entonces las participaciones son espontáneas, son porque quieren comentar y no porque uno les va a poner, eso no me gusta [...] En práctica, las mismas prácticas hago, pero ahora ya es directo a lo que es la experiencia vivencial. Un tiempo estuvimos yendo a trabajar a una casa hogar, yo creo que es muy importante también que en la práctica se sientan útiles y tenga un sentido, entonces primero les doy el taller, un taller de sensibilización, eso que tengo yo la idea de que si no lo viviste no lo puedes dar, y luego les doy el taller, hablan de sus experiencias, desde el enfoque humanista, es puro humanismo, no?, de sus emociones, mi idea es como darles herramientas, o sea, que ubiquen cuando están tristes, cuando tienen una depresión, que tengan algunas herramientas, a mi me gustaría que ellos las usaran, si no al menos que lo conozcan, autoestima trabajo mucho, entonces es a través de lecturas y experiencias. [...] Ahora los estoy llevando a lugares donde ellos les interese y me ha dado mucho mejor resultado que llevarlos todos a algo, a una idea mía, cada quien escoge su proyecto y los voy como monitoreando, yo los monitoreo y me traen sus programas y eso me ha dado mejor resultado. Por ejemplo ahora, una se fue APAC a trabajar con padres, y entonces hacen cosas muy buenas, ellos mismos tienen que lograr el espacio y negociar, eso también les sirve mucho más porque, por ejemplo, que están temblando – es que yo nunca había ido a ayudar -, - pues ahora tienes que ir -, y menos paternalismo, maternalismo mío, no? y de llevarlos a algo que yo creo, no?, ellos creen, entonces – ahora ve y ofrece tus servicios, aquí ya te di, ahora tu qué ofreces, cómo lo ofreces?. Pueden ir como se acomoden, es que va de acuerdo a las necesidades, como a los niveles de desarrollo, los que se agarran en equipo son los que van con miedo, tampoco hay que forzarlos, no?, pero hay otros que individual, o sea que ya se van y luego ya encuentran trabajo ahí, estoy muy contenta por eso ... (EBF61100, pp. 19-20; 22-24)

Si bien la académica encamina sus esfuerzos didácticos a lograr actividades autodirigidas, de autoaprendizaje y creativas, también establece un sistema de control académico en el que señala ciertos criterios que deben cumplir sus estudiantes con obligatoriedad y responsabilidad y que implican actitudes de compromiso de su parte, sistema con el suponemos contrarresta un contexto educativo de no directividad que la libera de la posible ansiedad que le produciría no cumplir con sus metas “(en la teoría) les reviso su práctica ... cada mes como que les hago un examen, que pueden sacar su material porque a mi no me importa que memoricen, pero que si tengan conceptos ... (en la práctica)

*primero les doy el taller, un taller de sensibilización, ... cada quien escoge su proyecto y los voy como monitoreando, yo los monitoreo y me traen sus programas".*

Sin embargo, asume una actitud humanista y de respeto hacia sus alumnos al generar un ambiente de libertad y propiciar mayor autonomía en los alumnos *"ahí es la prueba de fuego, pues si quieren se quedan si no se van [...] porque hay unos que no quieren, que no les gusta pues que se vayan, o sea, muchos pueden estudiar por su casa, no?, que se queden los que quieren"*, al mismo tiempo libera las presiones que puedan obstaculizar el proceso educativo *"las participaciones son espontáneas, son porque quieren comentar"* y da apertura e importancia a la expresión de sus sentimientos y pone énfasis a sus cambios afectivos y actitudinales *"hablan de sus experiencia, ... de sus emociones ... que ubiquen cuando están tristes, cuando tienen una depresión, ... autoestima trabajo mucho"*. De esta manera, da importancia al crecimiento personal de sus estudiantes e induce aprendizajes de los contenidos vinculando los aspectos cognitivos y vivenciales o experienciales que contribuyan a desarrollar sus potencialidades *"que tengan algunas herramientas, a mi me gustaría que ellos las usaran, si no al menos que lo conozcan"*, por lo que promueve la comunicación tanto de los contenidos escolares como de los afectivos.

Intenta, del mismo modo, crear un clima de investigación y de solución de problemas a través de la elaboración de proyectos de intervención en instituciones donde puedan prestar un servicio y en las que los estudiantes además tengan oportunidad de tener la experiencia y "vivan" de cerca lo que la psicología puede aportar *"yo creo que es muy importante también que en la práctica se sientan útiles y tenga un sentido"*, y conjuntamente concibe que son espacios de actuación profesional en los que ponen en práctica los aspectos conceptuales y actitudinales que espera alcanzar en sus programas *"ellos mismos tienen que lograr el espacio y negociar, eso también les sirve mucho más"*.

Todas estas condiciones que la académica contempla y promueve en la actividad educativa fundamentan su apropiación de los supuestos de la aproximación humanista, perspectiva que señala que el aprendizaje significativo se logra principalmente mediante la práctica y toma en cuenta las potencialidades, intereses y necesidades de los estudiantes y da lugar a su creatividad y autodeterminación. Este aprendizaje significativo les permite lograr nuevos aprendizajes valiosos en situaciones futuras,

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

presupuesto que la académica retorna y confirma al observar los logros de sus alumnos *"luego ya encuentran trabajo ahí, estoy muy contenta por eso"*.

No obstante, la forma de apreciar los logros de sus estudiantes y los criterios que emplea para ello denotan una actitud más directiva hacia la evaluación, que contrasta con lo que propone la perspectiva humanista, pues ésta plantea una participación más activa de los estudiantes en la valoración de sus propios aprendizajes; esta divergencia podemos observarla en su siguiente narración:

(en los cursos teóricos) hago examen, además de las participaciones y luego, para cuando van con su examen, les hago un esquema de los temas y ellos antes del examen, me tienen que llevar a máquina desarrollados los esquemas, entonces ya veo así cómo están sintetizando la información, pero a veces trato así como problemas, por ejemplo, el otro día me gustó uno que les lleve, que estábamos viendo el enfoque humanista, y les puse un caso ... y haber – esta persona llega y cómo le harías tú? – o sea, que lo apliquen, eso sí que definan conceptos. Cada mes se los pongo, bueno a veces antes, porque te vas dando cuenta y tu vas como en el camino, te das cuenta de que hay veces de que se fusilan las cosas, por eso ahora un examen individual ... lo que te digo es en teoría, en práctica es diferente, bueno es parecido, también les hago prácticas [...] con mi obsesión, dando su participación diaria, o sea su práctica que tienen que ir entregando, desde que están en el taller y cuando les toca el día del proyecto, tienen que traer su objetivo y todo su proyecto, así les voy poniendo su calificación, y luego la calidad también ahí la evaluo, la calidad de donde fueron y el trabajo que hicieron y pues su asistencia que es con su práctica. (E8F61100, pp. 21; 24-25)

Su postura más directiva ante la evaluación la podemos apreciar en su aplicación de juicios evaluativos basados predominantemente en criterios objetivos, que sin ser acordados, sugeridos o "negociados" con los alumnos, resultan ser criterios externos a ellos *"hago examen ... me tienen que llevar a máquina desarrollados los esquemas, que definan conceptos ... su participación diaria, su práctica que tienen que ir entregando ... su objetivo y todo su proyecto"*, ponderaciones en las que impera la valoración de los aprendizajes como productos de trabajo y dejan fuera la autoevaluación y autocrítica de los estudiantes.

Esta preocupación u *"obsesión"* por una evaluación más sistemática e instrumental del proceso educativo que nos explicita la académica, pensamos que proviene de la necesidad de cumplir con los requisitos institucionales escolares que exige a los profesores otorguen notas y calificaciones para certificar conocimientos adquiridos, a la vez que le da seguridad en el cumplimiento de sus compromisos y responsabilidades

que ella misma asume, en reciprocidad a las condiciones académicas que establece para promover compromiso y responsabilidad en sus estudiantes.

Pese a esto, en sus prácticas evaluativas todavía rescata el proceso endógeno del aprendizaje, con lo que compensa los criterios externos y objetivos que emplea; esta importancia que da al proceso interno del aprendizaje la devela al interrogársele sobre el significado que le asigna a la evaluación y a la utilidad que le atribuye:

(tiene importancia la evaluación?) sí, sabes por qué?, por ejemplo, ese examen que les hago, a mí me gusta mucho porque es una hora y media que se sientan y en silencio se ponen a pensar, entonces para mí ya que hicieron eso, ya es muy bueno!, y luego los veo, me da mucho gusto cuando – ay!, si le entendí, y este tema me gusta – o me fascina que empiezan a hablar y a decir los términos, y empiezan a usarlos, y yo fascinada, eso me encanta, entonces quiere decir que ellos se están apropiando, de todo eso, aunque me gustaría que no se fueran con la finta del número, no?, pero a muchos les importa mucho. (cómo usas los resultados de la evaluación?) Para mí es más bien como índices de correlación, o sea, porque tu ves ahí con ellos, que algunos le están entendiendo bien, pero a veces me llevo sorpresas, porque cuando estás leyendo lo que ellos contestaron, ves que otros que no hablaban están entendiendo mejor, pero también veo gente que está viviendo a costillas de otros ... y tu te das cuenta ahí, no?, por eso no me gustan los trabajos en equipo, sí porque aquí se genera mucho eso; las glosas tampoco les dejo, o sea, nunca le he encontrado sentido a que escriban algo y yo lo tire y todos escriban lo mismo, no, ahora, mejor les dejo un esquema antes del examen, que son como los temas que vamos a tratar y que lo desarrollen y que me lo pongan atrás de su examen, entonces veo la guía y veo su examen, entonces veo el examen y me doy cuenta que si nada más están copiando textualmente y no están pensando, eso es muy importante, y eso se los hago ver, por ejemplo, así, haber - ya leíste la respuesta y tú que entiendes, explícame en tus palabras – y además eso es muy bonito porque uno entra en su mundo de ellos, quiera que no, ya soy de otra generación, no?, (E8F61100, pp. 21- 22)

Podemos notar, que si bien aplica exámenes para comprobar conocimientos, también presta atención al aspecto cognitivo implicado en la actividad de aprendizaje, al considerar que el examen es una situación en la que se pone en juego una capacidad de discernimiento “*se ponen a pensar*” y la oportunidad para que los estudiantes expresen los significados construidos subjetivamente durante el proceso educativo “*entonces quiere decir, que ellos se están apropiando de todo eso*”. Adicionalmente, considera que la evaluación le permite tener un acercamiento más válido al desempeño individual de sus estudiantes pues considera los resultados de ésta “*como índices de correlación*”,

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

que muestra su inquietud por la búsqueda de reciprocidad o correspondencia entre lo que empíricamente puede observar y lo que subjetivamente ocurre con el aprendizaje, condición que le preocupa y revela al explicarnos *"ves que algunos le están entendiendo bien, pero a veces me llevo sorpresas porque cuando estás leyendo lo que ellos contestaron, ves que otros que no hablaban, están entendiendo mejor"*.

Al mismo tiempo, nos confirma su actitud ante el seguimiento, valoración y respeto por la individualidad del aprendizaje, al tomar en cuenta que el desarrollo de cada estudiante no debe fomentarse si éste va en detrimento de otro estudiante *"también veo gente que está viviendo a costillas de otros ... y tu te das cuenta ahí, no?, por eso no me gustan los trabajos en equipo"*.

Estas últimas apreciaciones y concepciones ante la evaluación de los aprendizajes que la académica nos expone, aunque contrastan con sus prácticas para asignar una calificación, concuerdan en lo esencial con el planteamiento humanista de la educación, pues considera la independencia, iniciativa y responsabilidad en el trabajo de cada estudiante, y supone que cuando éste participa comprometidamente se facilita el proceso de aprendizaje.

Podemos recapitular, que en todo el discurso de la académica es evidente el valor que da a los principios humanistas aplicados a la educación, derivados de las corrientes filosóficas existencialistas y fenomenológicas que se han preocupado por entender la naturaleza y la existencia humana. Su representación didáctica de no directividad, en que atribuye un rol al profesor preponderantemente como proveedor de experiencias para la apropiación de saberes y el autoconocimiento de los estudiantes, cuyos fundamentos se encuentran en las concepciones psicoterapéuticas de Carl Rogers, constituyen el núcleo capital de sus presupuestos y práctica pedagógica.

Independientemente de los escenarios en los que se apliquen los principios humanistas, ya sea el de la investigación, la terapia o la educación, tienen como hipótesis central que el espacio fenoménico es el mundo privado del individuo, el mundo de su experiencia, de sus percepciones y sus interpretaciones. En este sentido, la percepción o cualquier actividad cognoscente externa o interna que realizan los individuos es, ante todo, un

acontecimiento subjetivo de acuerdo con su realidad personal, y que antes de cualquier labor cognitiva sobre lo exterior, el ser humano toma conciencia de su realidad personal.

Otra parte muy importante de este espacio fenoménico es su concepto de sí mismo o del yo, que se va formando a partir de sus interacciones con el ambiente. En un ambiente escolar o terapéutico, la "empatía" del profesor o el terapeuta, ayuda a mejorar el entendimiento propio, concibiendo a ésta como la capacidad de sumergirse en el mundo subjetivo de los demás, y participar de su experiencia en la medida en que la comunicación verbal y no verbal lo permitan.

Este enfoque fenoménico e interpretativo que nos descubre la académica en todos sus argumentos pedagógicos y "científicos" de la psicología, parten de uno de los planteamientos fundamentales de la perspectiva rogeriana, en el que el individuo tiene la capacidad suficiente para manejar en forma constructiva todos los aspectos de su vida que potencialmente pueden ser reconocidos por la conciencia (Rogers, 1972, 1978).

Hasta aquí, podemos resumir con base en el análisis de los discursos de las dos últimas académicas consideradas, que su adscripción a las aproximaciones constructivistas o hermenéuticas y existencialistas de la educación y de acuerdo a sus respectivas identidades epistemológicas de la psicología como ciencia, nos revelan una reconstrucción de los marcos de referencia teórico metodológicos que imperaban durante su formación profesional, que los denotan en sus modos de pensar y actuar tanto en su práctica curricular, como en la forma en que asumen el rol docente que ahora desempeñan.

Con sus diferencias, algunas de ellas suficientemente importantes, ambas perspectivas epistemológicas conceden mayor valor a los aspectos subjetivos del conocimiento y comparten una visión relativista de éste, al considerarlo como el resultado de la construcción de la experiencia individual y/o social. Al mismo tiempo, conciben de manera similar, aunque también con sus matices y divergencias, los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que colocan en un lugar protagónico al estudiante.

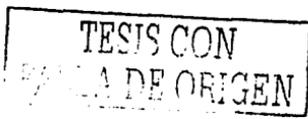
Es así, y en su conjunto, que hemos intentado "desentrañar" o "desnudar" los elementos epistemológicos que subyacen en las prácticas discursivas de académicos que participan de una misma práctica curricular, elementos que implican formas de

pensar sobre la producción del conocimiento científico, y que se encuentran detrás de la declaración de postulados teóricos y metodológicos en torno a la organización de una disciplina con miras educativas para la formación de una futura práctica profesional. Asimismo, estos componentes epistemológicos subyacen y dan sentido a su práctica pedagógica en la que comunican y materializan sus juicios, decisiones y propuestas que denotan su afiliación o adscripción a determinada aproximación teórico-metodológica de la psicología.

Estas posturas epistemológicas, que de manera implícita o explícita nos revelan los académicos respecto al conocimiento científico, constituyen asimismo una parte sustancial de sus perspectivas académico-profesionales, configuradas a lo largo de su formación y experiencia. Las características de esta formación disciplinaria y de su experiencia académica han ido dejando un sedimento en la mayoría de ellos, y constituyen la base con la que ponen en acción sus saberes disciplinares y pedagógicos cuando ellos tienen que enseñarlos o guiar a otros sujetos. Algunos de los académicos entrevistados han reconstruido sus marcos de referencia o reorientado su conceptualización de la psicología como ciencia y se han apropiado de otras formas de generar y enseñar el conocimiento disciplinar.

No obstante, el distanciamiento entre las prescripciones formales del currículum es más evidente en algunas áreas, secciones o grupos de profesores, mientras que en otros, hay un seguimiento muy cercano de ellas, en tanto le siguen atribuyendo beneficios tanto científicos como pedagógicos al enfoque conductual, que los proyectan claramente en las formas en que conciben y realizan la enseñanza y evalúan el aprendizaje.

Aún y la diversidad de corrientes presentes en la práctica curricular, el conductismo sigue vigente, en particular para aquellos para los que continúa representando certidumbre, seguridad y confianza para acercarse al conocimiento y para intervenir y controlar el proceso instruccional en las aulas. Sin embargo, en ninguno de sus testimonios hacen referencia a la forma en que los objetivos particulares de sus cursos, contenidos y actividades de aprendizaje se integran y relacionan con las demás áreas curriculares y con los objetivos terminales de la carrera, que evidencia la falta de



formación para el manejo adecuado de los saberes disciplinares en forma integral, como lo prevé el sistema modular del currículum, sistema que desde sus inicios presentó problemas para su aplicación, por lo que impera la práctica de la transmisión de conocimientos segmentados, aislados y desvinculados del resto del proyecto.

Como señalamos, la mayoría de los académicos entrevistados pasan prácticamente sin proceso de ruptura, desde la experiencia receptora como alumno al comportamiento activo como profesor, sin que se planteen, en la mayoría de los casos, el significado educativo, social y epistemológico del conocimiento disciplinario que transmiten o hacen aprender a sus alumnos. Pasan de alumnos receptores a usuarios de los mismos contenidos y formas de transmitirlos con sus alumnos, como nos explica una de las académicas *“porque uno entra aquí sin ser maestro y va uno aprendiendo sobre la marcha, porque tampoco hay cursos especializados para que uno de clases”* (E10F41200, p. 11).

Podemos considerar entonces, que la experiencia con el conocimiento configura el arquetipo de “conocimiento valioso” y las formas de acercarse a él que como docentes transmiten. De aquí que sus elementos epistemológicos sobre la psicología como ciencia se integran a concepciones más amplias que conforman sus creencias personales o teorías implícitas sobre la educación, con evidente proyección en la práctica pedagógica.

Lo anterior cobra relevancia en relación a la problemática curricular planteada, que nos lleva a extraer algunas consideraciones importantes: cuando abordamos la problemática desde las condiciones institucionales en que se despliega la práctica curricular, lo que encontramos es consistencia y recurrencia en las representaciones de sus académicos que llevan a significarla de manera muy uniforme como *“caótica, dispersa y sin rumbo”*; en cambio, cuando nos adentramos en la percepción que tienen sobre la psicología como ciencia y sobre la naturaleza del conocimiento científico y sus formas de obtenerlo, lo que sobresale es la diversidad y heterogeneidad de ideas y representaciones entre los académicos sobre el mismo conocimiento disciplinar que se transmite. En consecuencia, no sólo es esta multiplicidad y disparidad de saberes disciplinares la que se comunica y materializa en las aulas, sino que se entrelaza y concurre, y condiciona en gran medida, la percepción de desorden, fragmentación y

disparidad de la práctica curricular en la que se participa, que conlleva no sólo la visión de una práctica educativa sin sentido y sin dirección, sino también la percepción de conflicto que tensa y obstaculiza la definición de un proyecto común de profesión que oriente las acciones de sus docentes.

Podríamos concluir, que la diversidad y pluralidad de identidades epistemológicas en un campo disciplinar, no solo dificulta el consenso en las formas de abordar el conocimiento científico, sobre todo cuando el objeto de estudio de éste no puede reducirse a las formas de tratamiento de los objetos de estudio de las llamadas ciencias duras, cuya naturaleza es intrínsecamente diferente, sino también dificulta el acuerdo y consenso en la solución de problemas cotidianos pero "encasillados" en una práctica curricular que se percibe como *"caótica y sin remedio"*.

Pero lo más importante, es que esta forma diversa de concebir a la psicología como ciencia y los diferentes objetos de estudio que se le asignan y maneras de abordarlos, se comunican o "transfieren" en una práctica educativa, que si bien son inherentes a la propia disciplina, éstas se materializan en las aulas sin ninguna sistematicidad que pudiera permitir a los alumnos apropiarse de los conocimientos disciplinares con base en fundamentos estructurados, organizados y detallados en un proyecto curricular común, que pautе y norme su transmisión en las aulas, con independencia a la identidad epistemológica de sus académicos.

## CAPÍTULO 4

### **PERSPECTIVAS DE LOS ACADÉMICOS SOBRE EL CAMPO PROFESIONAL DE LA PSICOLOGÍA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

*“Cuando el nivel profesional del yo se separa del nivel personal, y cuando esto le ocurre a un profesional académico - quizás de las humanidades - la incongruencia es particularmente lamentable”.*

*Bruce Wilshire, 1990.*

Como hemos analizado, los testimonios de los académicos nos revelan que además de un panorama desregulado, disperso e incierto de la situación actual de la carrera de psicología, sin que se vislumbre un proyecto curricular alternativo y consensuado para la formación profesional de los psicólogos, también se dispone de un “collage” de aproximaciones teórico metodológicas que conllevan particulares significaciones en la práctica pedagógica.

Es así que la fragmentación disciplinaria y la cultura institucional en la que opera la práctica curricular, caracterizada por el retraimiento, aislamiento y marginación de sus actores, influye sus percepciones y significados sobre su quehacer docente, pero también sus perspectivas sobre el campo profesional de la psicología resultan ser otro referente importante que media y repercute en su práctica pedagógica con importantes consecuencias para la formación profesional.

La conformación de la psicología con estatus y reconocimiento social como profesión, según exploramos en el primer capítulo, se estructuró con base en la producción de conocimientos y de su particular ejercicio, derivados principalmente de circunstancias de orden histórico, social e institucional. Sin embargo, se ha cuestionado su identidad social al ser caracterizada históricamente por la ambigüedad e indeterminación de su práctica profesional. Al mismo tiempo, el gran número de asociaciones profesionales

que se han consolidado, no han logrado agrupar ni representar gremialmente a los psicólogos profesionales y han tenido poca influencia sobre la disciplina.<sup>1</sup>

No obstante, por su naturaleza interdisciplinaria, su objeto de estudio y su desarrollo científico y profesional, y en general por su participación en tareas y escenarios que prácticamente se refieren a toda la realidad humana, ha sido legitimada como una profesión imprescindible dada su potencialidad para resolver problemas a nivel familiar, individual, de microgrupos y macrogrupos (Lara, 1989; Almeida, et. al, 1989).

Con todo y dadas las características de su desarrollo, la psicología y sus profesionales, parecen haber instituido socialmente una identidad difusa, imprecisa, indiferenciada, incierta o vaga, a partir de la cual se le atribuyen diferentes roles, estereotipos, imágenes o atributos profesionales. (Lafarga, 1977; Preciado y Rojas, 1989; Ribes, 1984; Almeida, et. al, 1989; Castaño, 1989; Lara, 1989; Herrera, 1993).

De aquí que el propósito del capítulo es comprender las formas en que los académicos representan la práctica profesional de la psicología y el significado que atribuyen a su identidad social, considerando las particularidades que la distinguen y que la constituyen como otro campo problemático por la heterogeneidad de su práctica y la variedad y complejidad de problemas que atiende. Resultan por lo tanto, representaciones o perspectivas importantes a analizar por las amplias repercusiones en la formación profesional y en la identidad de sus miembros.

#### **4.1 El campo profesional de la psicología, su práctica e identidad social**

Una de las funciones prioritarias de las instituciones de nivel superior es la de conformar cuadros profesionales con las competencias necesarias para la satisfacción de necesidades reconocidas como de interés general pero de naturaleza específica. En este sentido, la formación profesional que se promueve en el nivel superior de la educación comprende un conjunto de procesos sociales de preparación y conformación

---

<sup>1</sup> Al respecto, Rodríguez y Jurado, realizaron un estudio descriptivo que brinda un panorama de estos organismos y su influencia en el desarrollo de la disciplina y llegan a la conclusión de que su poco influjo se detecta sólo en los campos de la educación y la divulgación. Véase en "Las asociaciones profesionales de psicólogos en México".

del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en una sociedad y en el ámbito laboral (Valle, 1997).

La indagación de un campo profesional para su especificación en una propuesta curricular dirigida a la formación profesional, requiere del análisis de los componentes constitutivos que se le asignan como propios, tanto a los referidos al conocimiento científico disponible de la disciplina que lo fundamenta como a los relacionados con las necesidades o demandas de los diversos sectores sociales – incluidos los laborales u ocupacionales - delimitados por los modelos y las dinámicas socioeconómicas y políticas imperantes en una sociedad particular.

En tal sentido, la adquisición de saberes y habilidades profesionales presumen el dominio de un cuerpo teórico disciplinar que subyace a ellas, que mediante un proceso prolongado de formación, ya sea en forma previa o simultánea a la práctica, son indispensables para conseguir una "autoridad profesional". Esta autoridad profesional conlleva la adquisición de conocimientos y habilidades técnico-profesionales relacionadas directamente a su ejercicio profesional en los ámbitos de su competencia y en el contexto de una sociedad determinada.

Sin embargo, los campos profesionales no sólo cuentan con un sistema de relaciones que se establecen a partir de su estructura social o material, sino además se caracterizan por sus formas de representación social, que le otorgan un tipo o grado de reconocimiento y legitimidad social. En este sentido, podemos analizar los campos profesionales no sólo bajo la lógica de las condiciones exclusivamente educativas y ocupacionales, que no se agotan en los simples requerimientos explícitos del mercado de trabajo, sino asimismo por las necesidades sociales en su sentido más amplio y por las múltiples valoraciones de una sociedad determinada y por el mismo gremio de profesionales.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Desde esta perspectiva analizamos el *campo profesional* a partir de un enfoque diferente a los tradicionalmente conocidos como *funcionalista* o *estructural funcionalista* que desde la sociología de la educación se han realizado sobre las profesiones. Éstos priorizan su análisis a partir de la relación educación-empleo (vinculación entre universidad y sector productivo), en los que la naturaleza del mundo profesional se explica en función de un sistema social de división del trabajo con base al desarrollo industrial de las sociedades contemporáneas (Parson, 1974) o enfatizan la "racionalidad" económica de la educación en el que las profesiones se constituyen bajo la lógica de un *mercado ocupacional* al que acceden los profesionales de mayor prestigio y ocupan las posiciones más prestigiadas; investigaciones que parten desde las teorías del *capital humano* en que el mercado de trabajo funciona igual para

Así pues, el significado de una profesión, es decir su legitimidad intrínseca, validez y función está determinada por las características de la sociedad en la que surge y se desarrolla. De la misma manera, y como vimos en el primer capítulo, las formas específicas de formación, reproducción, exclusión, certificación y evaluación de un campo profesional, dependen de las condiciones en las que nace, de los intereses de quienes la promueven y del poder político de sus miembros (Gómez, 1983).

En consecuencia, y desde un análisis sociológico, el campo de la psicología se sitúa como un espacio de producción y circulación de bienes simbólicos que se definen en un sistema de relaciones objetivas entre diferentes instancias, caracterizadas por la función que cumplen en la división del trabajo de la producción, reproducción y difusión de los bienes simbólicos. De aquí que la estructura de su campo profesional llega a ser el resultado de las luchas y las relaciones de fuerza en un momento determinado de su evolución histórica.<sup>3</sup>

En tal sentido, para alcanzar su legitimación social, un campo profesional transita y se desarrolla desde su institucionalización educativa hasta su reconocimiento social, y como mencionamos, generalmente va acompañado de la conformación de asociaciones o agrupaciones gremiales que pugnan por conseguir este reconocimiento o estatus profesional.

Estas asociaciones o gremios profesionales ejercen ciertas funciones de orientación de las carreras y de la formación profesional, así como de regulación de la práctica profesional al contar con la prerrogativa de otorgar reconocimiento oficial a sus miembros y la posibilidad de ejercer control y conducción de la práctica de sus asociados.<sup>4</sup>

---

todos los individuos, remunerándolos y empleándolos en función de la oferta y la demanda de trabajo y de la productividad de cada uno, el cual depende de su perfil educativo (Tedesco, 1984; Schmelkes, 1984; Villareal, 1990; Muñoz Izquierdo, 1990, 1994). Estos estudios dejan de lado las condiciones contextuales que posibilitan una comprensión más cercana a la dinámica de desarrollo de una profesión. Véase Pacheco, M. "La institucionalización del mundo profesional", pp. 34-35.

<sup>3</sup> Véase Bourdieu, P. "Sobre el poder simbólico", p. 70-71.

<sup>4</sup> Los colegios, los gremios o las corporaciones son utilizados como sinónimos y hacen referencia a un conjunto de personas regidas por alguna ley o estatuto e integran a miembros de alguna profesión que se agrupan con la finalidad de marcar intereses comunes relacionados con su ejercicio profesional. Entre sus principales funciones están la de señalar los deberes y derechos de cada profesión con reconocimiento público, contribuir a defender los intereses de los miembros de la profesión y a reivindicar sus campos de inserción y estipular o delimitar un código de ética que

Las asociaciones profesionales representan una forma de corporación relativamente autónoma y constituyen una expresión social de los intereses profesionales. Se constituyen, al igual que las instituciones de educación superior, como espacios de socialización en los que sus miembros se apropian de un *ethos* de la profesión por el cual poseen un estilo de pensamiento, comunicación y códigos de comportamiento propios, con los que van construyendo su identidad profesional a partir de prácticas sociales y laborales privativas de la cultura de la profesión, que los distingue de otros profesionistas.

El *ethos* de la profesión nos permite comprender los procesos de identidad de sus agremiados, en tanto alude a las percepciones compartidas por un grupo vinculadas a sus disposiciones y coincidencias en gustos, expectativas, visiones, creencias, y demás. Implica por lo tanto, la conformación de un *habitus* incorporado a la personalidad individual, que como producto de la socialización de los individuos expresa una posición de clase y una trayectoria, lo que permite que se compartan visiones similares del mundo social y profesional.<sup>5</sup>

Podemos resumir que un determinado campo profesional supone, como espacio social y cultural, una relación de implicación de varios componentes, pues además del desarrollo particular en el ámbito del conocimiento disciplinar y de sus diferentes ámbitos de ejercicio y práctica profesional, también contempla una imagen y un estatus social como profesión, su *identidad social*, además de una cultura profesional o gremial de sus allegados, el *ethos* de la profesión.

El grado y tipo de reconocimiento o legitimación social alcanzado por un campo profesional, su *estatus profesional* o su *identidad social*, resulta ser una de las condiciones ineludibles a considerar para la comprensión sobre las formas de representación y significación de sus especialistas, y en nuestro caso el de los académicos considerados en nuestra investigación, pues constituye uno de los

---

incluye no invadir el sector profesional de cada asociación. Véase en Elliot, P. *Sociología de las profesiones*, pp. 70-71.

<sup>5</sup> El *ethos* representa una forma de producción cultural que permite la conformación de una identidad profesional dentro de campos socialmente estructurados por el encuentro de trayectorias socialmente condicionadas, por lo que se relaciona a las características del *habitus* como conjunto de disposiciones internas que son a la vez condicionadas socialmente. En Bourdieu, P. *La distinción. Criterios y bases sociales del buen gusto*, p. 135.

referentes importante para mirar y comprender su propia cultura e *identidad profesional*, entendida ésta como la imagen que el individuo tiene de sí mismo en el desarrollo de la profesión, y abarca tanto los aspectos relacionados al ejercicio independiente de la profesión como los que se realizan dentro de las organizaciones (Elliot, 1975).

Destaca por lo tanto la importancia de analizar las formas en que los académicos perciben y representan a la psicología desde su identidad social así como la imagen que de ellos mismos tienen como profesionales de la psicología, pero que en su rol de docentes, comunican y median la internalización de saberes, códigos, valores, creencias y lenguajes propios en los futuros profesionales, con amplios efectos en su identidad profesional y consecuentemente en el ámbito social y ocupacional.

#### 4. 2 Los académicos y el campo profesional de la psicología

En México, las instituciones de educación superior son las que participan primordialmente en la producción de nuevo conocimiento científico y tecnológico a diferencia de lo que ocurre en otros países, donde existe una mayor participación de investigadores tanto en las empresas productivas como en los sectores público y privado no educativos, por lo que son los académicos a nivel nacional, en su función docente y de investigadores, el grupo social que se ocupa del resguardo, transmisión y, una parte del mismo, de la generación de nuevos conocimientos.<sup>6</sup>

En tal sentido, los académicos se encuentran en el centro mismo de la tareas que tiene socialmente asignadas la universidad y conforman un grupo de especialistas que se espera dominen "... un 'corpus' de normas y saberes explícitos, deliberadamente sistematizados (las disciplinas autónomas) en el marco de instituciones socialmente encargadas de reproducirlos mediante una acción pedagógica expresa (plan de estudios) ... cuya posesión constituye el fundamento de la autoridad científico-profesional" (Tenti, 1989, p. 17).

---

<sup>6</sup> Los datos que presenta Rocío Grediaga son reveladores en este sentido, pues el 60.2% de investigadores entrevistados se ubican en el sector de educación superior, datos obtenidos a partir de una encuesta del INEGI sobre Investigación y Desarrollo Experimental. Cfr. Grediaga, R. *Carrera académica: indicadores o procesos?*, p. 190.



Es así que los académicos conforman un grupo de especialistas cuya posesión de saberes y normas de una profesión conceden el fundamento para otorgarles una autoridad científico-profesional, cuya representación social le asigna un poder simbólico para hablar y actuar con "autoridad profesional". Son los formadores de las nuevas generaciones cuyo ejercicio profesional será valorado socialmente en tanto intervengan con validez en los espacios de legitimación en el ámbito social y laboral.<sup>7</sup>

Son los académicos, por lo tanto, los que tienen una participación fundamental en las decisiones sobre los saberes, habilidades, actitudes profesionales y prácticas éticas de sus miembros, como también en los procesos de evaluación, acreditación o promoción de quienes van a integrarse o forman parte de una misma profesión.

De esta manera, los académicos al participar no sólo de una cultura disciplinaria sino también de una cultura de la profesión, son los principales actores responsables de proporcionar a las nuevas generaciones el conocimiento socialmente acumulado y contribuyen asimismo en los procesos de socialización de los que aspiran a ser parte del gremio profesional; procesos que implican la interiorización del mundo institucionalizado de la profesión, que como universo simbólico y cultural incluye la adquisición de saberes específicos o "saberes especializados" que se reconocen socialmente como un cuerpo de conocimientos y normas para el desempeño de un rol profesional.<sup>8</sup>

Asimismo, hay que tomar en cuenta que el docente universitario además de intervenir en una cultura disciplinaria y profesional que lo data de estilos y formas de pensamiento y actuación que lo distinguen de otros profesionistas, adicionalmente y como parte del rol laboral que desempeña en una institución de educación superior, se encuentra

<sup>7</sup> Aunque es difícil sostener que actualmente el contar con una profesión asegure una posición social o un estatus dentro de las estructuras sociales modernas, la "credibilidad" del conocimiento se asocia con la inserción de los recursos humanos a los espacios de productividad laboral y los mercados ocupacionales, en este sentido, las tendencias en la planeación de la educación superior legitiman la función social de las profesiones. Véase Arce, G. *Historia de las profesiones en México*.

<sup>8</sup> Como hemos visto con Berger y Luckmann, los *saberes especializados* son el resultado de la socialización secundaria y sus "portadores" se definen institucionalmente en función de la división del trabajo y la distribución social del *conocimiento especializado* (pp. 174-175); asimismo los "portadores" de conocimientos especializados desempeñan *roles* que implican "... normas que son accesibles a todos los miembros de una sociedad, o por lo menos a aquellos que potencialmente desempeñan los roles en cuestión." (p. 98). Los roles constituyen una objetivación accesible para cualquier sociedad y los individuos al internalizar y desempeñar dichos roles participan de ese mundo social, mundo que a la vez cobra realidad para ellos subjetivamente. En *La construcción social de la realidad*.

inmerso en la cultura de una profesión académica. Es decir, también participa de un "mundo académico" que media asimismo su práctica curricular, a partir de pautas explícitas o implícitas que orientan su trayectoria e influyen en sus lógicas de articulación y permanencia en la institución y en su relación con el currículum (Clark, 1991). Como advertimos en el capítulo dos, los docentes de nuestra investigación trabajan en un clima de aislamiento, cuando no de distanciamiento y rivalidad dentro una cultura institucional de disociación e incomunicación que los confronta de manera notable con su profesión académica.

Desde aquí y considerando las particularidades que distinguen a la psicología como profesión, la pregunta que orientó nuestra atención con respecto su práctica o ejercicio profesional fue esencialmente ¿cómo influye a los académicos en su quehacer docente y práctica curricular la representación que de la psicología tienen como profesión y su trascendencia en la formación profesional?

Para dar respuesta a esta pregunta, y como señalábamos más arriba, la representación de un campo profesional implica considerar no sólo su práctica en los diferentes ámbitos de su incidencia, sino también el tipo de necesidades sociales a las que da respuesta y las diversas valoraciones que se le conceden en una sociedad determinada y por el mismo gremio de profesionales. En este sentido, resulta importante en primer lugar, acercarnos a las concepciones que los académicos tienen de su propia cultura o identidad como profesionales de la psicología, es decir, su identidad profesional, cuya construcción supone la confluencia de varios planos de la realidad: contextos y espacios de socialización, condiciones biográficas, entorno social e intereses personales y la representación que sobre el estatus social de la psicología tienen.

#### **4.3 La construcción de una identidad profesional "ser psicólogo ..."**

Como hemos señalado, la identidad es la representación que el sujeto tiene de sí mismo con base en sus interacciones y lógicas de articulación con los demás en tiempos y espacios diferenciados y mediados por la comunicación, por lo que implica un proceso de construcción, intersubjetivo, abierto, inacabado y en constante

transformación de acuerdo a la apropiación que hace de su biografía, su presente y su futuro (Guerra, 1997).

En otras palabras, la identidad no es intrínseca del sujeto, es producto de un proceso social y se desarrolla en la interacción cotidiana, a la vez que podemos analizarla en términos de representaciones sociales. La identidad tiene que ver, por lo tanto, con la organización que el sujeto hace de las representaciones que sobre sí mismo tiene y de los grupos a los cuales pertenece (Giménez, 1996).

La construcción de la identidad, al ser importante tanto en el espacio de la formación profesional como en la esfera del trabajo, como explica Dubar (1991), implica la interacción entre trayectorias escolares y laborales, sistemas de empleo, y de transformaciones de historias institucionales y de la misma profesión; todas ellas ligadas a los procesos de socialización en cada generación y sociedad. Es decir, las identidades "reales y legítimas" no pueden ser analizadas fuera de las trayectorias sociales a través de las cuales los sujetos construyen sus identidades o al margen de las historias en las que ellos se reconocen, por lo que son "legítimas" en tanto se construyen a partir de un grupo de referencia, el cual puede ser diferente al que objetivamente pertenecen, pero que sin embargo, puede ser subjetivamente importante para los sujetos.<sup>9</sup>

La noción de trayectoria cobra aquí trascendencia, pues incluye no sólo la sucesión de acontecimientos y situaciones objetivas de los sujetos, sino además la forma en que ellos las perciben, valoran y actúan como resultado de la totalización subjetiva que los sujetos hacen retrospectivamente de sus experiencias pasadas, y nos podemos acercar a ellas mediante el recorrido biográfico que piensan y expresan en la relación dialógica de una entrevista.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Al igual que en la sociología del conocimiento e interaccionista de Berger y Luckmann, aparece nuevamente la importancia del grupo de referencia en la constitución de la identidad. Véase Goffman, E. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, p. 75.

<sup>10</sup> Al respecto véase, Bertaux, D. *Los relatos de vida*, pp. 15-16. Pero al mismo tiempo, la *trayectoria* como forma de representación y como lo advierte De Certeau, metodológicamente nos permite la descripción de la dimensión temporal de las prácticas, como movimiento temporal en el espacio, es decir "una sucesión diacrónica de puntos recorridos" que nos posibilita ver el ritmo y la duración de un proceso. Véase en *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, pp. 41-42.

Resulta por lo tanto importante rastrear la génesis de la construcción de la identidad profesional de los académicos como psicólogos a través de sus trayectorias, que nos permitan comprender el significado que actualmente atribuyen a la psicología a nivel social y a sus espacios laborales.

Para comprender entonces cómo han ido construyendo esta identidad profesional, abordaremos los contextos, tiempos y espacios sociales, las figuras o modelos de identificación o diferenciación y su identidad individual<sup>11</sup> (intereses, necesidades y expectativas propias), que durante sus trayectorias familiares, escolares, académicas y laborales fueron contribuyendo e influyeron en la representación y el significado que actualmente atribuyen a la psicología como profesión, como planos de confluencia y marcos de referencia que van aportando imágenes, valores y rasgos que dan "sentido" a una profesión y a partir de los cuales se construye una identidad profesional.

Al considerar estos referentes, es necesario proceder nuestro análisis señalando que la mayoría de los académicos entrevistados inician la docencia aún sin completar sus estudios de licenciatura, varios de ellos se integran a la planta docente de la carrera en Iztacala; algunos otros, comienzan la docencia fuera de ésta en instituciones de nivel medio superior y superior. Sólo cuatro de ellos tuvieron alguna experiencia o práctica profesional eventual en espacios no académicos.

En sus testimonios nos narran sus experiencias que hacen alusión a referencias institucionalizadas en un espacio (la preparatoria, el CCH) y época (los años setentas, principalmente)<sup>12</sup> y sus primeros encuentros con los maestros y los contenidos de la psicología, así como a sus condiciones biográficas, su entorno social y sus intereses personales, y a las ideas o creencias que con respecto a la psicología tenían de acuerdo a su imagen social; todas ellas se entretrejieron para asignarle un significado a la psicología que los llevó a elegirla como proyecto profesional.

<sup>11</sup> Distinguimos la identidad individual o personal de la identidad colectiva, como un atributo de un sujeto individual (como lo hacen Berger y Luckmann), sin perder de vista que la identidad colectiva (en nuestro caso la identidad profesional) es el resultado del modo en que los sujetos se relacionan entre sí dentro de un grupo o de un colectivo social; por lo que la identidad colectiva de un grupo no es algo totalmente diferente y externo a las identidades personales de cada uno de sus miembros. Véase Giménez, G. "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", pp. 20-21.

<sup>12</sup> La mayoría de los académicos cursan los estudios de preparatoria entre 1970 y 1975, y sólo dos, entre 1977 y 1983; todos, excepto uno, los realizan en la UNAM (Preparatoria Nacional y Colegio de Ciencias y Humanidades).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Consideramos que estas representaciones y valores que se confieren a una profesión como proyecto profesional, constituyen la plataforma sobre la cual se va conformando una identidad profesional y se relacionan, reconstruyen y resignifican tanto en el contexto y espacio de la formación profesional como en los de su ejercicio o práctica profesional, y desde las percepciones sobre su imagen y relevancia social.

#### **4.3.1 La preparatoria: el contexto de la elección de una identidad profesional**

Ante la pregunta ¿por qué elegiste estudiar psicología, qué idea tenías de la psicología, qué te motivó a estudiarla?, los académicos rememoraron un pasado en el que las experiencias y vivencias en la preparatoria parecen haber cobrado sentido para sus decisiones futuras en cuanto a proyectos académicos y profesionales, en los que ponen en juego el concepto de sí mismo y la valoración que hacen de la profesión.

De manera consistente, sus discursos hacen referencia a los estudios de la preparatoria, y de manera particular, al encuentro con la materia de psicología, como el espacio en que reconocen su motivación por la profesión, *"... en la preparatoria lleve psicología, era la primera vez que haz de cuenta que yo sabía qué era psicología ..."*, *"... en la preparatoria tuvimos una materia, Psicología General y desde entonces me gustó mucho la materia ..."*, *"... la materia de psicología en el CCH nada más es el referente, el único referente ..."*, entre otros.

El sentido de elección de una profesión se realiza así por los académicos dentro de un entorno social, en el que se describe una identidad reconocible<sup>13</sup> dentro de un contexto de reconocimiento - la preparatoria, el CCH -, contexto en el que el encuentro con la asignatura de psicología constituye el espacio curricular en el que se tienen los primeros acercamientos a los contenidos y saberes que se establecen como pertenecientes a una profesión; apropiación que no procede precisamente de una

---

<sup>13</sup> La identidad reconocible se fundamenta en los procesos de objetivación y subjetivación que realiza el sujeto a partir de las interrelaciones que realiza dentro de un entorno social, por lo que el desarrollo del yo no puede entenderse adecuadamente si le separa del contexto particular en el que se forma; planteamiento compartido tanto por la teoría sobre la génesis social del yo de Mead como por la teoría sociológica del conocimiento de Berger y Luckmann. Véase "La construcción objetiva de la realidad" en *La construcción social de la realidad*, pp. 70-71.

identidad social de la profesión, sino desde condiciones institucionales en un espacio escolar relacional,<sup>14</sup> como lo ejemplifica el siguiente relato de uno de los entrevistados:

... pues a mi desde la preparatoria siempre me gustó la carrera de psicología, [...] era preparatoria de la misma universidad y como aquí sería los CCH en donde hay una ubicación en la misma universidad. [...] En la preparatoria tuvimos una materia, Psicología General y desde entonces me gustó mucho la materia, el campo de estudio, también las cuestiones de investigación, a partir de ahí elegí la carrera. En ese momento se estaba desligando precisamente de Filosofía, en 73 más o menos, y entonces era estar en otro campus completamente distinto porque no era el lugar en donde estaban todas, donde estaba la carrera de Filosofía, sino se trasladó la carrera a un espacio nuevo, edificio nuevo, planta de maestros, todo, todo [...] y el campo de trabajo y el campo de estudio ya más autónomo de lo que sería la Filosofía y se comenzó pues a implementar un nuevo plan de estudios, entonces todo eso como que influyó para mí, para tener pues una motivación más. (E13M12201, p. 1 y 3.).

Es por lo tanto la materia de *“Psicología General”* el espacio escolar en donde el académico advierte y conoce *“el campo de estudio, también las cuestiones de investigación”* de la disciplina, que lo lleva a significarla como su proyecto profesional *“a partir de ahí elegí la carrera”*.

Sin embargo, la elección de una profesión también se ve mediada por su reconocimiento institucional, reconocimiento que se otorga a la psicología precisamente en la época en que el académico opta por la psicología como proyecto profesional, pues como expresa *“En ese momento se estaba desligando precisamente de Filosofía, en 73 más o menos”*, época que como hemos visto, la psicología se institucionaliza como disciplina académica autónoma, no sólo a partir de una estructura organizativa y curricular que se materializa en un plan de estudios expresamente dirigido a la formación de psicólogos *“el campo de trabajo y el campo de estudio ya más autónomo de lo que sería la Filosofía y se comenzó pues a implementar un nuevo plan de estudios, entonces todo eso como que influyó para mí, para tener pues una motivación más”*, sino también por lo que simboliza un espacio físico independiente para su estudio, que como espacio del *“saber”* apartado de otras disciplinas, representa el *“monopolio”* de determinados

<sup>14</sup> Retomando a Bourdieu, *“el espacio contiene, por sí mismo, el principio de una aprehensión relacional del mundo social: afirma en efecto que toda la <realidad> que designa reside en la exterioridad mutua de los elementos que la*

conocimientos que le otorgan un estatus y legitimación como ciencia y profesión independiente, significado que denota al comentarnos “y entonces era estar en otro campus completamente distinto porque no era el lugar en donde estaban todas, donde estaba la carrera de Filosofía, sino se trasladó la carrera a un espacio nuevo, edificio nuevo, planta de maestros, todo, todo”; rasgos que objetiva y subjetivamente la constituyen como la oportunidad de un proyecto profesional para el académico.

Sin embargo, en algunos casos, los académicos sitúan el origen de su elección por la psicología fuera de un contexto institucional escolar, aún siendo la preparatoria en la que se tiene el primer acercamiento a ella, pero en el que se reconoce una identidad individual o personal porque responde a expectativas, a “*un anhelo*”, a “*inquietudes*” propias, como se puede apreciar en uno de sus discursos:

Mira yo creo que desde siempre, el trato con la gente para mi ha sido muy importante, entonces yo estaba entre estudiar medicina, prácticamente estaba como por estudiar medicina, sin embargo, en la preparatoria lleve psicología, era la primera vez que haz de cuenta que yo sabía qué era psicología, y una de las cosas que me llamó fundamentalmente fue todo el trabajo grupal, como que ahí me encontré, me parecía importante todo lo que se hacían en los laboratorios, los conceptos que se tenían de lo de grupo, que evidentemente en ese momento pues era algo muy somero, sin embargo, como que daba respuesta a una de las inquietudes más grandes que yo tenía entonces, fundada en eso, yo saco mi ficha y yo no tuve mucho problema para decidir, o sea, supe que quería estudiar psicología, o sea, ya la medicina sentía que no era lo más importante para mí, creo que más que nada la imagen venía de mi anhelo, como de ser maestra, no?, como que yo me acuerdo que cuando estaba en secundaria, quizás?, organizaba grupos de regularización, sí?, y siempre el trabajar con los niños fue una cosa que me gustó y que me ha gustado y que yo creo que me seguirá gustando por mucho tiempo, no?, y bueno, pues ya después fue como irte aventurando a otras poblaciones como fueron los adolescentes, pero desde ahí, no?, yo creo que desde secundaria era como la condición de querer compartir con otros, querer a otros, interacción con otros, apoyar con otros, cosa que la medicina en cierta forma, si me daba, pero no precisamente en el área de la salud... (E12F1201, pp. 1-2).

En otro académico, el origen de su elección profesional se sitúa en sus percepciones e interacciones del entorno y problemática social de la que participa, derivadas de una trayectoria familiar religiosa y social, como condiciones que marcan el acceso a una profesión pero que se significan “*como algo accidental ... como algo que uno se encuentra en*



*el camino*” y que le *“obliga a optar por la psicología”*, significados que nos devela en su siguiente narración:

(sobre la elección de la psicología) yo provengo de una familia evangélica, entonces digamos toda la parte de la infancia a la adolescencia tuvo que ver digamos con este vínculo cultural con cierta parte de la iglesia protestante mexicana, de hecho fui militante muy comprometido muchos años, y eso digamos me obliga a optar por la psicología, pues como algo accidental que me encuentro ahí en el camino, no?, por ese trabajo que yo mantenía con los grupos religiosos... enseñaba y demás, entonces yo tenía a cargo digamos una serie de actividades que tenían que ver pues con la apertura de nuevos grupos religiosos, la formación de esos grupos religiosos, y etcétera, no?, entonces resulta que saliendo de la secundaria me dedico prácticamente seis años a estas actividades, dejé la escuela, en ese contexto digamos como al cuarto año reinicio los estudios, me meto al CCH Naucalpan y terminando el CCH Naucalpan ingreso a la ENEP Iztacala, los cuatro años que están ahí, yo digo no perdidos porque digamos que sí me dedique a la escuela pero era más cuestiones de orden religiosos, cosas de teología, cosa de misiones, etcétera, entonces por eso digo que fue también como algo que uno se encuentra en el camino porque muchas de las actividades que uno hacía en el contexto de estos grupos pues tenía que ver, no solamente con la preocupación religiosa sino con la preocupación de qué pasa en procesos como éstos, no?, y eso es digamos como la ruta que me lleva a la psicología, que es estos intereses, no?, particulares [...] entonces mucha de la formación que yo adquiero ahí, no formal sino informal, tiene que ver con espacios de discusión donde se pensaba, como acá, diríamos nosotros el problema de la socialización, el problema de la natalidad, el problema digamos de la identidad, etcétera, (E11M131200, pp. 1-2).

En los relatos anteriores, además del contexto social y escolar que demarca la elección de una profesión, se entrelazan el reconocimiento de los intereses, anhelos, expectativas y deseos propios con el conocimiento inicial del objeto de estudio y los saberes de una profesión, como condición objetiva que permite que los sujetos se apropien de éstos y se reconozcan en ellos, condición que podemos apreciar en las siguientes reflexiones de la académica *“como que ahí me encontré [...] creo que más que nada la imagen venía de mi anhelo, como de ser maestra, // el trato con la gente para mí ha sido muy importante // todo el trabajo grupal [...] como la condición de querer compartir con otros, querer a otros, interacción con otros, apoyar con otro”*.

Asimismo, en el caso del académico, sus precisiones nos develan la influencia del contexto social *“fui militante muy comprometido muchos años .. la formación de esos grupos religiosos ... tenía que ver, no solamente con la preocupación religiosa sino con la preocupación de*

*qué pasa en procesos como éstos”, lo que sustenta su decisión de optar por una profesión “y eso es digamos como la ruta que me lleva a la psicología” en cuyo objeto de estudio se advierten “estos intereses particulares” y cuyas particularidades y problemáticas que atiende un campo profesional se vinculan con las expectativas y aspiraciones personales “tiene que ver con espacios de discusión donde se pensaba, como acá, diríamos nosotros el problema de la socialización, el problema de la natalidad, el problema digamos de la identidad”.*

La elección de una profesión, al ser un proceso de construcción que se da en el seno de la socialización por la interacción y comunicación con “los otros” en un contexto particular, implica la construcción progresiva del “sí mismo” en la que se pone en juego la identidad individual, y resulta asimismo, otro referente importante en la opción de un proyecto profesional.

Dicho de otro modo, la identidad reconocible que se realiza dentro de un entorno social, que implica un proceso de objetivación que realiza el sujeto dentro de un contexto particular como es la escuela, también contiene un proceso de subjetivación en el que el sujeto apela a su yo interno<sup>15</sup> y le permite “ponerse en duda” y contrastar sus intereses y necesidades en relación al desempeño de un rol al que atribuye ciertos rasgos representativos en los que puede o no reconocerse.

En el siguiente relato, una académica nos muestra cómo la elección de la psicología como su proyecto profesional fue el resultado de contrastar sus expectativas y necesidades con las implicaciones y diferencias entre los saberes o roles especializados y contenidos de dos campos profesionales distintos:

... Yo inicialmente lo que quería estudiar era odontología... entonces por eso pido el área 2, porque según yo iba a estudiar odontología... En el área 2 llevas psicología, como materia propia del área 2, entonces bueno, me gustó, me llamó la atención pero lo tomé como opción profesional, opción de carrera, en el último momento al llenado de la hojita!, como primera opción!! [...] pero fue en el momento!, o sea, ni mis papas, ni nadie familiar, ni, digo, ni yo sabía... cuando iba a llenar el cuadrito de odontología... y al último dije “no, no

<sup>15</sup> El sujeto también se convierte en un objeto para sí en el proceso de la comunicación, en el sentido que los símbolos significativos no sólo están dirigidos a “los otros” sino también al sujeto mismo, porque entra en su propia experiencia como persona y reacciona frente a sí mismo. Véase Mead, G. *Espíritu, persona y sociedad*, pp. 168-171.

me veo abriendo bocas todo el día y asomándome ahí" [...] sin una fuerte racionalidad detrás, no?, entonces eso te lleva a una elección, bueno como sin muchos elementos, no?, donde yo no sabía si quería Iztacala, o CU o Zaragoza, o la UAM, no, no sabía yo si iba a ver tal o cual otra corriente, en X o Y escuela [...] tenía el pase automático y yo había revisado un libro de Teorías y Sistemas en el que sabes que existen las diferentes corrientes, pero nunca te imaginas que alguna escuela en particular, Iztacala o CU va a privilegiar una u otra, sino que tu supones que todas te dan lo mismo. (E6F21700, pp. 1-2)

El acercamiento a los contenidos de la psicología sirvieron de base para un proyecto viable de profesión, aún *"sin una fuerte racionalidad detrás"* pero a partir de sus lecturas cobran sentido para la académica porque siente atracción por ellos *"... me gustó, me llamó la atención ..."*, por lo que subjetivamente hay un autoreconocimiento en ese campo del saber que contrasta con los roles especializados de la odontología de los que se siente excluida o en los que no se reconoce *"... no, no me veo abriendo bocas todo el día y asomándome ahí..."* que la llevan a decidir *"en el último momento"*, un proyecto profesional aún sin un conocimiento de su práctica o tareas a desempeñar, sino por el sentido que adquieren sus enfoques y sus temáticas.

De la misma manera, para otro académico, los rasgos y roles que se reconocen a partir de las actividades que desempeña el profesional de la psicología, fueron la base sobre los cuales elige en el pasado un proyecto profesional y adquieren sentido desde su presente:

... en el momento en el que elijo carrera, en ese momento decido estudiar psicología y siempre pensé en dedicarme a la psicología clínica, yo fácilmente le saco la sopa a alguien, siento que tengo habilidad o que desde entonces tenía habilidad para que la gente me contara sus cosas personales, muy personales, cosas que no se le cuentan a mucha gente, y que tenía habilidad para hablar, para platicar con ellos, yo tengo interés en la vida de los demás, sobre todo, y desde aquel tiempo creo que lo tenía más o menos claro, sobre todo el ver cómo han vivido otras personas, cómo han asumido sus problemas, sus problemas de pareja, de familia, sus problemas personales, cómo los han resuelto!, a mí realmente si me llama mucho la atención. (E9M291100, p. 2-3).

Vemos cómo la valoración de sus propias habilidades *"yo fácilmente le saco la sopa a alguien ... siento que tengo habilidad o desde entonces tenía habilidad para que la gente me*

*contara sus cosas...”, vinculadas con sus intereses “yo tengo interés en la vida de los demás ... el ver cómo han vivido otras personas, cómo han asumido sus problemas”, resultan ser rasgos y roles que se reconocen a partir de las actividades que desempeña el profesional de la psicología y con las que el académico se vincula y se apropia desde que elige un proyecto profesional, y que reconoce porque subjetivamente tienen que ver con sus necesidades, expectativas y deseos.*

Las necesidades, como elementos que integran y conforman la identidad del sujeto, si bien hacen referencia a lo fisiológico también las entendemos como las emociones, los afectos, las relaciones con los otros sujetos y a la experiencia del presente (de lo cotidiano, lo micro) que se relaciona con el pasado y el futuro. En este sentido, la “praxis” (apropiación del presente) de un sujeto tiene su base o su explicación en su memoria (reconstrucción del pasado) con la utopía (apropiación del futuro) y con la representación que de todo ello hace (Guerra, 1997).

#### **4.3.2 La mediación de otros sujetos de significación: “el maestro psicólogo”**

En la edificación de una identidad profesional, al ser una construcción social y simbólica, operan también en ella otros sujetos que representan el modo de “pensar” y “hacer” de una profesión. Resulta ser el maestro, mediante el proceso de formación escolar y profesional, otro referente importante en la constitución de una identidad profesional dentro del mismo contexto institucional, como el sujeto que “representa” a la profesión, y al parecer, de forma convincente durante los estudios de preparatoria.

Es el maestro el que habitualmente marca el inicio de una conceptualización y apreciación con respecto a una profesión, y se constituye como una figura que personifica aquello que “atrae” durante el proceso de socialización escolar y media el significado que se atribuye a una profesión como proyecto profesional.

Se convierte así en la figura con la cual los alumnos se identifican a partir de sus rasgos personales que son valorados e influyen en la elaboración de una construcción simbólica en relación “con el otro”, como en el proceso de socialización primaria en que

una figura familiar o escolar se convierte en el "otro significativo" con el que se autoidentifican y *asumen* subjetivamente.<sup>16</sup>

Varios de los discursos de los académicos nos dan cuenta de la influencia que representó para ellos el maestro que les impartió la materia de Psicología durante sus estudios de preparatoria, que llevan a considerarlo como una figura con la que se identificaron porque "lo impactan a uno", por ser "muy carismático", "de muy buen carácter", "muy abierto", "muy dinámico", "muy movido"; expresiones que denotan características o rasgos de personalidad que representan formas particulares en cuanto a la profesión que desempeñan, y se asumen como parte de la identidad profesional, como parte del *ethos* de la profesión o como códigos de comportamiento y comunicación que son propios del profesional que ejerce la psicología.

Al mismo tiempo, al ser el maestro una fuente de identificación, es el que modela las formas de acercarse a sus contenidos por lo que éstos a su vez, se vuelven subjetivamente significativos para los sujetos, que lo denotan con expresiones "que le cambian la vida a uno.", "él nos trató más o menos de empezar a ordenar y de dignificar otra vez la profesión, porque él era psicólogo", "nos dejaba trabajos muy bonitos y él nos comentó a todos, cómo era la carrera", entre otras.

Presentamos dos de los relatos que nos revelan estos rasgos y saberes que un profesor representa y por los que se valora una profesión:

... en aquel tiempo yo tenía la idea de estudiar filosofía ... entonces yo estaba con la idea de estudiar filosofía. En el CCH no hay áreas como en la preparatoria sino que uno escoge materias que uno piensa que le van a servir, dentro de las materias escogí psicología, ética, ciencias de la salud, en fin, esas materias que yo pensé que me iban a servir para estudiar filosofía, pero me encontré con un profesor muy carismático y él así como que me abrió el panorama, de esos profesores que lo impactan a uno, y que le cambian la vida a uno [...] pues él entró directamente con un programa conductista, entrenamos ratas, leímos el Holand y Skinner, completamente conductista, pero a mí en realidad sí me impactó y sí me agradó, en aquel tiempo, todavía tengo ese libro, de Phillips, en el que hablaba así como de muchas bondades de la tecnología conductual, entonces, en el momento en el que elijo carrera,

<sup>16</sup> La noción de socialización primaria la entendemos a la manera de Berger y Luckmann como "la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, en tanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia se vuelven subjetivamente significativos para mí." En Berger y Luckmann. "La construcción social de la realidad", pp. 164-165.



en ese momento decido estudiar psicología y posteriormente estudiar filosofía, cosa que jamás nunca hice, así fue como decidí estudiar psicología y siempre pensé en estudiar, en dedicarme a la psicología clínica. (E9M291100, pp. 1-2).

Entrando a lo que es el CCH, ahí empecé a tener mucho contacto con el departamento de psicopedagogía, porque yo estaba estudiando francés ahí y el profesor de francés era el director del departamento, él era un haitiano, de muy buen carácter [...] él nos trató más o menos de empezar a ordenar y de dignificar otra vez la profesión, porque él era psicólogo y me empezó a explicar y a ordenar un poquito esta confusión que yo tenía .... En esos momentos me llamaba mucho la atención la carrera de biología, [...] y yo creo que él hizo algo muy, muy bueno, porque nos preguntaba - bueno, qué te gustaría estudiar?-, ... nos empezó a poner un orden, pero al mismo tiempo aplicar la curiosidad de bueno, finalmente qué hace el psicólogo?, [...] entonces desde ahí, desde ahí fue una influencia positiva, desde mi punto de vista, porque esta persona, al mismo tiempo de ser psicólogo empieza a escuchar nuestros comentarios [...] El que era director de psicología (el director del departamento de psicopedagogía), me toca que sea mi maestro [...] entonces ya empiezo a tener mucha lectura, todo un libro de desarrollo de Mussen, Coger y Cagan, y me encantó, no me gustó, me encantó!, me gustó mucho, empiezo a leer a Piaget, también por iniciativa propia, él nos introduce mucho la experiencia un poquito semejante a lo que es experimental aquí, porque de hecho venía aquí a Iztacala por su rata, con sus ratas, y él tenía ya equipada su caja de Skinner, entonces ahí voy entendiendo ya más, yo empiezo a ubicar casi todas del área de la salud y obviamente está psicología, obviamente ahí está [...] a este maestro lo sigo viendo, quién me influyó fuertemente en la toma de decisión de la carrera, sigo teniendo el contacto, incluso mis primeras prácticas, que podríamos considerar en psicología clínica, fueron apoyadas por él ... (E15F3401, pp. 1-3, 9)

Así, la elección de la profesión se ve generalmente mediada por la identificación que se logra con un maestro que se erige como una figura de identificación primaria,<sup>17</sup> como el "otro significante" que "filtra" y "transfiere" los códigos de comportamiento y las formas de "ser" de la profesión "*un profesor muy carismático*", "*de muy buen carácter*", "*empieza a escuchar nuestros comentarios*", que forman parte de la cultura del gremio incorporado a la personalidad - el habitus profesional -(Bourdieu, 1988) pero que incluyen no sólo los rasgos personales de los actores sociales pertenecientes a una profesión, sino también los saberes especializados que atiende la disciplina que enseñan "*nos empezó a poner un*

<sup>17</sup> El individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la que se encuentran "otros significantes" que están encargados de su socialización (generalmente los padres y otros familiares o personas encargadas de su educación) que le presentan una realidad objetiva (la que para ellos es relevante y significativa). El mundo social se le presenta al individuo filtrado por los "otros significantes" a través de una doble selección: primero, seleccionan los aspectos del mundo según el lugar que ocupan en la estructura social; y segundo, según sus idiosincrasias biográficamente arraigadas. Existe un proceso de internalización y sólo se produce cuando hay identificación con los otros que implica un elemento cognoscitivo y otro afectivo. En Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*, pp. 166-167.

*orden, pero al mismo tiempo aplicar la curiosidad de bueno, finalmente qué hace el psicólogo?, [...] entonces desde ahí, desde ahí fue una influencia positiva", así como sus referentes teóricos y formas de abordarlos "que hablaba así como de muchas bondades de la tecnología conductual", contenidos y atributos que se asignan como parte constitutiva de una profesión que atraen a los académicos y los llevan a resignificar su preferencia profesional "entonces, en el momento en el que elijo carrera, en ese momento decido estudiar psicología".*

Así pues, uno de los rasgos más distintivos en la elección de una identidad profesional es que se dispone de un "ideal", sin embargo, también se constituye como "modelo" que después se contrasta con la realidad.

En el proceso de construcción de una identidad profesional también hay desencantos y desilusiones, que se generan por el contraste entre lo representado y significado en un contexto y tiempo determinados con las contradicciones e incompatibilidades que se expresan en el presente, como condiciones objetivas que se significan como "decepción" o "desengaño" y llevan a los sujetos a experimentar una crisis sobre sí mismos y sobre su proyecto profesional.

El relato de una de las entrevistadas es revelador en este sentido:

.... soñaba yo con ir a CU, sí soñaba, porque cuando iba uno a la prepa, pues se sueña, no?, con ir a la universidad, y eso después lo realicé, porque cuando acabé la carrera de psicología hice la carrera de filosofía, la hice en CU como yo quería. Pero cuando entro a Iztacala fue una crisis de todo, porque como yo venía de preparatoria, en la preparatoria pues nuestros maestros eran grandes!, yo ahí ya había tenido a un psicoanalista, bueno, a mi me influyó mucho Graciela Hierro porque ella fue mi maestra de filosofía, yo por eso quería estudiar filosofía, por eso la he seguido toda mi vida a ella. Entonces a veces, ves como influye mucho un maestro, ella ha influido en mi vida siempre ampliamente, hasta la fecha, entonces siempre la seguí pero también me acuerdo que en psicología me daba un psicoanalista y ahí ese psicoanalista, bueno era muy abierto porque también me dio cosas de conductismo, yo ya sabía algo, ya leíamos mucho, pero cuando yo llegué, ay!! me acuerdo que yo llegué y los maestros así de pelo largo y me acuerdo que uno llegaba y se sentaba arriba de la mesa y para mí si fue un choque muy grande porque yo no esperaba, o sea yo tenía otra idea de lo que eran los maestros [...] para mí si fue un choque muy grande, pues yo esperaba lo mismo que yo había visto en la preparatoria, hasta el mismo método no?, o sea, allá pues daban la clase y estudiábamos y hacíamos un examen, no?, y acá llegamos y esos maestros no hacían eso, bueno si hacían exámenes porque te digo que yo entré el primer año, entré con el plan de estudios de allá (CU), así que por lo menos el plan de estudios era parecido pero por los maestros no, luego decían groserías, o sea, - qué es esto? - [...] aunque lo primero creo que fue una crisis

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

también porque yo tenía la idea de psicoanálisis y me acuerdo que lo primero que nos decían era que el psicoanálisis era algo así como fantasía, especulación, ellos eran conductistas [...] nunca me puse a pensar tampoco, no era yo así entonces, si eso era lo que yo quería, o sea, porque yo tenía que acabar la carrera y me dieran lo que me dieran pues yo estudiaba, no me creaba eso conflicto, a mí me creaba conflicto que los maestros hicieran cosas que yo no estaba acostumbrada, pues porque yo allá en la prepa tenía figuronas, en la preparatoria me acuerdo eran los grandes maestros!, personas con muchos años y yo llegué acá y pues se me hacía raro. (pensaste dejar la carrera?) no, nunca pensé en dejar la carrera, esa crisis no me dio, sí yo les creí, además uno como estudiante, no?, pues ellos dicen eso, pues sí eso es cierto, y como yo no sabía de otra cosa pues no entré en conflicto ... (E8F61100, pp. 3-4.)

Las condiciones del contexto escolar en el que se elige un proyecto profesional pueden contener imágenes de actores y contenidos que dan sentido a una elección *"en la preparatoria pues nuestros maestros eran grandes! [...] en la prepa tenía figuronas, ... eran los grandes maestros! ... en psicología me daba un psicoanalista y ahí ese psicoanalista, bueno era muy abierto porque también me dio cosas de conductismo, yo ya sabía algo"*, pero al ser divergentes o discrepantes con las condiciones del contexto en el que se depositan las aspiraciones de realización de esa elección *"pero cuando entro a Iztacala ... me acuerdo que yo llegué y los maestros así de pelo largo y me acuerdo que uno llegaba y se sentaba arriba de la mesa [...] luego decían groserías [...] ellos eran conductistas"* llegan a significarse como *"una crisis de todo"*. Estas diferencias tienden a representarse en forma de contraposiciones que se reflejan directamente en el lenguaje y en el sistema simbólico propio del grupo o de los individuos inmersos en él.

Producen por lo tanto, dudas y contradicciones que si bien implicaron para la académica una crisis con respecto a figuras y contenidos de identificación, no representaron condiciones suficientes para abandonar un proyecto profesional *"nunca pensé en dejar la carrera, esa crisis no me dio"*, situaciones que nos permiten comprender que la identidad profesional emerge y se construye sólo en la medida en que se confronta con otras identidades en el proceso de la interacción social cuyo carácter es intersubjetivo y relacional, en la que los sujetos se reconocen en algo que tal vez sólo en parte coincide con lo que son o en lo que se autoreconocen *"porque yo tenía que acabar la carrera y me dieran lo que me dieran pues yo estudiaba, no me creaba eso conflicto"*. De aquí que la identidad también implica un proceso de hetero-identificación que se

desarrolla en la interacción cotidiana con los otros.<sup>18</sup> Dicho de otro modo, la identidad se va construyendo en la interacción que tienen los actores con "los otros" y con los "datos" que socialmente se les presentan y sólo algunos de ellos los seleccionan, jerarquizan y codifican para marcar simbólicamente sus fronteras en el proceso de diferenciación con ellos *"a mi me creaba conflicto que los maestros hicieran cosas que yo no estaba acostumbrada"*.

En el mismo sentido, otro académico nos relata sus percepciones con respecto los "desencantos" de sus compañeros de generación en relación a la carrera elegida, que nos ejemplifica asimismo, cómo la construcción de una identidad profesional conlleva procesos de continuidad o discontinuidad que implican un principio de diferenciación en virtud del cual los sujetos se autoidentifican por la afirmación de su diferencia con respecto a otros sujetos u otros grupos de referencia:

Yo cuando entré (a Iztacala) me encontré con algunos compañeros que así como que se desilusionaron un poco de la carrera porque como el plan de estudios era completamente conductista pues ellos habían leído pues esos libros de psicología general, que hablan de las psicopatologías, que hablan un poco de psicoanálisis, un poco de otras orientaciones teóricas y entonces, de repente llegan aquí, los ponen a entrenar ratas y pichones, los dedican a leer el Honey, el Catania, todos estos libros completamente conductistas y se desilusionan mucho, para mí no fue ninguna desilusión, para mí fue la continuación de mi formación conductual, o sea, yo estaba seguro de lo que iba a aprender aquí y en la corriente que íbamos a seguir, para mí fue una continuación, o sea, yo no me sentí desilusionado, yo me daba cuenta de los alcances del conductismo, de las limitaciones, bueno tal vez es un poco presuntuoso decirlo, pero también me daba cuenta de las limitaciones, pero aún así me seguía gustando la corriente conductual, entonces pues para aquel tiempo para mí así como que las revistas más leídas eran el JAVA, el JEAV, y el Behavior Therapy, que es así como que con una corriente completamente conductual, y en el JAVA cómo se aplicaba en niños, en instituciones, en cárceles, en escuelas, en el tratamiento de algunas fobias, la sensibilización sistemática estaba en pleno, el entrenamiento asertivo, sí? y ya en el Behavior Therapy, cómo se aplicaba realmente a problemas clínicos, entonces para mí no fue sorpresa ni desilusión. (E9M291100, pp. 1-2)

---

<sup>18</sup> "El proceso de autoidentificación consiste fundamentalmente en un proceso de toma de conciencia de las diferencias". Las personas y los grupos se autoidentifican en y por su participación en acciones comunicativas, en la medida en que esa autoidentificación es reconocida intersubjetivamente. La identidad como autoidentificación, autoreconocimiento, autoadscripción es siempre confrontada con la heteroidentificación, heteroreconocimiento, heteroadscripción. Véase Giménez, G. "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", pp. 14-15.

Podemos apreciar cómo las *"desilusiones"* se derivan cuando los sujetos marcan simbólicamente sus fronteras en el proceso de interacción con los otros, en donde el punto de vista de los actores sobre sí mismos o su autoimagen se confronta con la realidad inmediata que se les presenta; mecanismos que nos detalla el académico al recordar las reacciones que sus compañeros de generación tuvieron cuando ingresaron a la carrera *"se desilusionaron un poco de la carrera porque como el plan de estudios era completamente conductista pues ellos habían leído pues esos libros de psicología general, que hablan de las psicopatologías, que hablan un poco de psicoanálisis, un poco de otras orientaciones teóricas"* y en la medida en que esos contenidos no tienen que ver con ellos, o en los que no se adscriben, se marcan las fronteras en la interacción con otros actores sociales que participan en el mismo proceso de socialización, a partir de una selección operada subjetivamente. En cambio, cuando los contenidos, saberes y condiciones objetivas son las mismas con las que los sujetos se identificaron en un pasado inmediato, éstas no conllevan ruptura o discontinuidad, como en el caso del académico *"para mí no fue sorpresa ni desilusión"*, pues forman parte de su identidad individual de acuerdo a su identificación con la aproximación de la psicología que valora y en la que se autoadscribe.

#### **4.3.3 Imagen social de la psicología: como mediación en la elección de una identidad profesional**

La imagen que se tiene de una profesión, los roles sociales y los rasgos o atributos que se le asignan socialmente, también se convierte en otro factor en la selección de una identidad profesional.

La elección de una carrera conlleva una serie de valoraciones en cuanto a las condiciones de trabajo y actividades que se realizarán, necesidades sociales u ocupacionales que se atenderán, posiciones que se ocuparán, nivel de retribuciones que se recibirá, códigos de comportamiento y éticos que se deberán cumplir; todas ellas relacionadas a un "hacer profesional" por el cual se obtiene un prestigio o estatus social. Es así que la elección de una profesión como probable campo de trabajo futuro y proyecto de vida, es una decisión que provoca tensión pues se pone en juego la

identidad individual y la identidad social del sujeto – el cómo lo verán y reconocerán “los otros” -.<sup>19</sup>

Las condiciones del contexto y el entorno social prefiguran las posibilidades de elección de un proyecto profesional y las perspectivas internas de los sujetos van permitiéndoles la apropiación de una identidad profesional que connotan encuentros y desencuentros con las imágenes de otros actores que “representan” a la profesión o simbolizan rasgos distintivos de su “forma de ser” o el *ethos* de la profesión.

### **Ser psicólogo para “ayudar”... “por un sentimiento altruista” ...**

El contexto y escenario social de los años setentas delimitaron la esfera de posibilidades de una elección profesional para los académicos de nuestra investigación. Fue en la década de los setentas, como ya revisamos, que la psicología se desprende institucionalmente del amparo de la medicina y psiquiatría y diferencia sus espacios de trabajo a partir de sus contenidos y métodos propios; no obstante, todavía se le asigna socialmente un rol exclusivamente relacionado a los contenidos de la psicología clínica, campo de aplicación que se ha atribuido tradicionalmente a la psicología y cuya representación social le imprime un rol estereotipado,<sup>20</sup> en el que se confunden sus funciones con la del médico y el psiquiatra “*tal vez la imagen más clara era el psicólogo que trabaja con locos o más bien el psicólogo clínico, sí?*” (E11M131200, p. 6).

De manera consistente se aprecia en los discursos de los académicos esta imagen social del psicólogo distanciada de las funciones y roles inherentes a su campo de estudio disciplinar:

(referencia de la psicología a nivel social) ... no, para nada, la referencia cotidiana de que los psicólogos, *sicolócos* [sic], no?, que trataba a los

<sup>19</sup> La socialización secundaria cobra importancia en este punto, pues como afirman Berger y Luckmann, induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivado de su sociedad, en donde los “otros significantes” mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. En *La construcción social de la realidad*, p. 166.

<sup>20</sup> Molde rígido conceptual que se aplica de modo uniforme a todos los individuos de un grupo o una sociedad, desconociendo sus matices o divergencias. En *Enciclopedia Hispánica*, p. 351.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

loquitos, nada más. [...] mi papá es médico, entonces, más o menos teníamos referencia qué hacía un psiquiatra. (E14F22301, p. 2)

... sobre todo era que ibas a trabajar con loquitos, mucho de lo que era ahí, la gente que estábamos en la inquietud de trabajar con lo que se daba de psicología, pero por amigos así como que nos decían, - no que oye tú dedícate a otra cosa, ahí eso no es muy bueno para ti, te van a estar diciendo todo el tiempo que vas a estar trabajando con loquitos - no?, ... (E15M3401, p. 5)

... en el escenario más urbano, de un poco más te comento de este espacio estudiantil, todavía me tocaron los resquicios de las militancias políticas en CCH, no?, entonces mucho de las cosas que por ahí se leían tenían que ver con rollos de antipsiquiatría, rollo de psicoanálisis. En CCH Naucalpan, digamos tal vez la imagen más clara era el psicólogo que trabaja con locos, no?, o más bien el psicólogo clínico, sí?, pero el industrial, el educativo están desaparecidos, no?, aún y a pesar digamos que en CCH había equipos de psicólogos ahí ... (E11M131200, pp. 5-6)

Es así que la psicología como opción profesional para los académicos estuvo predispuesta por un entorno social en que todavía se atribuía al psicólogo un rol social estereotipado y reduccionista *“los psicólogos, sicólogos [sic]”, “que ibas a trabajar con loquitos”, “el psicólogo que trabaja con locos, no?, o más bien el psicólogo clínico”,* que reflejan ser tipificaciones en las que existe un desconocimiento social de sus prácticas profesionales y de sus diferentes ámbitos de inserción *“el industrial, el educativo están desaparecidos aún”,* espacios en los que ya daba cuenta de su intervención pero aún se confunden sus diferencias y especificaciones, incluso en el nivel de educación media superior *“a pesar digamos que en CCH había equipos de psicólogos ahí”,* por lo que alcanzamos a evidenciar una falta de legitimidad social de la psicología en el contexto social, con pocas posibilidades para pensar en ella como posible elección e implicación profesional debido a su desvirtuada imagen social y escaso conocimiento de sus espacios de actuación.

No obstante, y a pesar de su restringida legitimidad social, los académicos se apropiaron de la psicología como elección profesional por los atributos y rasgos característicos que se le atribuyen a sus prácticas profesionales vinculadas al servicio y al interés por ayudar a los demás, que requieren o contienen formas de actuar o de “ser” propias de los psicólogos y por los que adquiere “sentido” la profesión. Al respecto, presentamos sólo dos de sus discursos:

Yo creo que realmente no tuve la suficiente orientación vocacional y realmente yo desconocía todos los aspectos que ahora podría decir que conozco de la psicología, no?, o sea, qué hace el psicólogo?, en aquel tiempo la imagen que yo tenía era solamente clínica y me llamaba un poco la atención o más bien mucho la atención, la cuestión altruista, es decir, *poder ayudar!!!* [...] como por un sentimiento altruista ... (E7F121000, p. 1)

... así como que una imagen, porque de hecho yo no sabía qué era la psicología hasta que este profesor nos dio clases [...], pero yo no tenía otra imagen, porque antes de eso yo no sabía qué era la psicología, de hecho no sabía ni qué era la psicología y que había tantas ramas de la psicología, no, no, no para nada, para nada, sí?, sino que era el poder decir y explicar a lo mejor los comportamientos de los seres humanos y poder ayudarlos, pero nada más ... (E10F41200, p. 2.)

Las actitudes y comportamientos de servicio y de ayuda resultaron ser los rasgos distintivos por los que las académicas eligen un proyecto profesional, que los identifican como atributos ineludibles y constantes relacionados a un ejercicio profesional generoso y desinteresado para el bienestar de las personas, y cobraron sentido para ellas al percibirlos como formas constitutivas o códigos de comportamiento del *habitus profesional* de los psicólogos, aún y cuando reportan no haber tenido conocimiento de sus prácticas profesionales y de sus ámbitos de inserción.

El “*poder ayudar*” es por lo tanto una representación que alude al *habitus* incorporado a la personalidad de los psicólogos y que se interpreta como un tipo de precepto ético, de “servicio” a la sociedad que connota “*un sentimiento altruista*”, como una construcción específica y sobrevalorada, de hecho como único elemento simbólico que para las académicas representaba la cultura profesional del gremio y cobró significado para ellas por una necesidad propia o como dice Bourdieu, por una “necesidad hecha virtud” de la que se apropian y afirman como parte del *ethos* de la profesión.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> La cultura del grupo profesional es substancial pues a través de éste se afirma cada uno de los actores sociales pertenecientes a una profesión, en el que el *habitus*, como conjunto de disposiciones internas que son a la vez condicionadas socialmente, se vincula con la disposición de compartir gustos, preferencias y expectativas, y se transforman como en una necesidad o en una “necesidad hecha virtud”. En Bourdieu, P. *La distinción. Criterios y bases sociales del buen gusto*.

### **Ser psicólogo para el "control y modificación de la conducta" ...**

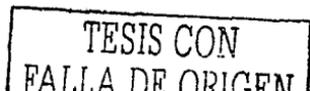
Sin embargo, los motivos de elección para otro académico partieron de su expectativa y entusiasmo al percibir que el psicólogo tendría una actuación protagónica en el escenario social, actuación que le otorgaría estatus y prestigio social al demostrar ser experto en la modificación de la conducta en sus diferentes espacios de aplicación :

... en aquel tiempo, ahora ya no, pero en aquel tiempo entrabas mucho como en esta situación de competencia con el psiquiatra, y queríamos en aquel tiempo desembarazarnos de este papel que yo percibía en aquel tiempo de lo que era el psicólogo, como que el psicólogo era como el aplica pruebas, como que era el ayudante del psiquiatra, el que hacía la pruebas, los diagnósticos y se las pasabas al psiquiatra y el psiquiatra hacía el tratamiento. En aquel tiempo yo me daba cuenta de la relevancia, del cambio que iba a haber del papel del psicólogo, que iba a pasar de aplica pruebas a ser el promotor, el protagonista del cambio, como yo creo que si lo ha sido en alguna medida, tal vez en aquel tiempo yo estaba muy joven y muy entusiasta y veía el campo muy así, pero me doy cuenta de que no, no estuvo muy alejado de mi realidad, tal vez mis expectativas eran muy grandes y no se cumplieron todas, pero sí siento que muchos cambios // me entusiasma mucho la idea, esta famosa promesa del conductismo, del control y modificación de la conducta, y cómo podía aplicarse a diversos campos, por ejemplo, en aquel tiempo empezaba el campo este de feed back, si?, de cómo se puede entrenar una respuesta autónoma, de manera operante, eso así como que - ah!! - , o sea, para mí era como el ingreso a un mundo lleno de promesas, lleno de ilusiones, no?, lleno de diversas aplicaciones, entonces yo sí sentía que el psicólogo iba a tener cada vez más relevancia dentro de la sociedad ... (E9M291100, pp. 3-4.)

Como hemos analizado, el conductismo en esta época se convirtió en el discurso disciplinar hegemónico de la psicología en tanto representaba la oportunidad de otorgarle reconocimiento social a la profesión y lograr su identidad frente a otras disciplinas más prestigiadas, condición que para el académico significaba *"el ingreso a un mundo lleno de promesas, lleno de ilusiones"*, y su ejercicio profesional cobra sentido para él al personificarlo dentro de un estatus y rol social con mayor prestigio, como *"el promotor, el protagonista del cambio"*.

#### **4.4 Estatus y prestigio social de la psicología: su signos de identidad profesional**

Si bien, los orígenes mágicos, filosóficos y médicos de la psicología han conformado a través de los años un problema de confusión en la identidad profesional del psicólogo,



aún y cuando su imagen pública se ha ido esclareciendo en los últimos años al tener un desarrollo extraordinario y a todas luces sobresaliente, no obstante, ante los ojos de la sociedad parecería que todavía es un profesional que sólo se dedica a la aplicación de pruebas psicométricas, a la elaboración de diagnósticos clínicos y a proporcionar terapia. Al mismo tiempo, y por la literatura anteriormente revisada, parece haberse instituido socialmente por sus profesionales una identidad indiferenciada y confusa, que pensamos se deriva de sus propias incertidumbres y desorientaciones.

Debido a lo anterior y por nuestro objeto de estudio, se imponía por tanto interrogar a los académicos acerca de sus percepciones sobre los signos de identidad profesional de los psicólogos y sobre el estatus y prestigio social que le confieren. Imágenes que como hemos mencionado, median y repercuten en la formación profesional de la que intervienen.

Consideramos que las representaciones que ahora presentamos, son el resultado de sus experiencias en los contextos de su formación profesional y el de su esfera de trabajo (predominantemente académico); espacios que posibilitan la construcción o reconstrucción y resignificación de una identidad profesional que media asimismo, las percepciones que tienen sobre la legitimidad o estatus social de la psicología y sobre los diferentes espacios laborales en los que incide.

En términos generales, los académicos señalaron que el psicólogo no tiene una identidad definida, perfilada o precisa dentro de la sociedad, lo que le dificulta tener una "presencia" en ésta que le otorgue el reconocimiento y prestigio social que le corresponde. Sin embargo, en sus apreciaciones se distinguen diferentes visiones con respecto al proceso en que se encuentra su legitimidad social. Mientras que para algunos, el estatus social del psicólogo está apenas en construcción, en vías de obtener un reconocimiento social; para otros, ha logrado prestigio social por posiciones ocupadas en ciertos sectores de la economía o por la apropiación de sus bienes simbólicos por determinados estratos sociales; y todavía hay quien opina que el psicólogo no sólo no ha alcanzado un lugar en la sociedad, sino que su actuación está desprestigiada.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## **El psicólogo “... sin un lugar consolidado en la sociedad”**

Para los académicos que conciben que el psicólogo no ha logrado asegurarse de una posición o un lugar con reconocimiento institucional y social, consideran que se debe principalmente a que no ha conseguido obtener el monopolio o el dominio de sus diferentes espacios ocupacionales. Para una de las académicas, las posibilidades de obtener este monopolio estarían dadas por el reconocimiento por parte de las instituciones de los saberes especializados, roles y funciones de sus especialistas. En este sentido la psicología está *“tratando de construir una cultura para las instituciones, para los grupos, para los individuos”*, como nos detalla en su narración:

(sobre la imagen actual) Pues mira, yo siento que el psicólogo se está haciendo camino, desde mi punto de vista no tiene un lugar consolidado ni en la educación, ni en la salud, sí?, y yo creo que menos en lo que sería lo social, como psicólogo social, no?, digamos, me refiero a tener un lugar no en la ciencia sino en la gente, sí?, porqué te digo esto?, porque mira, hemos trabajado en escuelas primarias, secundarias, en los CCH y yo te puedo decir que la labor que nosotros desempeñamos, aunque les parece importante a los directores, pero no tenemos el lugar que de alguna manera consideramos que nos merecemos, siempre es decir - bueno, les hacemos el favor -, o sea, no te lo dicen así, pero es eso, no? - bueno está bien que vengan los muchachos a practicar - cuando finalmente lo que yo trato de establecer es algo que corresponde a las necesidades de la institución, sí?, y ahora que estamos trabajando en las clínicas del Seguro Social y del ISSSTE, digamos que ellos se confunden, porque para ellos un psicólogo es un psicólogo clínico, y cuando nosotros llegamos, y haz de cuenta que hacemos el puente entre lo que es la psicología clínica y trabajo social, entonces como que tu ves que ellos también pueden observar que hay gran amplitud en lo que es el trabajo del psicólogo, pero me parece que apenas estamos tratando, no?, de buscar un lugar y de que nuestro lugar sea importante para las instituciones y que precisamente por eso después sea demandado. En las clínicas, que te diré?, en una clínica de especialidades puede haber un solo psicólogo, en la escuela, no hay psicólogo, en la escuela hay orientadores y te puedo decir que para mil niños puede haber tres orientadores, sí?, entonces, no es la cantidad en proporción a los médicos que pudieran estar en las clínicas de salud, porque la salud como que nada más lo entienden en el aspecto meramente biológico, a nivel funcional, sí?, y como que pareciera ser que el otro tipo de salud, que es la salud mental, no!!, que te ayuda incluso a tu salud biológica, o sea, eso ni siquiera para el Estado está consolidado, no, no lo tiene contemplado. // ... no, no, porque si ahora es difícil tener una cultura de que la psicoterapia es buena, etcétera, antes, pues imposible, haz de cuenta que en los años, que será? 50, 60, o sea, además el lugar que ocupaba la psicología en ese momento pues no era tan importante como ahora, si las condiciones digamos que finalmente el psicólogo nada más como que ayudaba al psiquiatra, no tenía una identidad propia y eso hacía que pues menos era difundido su papel y su rol, siento que ahorita hemos construido un lugar como propio, diferente y en donde si creo que ahorita estemos tratando de construir una cultura para las instituciones,

para los grupos, para los individuos, de que no es tan malo ir a terapia, no?.  
(E12F1201, pp. 2-4).

Atribuye así el escaso reconocimiento social de la psicología a la delimitación o restricción por parte de las instituciones de sus espacios laborales, que los otorga a otras profesiones con mayor prestigio social.

Sin embargo, para otro académico, el poco reconocimiento social de la psicología se debe a la falta de formación política del psicólogo que le impide apropiarse de este monopolio en los campos de su competencia *"el problema grave que yo veo es como una formación política pobre del psicólogo, y entonces no sabe negociar espacios"*:

(sobre relevancia actual de la psicología) ... mira a mí me parece que tenemos cosas que decir, pero el problema grave que yo veo es como una formación política pobre del psicólogo, y entonces no sabe negociar espacios y eso me parece que no se enseña acá, entonces, a mí me da mucho la impresión que si podemos hacer muchas cosas pero nos da como mucha pereza echar grilla, no?, digo así entre comillas, nos da pereza como ir a, o miedo digamos, por sentarte a discutir con un diputado, sentarte a discutir con un senador y mucho de las soluciones me parece que deben estar ahí en ese terreno, que parte de la labor es lo que hacemos aquí de proyectos de investigación y demás pero ... mira mucho me ilustra el subsecretario porque me decía pues eso está bien - dice, - pero eso sólo lo leen ustedes - dice, - aquí no, la gente que toma las decisiones en este país no lee esas cosas - dice, - entonces aquí hay que llevar esto mismo que ustedes hacen pero acá es donde se lee, acá es donde la gente puede, donde la gente que decide puede considerarlo - , no?. Ayer estuvimos con un diputado del PRD, discutiendo la posibilidad de un proyectito también, ahí si no pudimos ponernos de acuerdo porque además el cuate andaba sacando otras cosas, no?, pero si me parece digamos que hace falta como que saltemos a ese tipo de escenarios, no?, ahí me parece que podemos decir mucho, me parece que estamos como al margen de ese tipo de decisiones y mantenernos al margen de ese tipo de decisiones, pues nos mete a una dinámica muy ilusoria de suponer que vamos arreglar cosas cuando en realidad las cosas no se arreglan desde aquí, no?, yo insisto y siempre he mantenido que las cosas se arreglan allá, entonces pues esa percepción tengo, [...] digo porque igual está uno hablando en las escuelas de educación especial, están las privadas y están las públicas, si uno quisiera influir en la parte pública, pues no hay mayor posibilidad que tener que meterse a negociar cosas, no?, si uno no negocia cosas, entonces uno termina frente a grupo y, pues ahí qué arreglas?, no arreglas nada ...  
(E11M131200, pp. 7-8.)

Vemos cómo su visión e interpretación sobre la legitimidad social de la psicología que nos revelan estaría en función de cómo perciben sus espacios propios de trabajo;

espacios, que como campos sociales y simbólicos, conllevan diferentes tipos de representaciones.

Las condiciones y características reales de la práctica profesional del psicólogo en instituciones de carácter público, como las señaladas por los académicos, parecen derivarse de la posición, división y jerarquía en la que se colocan a sus profesionales, así como por la delimitación de los campos o subcampos ocupacionales que corresponden a cada profesión según sus grados de autonomía, formas de operación, normas y valores que se privilegian y se subordinan en cada uno de ellos, y cobran significado para los sujetos según el "desplazamiento" percibido por los propios profesionales en condiciones que pueden variar según lo aproximado o alejado que se sientan en el espacio social ocupacional que "merecen".

El mundo social se presenta así para los académicos como una realidad fuertemente estructurada, esto por el efecto de un mecanismo simple: las diferencias percibidas funcionan como signos distintivos y como signos de distinción *"en una clínica de especialidades puede haber un solo psicólogo ... no es la cantidad en proporción a los médicos que pudieran estar en las clínicas de salud"*. A través de la distribución de las propiedades de los diferentes campos profesionales, el mundo social se presenta objetivamente como un sistema simbólico que está organizado según la lógica de la diferencia, de la distancia diferencial (Bourdieu, 1999a). De aquí que los poseedores de un fuerte capital simbólico, como los médicos o personas que ocupan cargos públicos *"la gente que toma las decisiones"*, o como aquellos que son conocidos y reconocidos están en condiciones de imponer la escala de valor más favorable a sus productos de trabajo, especialmente porque en nuestra sociedad tienen casi un monopolio de hecho sobre las instituciones, que como el sistema escolar, establecen y garantizan oficialmente los rasgos o los signos que los distinguen.

Sin embargo, las inconsistencias se presentan cuando los formadores de futuros profesionistas esperarían que la obtención de un título, como nominación oficial y certificación escolar y como resultado de una formación profesional prolongada, debiera tener un valor universal en todos los mercados o espacios de trabajo pertenecientes a una profesión, pues representan verdaderos títulos de propiedad simbólica que dan

derecho o ventajas de reconocimiento social, como capital simbólico universalmente reconocido y válido. No obstante, los espacios de trabajo de los psicólogos son advertidos por los académicos como ámbitos donde se generan relaciones de poder en el sentido de que el mercado es producto y expresión de intereses de las distintas fuerzas sociales.

En este sentido, para la académica, el hecho de que el Estado y sus mandatarios no le otorguen reconocimiento a la psicología *"eso ni siquiera para el Estado esta consolidado, no, no lo tiene contemplado"*, dificulta su posicionamiento como profesión con "autoridad social" en el mercado laboral, que al no estar contemplada en sus planes de desarrollo, se dejan sus espacios de trabajo propios a otros profesionistas con posibilidades de tener disposiciones e intereses comunes o de producir prácticas semejantes.

No obstante, aún y cuando no se atribuya directamente a las instituciones de carácter público el reconocimiento social de la profesión, sin embargo, para adquirir éste y poder *"influir en la parte pública"*, el académico supone que el psicólogo necesita desarrollar estrategias o mecanismos de acción para *"negociar espacios ... negociar cosas"*. Estas estrategias o prácticas en realidad se encuentran vinculadas a las posiciones que se ocupan en un campo de juego específico y en defensa de sus intereses, que se representan como las "cosas a hacer" o como prácticas que tienen una lógica propia en un campo determinado y que adquieren sentido para los sujetos involucrados en éste, aunque no sean necesariamente conscientes de ellas pues son estrategias como de "sentido práctico", como sentido "del juego", de un juego social particular e históricamente definido *"sentarte a discutir con un diputado, sentarte a discutir con un senador"*, que evidencian ser "las reglas del juego" en el campo político e imprescindibles para tomar parte en las decisiones por las cuales se obtiene aceptación, legitimidad y prestigio social (Bourdieu, 1996).

Estas serían, por lo tanto, las condiciones necesarias para que los psicólogos pudieran valerse de su competencia profesional *"si uno no negocia cosas, entonces uno termina frente a grupo y, pues ahí qué arreglas?"*; que reflejan ser lógicas de acción que suponen un capital cultural y simbólico que para el académico se descuidan en la práctica

pedagógica y en general en la formación profesional de la que participa *“eso me parece que no se enseña acá”*.

### **El psicólogo “... con un lugar relevante en la sociedad”**

Para otros académicos, el estatus profesional del psicólogo no sólo no está en construcción sino que ha cambiado sustancialmente, y lo atribuyen precisamente a que sus profesionales han alcanzado posiciones que en el pasado ocupaban otros profesionistas de carreras más prestigiosas, o bien, porque han escalado a posiciones en los espacios sociales de poder público que les permiten tomar parte activa en la toma de decisiones, y les asignan, a diferencia de los académicos arriba citados, como signo o rasgo distintivo capacidad de influir en otros sujetos.

Estas posiciones por las que el psicólogo adquiere reconocimiento social realmente implican relaciones de poder, o de dominación-dependencia que se establecen entre los profesionales de diferentes campos que entran en competencia y en lucha por el capital simbólico que se disputa en un campo laboral-profesional, como nos detalla uno de los académicos:

... si ha cambiado completamente, yo siento que, te digo no en la medida de mis expectativas pero sí creo, yo creo que lo que pasa es que los cambios son sociales, no?, entonces una vida es muy corta para ver tantos cambios sociales, pero sí siento que el papel del psicólogo es cada vez más relevante, hay, por ejemplo, ahorita dos psicólogos en el gabinete, lo cual ya dice algo del papel del psicólogo que está desempeñando, también hemos ganado políticamente, cosa que los médicos nos tenían apabullados, hay directores de clínicas y hospitales que son psicólogos, pero también en el campo aplicado, creo que la gente conoce más el trabajo del psicólogo y cada vez está más convencida de que bueno es un profesionista que puede dar un servicio útil a la sociedad. (E9M29I100, p. 4.)

Los cargos políticos, como espacios sociales de relaciones, se representan como símbolos de poder o capital simbólico objetivado que otorgan un reconocimiento social que para el académico *“dice algo del papel del psicólogo que está desempeñando”* y es obtenido gracias al efecto de movilización o desplazamiento a puestos de mayor jerarquía que se ejercen *“hay directores de clínicas y hospitales que son psicólogos”*; por consiguiente, el reconocimiento social se obtiene porque se define en y por una relación

determinada entre los que ejercen el poder y los que lo padecen en la estructura misma de un campo determinado y en tanto representan formas "de hacer ver y hacer creer", que confirman o transforman la visión del mundo "*hemos ganado políticamente*", como poder "casi mágico" al suponer el dominio o posesión de un saber especializado sobre otro.

Sin embargo, habría que señalar que este nivel de conflicto es particularmente vistoso en aquellos mercados de trabajo fuertemente controlados por el sector público (salud, enseñanza, gobierno) donde las relaciones de poder que se establecen entre profesionistas de campos profesionales diferentes implican un nivel de conflicto más elevado, pues cuando la legitimidad de los nuevos profesionistas está menos desarrollada o se encuentra en la fase inicial de construcción, según lo perciben los académicos arriba mencionados, se debe a que no han logrado asegurarse del monopolio de un campo ocupacional determinado.<sup>22</sup>

Así vemos que todo juicio que se haga sobre el estatus profesional de un individuo está siempre permeado, mediado por el conocimiento que se tenga acerca de la posición que ocupa en la escala de prestigio de las instituciones donde actúa. Sin embargo, el título que posee un actor social en determinado campo o mercado laboral también es importante porque alude al mundo de lo simbólico que rodea todo el mundo de las capacidades específicas, como el lenguaje, el tipo de discurso y el rol que se desempeña, que modifican e intervienen en la percepción social que se tiene de las capacidades técnicas o competencias profesionales.<sup>23</sup>

En este caso, la capacidad de "poder" como signo distintivo que lleva al reconocimiento social de una profesión, se deriva de la percepción que se tenga de su autoridad profesional para influir en el comportamiento de otros sujetos, autoridad que supone la adquisición de saberes o discursos específicos derivados de una preparación profesional, como nos devela otra académica:

---

<sup>22</sup> Al respecto véase Bourdieu, P. "Sobre el poder simbólico", en *Intelectuales, política y poder*, pp. 71-72.

<sup>23</sup> En Bourdieu, P. "El campo científico", en *Intelectuales, política y poder*.



(sobre la relevancia actual de la psicología) ... mucha, en todos los sentidos, siento como que es tener un poquito de poder y ese poder lo puedes utilizar para muchas cosas, que me está preocupando que no hay así como un límite entre lo que tu puedes hacer o lo que se debe hacer, y lo que me preocupa son esas cosas que salen de terapia, hidroterapia, no?, o de terapia de los delfines, y todo, todo lo ponen que te beneficia, no?, además la gente a veces se va con esa finta, no?, por ejemplo, la neurolingüística, no?, [...] me preocupa mucho porque dices – es que están como en Vanidades, no?, de contéstale el Test de cuál es tu pareja? y ya vas a saber si te casas con ese hombre o no - eso es lo que me preocupa, y además como que la gente no se detiene a pensar, bueno qué tanta base hay o no?, y digo poder porque los maestros, profesores que se animan hacer toda esas cosas, no? tienen un montón de seguidores, así como la bolita mágica, no? [...] entonces es lo que veo, no?, que si se ha modificado mucho. Te digo ahorita es todo, por ejemplo aquí en Iztacala, hablar de psicoanálisis en retardo? o masoterapia, no?, dices - qué onda? - pero es poderoso hablar de eso, todos los chavitos se van por ahí, lo que pasa es que yo supongo que entre nosotros todavía hay así como guerras de poder también, de ver qué teoría puede más, no?, [...] si ha cambiado, pero en algunos estratos yo creo que si sigue la gente pensando (se refiere a que el psicólogo solamente atiende "locos"), no?, pero, por ejemplo, gente que es profesionista, que se dedica a algo, que no sea estar en su casa, como que ya ha abierto su visión y si piensan que te puede ayudar y no necesariamente porque estas mal, no?, sí, sí ha cambiado, pero junto con todas estas cosas medio mafufas [sic] que han estado ocurriendo, no? (E14F22301, pp. 4 - 5, 7)

Los títulos proporcionan un sistema de identidad a quienes los poseen, al mismo tiempo que los identifica y los autoriza para mostrar el capital intelectual y cultural que los respalda, y que puede ejercer mayor fuerza en grupo que aquella que puede mostrarse de manera individual. Es así que el título que respalda una profesión le confiere al que lo posee un poder simbólico para hablar con "autoridad profesional" que en palabras de la académica representa "*poder*" y puede ser utilizado "*para muchas cosas*". Entre éstas, se concibe como un instrumento para proteger la comunicación de determinados discursos profesionales que hace posible el consenso, la imposición o apropiación de saberes, ideas o teorías "*la hidroterapia, terapia de delfines, neurolingüística*". Discursos que para la académica son utilizados como medios de dominación o de "violencia simbólica"<sup>24</sup> por los que se "*tienen un montón de seguidores, así como la bolita mágica*" cuyo contenido conlleva la definición del mundo social conforme a determinados intereses, sin embargo, no aluden a un "deber ser o hacer" de la profesión sino más bien distorsionan y desorientan sus verdaderos saberes y prácticas profesionales.

<sup>24</sup> En Bourdieu, P. "Sobre el poder simbólico", en *Intelectuales, política y poder*, p. 69

Asimismo, estos discursos pueden ser utilizados por los mismos académicos respaldados no sólo por un título sino por la posición que ocupan en el espacio escolar, como instrumentos de lucha o dominación simbólica que la académica lo representa como *“guerras de poder también, de ver qué teoría puede más”* o como lucha interna dentro del mismo campo de producción y transmisión del conocimiento en el cual los especialistas de la misma producción simbólica, es decir, del poder simbólico de imponer o inculcar conocimientos, pueden llegar a ser arbitrarios para los sujetos que participan del mismo espacio escolar en tanto concibe que *“todos los chavitos se van por ahí”*.

En contraste, esta capacidad de “poder” como rasgo distintivo que lleva a la psicología a una aceptación y una valoración de su quehacer profesional en un ámbito social más amplio, sólo lo percibe para *“algunos estratos”*, según el capital cultural y social que posean. Representación que también nos devela otra académica, quien asimismo argumenta que éste depende *“del sector de la gente”*:

(cambio de imagen de la psicología)... de ese momento para acá yo creo que sobre todo con cierto círculo de gente, con otros al contrario, hasta está más deformado y ahorita los famosos programas de debate, los de televisión, yo creo que es la publicidad más negativa que nos pueden hacer porque luego de repente todo mundo se siente psicólogo y hasta minimiza lo que es la labor real del psicólogo, lo que tenemos que hacer de una evaluación fuerte, porque en cualquier rato – ahí es que tiene un trauma con no sé qué, es que seguramente en su infancia hubo no sé qué tanto -, y son comentarios muy a la ligera que pareciera ser que así a la ligera hacemos el trabajo, y yo creo que no sé vale, no?, porque si es cierto que todo mundo puede dar un apoyo en este sentido a nivel psicológico, de acuerdo, pero este tipo de programas ha dejado una influencia nefasta en la profesión, desde mi punto de vista. Yo creo que dependiendo del sector, del sector de la gente, porque a mi me pasa mucho en la CUSI, nos llega de todo tipo, hay gente que ya llega hasta con una influencia tan negativa, que hacen sus comentarios de este tipo, yo voy sondeando de dónde vienen, vienen mucho de este tipo de programas, y hay otros que al contrario, saben perfectamente que el proceso de evaluación no es corto, no es fácil y que en algunos momentos, dependiendo de la problemática puede ser hasta de años y saben que no estamos ya resolviendo las cosas mágicamente, entonces depende mucho de la gente y de la información, y esta información no necesariamente va de la mano con el nivel socioeconómico, no, definitivamente no, porque hay gente que incluso es analfabeta y ha tenido experiencias buenas, positivas con el servicio de psicología y sabe que este proceso no es fácil, no es nada fácil y que no inmediatamente que te están presentando al niño te dicen - y cómo lo ve?, y qué me dice?, y cuál es el diagnóstico? -, que ya saben que tiene uno que hacer una evaluación, incluso entienden, haciendo similitudes con el médico, que con el médico a veces en la primera entrevista van a dar una serie

de referencias de la vida general, pero todavía necesita análisis, necesita estudios, está haciendo una serie de hipótesis de que puede ser esto, puede ser aquello y no puede dar el diagnóstico en ese momento, y no debe de darlo tampoco por ética porque puede o generar una alarma, en donde no lo haya, o por el contrario, que necesita crear conciencia en la gente que realmente necesita atenderse, entonces sí, yo opinaría que depende mucho de la información, y esta información no necesariamente va de la mano con el nivel socioeconómico. (E15M3401, pp. 5-6).

Por sus argumentos, la relevancia social de la psicología depende entonces de la percepción y apreciación que algunos sujetos tengan de sus prácticas profesionales, y aunque son objetivamente diferenciadas no son inmediatamente percibidas como tales por cualquiera, pues ellas pueden ser identificadas exclusivamente por aquellos que poseen los códigos, signos o la información que corresponde a la profesión *“que entienden”*, es decir, que poseen los esquemas de clasificación necesarios para comprender su sentido social *“que saben que no estamos ya resolviendo las cosas mágicamente”*.

Por tanto, desde el punto de vista de las académicas, la percepción que tienen los sujetos sobre la psicología varía según su posición en el espacio social o del lugar desde el que la construyeron (y los intereses asociados) y según su *habitus* o sistema de esquemas de percepción y apreciación, como estructuras cognitivas y de evaluación adquiridas a través de la experiencia duradera en las posiciones que ocupan en el mundo social *“experiencias buenas, positivas con el servicio de psicología”*. O bien, atribuyen el reconocimiento o valoración de la psicología sólo a aquellas personas que por su *habitus* o su capital cultural, social o económico, se colocan en el espacio en el que los bienes y servicios de la psicología están disponibles y contiene las prácticas sociales de las personas que ocupan una posición homóloga en este espacio social *“gente que es profesionalista, que se dedica a algo ... que ya ha abierto su visión”*.

Bajo la misma lógica, los sectores o estratos sociales que desconocen o inclusive desvalorizan a la psicología, participan de un espacio social cuyas prácticas y contenidos se derivan del “sentido común” o del “saber práctico” como *“los famosos programas de debate, los de televisión”* pues para la académica desplazan y desprestigian el saber profesional del psicólogo al tener *“una influencia nefasta en la profesión”*, desvalorizar y “depreciar” el capital cultural y simbólico que corresponde a la profesión.

A partir de estas representaciones podemos apreciar la forma en que los académicos, como profesionales acreditados, hacen frente a la resistencia que ofrecen las personas "de oficio", quienes no se resignan a ser desposeídos sin más de su capital de habilidades. Uno de los indicadores de esta lucha es el forcejeo que se registra en el mercado de trabajo, donde los nuevos profesionales exigen el reconocimiento de su superioridad y el derecho a ocupar los espacios que les corresponden en virtud de la posesión de un título. Este desplazamiento opera en el sentido de una subordinación y no de una simple desaparición de las prácticas tradicionales. Así vemos que las relaciones de poder en estos espacios sociales no se ejercen sobre las personas, sino que se manifiestan entre los títulos y los puestos de trabajo socialmente definidos.

Reflejan por lo tanto, luchas que se dan con el surgimiento de un nuevo conjunto de reglas, principios y teorías "racionales" en síntesis, o sea, el saber objetivado y monopolizado por un gremio de profesionales que tratan de imponerse sobre el saber práctico o saber popular por el que se distinguen de los "no profesionales"; y podemos entenderlas como luchas que pugnan por obtener su legitimidad social que les confiere un saber o una competencia científica certificada por una credencial o un título, en donde los nuevos sujetos productores de bienes simbólicos tratan de desplazar a los actores tradicionales. De esta manera, los actores tradicionales no sólo son desposeídos de sus competencias sino también de los beneficios asociados con los mismos (Bourdieu, 1999b).

### **El psicólogo "... socialmente desprestigiado"**

Al mismo tiempo, encontramos quien considera que la psicología no sólo no ha alcanzado un reconocimiento social sino que su actuación en el campo específico de su competencia es desprestigiada porque *"la gente los estigmatiza, que son muy raros"*, *"los psicólogos son muy mal vistos"*, *"desconfían"* de ellos, representaciones que nos revela otra académica en su siguiente relato:

(sobre la imagen actual de la psicología) Yo pienso que en todo hay cotos de poder, y que cada coto de poder se avala muy bien, y sólo el psicólogo que



quiere coto de poder, como las universidades que son cotos de poder, pero afuera no te dejan, o sea, no es que no te dejen, yo creo que si podrías si quisieras, pero yo así lo veo, eso que te digo como espacios donde se está dando la psicología, una psicología muy vivencial y muy profunda, pues están anclados en otras personas, y esas personas defienden ese coto de poder y si el psicólogo llega con sus ideas, además luego si llega con unas ideas científicistas, pues uy!! [sic] está peor, o así para hacer sus registros y todas esas cosas, choca, pero no choca por su metodología, yo pienso que choca porque está amenazando cotos de poder, y si te das cuenta así pasa en la SEP, o sea, todos los alumnos que tenemos son orientadores, se les restringe, ellos también permiten que se les restrinja, porque es un coto de poder de la SEP, los que se van a la industria, ahí hay cotos de poder de los industriales, de los del TEC, administradores, otro coto de poder, ahí no entran, a dónde se van?, a grupos de autoayuda?, menos!, ahí los psicólogos en tanto grupo de apoyo, los psicólogos son muy mal vistos, no, ahí no los aceptan, para nada, porque es otro coto de poder y así yo creo, te sigues, no?, y en realidad yo creo que la psicología es muy importante pero si tu te das cuenta así como un espacio que tenga, no tiene muchos, porque por ejemplo, los centros psicoanalíticos, donde se estudia, donde se da terapia, se nutren de las universidades, se nutren de los mismos alumnos o se nutren de señoras "nice", que, bueno ahí ellos forman otro coto de poder, pero así que tengan mucho impacto, yo no creo, la gente los estigmatiza, no?, que son muy raros y todo eso, o ir a terapia, la clínica, está difícil, no?, y yo por ejemplo, voy a la yoga y oigo a las otras psicólogas de cómo hablan de los psicólogos, no, no van, ellas no van con psicólogos, como que desconfían, no?, como que dicen – qué me van a hacer? – y buscan otras alternativas, y por ejemplo, también yo creo que otro coto de poder es el médico, los médicos hacen mucho trabajo psicológico, y están avalados, y la gente les cree, no?, y ellos se meten a la psicología gruesísimo, no?, y sin conocimientos pero ellos funcionan como psicólogos de mucha gente, todas las mujeres que van a consulta, no?, las escuchan, les dan cualquier cosa, no?, entonces no hay como presencia de los psicólogos, entre eso y que también salimos medio apachurrados. (E8F61100, pp. 11-12)

La académica nos remite nuevamente a las luchas que se despliegan entre distintas posiciones y relaciones de poder que se establecen entre los distintos campos especializados, relaciones de poder o "*cotos de poder*" que para ella impiden que la psicología alcance su legitimidad social en tanto existen otros profesionistas que invaden sus espacios y sus saberes profesionales, siendo la universidad el único espacio social en el que el psicólogo puede ejercer su profesión y hegemonía.

Estas relaciones de poder a los que hace alusión, resultan ser de nueva cuenta espacios y posiciones de luchas de fuerzas que implican relaciones de dominación-dependencia entre los diferentes profesionales que pugnan por su reconocimiento social o por preservar el monopolio de ciertas competencias profesionales en determinados mercados ocupacionales y en las instituciones en las que participan.

Sin embargo, desde su perspectiva, es el psicólogo el que aún ocupa una posición desventajosa y una relación de dependencia con otros especialistas de campos profesionales diferentes, aunque de igual manera, señala que esta dependencia se presenta primordialmente en mercados que están regulados esencialmente por el sector público de la economía, perspectiva que la llevan a representar a la psicología sin legitimidad o reconocimiento social en donde *"no hay como presencia de los psicólogos"*, y aparecen nuevamente los médicos a los que se les concede ésta porque *"están avalados, y la gente les cree"*, que les otorga poder social para hablar y actuar en materia psicológica aunque no posean su competencia profesional.

Pero no sólo percibe a la psicología sin legitimidad social, sino también le atribuye una representación social de desprestigio, descrédito que le asigna por el desigual capital cultural y simbólico con el que participa en los mismos espacios y tareas que atienden otros especialistas en donde *"choca porque está amenazando cotos de poder"*.

No obstante, también percibe que el psicólogo tiene cierta aceptación aunque sea en escasos espacios sociales, sin embargo, son elitistas pues sólo tienen acceso a sus prácticas quienes están en condiciones de apropiárselas. Parecería entonces que la académica también le atribuye una representación social diferencial al estatus de la psicología, sólo que en su caso, este reconocimiento depende de los intereses, gustos o preferencias culturales de los "consumidores" de ciertos bienes culturales de los que pueden apropiarse por su condición y su posición de clase en ciertos espacios pues *"se nutren de los mismos alumnos o se nutren de señoras 'nice'"*. Por consecuencia, se representa a la psicología como un campo de producción de bienes culturales al que sólo tienen acceso los poseedores de cierto capital económico y cultural cuyas "estrategias de distinción" operan como instrumentos de diferenciación entre las clases sociales y los colocan en el campo de consumo de estos bienes culturales

Podemos apreciar entonces, que para ella existe un ajuste dialéctico entre un campo de producción de bienes culturales (oferta de bienes culturales) y un campo de consumo de bienes culturales (demanda de bienes culturales) en un mercado específico, pero responden a lógicas relativamente independientes, en donde no hay ni imposición de la producción sobre el consumo, ni búsqueda consciente de las necesidades de los

consumidores, no obstante, al igual que en los demás campos sociales, existe una distribución desigual del capital que está en juego (principalmente capital económico y cultural) y en las luchas que allí se desarrollan con base en intereses diferentes ligados a posiciones diferentes y a relaciones de dominación-dependencia (entre los más ricos y los menos ricos) con base en los capitales que están en juego (Bourdieu, 1988).

Tanto sus apreciaciones como las de los anteriores académicos, nos han permitido retomar la teoría del espacio social propuesta por Bourdieu (1988, 1999a), en especial si conceptualizamos al mercado laboral como un campo social en la medida en que se privilegian las relaciones de fuerza en la incorporación y mantenimiento de los sujetos al interior de los campos, y como campo simbólico que se configura en objeto de representaciones sociales según la posición que ocupan los sujetos en el espacio social. Se reconoce asimismo como un ámbito donde se generan relaciones de poder en el sentido de que el mercado es producto y expresión de intereses de las distintas fuerzas sociales.

En tal sentido, en el espacio social habrá puntos de vista diferentes e incluso antagónicos ya que éstos dependen del lugar donde se construyeron, puesto que la visión que cada sujeto tiene del espacio social depende de su posición en él.

Cobra notabilidad aquí el *habitus* como un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. En consecuencia, el *habitus* produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación al implicar un sentido del propio lugar, pero al mismo tiempo un sentido del lugar del otro, en donde los sujetos sociales se clasifican ellos mismos y se exponen a la clasificación de otros al elegir, conforme a sus creencias, el espacio de los bienes y los servicios disponibles. Lo que hace que nada clasifique a alguien más que sus propias clasificaciones o representaciones de la realidad. Como actores sociales somos capaces de ver la relación entre las prácticas o las representaciones y las posiciones en el espacio social. Así a través del *habitus* tenemos un mundo de sentido común, un mundo social que parece evidente.

Desde aquí, hemos recuperado la representación que los académicos tienen sobre la identidad social de la psicología, que si bien ha cambiado desde sus estudios

profesionales a la fecha pues partían de concepciones vagas y difusas acerca de su rol social, al que le atribulan funciones estereotipadas y de dependencia o subordinación especialmente con el médico o el psiquiatra y sin ningún reconocimiento y prestigio social; no obstante, estas representaciones se han transformado solo para asignarle una identidad imprecisa, indefinida e incierta en tanto conciben que su rol y estatus profesional no sólo aún está en constitución, sino que su principal actuación tiene que ver con las luchas de poder por ocupar espacios y posiciones en los escenarios en los que todavía tiene que demostrar su competencia profesional.

#### **4.5 Práctica profesional de la psicología: sus espacios ocupacionales**

El reconocimiento social de una profesión, además de los símbolos, los tipo de "insignias", códigos de comportamiento de sus profesionales, estereotipos, posiciones, relaciones, luchas, en fin, todo aquello de lo que ya nos han dado cuenta los académicos de la investigación, también incluye el tipo de prácticas desarrolladas, prácticas que se van desarrollando a través de un proceso constante y paulatino por el cual va adquiriendo importancia o relevancia social un campo profesional.

Como nadie ignora, las profesiones son una parte de la estructura social por lo que no dejan de estar estrechamente vinculadas con el proceso productivo y sus diversos componentes; desempeñan un papel dentro del juego de los intereses seleccionando a los destinatarios de los servicios, intervienen en los conflictos de clase y participan activamente, de uno u otro modo, en el debate ideológico que influye en la evolución de la sociedad.

Por consiguiente, el profesional universitario se define y se realiza en la práctica de un conjunto de saberes que se le conceden como pertenecientes. Esta práctica se concreta cada día con mayor frecuencia en instituciones demandantes de servicios profesionales, por lo que el egresado universitario se puede encontrar frente a peticiones muy específicas, circunscritas incluso de manera normativa a puestos de trabajo. Es decir, frente a un sistema productor de profesionales universitarios - identificable en el sistema de enseñanza superior - se erige un sistema utilizador de esa misma fuerza de trabajo cada vez más estructurado (Gómez, 1983).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

La educación profesional se caracteriza, en este sentido, por preparar a los individuos para el ejercicio de un trabajo altamente especializado, fuertemente fundamentado en el dominio y la aplicación de la ciencia y la tecnología para la solución de problemas sociales. Esta formación orientada hacia el empleo puede tomar diferentes características al concretarse en un ejercicio profesional particular, al interactuar con un tipo de estructura social determinada, con una cultura particular y en momentos o épocas históricas definidas.

Es por ello que el análisis del trabajo profesional requiere una contextualización en la escena social que lo contiene, que cobra relevancia para el análisis de los discursos de los académicos con respecto al ejercicio particular de la psicología y en relación a sus diferentes espacios laborales.

En tal sentido, la década de los setenta tiene importancia pues es en ésta en que la mayoría de los académicos de nuestro universo de estudio, eligen e inician sus estudios de licenciatura en psicología, época en la que si bien ya existía una práctica de la psicología derivada de demandas sociales particulares con un carácter eminentemente práctico en la solución de determinados problemas, su profesionalización institucional se inicia precisamente en este período con un limitado reconocimiento social de sus espacios ocupacionales .

De hecho, la psicología como profesión en nuestro país, al igual que en Europa y en Estados Unidos, tiene un largo pasado pero sólo una breve historia. Antes de su institucionalización en los medios universitarios, su acción práctica se había derivado de demandas sociales particulares en momentos y épocas determinadas en las que tuvo un carácter aplicado y vulnerable de acuerdo a los usos que le dieron sus portadores.<sup>25</sup>

Conforme se van consolidando procesos de formación profesional en instituciones universitarias, se van modificando paulatinamente tanto la naturaleza como el destino del servicio en el ámbito de la práctica profesional de la psicología; al mismo tiempo se

---

<sup>25</sup> Ejemplos de ello son la aplicación de una evaluación psicológica en la penitenciaría para varones del estado de Puebla, como parte del gabinete de antropología criminal durante el Porfiriato; la aplicación de la psicometría en México, producto del interés vasconcelista de promover la educación en todo el país. (Valderrama y Molina, 1993); la atención y cuidado de enfermos mentales con métodos psicológicos para su diagnóstico al crearse el Manicomio General "La Castañeda" en 1919 (Harrsch, 1998); las primeras incursiones de la psicología laboral en el sector

van disponiendo y abriendo espacios de trabajo que en la práctica sus profesionales se atribuyen como suyos, a pesar de que la delimitación de sus espacios y funciones a nivel social sólo empiezan a reconocerse de manera vaga e imprecisa.

### ***“Terapias, ... pacientes” antonomasia de la psicología ...***

En este contexto y grado de desarrollo profesional de la psicología, los académicos optan por ella aún tratándose de una profesión relativamente nueva y en general, sólo le reconocían como espacio laboral aquel que tenía que ver con los problemas relacionados con la salud mental, área que tradicionalmente se asocia a los psicólogos por su vínculo histórico con la medicina y la psiquiatría, como lo denota uno de los académicos en su siguiente relato:

(sobre sus campos de inserción) ... no como lo conozco ahora pero si tenía alguna idea sobre todo el campo relacionado con la salud, el aspecto clínico, el aspecto de terapias, era lo que tenía mucho más claro en ese entonces, si un poco quizás la cuestión educativa pero principalmente la cuestión clínica. Más bien yo no estaba muy consciente de quizás el campo de trabajo en cuanto a demanda, sino en cuanto a preferencia, quizás la posición que yo tome estuvo más fundamentada más que en tratar de buscar inmediatamente un trabajo después de terminar mi carrera, sino tratar de estudiar algo que sí era importante, interesante para mí. (E13M12201, p. 2)

El ámbito clínico se constituye y asocia como el área de actividad definitoria del psicólogo para la mayoría de los académicos en los tiempos en que deciden un proyecto profesional, con sólo un incipiente conocimiento de otros de sus campos potenciales de desarrollo, como se puede observar en algunos de los discursos que seleccionamos:

... yo creía que toda la psicología era la clínica, nunca me imaginé dando clases, nunca ... (E8F61100, p. 2).

... pues más o menos, yo creo que sí lo tenía, que sí lo tenía claro, de que podía dedicarme a dar atención a pacientes o podría desarrollar toda una serie

de investigaciones en el laboratorio, o dar clases. nada más veía yo ese campo, no, no, no lo veía más allá, pacientes, investigación, o dar clases, aunque dar clases no me animaba mucho me daba miedo. (E10F41200, p. 1)

... si porque yo investigué, y clínica, psicología clínica, ahorita por cuestiones específicas llegué al área de educación especial, nunca he estado en psicología clínica, pero sí he estado buscando también formarme en esta área y he tenido trabajos dentro de la psicología clínica para más o menos cubrir expectativas... (E15F3401, p. 6).

Los académicos nos confirman que la elección de la psicología como proyecto profesional estuvo más en función de la imagen social que se tenía de la psicología, imagen que como vimos se relacionaba a actividades y roles no sólo estereotipados sino cuyo alcance social se vislumbraba apenas en lo individual y en el terreno de la práctica privada "*pacientes*", más que a las prácticas profesionales en los demás lugares y espacios ocupacionales en los que ya daba cuenta de su actuación. Se apropian por lo tanto de la psicología sin conocer sus potenciales áreas de trabajo o sin que medie una representación futura de la profesión como campo de desarrollo profesional, sino más bien por el "sentido" que adquiere de acuerdo a gustos y preferencias "*tratar de estudiar algo que sí era importante, interesante para mí*".

Asimismo, el ámbito clínico sigue permaneciendo en las perspectivas de desarrollo profesional para una de las académicas "*sí he estado buscando también formarme en esta área y he tenido trabajos dentro de la psicología clínica*", que denota una representación de la psicología cuyo rol y saberes especializados se relacionan predominantemente con la atención a problemas emocionales y de adaptación individual, por lo que adquiere significado para la académica y busca sus contactos en ella "*para más o menos cubrir expectativas*".

Así, vemos cómo la falta de espacios de socialización en los que se adquiere un conjunto de saberes especializados (en este caso las universidades), unido al limitado conocimiento a nivel social de las funciones, roles y prácticas profesionales de la psicología y entrelazada con una incierta y aún indefinida identidad social que en los años setenta y principios de los ochenta conformaban el panorama de la psicología,

conllevan y explican en cierto sentido, el desconocimiento por parte de los académicos de su potenciales campos de aplicación.

Sin embargo, como producto de una formación profesional prolongada y la acumulación de experiencias y saberes profesionales que la práctica laboral implican, vinculadas al desarrollo científico y tecnológico de la psicología que después de más de dos décadas se ha hecho evidente, el siguiente cuestionamiento planteado a los académicos fue sobre la representación que de sus ámbitos de intervención profesional tienen actualmente, percepción que nos interesaba recuperar por sus proyecciones y consecuencias en la formación profesional.

### **La docencia universitaria: el “refugio” de los psicólogos**

Consideramos que la primera base intelectual de un académico o un profesional de la enseñanza es el dominio, a un cierto nivel, del área o de la disciplina en la que desarrolla su actividad, pero no como un dominio indiscriminado fruto de la mera acumulación de estudios, investigaciones y perspectivas diversas, sino acerca de las bases de ese contenido, su estructura sustantiva y sintáctica, su significación educativa y su dimensión social e histórica (Gimeno, 1995).

En otras palabras, al reconocer que las profesiones cristalizan un conjunto de relaciones entre dos amplias esferas de nuestra cultura: el saber científico y la solución de problemas sociales, la formación profesional de los futuros psicólogos se sustenta en el conocimiento de un conjunto de condiciones, procesos y prácticas sociales en general articuladas, por un lado, por las demandas sociales y por otro, por un campo de conocimientos estructurado a partir de estas demandas.

Cuando la formación profesional no alcanza articular estas dos esferas, ésta misma se pone en entredicho, como lo devela una de las académicas:

(al término de la carrera) ... lo veía difícil, no, no delimitaba muy bien las áreas en las que podía insertarme, realmente veía como una opción la docencia, la docencia sí la veía como una opción que me atraía y la veía muy difícil, o sea, ¿qué hace el psicólogo?, ¿de qué se mantiene?, ¿no? y ¿qué voy a hacer cuando salga, o sea no, no lo veía claro, no veía qué hacía el psicólogo, no veía qué es lo que podía hacer el psicólogo [...] me sentía sin habilidades propiamente y

como no había definido bien el quehacer del psicólogo, o sea, pues – qué hago?, de qué me ofrezco?, entonces, de qué la hago?, de qué me ofrezco, no?, hasta que pues retomé lo de la docencia ... – (E7F121000, pp. 5-6).

Lo expresado por la académica nos plantea como interrogante fundamental, cuáles fueron entonces las experiencias, apropiaciones o aprendizajes derivados del proceso de socialización universitaria que la llevan a cuestionarse “*qué hace el psicólogo?, de qué se mantiene?*”, conocimientos y experiencias que resultan ser limitados para un primer acercamiento al ejercicio de la profesión y llegan a significarse como la falta de aptitud profesional que la conducen a percibir sólo como ámbito profesional la docencia universitaria “*la veía como una opción*”; aún y cuando se percibía sin las habilidades necesarias para ello.

La enseñanza universitaria se constituye así como una “salida” a las preocupaciones e incertidumbres que conllevan una formación profesional alejada o descontextualizada de lo que significa la vida profesional.

Habría que considerar también, y ubicar en el tiempo y en su contexto, la constitución de un cuerpo académico en las universidades que abrió las posibilidades de insertarse en el espacio académico como opción para un ejercicio profesional. La apertura de oportunidades laborales en las instituciones de educación superior, asociada a la expansión, masificación, diferenciación y segmentación de la enseñanza superior a partir de los años sesenta, abrieron los espacios para la contratación “emergente” de personal docente que pudiera atender la demanda estudiantil, condición que favoreció no sólo a la académica sino también a los demás docentes entrevistados para incorporarse a un *mercado académico*, cuyo periodo más dinámico es posible ubicarlo entre los años 1970-1985, vinculándose asimismo con la agudización del problema del empleo a nivel nacional.<sup>26</sup>

No obstante, la vinculación de la académica con la docencia, sin que mediara alguna experiencia laboral fuera de los espacios académicos, y con una trayectoria de más de

---

<sup>26</sup> Existían en 1961 alrededor de diez mil plazas de profesor y pasó en 1990 a tener 105,058 en todo el país. Véase M. A. Casillas y S. de Garay “El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior, 1960-1990”, p. 13.

veinte años en la enseñanza, parecen haber conformado en ella una visión muy limitada de los espacios ocupacionales de la psicología:

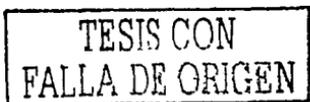
... ahora que he estado trabajando con María (otra académica) me decía como se está ampliando el campo de trabajo del psicólogo, mucho, me comentaba que pues hemos llegado al séptimo, o al segundo lugar de demanda, no me acuerdo cuál, no? ... y yo le decía a María bueno pero qué está haciendo el psicólogo?, porqué los están ocupando tanto?, entonces, yo creo que sí hay mucho campo de trabajo, pero tenemos un gran problema político en contra de la UNAM, no?, y si no nos damos cuenta de esto y más los estudiantes, pues se van a llevar muy duro porque le están cerrando el espacio así, nos están desprestigiando, y desprestigiando y desprestigiando. (E7F121000, p. 24.)

La "inmersión" en una cultura académica, y un escaso contacto con los problemas y necesidades de la práctica profesional o alejada de los intercambios de experiencias que se viven en los escenarios de trabajo - en donde los conceptos disciplinares y los métodos y técnicas derivados de éstos adquieren su sentido funcional -, genera un conocimiento impreciso y vago de los quehaceres y demandas específicas que corresponden a la profesión y promueven el cuestionamiento de su propia demanda "*porqué los están ocupando tanto?*". Se pierde asimismo el contacto con una realidad y escenario social con problemáticas económicas, políticas e ideológicas que si bien repercuten en la educación pública, no se derivan propiamente de la formación y práctica profesional dirigida a atender determinadas necesidades sociales por las que pueda atribuirse su "desprestigio".<sup>27</sup>

Esta descontextualización de los aprendizajes disciplinares de la psicología de los problemas reales y específicos que se espera resuelvan los especialistas de una profesión, llevan a los académicos a un conocimiento impreciso de sus campos de actuación, conocimiento ambiguo y abstracto que encontramos en otros más de los discursos de los académicos; dos de ellos son muy claros en este sentido:

(sobre la ampliación de sus ámbitos)... pues yo me imagino que sí, pero así, que yo te diga a ciencia cierta sí, sí ha cambiado o algo, no te lo puedo decir porque yo nunca me enfrenté a la necesidad de buscar trabajo, porque haz de

<sup>27</sup> La académica hace alusión al conflicto universitario más largo de la historia de la UNAM (mayo de 1999 a febrero del 2000)



cuenta me imagino - bueno, y yo a qué me hubiera dedicado que si no me quedó a dar clases?, no, no me queda claro, si probablemente me hubiera dedicado a algo aplicado, pero que es más, la misma maquinaria del sistema me llevó y nunca me planteé el asunto - a qué me voy a dedicar? - porque fue así como tan demarcado el asunto de la primera generación, ves que habla una parte que habla algunos alumnos que podrían haber estudiado la opción de ser psicólogo básicos... (E10F41200, p. 4).

... pues sí, ahorita por ejemplo hay más psicólogos en las primarias, no?, por ejemplo, en la escuela de mi hija hay una psicóloga para de primero a tercero, y otra, de cuarto a sexto, y a nivel secundaria, supongo que hay otros, no?, he visto que se amplió pero para educación; haz de cuenta, en las empresas se toma como licenciados en administración de empresas y capacitación, que es lo más usual y selección de personal, pero el ámbito así de poder cambiar una organización, no lo he visto, como que está muy cerradito el campo del psicólogo. A nivel clínico, pues supongo que sí hay más demanda, no? (E14F22301, p. 6)

Si consideramos a una profesión como una ocupación basada en el estudio intelectual pero también en la formación de habilidades o competencias profesionales especializadas cuyo fin es proporcionar servicios o asesoramiento experimentado a los demás, el poco conocimiento de su "radio de acción" o el sólo suponerlo o "imaginarlo", presupone la desautorización implícita de su función en una sociedad y el desconocimiento de los beneficios que pueda aportar a ésta, concibiéndose así *"muy cerradito el campo del psicólogo"*; de este modo se confunden su status, sus relaciones de jerarquía, interdependencia o subordinación y sus diversos grados de propiedad que posibilitarían, por ejemplo *"poder cambiar una organización"*, con lo que se pierde de vista sus posiciones ocupacionales en relación a otros campos profesionales.

La trayectoria profesional de las académicas, con limitada o ausente práctica en los espacios ocupacionales de las diferentes áreas de intervención de la psicología, como nos lo aclara una de ellas *"yo nunca me enfrenté a la necesidad de buscar trabajo, porque haz de cuenta me imagino - bueno, y yo a qué me hubiera dedicado que si no me quedó a dar clases?, no, no me queda claro..."*, es el resultado de un trayecto que transcurre en el mismo campo cultural y simbólico en el que cursan sus estudios profesionales, y en el que se instituyen prácticas y condiciones objetivas que limitan el conocimiento y acercamiento a otros espacios de trabajo relacionados a la profesión; condiciones que se significan como *"la misma maquinaria del sistema me llevó y nunca me planteé el asunto - a qué me voy a*

*dedicar?* -", y llevan a la académica a identificar a la docencia e investigación universitarias como únicos espacios de trabajo para el psicólogo.

Si bien es cierto que el psicólogo se dedicó básicamente a la enseñanza en las primeras décadas del siglo XX, debido a que la misma psicología no tenía definida su identidad como ciencia independiente y menos aún con un rol específico y diferenciado como profesión en nuestra sociedad, en su devenir histórico, la psicología ha ido demarcando sus ámbitos de actuación de acuerdo a la delimitación de su objeto de estudio y en terrenos que se han constituido propicios para su trabajo, a la vez que social e institucionalmente se le han ido reconociendo como suyos.

Como sabemos, el avance de la psicología como profesión ha sido vertiginosa durante las últimas décadas, tanto por las aplicaciones de sus derivaciones conceptuales y metodológicas sobre el ser humano como por la diversidad de áreas de investigación y campos de aplicación a los que han dado lugar.

Desde los orígenes históricos de sus espacios de intervención y su institucionalización profesional, que fueron paralelos al proceso de formalización y especialización disciplinaria, como esbozamos en el primer capítulo, se fueron instaurando la psicología clínica, educativa, laboral- organizacional, social y experimental como los campos o ámbitos de acción que se reconocen tradicionalmente para la práctica profesional de la psicología,<sup>28</sup> y al mismo tiempo estos ámbitos de trabajo se fueron materializando como las principales áreas académico-profesionales de especialización en la enseñanza de la psicología en México.<sup>29</sup>

Sin embargo, y aún y cuando este desarrollo profesional de la psicología se ha formalizado para su revisión y exploración en diferentes planes de estudio, parecen

---

<sup>28</sup> Para una revisión histórica sobre la conformación de los diferentes campos o ámbitos de aplicación de la psicología en México, así como sus respectivas funciones y centros de acción, véase Hartsch, C. "Campos de aplicación de la psicología" en *Identidad del psicólogo*, pp. 151-165.

<sup>29</sup> Desde la reestructuración de los planes de estudio de 1967 y 1971 del entonces Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se especifican estas áreas de especialización de la psicología como campos o ámbitos de incidencia, aplicación o competencia de la psicología. Véase Guzmán J. "La carrera de psicología en la UNAM, 1940-1980", p. 60. Estos planes de estudio, paralelamente con los logros obtenidos en el Proyecto Xalapa (1963-1971) derivados de la práctica supervisada en centros de servicio en la preparación de los psicólogos profesionales, impulsaron la formación orientada a la investigación y a la solución de problemas específicos, contribuyendo a la profesionalización de la psicología y a su reconocimiento y legitimidad científica e institucional. Véase Ribes, E. "La psicología en Xalapa: crónica de sus inicios (1963-1971)", pp. 1-13.

constituirse sólo para su revisión como algo abstracto y alejado de la realidad y de su ejercicio profesional para la mayoría de los académicos entrevistados, como si no existiera una demanda real en el mercado de trabajo.

En este mismo sentido, presentamos un relato más de otra académica, que si bien reconoce un grado de desarrollo sustancial con amplia trascendencia social de la psicología, no obstante, atribuye a otros actores sociales su desarrollo y práctica profesional:

.... yo siento que afuera de las universidades nos están desbordando, afuera se tiene un conocimiento psicológico profundísimo y tu te das cuenta que mucha gente, bueno afuera, que no son psicólogos, está viviendo experiencias, está viviendo la psicología, está trascendiendo cosas, está teniendo nuevos conocimientos, se está desarrollando pero por muchos lugares, muchos, muchos lugares. (se le pregunta si por los psicólogos) ... no, no, no los psicólogos a veces queremos ser dueños de las cosas, a veces no somos humildes, ves otras personas que no son psicólogos y han avanzado mucho, no?, entonces, nos peleamos, los psicólogos de la UNAM con los educadores de la SEP, entonces se niegan muchas cosas, pero para mí la psicología es fundamental, me impacta cómo se va desarrollando en diferentes espacios (E:8F:61100, p. 11)

Por sus argumentos y por el tipo de conocimientos adquiridos en el trayecto de su formación profesional, con un enfoque preponderantemente teórico de los diversos espacios ocupacionales de la psicología, la llevan a concebir que el desarrollo disciplinar de la psicología se da *"afuera de las universidades"* y su ejercicio profesional lo desempeñan personas que *"no son psicólogos"*.

Desde su concepción, la competencia profesional del psicólogo se adquiere sólo fuera de los espacios escolares, sin la necesidad de que medie una formación especializada en el marco de instituciones socialmente encargadas para hacerlo a través de una acción pedagógica explícita, pues sus experiencias y trayectorias escolares y laborales la llevan a otorgarle un mayor reconocimiento al "saber práctico" de las prácticas, o al saber "no separado" de las prácticas. En este sentido, llega a admitir que los psicólogos que se forman en las universidades los "separa" de ellas y se constituyen como un grupo de especialistas que se apropian sólo del dominio simbólico de la práctica, o del saber "acerca de la práctica".

No obstante, consideramos que se descuida que este tipo de cultura profesional tiene posibilidades muy restringidas de desarrollo por su limitada capacidad de circulación, pues al ser el producto de la experiencia en las interacciones cotidianas entre los miembros de una sociedad, poseen un mínimo de objetivación o de sistematización para ser transmitidas o reproducidas mediante un proceso más o menos prolongado de formación profesional.<sup>30</sup>

Dicho de otro modo, la constitución de los campos científico-profesionales suponen un proceso de objetivación de los saberes o conocimientos. Estos pueden en efecto, existir bajo una forma incorporada a los sujetos que los poseen y manipulan, que sería el "saber práctico de las prácticas"; sin embargo, desde el momento en que la división del trabajo se va volviendo más complejo, se posibilita que ciertos sujetos trasciendan el "dominio práctico de las prácticas", y se racionalicen las prácticas mediante la formulación de principios, axiomas o postulados explícitos con lo que el saber se objetiva, se separa de la práctica y se erige en saber "acerca de la práctica". Se produce así en todos los campos simbólicos un proceso de objetivación y de monopolización de los medios de producción de bienes simbólicos (Tenti, 1981).

Concebidos así los campos profesionales, conforme se van institucionalizando, aumenta la probabilidad de su apropiación por parte de unos pocos, pues presume que este saber objetivado no se aprende en forma espontánea, en cualquier tiempo y lugar, sino que requiere de una experiencia específica y organizada en el seno de instituciones especializadas, como son las universidades, en donde el saber "racionalizado" se garantiza mediante un título o certificación cuyo valor es independiente del conocimiento real que el sujeto posee.

De tal manera que para poder realizar una profesión no solo se necesita el conocimiento específico (conocimiento que en la antigüedad se transmitía de un maestro a su discípulo o de un gremio a su aprendiz), sino que se requiere de una legalidad sobre la forma de adquisición de ese conocimiento. Sin embargo, esta

<sup>30</sup> El saber práctico-práctico es el resultado de producir cultura de un modo que Collins llama cultura "indígena", y se trata de una cultura particularista, es decir, ligada a individuos y situaciones definidas, lo cual dificulta y generalmente impide su transferencia a otras situaciones distintas de las que presidieron su origen. Véase Collins, R. (1979). *The credential Society*, New York: Academic Press, pp. 60-62; citado por Tenti, E. "Génesis y desarrollo de los campos educativos".

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

legalidad que se confiere a una institución, se otorga antes del ejercicio profesional y separada del mismo, pues se estima que proporciona conocimiento sobre tal ejercicio por lo que expide un certificado o diploma que garantiza que un individuo está capacitado para ejercer una práctica profesional, antes de que tenga algunas experiencias respecto a la misma.

Podríamos resumir hasta aquí que las formas en que los académicos de nuestro universo de estudio representan a la psicología como profesión, en que le atribuyen un rol indiferenciado y un estatus social aún por consolidar, y con un conocimiento limitado sobre la demanda y los quehaceres propios de la profesión en el mercado ocupacional, son el resultado de su experiencia en el contexto de su formación profesional como en el de su ámbito académico de trabajo.

Los procesos de socialización tanto de su formación profesional como de su trayectoria académica-profesional, parecen haber privilegiado el conocimiento teórico y científico de la psicología, descuidando el acercamiento y la comprensión de los saberes especializados que se requieren para insertarse en los diferentes ámbitos de ingerencia de la profesión.

Por su historia en el campo universitario de Iztacala, podríamos pensar que en los alcances que los académicos conceden a la psicología como profesión, aún existen reminiscencias de la tesis que argumentó Ribes en su momento, en la que considera que la psicología sólo tiene una identidad disciplinaria; tesis que sostiene por concebirla como "modo científico de conocimiento", conocimiento que sólo es aplicable en la medida en que no es propiamente una profesión, sino sólo "... mediado interdisciplinariamente por disciplinas genuinamente profesionales, que poseyendo un encargo social relativamente específico respecto a la solución de problemas sociales, comparten como rasgo común dicha problemática, una dimensión psicológica ..."

(Ribes, 1989, p. 852).

Asimismo, afirmaba que el ejercicio de la psicología tendría poca proyección como profesión; por un lado, porque en su carácter de profesión liberal limitaría su práctica a sectores de ingresos medios y elevados, lo que la haría una profesión elitista y con poca repercusión a nivel social; y por otro, que al estar inserta en instituciones de

carácter público, le daba un carácter institucional que coartaba de antemano los alcances y la naturaleza de la actividad profesional. Más aún, descartaba y denegaba la inserción de la psicología a las empresas privadas, por su obvia vinculación con las condiciones estructurales asociadas al modelo de producción capitalista de México (Ribes y Talento, 1980).

Argumentos que a la vez fueron planteados por el Dr. Ribes para justificar la reorientación del trabajo profesional del psicólogo en el modelo de Psicología Iztacala, al considerarla como práctica social tendiente a "desprofesionalizar" el trabajo intelectual derivado de esta disciplina en el esquema de un sistema productivo capitalista dependiente como el de México. Tesis con la que suponía que la psicología invertiría la legitimidad de un orden social injusto al poner sus conocimientos en los sectores más desprotegidos, socializando el conocimiento profesional y "transfiriéndolo" a ellos para su uso y empleo "... desprofesionalizar el trabajo intelectual representa una ruptura de la división del trabajo, siempre y cuando esta transferencia social del conocimiento se dirija a los sectores explotados en el esquema del sistema productivo, y se plantee la posibilidad de que la técnica y el conocimiento profesional se utilice para los fines que defina este sector explotado como *clase social*, incluyendo el proceso mismo de concientización como parte integral de esta desprofesionalización" (Ribes y Talento, 1980, p. 271).

Con estos presupuestos, la formación profesional en psicología Iztacala contiene en sus fundamentos una visión predominantemente científica y disciplinar, bases que se confirman en el énfasis puesto en las actividades de investigación que el proyecto desde su inicio prevé "... la necesidad de establecer una infraestructura académica que permita concretar en la práctica docente las funciones de enseñanza, investigación y extensión (desprofesionalizar)", por lo que "... la investigación debe considerarse como el medio fundamental de la superación académica del docente universitario" (Ribes, et al., 1980a, p.238).

Consideramos que Ribes no contempló en sus tesis que la *formación profesional* implica precisamente una preparación para el "mundo del trabajo", si bien, a partir de la conformación de un cuerpo sólido de conocimientos científicos y técnicos, también

requiere la solución de determinadas necesidades sociales y problemas que la sociedad le atribuye y demanda, y legítima de acuerdo a una práctica social efectiva en los diferentes sectores de su actividad, que pueden derivarse tanto del sector público como del privado.

Asimismo, las funciones sustantivas de la universidad, si bien son debate actualmente por su división arbitraria y tradicional a diferentes entidades académico-administrativas, ya que la enseñanza se ubica en escuelas y facultades, la investigación en los centros e institutos y la difusión de la cultura a los organismos de extensión universitaria; la enseñanza universitaria es principalmente para la formación y especialización de un "saber profesional" que implica desde luego, el conocimiento y aplicación de la tecnología derivada de la investigación pero no constituye la naturaleza propia y exclusiva de la enseñanza universitaria.

Con respecto a la concientización de la psicología en su función y origen social para redefinir su vinculación orgánica con las condiciones estructurales y superestructurales que la determinan, la historia misma se ha encargado de evidenciar que no es una profesión, un profesionista o un área de conocimiento específico la que cambia las condiciones estructurales de un modo determinado de producción, que en todo caso y no de manera aislada, sería a través de un comportamiento ético de sus profesionales y de los usos que le den a sus conocimientos y estrategias de intervención.

Podemos concluir entonces, que el limitado conocimiento que los académicos tienen sobre de la demanda y las prácticas profesionales de la psicología se debe principalmente a la falta de espacios de socialización adicionales al espacio universitario, como serían los expresamente definidos por la misma disciplina y los reconocidos socialmente para su intervención, pero también aquellos que corresponden a las asociaciones, colegios o corporaciones<sup>31</sup> que agrupan a los profesionales y representan sus intereses, deberes y responsabilidades, que permitirían a los académicos acercarse a la representación social que sobre su rol y función se tiene. Todos estos espacios que se constituyen como lugares de producción simbólica y de encuentros de trayectorias y prácticas tanto individuales, colectivas e institucionales y

---

<sup>31</sup> Los académicos entrevistados nos reportaron no pertenecer a ninguno de estos gremios profesionales.

se presentan como oportunidades para la constitución o transformación de una cultura o identidad profesional, o para la apropiación de un ethos de la profesión que posibilitan compartir visiones similares de un mundo profesional.

#### **4.6 La profesionalización en la docencia y su desvinculación de los servicios profesionales**

El campo profesional de la psicología no sólo se ha conformado con base a su desarrollo interno y disciplinar y a sus posibilidades de intervención de acuerdo a problemáticas objetivas que se le presentan para su solución, sino también se ha visto influido y determinado por condiciones externas o ajenas al desarrollo científico del mismo.

A partir de la década de los ochenta, y derivado de la adopción del modelo neoliberal para insertar al país en el esquema de globalización económica, la psicología al igual que las demás profesiones, se ha visto influenciada por la orientación modernizante de la política educativa que desde el Estado se promueve, y por los cambios generados en la estructura productiva, en el mercado de trabajo y la dinámica del empleo.

En el marco de este proyecto económico, la modernización de la educación superior se ve reflejada en el Programa de Modernización Educativa (1989-1994) en el que se da apoyo e impulso a la enseñanza e investigación científico-tecnológica como medida prioritaria, y en el que las licenciaturas en ciencias sociales contarán con apoyo básico para desarrollarse por la orientación técnica que adopten para la formación profesional.<sup>32</sup>

El conjunto de estas políticas económicas y sociales que se generan desde este modelo de desarrollo neoliberal, contrajo una recomposición en las normas de empleabilidad en los diferentes segmentos de la economía que se expresa en una

---

<sup>32</sup> A raíz de la crisis financiera, económica, política y social que puso en evidencia el agotamiento del Estado Benefactor y de las políticas de corte Keynesiano que sustentaron fuertemente la orientación del desarrollo económico, político y social del país durante cuarenta años, el gobierno mexicano adopta la política económica basada en el modelo neoliberal y modernizador dando un gran impulso a la iniciativa privada y al comercio internacional como estrategia para resolver la crisis económica, dejando la responsabilidad del bienestar social a las

tendencia a requerir mayores niveles de escolaridad frente a la complejidad creciente de los procesos de producción y de los sistemas de interacción requeridos para insertarse con ventaja a los mercados de empleo; aspectos que se materializan paradójicamente en una mayor demanda de profesionistas con conocimientos especializados, por un lado, pero por otro, se exige también conocimientos generales, capacidad de autoaprendizaje y de pensamiento crítico para la iniciativa, el trabajo interdisciplinario y versatilidad para enfrentar con éxito problemas complejos (Bracho y Padua, 1995). En este sentido, se espera que la formación profesional actualmente promueva o desarrolle capacidades más fundamentadas, orientadas a manejarse en contextos complejos y en situaciones imprevistas (Tenti, 1989b).

Bajo este panorama, la enseñanza de la psicología en México se complejiza en un contexto de incertidumbre que experimenta la sociedad moderna, en la que la mayoría de las profesiones se desdibujan y son cuestionadas debido a la reconfiguración de la estructura del empleo en función de los cambios científicos y tecnológicos y en un modelo de desarrollo neoliberal, que tienden a alterar la dinámica del mercado profesional y repercuten necesariamente en los requerimientos de la formación profesional, que a la vez implican transformaciones en los perfiles de sus egresados.

En el caso de los psicólogos, estas condiciones han derivado en que ejerzan una gran variedad de prácticas y diversificado su ejercicio profesional, ampliándose su esfera de acción en ámbitos que se consideran emergentes o innovadores, como son el de la salud, el del deporte, el ambiental-ecológico, el jurídico y el criminalístico, entre otros, pero cuyas peculiaridades hacen que el abordaje sobre su ejercicio profesional sea una tarea muy compleja, a la vez que dificulta aún más su identidad profesional, tanto social como gremial.

Lo anterior conlleva cambios y exigencias nuevas a los docentes que participan en la enseñanza de la profesión, pues ya no resultan suficientes los saberes disciplinares y profesionales, sino que supone su actualización o ampliación en los rasgos más sobresalientes que demanda el mercado del trabajo.

---

empresas privadas y al mercado internacional. Véase Mendoza Rojas, J. "Vinculación-universidad sociales: un terreno de confrontación".

Sin embargo, los docentes en la actualidad participan más de una cultura académica que de una cultura de servicios profesionales. La universidad contemporánea dio un giro importante con respecto a la función que cumplía la universidad tradicional mexicana, que se caracterizó por el marcado acento profesionalizante de la instrucción y tenía una congruencia funcional con el mercado de trabajo (Casillas, 1987).

En esta universidad tradicional predominaban como actores docentes, aquellos profesionales cuyo interés profesional, fuente de ingresos y prestigio estaba fuera de la universidad, el *catedrático*, cuyos ejes de referencia eran básicamente externos al entorno universitario. Sin embargo, como resultado de las transformaciones más importantes que experimenta la universidad moderna, derivada de la apertura de la educación superior, la expansión universitaria y la diversificación institucional, es que se conforma lo que Brunner llama un *mercado académico*, que en México es cuando aparece la figura del sujeto que pasa de pasante o estudiante universitario a profesor (Brunner y Flisfisch, 1989).

La figura que aparece ahora es la del *académico* que contrasta con la del *catedrático*, en tanto que el primero encuentra al interior de las instituciones universitarias sus referentes básicos de interés, ingresos y prestigio, y establece con ellas relaciones laborales que tienden a la jornada completa cuyas funciones se dirigen principalmente a la impartición de clases o asociadas a la docencia y en pocos casos a la investigación y la difusión de la cultura (Gil, et al., 1994).

Con ello se da un cambio significativo en la relación educación-empleo, pues sus docentes se distancian de la vida profesional para encerrarse en las aulas perdiendo el contacto con la realidad de la práctica profesional que jugaba un papel importante en la formación de la futuras generaciones.

Como señalábamos más arriba, los académicos entrevistados se incorporan a este mercado académico asumiendo las funciones y los roles descritos, alejándose así de las posibilidades de adquirir experiencia en el ejercicio de la profesión fuera de los espacios académicos. Al respecto, una académica nos refiere cómo percibe que se materializa esta falta de contacto con el mundo del trabajo en el espacio académico en el que participa:

(te llamaba la atención la enseñanza?) no, no había pensado porque con mis amigas decía yo - yo quedarme en Iztacala, para ser un autista?, no, cuando estás estudiando, ves a tus profesores que tienen una visión muy chiquita del mundo!, o sea, creen que el mundo es Iztacala y ya!, los veíamos muy autistas, muy alejados de lo que estaba ocurriendo afuera, si te lo juro!, y sigo pensando que vivimos así (en general, podrías percibir eso en los maestros?) si, todos, la vida académica ha sido... tienes tu vida en la universidad y te vas de la universidad a la casita, te formas una visión del mundo muy diferente... (E14F22301, p. 13)

Esta profesionalización en la docencia sin experiencia profesional en cada campo disciplinario, ha sido señalada por Rollin Kent (1986) como un rasgo distintivo de las prácticas educativas propias de la universidad, que como efecto de las reformas académicas y la masificación de la educación superior en la década de los setenta, década que en México, como señaló Olac Fuentes había "indicios suficientes para afirmar que se han desarrollado las tendencias al desplazamiento hacia abajo y al subempleo de los egresados universitarios, a la ocupación precaria y frecuentemente desvinculada de la capacidad supuesta por la escolarización, y a la prolongación de los periodos de espera para el ingreso al primer empleo" (1986, p.9), el docente universitario recién egresado optó por la docencia mientras transitaba hacia el ejercicio de su propio campo, con pocas posibilidades de estudio personal y ya con escasas expectativas de movilidad más allá de la institución universitaria .

Estas condiciones se proyectan en un espacio destinado a la formación de nuevas generaciones que más tarde se integran a una sociedad que espera y les demanda no sólo conocimientos que le pueden resultar "abstractos", sino saberes especializados para la solución de determinados problemas.

#### **4.7 La desprofesionalización disciplinaria y sus repercusiones en la formación profesional**

Aunque encontramos matices diferentes en las apreciaciones de los académicos entrevistados en relación a los fundamentos que aporta la carrera para un posterior ejercicio profesional, la mayoría de ellos nos revelan que su experiencia esencialmente académica los lleva a tener poca claridad en la proyección social y profesional de la psicología.

Para uno de ellos, los fundamentos metodológicos que aporta la carrera resultan ser suficientes para que los egresados tengan oportunidad de emplearse en cualquiera de los ámbitos ocupacionales de la psicología:

... yo creo que en cuestiones de metodología y en cuestiones de investigación salen muy bien preparados, yo creo que si son habilidades que pues afuera hay psicólogos que están trabajando con esos marcos teóricos y que son importantes las habilidades de investigación para cualquier campo en donde se desempeñen, entonces esto si parece ser que si han dado muy buenos resultados. (E13M12201, p.18).

Para otra académica, la adquisición de conocimientos complementarios a los saberes especializados de la profesión les abrirían las puertas del mercado a los egresados:

... te voy hablar desde este lado, eh?, porque realmente no tengo contacto ya cómo salen ni si están consiguiendo trabajo; por lo que se dice en el periódico y todo eso, el futuro es un poco incierto, si, porque mientras hay algunas empresas que lo dicen abiertamente - yo puros de la UNAM -, por qué?, - porque son bien hechos, buenos trabajadores y no te piden las perlas de la virgen -, no?, y otras empresas no más dicen - de los de la UNAM, no entran - no?, pero también creo que si ellos tienen esa habilidad de desarrollar, no sé, el idioma, que no es una cuestión formativa u obligatoria de la escuela, se metan mucho la computación, que tampoco es una actividad dentro del curriculum, tendrían mucho más posibilidades que aquellos que nada más terminan por terminar y ya. [...] (los egresados de Iztacala) creo que tienen muchas posibilidades, te hablo de mis compañeros de generación, que están en áreas totalmente diversas y parece ser que todos, o los pocos que yo he rastreado, por dónde andan, tienen buenos puestos en la SEP, como consultores independientes, en escuelas particulares, como que realmente el que te den, el que te formen, sigo insistiendo, no?, el que te formen en funciones, no en áreas te da mucho más posibilidades de desarrollarte, que en un área, digo por el tipo de problemas, sino que tengas un poquito de todo para que ellos puedan hacer sus empresas, no?, a determinados niveles, el hasta donde yo creo, que todavía se enseña en funciones y no así muy cerrados, si?, pero te digo desconozco ahorita realmente cómo están saliendo... (E14F22301, pp. 26-27)

Otra académica prefiere atribuirle un rol independiente o un estatus de profesión liberal a la psicología, que nos advierte al considerar que la práctica curricular debería estar encaminada a formar profesionales que no requieran de espacios ocupacionales que no les son legitimados socialmente y puedan recurrir al autoempleo:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

... yo creo que en este momento tenemos que tener con mucha claridad la parte del impacto que se puede tener con la sociedad, no?, y bueno pues finalmente, estar también con claridad de para dónde o con quiénes son con los que nos queremos comprometer a trabajar, pero no de antemano limitarte, no?, a mi me parece muy triste cuando los muchachos al final del tiempo, no logran un empleo y se van de taxistas, no?, no porque eso sea malo, sino porque a mi me parece que tienen mayores capacidades, ya tenemos taxistas sobre calificados, no?. // ... si creo que tendríamos que trabajar más, más, más vinculadamente con las industrias, no?, que el servicio social, en serio tendría que ser servicio social, y un servicio social que no nos dejen a cada profesor hacer lo que queramos, que es rico, pero yo creo que también a veces te quedas aquí en la escuela y que a mi me parece que eso sí es algo que empobrece a los muchachos [...] pues podrías hacer convenios con el municipio, con la SEP, con la COPARMEX, con quién sabe que, como para que entonces las prácticas las pudiéramos hacer allá, no?, y entonces, bueno es de alguna manera como que el psicólogo todavía pudiera estar más inserto en la industria, por un lado, en la que pudiera insertarse y otra cosa que a mi me parece que sería fundamental que yo en este momento metería, sería la posibilidad que ellos fueran empresarios, sí?, que ellos mismos, o sea, si la sociedad no nos quiere, pues no se va a acabar el mundo, porque afortunadamente pensamos, valemos, tenemos conocimientos y bueno dar elementos precisamente para que ellos puedan hacer sus empresas, no? [...] entonces yo si metería como una parte importante de la carrera, sería la posibilidad de que tú mismo seas tu jefe, tu promotor (E12F1201, pp 22-23).

Una más nos confiesa su poco contacto e información sobre la forma en que se emplean los egresados y prefiere atribuir a las propias habilidades personales de ellos, la posibilidad de conseguir empleo:

(para encontrar trabajo) ... yo no sé cómo esté realmente, qué tanto están encontrando trabajo o no, y sobre todo de psicólogo, como psicólogo, porque a la mejor encuentran de otras cosas, es muy poco el contacto que yo puedo decirte que he tenido con egresados y que están trabajando, y que están trabajando de psicólogos, son pocos los casos que conozco, pero es muy poco mi contacto, yo no puedo generalizar en base a mi información que es tan limitada, no?, yo no podría generalizar, ni me atreva hacerlo, yo creo que ahí si me fallan totalmente los elementos para dar una opinión al respecto, lo que yo percibo finalmente es que depende mucho de cómo lo resuelva el propio alumno, eso es lo que yo te diría ... (E15F3401, pp. 30-31)

Es así, con todo y sus matices y diferencias, que los argumentos de los académicos nos develan una percepción desprofesionalizada de su campo disciplinar específico. El desatender o mostrar indiferencia hacia los requerimientos potenciales del mercado laboral del psicólogo, sin tener una idea clara sobre la proyección social de su profesión; el privilegiar los contenidos teóricos y metodológicos de la disciplina - mediados por sus diferentes identidades epistemológicas - y desestimar las habilidades

técnicas y profesionales, son condiciones que se entrelazan para que nos encontremos con académicos que se profesionalizan en la docencia pero se desprofesionalizan en su particular campo disciplinario.

Asimismo, nos revelan que se descuida o se desatiende las condiciones mismas o la evolución del mercado laboral en el contexto de una economía neoliberal, y se pierde de vista el desarrollo científico y tecnológico acelerado, por lo que las profesiones ya no constituyen una cuestión individual, es decir, no se expresan en la forma clásica de las profesiones liberales. Ya no es el cliente el que paga directamente los honorarios del profesional, sino la corporación que lo emplea. La gran masa de profesionistas actuales desempeña su labor en el seno de grandes organizaciones públicas y privadas, las que realmente prestan el servicio; el profesionista ya no es propietario de la infraestructura y dispositivos tecnológicos con los que desarrolla su trabajo (Tenti, 1989b).

Los mismos discursos de los académicos nos descubren las repercusiones que su falta de identidad o cultura profesional conllevan y se expresan en la práctica curricular de la que participan.

Presentamos sólo dos de ellos que consideramos los más representativos, con la finalidad de no saturar más el texto y por la consistencia encontrada:

... en un contexto como en el que tenemos, el contexto de México, no?, digo pienso en la dificultad que ahora tienen para insertarse en el mercado, yo digo el que la haga será por él, no?, en gran parte será por él, más que por lo que la escuela en estos momentos esté ofreciendo, al menos que las cosas cambien, no?. (E11M131200, pp. 25.)

... si tu platicas con alumnos de generaciones, de las primeras generaciones muchos de ellos tuvieron que salir a adquirir las herramientas que requerían para ingresar al mercado profesional, pues en las modalidades que pudieron: talleres, cursitos hasta pues échate la maestría, el diplomado u otra licenciatura! y claro, podrás decir - si son muy exitosos - cierto, algunos, no?, y que algunas cosas de Iztacala le sirvieron, indiscutiblemente, yo no lo pongo en tela de juicio, pero también yo creo que gran parte de eso fue más bien el trabajo que ellos hicieron de formación saliendo y de lo que tuvieron que aprender en el mercado de trabajo. // cuando nosotros le damos la palabra a los egresados, son egresados confundidos y angustiados!, o sea porque se formaron en todo y nada, no?. (E6F21700, pp. 24-25).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Resulta muy significativo que los académicos atribuyan el éxito profesional al esfuerzo y competencia individual de los egresados y reconozcan las limitaciones que su formación profesional aporta a ello, *“el que la haga será por él, no?, en gran parte será por él, más que por lo que la escuela en estos momentos esté ofreciendo”*; o *“podrás decir - si son muy exitosos - cierto, algunos, no?, yo creo que gran parte de eso fue más bien el trabajo que ellos hicieron de formación saliendo y de lo que tuvieron que aprender en el mercado de trabajo”*; afirmaciones que nos develan la falta de espacios curriculares para la adquisición de saberes y competencias profesionales de la disciplina.

Se requiere por lo tanto un esfuerzo y tiempo adicional o extraordinario a la formación profesional para que los egresados puedan “hacerla” en los espacios ocupacionales, que si bien reconoce la académica *“algunas cosas de Iztacala le sirvieron, indiscutiblemente, yo no lo pongo en tela de juicio”*, muestran ser conocimientos y prácticas que además de ser insuficientes para actuar profesionalmente generan, al igual que en nuestros académicos, desorientación y confusión con respecto a su identidad profesional e incertidumbre en los egresados al enfrentarse a una realidad laboral y futuro profesional.

Esta desorientación e incertidumbre que promueve la práctica curricular en los egresados, la resume la académica:

*“cuando nosotros le damos la palabra a los egresados, son egresados confundidos y angustiados!, o sea porque se formaron en todo y nada [...] el currículum se estructura conforme al docente que le toque”.*

Como hemos podido apreciar, los testimonios de los académicos entrevistados, con sus diferencias, divergencias o matices, nos revelan una concepción estática o ahistórica de la profesión que se evidencia en el poco conocimiento de los ámbitos profesionales que social e institucionalmente se demanda a los psicólogos.

Los procesos de socialización derivados de su trayectoria tanto escolar como laboral en el campo institucional en el que se inscriben, unido a las condiciones que exige su

profesión académica, parecen haber originado en los académicos una identidad o cultura profesional indefinida o indiferenciada; cultura que al igual que su identidad disciplinaria, media y se expresa en su quehacer docente y en una práctica curricular que parece asimismo, alejarse de las necesidades de una realidad social, con efectos que preocupan en tanto reproducen en las nuevas generaciones "*egresados confundidos y angustiados*".

Desde estas condiciones, conviene aquí recuperar lo que Passeron (1983) expresaba:

La separación completa del mundo de la Escuela del resto de la vida social, que a menudo es denunciada hoy en día como un rasgo coyuntural de la 'crisis' de los sistemas modernos de enseñanza, reaparece en realidad en todo tipo de contextos históricos (p. 426).

Esta identidad aún indiferenciada e incierta que los académicos atribuyen a su profesión de origen, conlleva amplias repercusiones en la formación profesional, pues como portadores de un cuerpo de conocimientos y de imágenes, significados y valoraciones sobre la misma, son ellos los que median, "transfieren" o "impregnan" a su vez las concepciones, representaciones y significados que los alumnos poseen y asumen sobre ésta. Como hemos visto y como los mismos académicos lo han representado y significado, en el proceso de socialización escolarizada se van conformando estas representaciones y es el maestro el que ocupa un lugar preponderante en éste pues se constituye como la figura que "representa" a la profesión.

En la construcción de una identidad profesional, los saberes especializados, los atributos personales y códigos de comportamiento de los académicos, adquieren los rasgos de una figura de identificación primaria, pues es a través de ellos que los estudiantes construyen la imagen, se valora y cobra sentido la profesión, dan certeza y promueven los quehaceres profesionales y oportunos que la compleja sociedad actual demanda.

La formación profesional es en lo esencial un proceso académico, una actividad desarrollada a partir de la educación formal. Como tal, la formación profesional sólo tiene sentido cuando las condiciones de desarrollo curricular y de entrenamiento didáctico satisfacen plenamente las expectativas y disposiciones iniciales de los sujetos y son las instituciones educativas, mediante sus académicos, las que emprenden un proceso de aprendizaje y enseñanza, dirigido a proveer a los estudiantes con nuevos y más amplios repertorios disciplinarios y profesionales para entender, explicar e intervenir en la realidad, intervención que conlleva una representación y significación social y gremial.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## CONCLUSIONES

Introducimos en una práctica curricular, entenderla como una construcción social, como expresión de acciones y prácticas, y analizarla a partir de sus dimensiones históricas, sociológicas, culturales e institucionales, nos permitieron plantear una propuesta interpretativa para acercarnos a la comprensión de sus inconsistencias y contradicciones actuales, así como ubicarla en la que se expresan las distintas representaciones y perspectivas de académicos que participan de una misma formación profesional.

Asimismo, la noción de *representación*, como concepto y unidad de análisis, fue esencial para aproximarnos a la forma en que los académicos piensan su realidad curricular, y nos permitió descubrir los sentidos y los significados que le atribuyen y develar su relación con ella, en razón de las formas en que conciben a la psicología como ciencia y profesión.

Bajo sus dimensiones de indagación, el análisis de la práctica curricular nos remitió a los mecanismos y lógicas de acción que históricamente han conformado su situación actual, en la que consideramos sus especificaciones formales, pero de manera prioritaria sus vivencias, objeciones y paradojas. Su exploración la hicimos privilegiando las voces y los testimonios de algunos de sus académicos, contrastándolos con la teoría existente y con diferentes tipos y fuentes de datos para convalidar nuestras interpretaciones y argumentos.

Los testimonios de los académicos adquirieron sentido mediante un análisis representacional y simbólico, como vía de acceso a la elaboración de sus significados que enmarcados en un espacio universitario, nos allanaron el camino para adentrarnos en su cultura particular a partir de su propiedad semántica; en este sentido, entramos en el terreno de los significados explícitos o implícitos que toda comunicación humana denota, sin perder de vista que son eminentemente subjetivos pues dependen de la historia particular de cada sujeto, de sus experiencias, sentimientos, intenciones y propósitos actuales y de los requisitos que percibe de su entorno. Fue así que

concedimos importancia tanto a lo denotativo (referentes o significantes) como a lo connotativo (significados) de sus representaciones con respecto a un *hacer curricular*. Mediante la descripción densa accedimos a estos significados, "desentrañando" el tejido de la estructura de sus discursos y los sistemas simbólicos que emergieron sobre su cultura institucional, académica, disciplinar, profesional y pedagógica. Las categorías teóricas o conceptos que sirvieron para su análisis no fueron punto de partida para la investigación, más bien su importancia apareció en el proceso mismo del análisis de los datos.

Las aportaciones de Geertz, Erickson, Goetz, LeCompte y Guba, nos dieron guías valiosas para captar y analizar la diversidad de representaciones e interpretar las perspectivas, concepciones, nociones, posturas, teorías implícitas, ideas, juicios y creencias en los diferentes campos trabajados en la investigación, buscando la consistencia de los datos pero también los matices, divergencias o contrastes para dar cuenta de la realidad curricular tal y como la perciben sus académicos; a la vez nos mostraron la forma de abordarla desde una perspectiva holística y describir e interpretar el contexto donde opera el currículum para comprender su realidad cotidiana, configurada por la interrelación y convergencia de los diferentes campos analizados y sus efectos en la formación universitaria.

Asimismo, las contribuciones de De Certeau y LeGoff principalmente, nos facilitaron las lecturas macro y microhistóricas tanto del contexto universitario como del entorno social, cultural, político y económico de México, así como el devenir histórico de la psicología como ciencia, disciplina y profesión, recuperando siempre los relatos de nuestros interlocutores y su propio trayecto académico; igualmente, nos permitieron anudar la historia institucional que desde el presente cobró sentido para ellos y entrelazar en el texto narrativo elegido, los acontecimientos más relevantes, espacios y representaciones más significativas relacionadas a la práctica curricular.

Considerando los procesos históricos y culturales que contemplamos en los diferentes campos estudiados, y tomando como base las categorías teóricas de *institución* (Fernández) y *campo* (Bourdieu) para su análisis e interpretación, iniciamos el examen de la problemática curricular con la institucionalización de la psicología como disciplina

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

académica autónoma, que como cualquier campo de conocimiento, requirió de una trayectoria, de un recorrido histórico que se inicia a partir de prácticas o formas discursivas especulativas sin ningún correlato científico, asociadas a la magia y a la teología, y posteriormente emprende su camino hacia un discurso con reconocimiento científico al amparo de la filosofía y la medicina. Como campo científico de producción simbólica, buscó acomodarse con propiedad en el campo de las ciencias para establecerse con autoridad científica propia, para ello necesitó de estrategias de legitimación e institucionalización para acreditar su científicidad y profesionalización en centros académicos.

En su proceso histórico, los contextos sociales y económicos condicionaron su desarrollo, pero su legitimación y consolidación como disciplina y profesión científica se lograron gracias a las ideas de personas que se preocuparon por su desarrollo y a las comunidades científicas o gremiales que la promovieron y le otorgaron una base institucional a través de establecimientos educativos para su transmisión.

Desde su origen y en su proceso, y teniendo como fuentes primarias las líneas de pensamiento europeas y norteamericanas, el discurso psicológico tuvo que romper con "obstáculos" epistemológicos para alejarse del conocimiento de sentido común y marcar y delimitar sus fronteras con otros discursos disciplinares para tornarse autónomo e independiente. Para lograr esta independencia tuvo que conformar un cuerpo propio de postulados explicativos sobre su objeto de estudio y apropiarse de un discurso positivista y de los criterios de científicidad pertenecientes a las ciencias naturales para erigirse con estatus científico.

En su acontecer histórico y en la búsqueda de su propia identidad, la psicología se ha derivado y articulado con otros campos disciplinares y ha conformado modelos teóricos explicativos y herramientas metodológicas que actualmente constituyen su cuerpo de conocimientos y metodologías, que se caracterizan por su diversidad epistemológica. En México, sus diferentes discursos llegan a plasmarse en los planes de estudios de distintos espacios universitarios, donde figuras claves, maestros y grupos, con reconocimiento institucional, intelectual, político y académico, promovieron su legitimación y la predominancia de determinados saberes y prácticas disciplinares que

fueron marcando modos y estrategias de formación profesional, que como revisamos, estuvieron influidos en su inicio por los discursos filosóficos, médicos y psicoanalíticos.

La década de los setenta fue una época de cambios significativos a nivel nacional, con acontecimientos económicos, sociales y políticos que originaron una reconfiguración de los espacios universitarios, con algunas concreciones importantes como fueron la creación de la UAM y el CCH, la descentralización de la UNAM y los nuevos planeamientos curriculares con enfoques instrumentales y racionales; condiciones que favorecieron varios procesos de institucionalización paralelos para la psicología que la llevaron a consolidarse como disciplina y profesión científica independiente e incorporarse plenamente como licenciatura a nivel nacional. Al mismo tiempo, es el periodo en que se inicia la profesionalización académica de la docencia universitaria que posibilita a la mayoría de los académicos entrevistados incorporarse recién egresados, y varios de ellos aún siendo estudiantes, a un mercado académico emergente en el que posteriormente transcurre su trayectoria profesional. Trayectoria que cobra un significado importante para la concepción que tienen de la psicología y sobre sus formas de pensarla, actuarla y enseñarla.

Bajo estas condiciones, el currículum de psicología Iztacala se configura como una experiencia educativa innovadora en los años setenta para la enseñanza de la psicología en México, y fue señalada como excepcional a partir de una aproximación conductista para definirla como ciencia experimental y encausarla como profesión.

Sin embargo, a casi tres décadas de su implantación no se ha modificado en su diseño y fundamentos, no obstante el amplio desarrollo y diversificación del ejercicio profesional de la psicología a partir de su incorporación en nuevas y variadas áreas sociales de incidencia y el creciente desarrollo de la investigación básica y aplicada; que junto con los cambios en la estructura productiva del país, en la propia dinámica de empleo y del mercado de trabajo derivados del modelo económico neoliberal, y de la complejización de las necesidades sociales por atender, exigen planes de estudio actualizados y convergentes a los requerimientos actuales, por lo que el currículum formal no sólo resulta arcaico u obsoleto, sino también insuficiente para dar respuesta a la multiplicidad de fenómenos psicológicos que demandan su atención.

En función de su historia particular, y tal y como es representada y significada por sus académicos, el distanciamiento de las especificaciones formales del proyecto original del currículum de psicología Iztacala, desde sus inicios y paulatinamente fue conformando una dinámica de interacción, estilo de funcionamiento y componentes singulares en su cultura institucional que han impedido la elaboración de una propuesta curricular alternativa, aún y con sus amplios márgenes de autonomía colectiva para plantearla.

La fundación del currículum, al parecer ha tenido una pregnancia muy fuerte entre sus académicos, en tanto es una época que hasta en nuestros días es evocada como heroica y sin precedentes, debido a la trama de relaciones que se instituyeron para su realización y por los "guiones quiméricos" que se jugaron en ello. Guiones que estuvieron signados por la innovación curricular y pedagógica, por un espacio universitario autónomo para su realización, por figuras investidas de autoridad intelectual y académica, y por el enfoque conductual de la psicología que presuponía llevarla al estatus de otras ciencias con reconocimiento "científico".

Las inconsistencias constitutivas de estos idearios y su confrontación con la realidad, si bien generaron la crisis y el abandono del proyecto, también promovieron una reconfiguración de los espacios colectivos de trabajo y se diversificaron sus contenidos, enfoques, metodologías y las formas de "hacer las cosas" para enfrentar las contradicciones que cotidianamente se presentan por la falta de un proyecto común que guíe las prácticas educativas de sus académicos; sin embargo, su potencial crítico se queda anclado al pasado, al momento fundacional de la carrera, recapitulado por sus docentes con rasgos fuertemente idealizados, esgrimiéndose como argumento principal la falta de liderazgos académicos que ordenen, normen, den coherencia y orienten sus acciones, por lo que se cuestionan las pautas de funcionamiento de la institución que den sentido a las prácticas académicas. La institución pierde así su capacidad de ofrecer significado y continencia a sus actores, instaurándose una imagen de desorden e incertidumbre asociada a parálisis o inercia, como una idea de devastación institucional, que impide el surgimiento de planteamientos curriculares alternativos y pone en fuerte cuestionamiento la identidad institucional y colectiva de sus académicos.

Al perderse la intencionalidad del proyecto curricular, que como eje articulador y organizador social de la institución y de sus actores, y como referente simbólico que orienta, da sentido e identidad a las acciones de sus docentes, se rompió el diálogo y se instauró un bajo nivel de comunicación colectiva, se desorganizaron las prácticas educativas y se instituyó el individualismo y el aislamiento como las normas de actuación e intercambio que promovieron y legitimaron la fragmentación curricular. El espacio universitario se convirtió así en la lucha por la diferencia, por la competencia, por la preservación o el acceso a posiciones o a redes de relaciones que benefician solamente los intereses particulares. Esta dinámica de interacción ha llevado a los propios académicos a percibir la formación profesional de los estudiantes como fragmentada y dispersa, por la que suponen egresan desorientados y se ven obligados a completar su formación con cursos extracurriculares y esfuerzos extraordinarios.

No obstante y paradójicamente, este tipo de cultura institucional, su "status quo" o idiosincrasia singular, es valorada y conservada por ser la manera en que los docentes enfrentan y logran transacciones entre las tensiones de su propia dinámica y las exigencias que desde el orden institucional se establecen en su ámbito académico-universitario, como requisitos a cumplir para actuar dentro de él. Por lo tanto, cualquier demanda que se origine desde las instancias administrativas para el trabajo conjunto y colaborativo, al menos para el diseño o planificación de un proyecto curricular alternativo, es resistida, catalizada o anulada en sus efectos, ya sea de forma manifiesta o encubierta, a la vez que se defienden los espacios de trabajo cerrados que funcionan de protección para el trabajo individual y la forma de evitar la confrontación, el debate, la comunicación y el intercambio de perspectivas, presupuestos, ideas, hipótesis, creencias y demás, necesarias para llegar acuerdos y construir formas de intervención curriculares similares u homogéneas en beneficio de la formación profesional.

Pero también la práctica curricular se encuentra actuada por la percepción que sus docentes tienen de su campo disciplinar, de su desarrollo teórico, conceptual y metodológico, cuya diversidad epistemológica se refleja asimismo en sus discursos y en la forma en que representan a la psicología como ciencia y en la manera en que conciben su objeto de estudio, el conocimiento científico y los métodos para acercarse

a él. Encontramos así una gran heterogeneidad entre los académicos, diferencias que van desde representarla como una ciencia básica experimental, o una ciencia entre biológica y social, hasta otorgarle sólo un carácter academicista, cuyos saberes disciplinares se obtienen viviendo los problemas reales y situados en su contexto. Cada una de sus posturas epistemológicas nos descubrieron su propia manera de entender y hacer ciencia y de aproximarse a la realidad psicológica a partir de un marco teórico interpretativo particular, a la vez que las proyectan en el escenario educativo.

Sin embargo y aunque nos develaron distintas formas de concebir a la psicología como ciencia, varias de ellas parten de la misma estructura epistémica y filosófica positivista de la ciencia y de su afiliación al paradigma conductista para la obtención de sus conocimientos científicos y la aplicación de sus principios a la realidad psicológica. Descubrimos, asimismo, que sus identidades epistemológicas se encuentran relacionadas muy directamente a su práctica pedagógica en tanto sus creencias relativas a la enseñanza, adquisición y evaluación del conocimiento muestran correlaciones positivas importantes.

En tal sentido, sus estilos pedagógicos confirmaron sus posturas epistemológicas implícitas en relación al contenido exigido y a la forma de comprobar su posesión durante el proceso educativo. Así encontramos que para quienes tienen una concepción positivista o hipotético-deductivista de la ciencia, también tienen una visión más absolutista del conocimiento y consideran a los contenidos del currículum como algo dado y no problemático, a la vez que acentúan el valor de la objetividad, la estructura interna del conocimiento y descuidan las implicaciones y causas sociales del conocimiento. En cambio, los que conciben a la psicología como una ciencia constructivista, interpretativa o "vivencial" y aceptan los modos de hacer y pensar propios de las posturas hermenéuticas, interaccionistas y críticas de la ciencia, y se adhieren a los paradigmas humanistas y psicoanalíticos de la psicología, tienen una visión más relativista del conocimiento y sus actitudes metodológicas denotan una representación más flexible del proceso didáctico, con tolerancia hacia los errores de los alumnos y con caminos alternativos de búsqueda y de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Es así que pudimos advertir que la mediación del currículum por los profesores, no es sólo un problema de diversos métodos o técnicas pedagógicas, sino también por los sesgos que introducen a partir de sus identidades epistemológicas que subyacen a su concepción de lo que es conocimiento valioso y sus formas de acercarse a él, y desempeñan un papel importante durante la formación profesional al ser las responsables de asignar un significado concreto en las aulas; del mismo modo, son una parte sustancial de sus perspectivas con respecto a la psicología como profesión, configuradas a lo largo de su formación y de su experiencia profesional.

Por consiguiente, su práctica educativa también se ve mediada por su identidad profesional como psicólogos y por las exigencias de su rol académico, que intervienen de la misma manera en la forma en que conciben y se relacionan con la práctica curricular. En este sentido, los académicos nos mostraron tener una identidad más disciplinaria y académica que una identidad profesional con la psicología. La trayectoria en su formación profesional y como académicos, en el mismo espacio universitario, fueron conformando en ellos una visión más teórica, abstracta y científica de la psicología, sin haber prestado mayor atención a su ejercicio profesional.

Desde la elección de la psicología como su proyecto profesional, que estuvo enmarcada por las condiciones del contexto social de los años setenta, como por su imagen social tipificada o estereotipada y por los contextos familiares, sociales y escolares que les dotaron de imágenes de actores, contenidos, rasgos y atributos idiosincráticos que dieron sentido a su elección por *"ayudar"* o *"por un sentimiento altruista"*, pero sin un conocimiento cercano de sus prácticas profesionales y potenciales ámbitos de aplicación; hasta representarla actualmente con un rol indiferenciado y un estatus social aún por conquistar, y persistiendo aún un limitado conocimiento sobre su demanda y quehaceres profesionales, los académicos, en tal sentido, se han profesionalizado más en la docencia universitaria que en el ejercicio de su profesión.

Su predominante profesionalización en la academia que los ha llevado a distanciarse de la vida profesional fuera de los espacios universitarios, la confirman en la apreciación que tienen sobre sus lugares propios de trabajo y en representar a sus profesionales

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

ocupándose de luchas de poder para acceder a posiciones en la jerarquía ocupacional; posiciones en las que suponen obtendrían reconocimiento institucional y social y les permitirían apropiarse del monopolio que les corresponde en los espacios de trabajo de su competencia; por lo tanto, su estatus o prestigio social, un mayor grado de autonomía en el trabajo, formas de operación independientes y determinadas normas y estrategias políticas, son los atributos y rasgos distintivos anhelados para obtener su legitimidad social. Se olvidan así de los saberes especializados que se les asignan como suyos y por los cuales se logra una práctica profesional y social efectiva para obtener un prestigio y autoridad profesional, a la vez que desatienden las problemáticas económicas, políticas e ideológicas de nuestro país que repercuten en la educación pública y por consecuencia, en los perfiles de los egresados para insertarse en el mercado laboral. Los académicos se han olvidado asimismo, de la interdisciplinariedad y del intercambio necesario con otros profesionales para apoyar la enseñanza y el ejercicio de la profesión, aún y cuando tienen una cercanía física con otras profesiones o carreras, como es el caso de su entidad institucional.

En este sentido, los académicos entrevistados se han profesionalizado más en la docencia de su campo disciplinar que en la de su campo profesional; profesionalización que denotan asimismo, por la mayor seguridad con la que argumentan y encarar los conocimientos teóricos, conceptuales y paradigmáticos de la psicología y por la convicción con que defienden los postulados, principios o hipótesis de la aproximación de la psicología en la que se adscriben y consolidan su identidad epistemológica; sin embargo, dudan, vacilan o muestran perplejidad ante las demandas y ocupaciones de su campo profesional; en otras palabras, son más expertos en la psicología como disciplina científica que como profesión.

Es indudable también que las condiciones propias de la profesionalización académica, es decir, las condiciones materiales, sociales y normativas de la vida institucional universitaria interpelan su actividad docente, actividad que al parecer tiene que ver más con la supervivencia en el espacio universitario que con la profesionalidad de su propia función como docentes. Es aquí donde juega un papel fundamental el sistema de reconocimientos y recompensas asociados al desarrollo e institucionalización de la vida académica. Como revisamos, dentro del proceso de profesionalización de la carrera

académica, los programas de becas y estímulos dirigidos a los académicos, aplicados a principios de la década pasada, y derivados de las políticas de evaluación de las universidades públicas, han venido a repercutir no sólo en la conducción y funcionamiento de cada institución, sino también en la reorientación de las actividades y tareas de los académicos al tener un impacto importante en su recuperación salarial.

La profesionalización en el ámbito académico, en cuanto tal, se gesta a lo largo de este periodo, inserta en el proyecto modernizador de la universidad mexicana y en relación directa con el surgimiento del nuevo mercado académico al que aludimos con anterioridad. La desvinculación de los académicos de sus quehaceres relacionados a la psicología como profesión, no hubiera sido concebible en el contexto de una universidad de corte liberal en la que el académico era tal en razón directa a su prestigio y experiencia como profesional de un campo determinado y en donde el dominio teórico-práctico de su disciplina era su única garantía para impartir clases. Con ello se ha dado un cambio importante en la relación educación-empleo y en la formación de las nuevas generaciones al alejarse el docente de la vida profesional y transmitir conocimientos preponderantemente teóricos, abstractos o descontextualizados de la realidad laboral y de las necesidades sociales.

Otro factor relevante a considerar es la juventud e inexperiencia con la que los académicos se incorporan a una planta docente y a este mercado académico emergente que se les presenta como oportunidad, y por el que optan dadas las propias incertidumbres sobre su futura práctica profesional, que en todo caso revelan una inserción prematura a las presiones de una cultura académica y estilo de funcionamiento institucional y práctica curricular similares a las que participaron en su formación profesional, sin tener al menos el tiempo mínimo de cuestionar críticamente la validez educativa de tales prácticas o el tiempo necesario para el conocimiento profesional y experto que implica un proceso más o menos prolongado de formación y experiencia, tanto para el contexto del aula como en los escenarios reales de ejercicio y práctica profesional. De hecho, es reconocido que para enseñar no basta con conocer la asignatura, sino más bien requiere de un tiempo de formalización de los saberes adquiridos, de un tiempo de práctica o de profesionalización de éstos, o al menos, un

tiempo de reflexión individual o compartida, o bien, de experimentación informada y razonada.

Las representaciones disciplinarias y profesionales de los académicos que entrevistamos se han gestado, construido y consolidado en un medio cerrado y centralizado, en un espacio universitario clausurado y endogámico del resto de la psicología y del mundo del trabajo, que condiciona, desarrolla y reproduce su propia cultura particular e impide o dificulta a sus académicos "alcanzar a ver" o a intervenir en las mismas condiciones que los han llevado a ese estilo de funcionamiento institucional; condición que conlleva aprendizajes y transmisión de conocimientos descontextualizados y desvinculados de las necesidades sociales reales y de las potenciales áreas de aplicación de la psicología.

Es aquí donde los procesos y lugares de socialización cobran importancia, en tanto configuran los marcos referenciales para la "aprehensión" de los conocimientos disciplinares y profesionales, así como para la constitución de las identidades epistemológicas, pedagógicas y profesionales, y para la construcción de significados y representaciones sobre la realidad social y curricular. Saberes especializados, identidades y concepciones que se interrelacionan y concurren en la representación y valoración de una práctica curricular.

En tal sentido, los procesos y espacios de socialización constituyen fuentes sustanciales por las que los sujetos se apropian de las normas, roles, valores, costumbres, o ritos de las prácticas sociales y de la cultura de los diferentes campos que analizamos en la investigación, que si los consideramos como "submundos" institucionales, condicionan las interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Su develamiento y análisis las hicimos fundamentalmente gracias a los aportes de Mead, Berger y Luckmann, Goffman, Schutz y Giménez, cuyos conceptos de socialización, del "sí mismo", del "yo social", de "rol", e identidad adquirieron valor heurístico y de primer orden para entender y explicar los procesos de construcción y transformación de las representaciones sociales en el ámbito de las interacciones cotidianas, en la estructura del mundo del sentido común, y en la esfera

de la subjetividad de los actores sociales; aportaciones que nos permitieron acercarnos a la comprensión de la forma en que han construido su realidad curricular.

Esta realidad social en el contexto institucional en el que se despliega su práctica curricular, adquirió sentido a partir del análisis de los procesos y prácticas de socialización en los espacios, tiempos y grupos de referencia con los que se vinculan e identifican, y en los que la comunicación intersubjetiva entre sus actores sociales influye en gran medida tanto para la apropiación de los roles institucionalizados o legitimados, la adquisición o no adquisición de los saberes especializados, como para la construcción y reconstrucción de las identidades individuales y colectivas. Estas últimas, a partir de las representaciones que los sujetos tienen de sí mismos y de los grupos a los cuales pertenecen, y cuyos símbolos, normas, códigos de comportamiento y valores se comparten, fueron centrales para el entendimiento del "sentido" que los académicos confieren a sus acciones y prácticas en su contexto y espacio universitario.

Así vimos cómo en la interacción con "los otros" y con "los datos", los académicos han ido construyendo las formas en que representan su práctica curricular; representaciones que tienen una proyección práctica, que no son simples actitudes ante los hechos, sino que tienen ese componente activo que se proyecta en la acción. Constituyen una matriz de supuestos que dan sentido al mundo, es decir, no son simple reflejo de la realidad, sino algo construido en el curso de la interacción con otros, con la realidad y en la experiencia. Por lo tanto, no pueden verse al margen de su cultura general y de su cultura profesional en particular, ya que expresan, precisamente una forma de estructuración de esa cultura vivenciada.

La práctica curricular es una práctica compleja, que nos exigió un alto grado de responsabilidad para su análisis, en tanto no puede ser abordada o reducida a una visión técnica, pragmática o a través de un mecanismo objetivo de precisión; menos aún, independiente de las interacciones y de los sentidos que adquieren para sus actores. Su análisis adquirió valor heurístico en función de las interpretaciones subjetivas de sus actores, de sus esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación. Dicho de otro modo, las prácticas sociales no pueden ser vistas al margen de los contenidos de su función y de despersonalizar las interacciones, las funciones y los

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

roles que cada sujeto asume en la dinámica institucional, más aún cuando el contenido de su actividad sustantiva es la formación disciplinar y profesional de las nuevas generaciones.

Es por ello que podemos sintetizar que la cultura de los docentes, constituida por las representaciones sobre su campo institucional, disciplinar, pedagógico y profesional, es un factor importante a considerar en todo proyecto de innovación, pues el cambio y el mejoramiento de las prácticas educativas no sólo requiere de un trabajo intelectual sino también de la voluntad decidida y compartida para transformar las condiciones que conforman una cultura heredada, arraigada y sedimentada, como la que nos revelaron algunos de sus académicos.

En este sentido, la realidad como producción humana, implica que los sujetos reconozcan o adviertan que las prácticas se generan precisamente por las construcciones y representaciones que los mismos sujetos tienen sobre esa realidad, pues como explican Berger y Luckmann (1999) "la objetividad del mundo institucional, por masiva que pueda parecerle al individuo, es una objetividad y producción y construcción humana" (p. 83). Para ello, es requisito indispensable que el grupo en su conjunto recupere la confianza en su capacidad colectiva para transformar las condiciones institucionales sobre las que tiene un poder real y se desprenda de las luchas internas para una reformulación de las condiciones actuales.

Si la diversidad epistemológica de la psicología es vista por algunos como una de las condiciones que dificulta cambiar las formas de interacción de la realidad curricular y justifica el aislamiento e impide el diálogo entre sus docentes, habría que recordar algunos ejemplos en la historia de las ciencias, donde la crítica y confrontación entre sus diferentes paradigmas ha influido en su evolución y desarrollo histórico, permitiendo tanto la depuración de los mismos paradigmas como el desarrollo teórico-conceptual de la disciplina, que contribuye al mismo tiempo, al conocimiento de los distintos núcleos que las componen. Para el caso de la psicología, la pluralidad de paradigmas y su contrastación podría ser vista como una oportunidad para hacer crecer y enriquecer a la disciplina, evitando el dogmatismo que solo conduce al aislamiento de sus comunidades y a la renuncia inapelable a todos los restantes paradigmas. La búsqueda

de su convergencia, coincidencia o concatenación parcial o total, respetando siempre los criterios de selección en los que convergen epistemológica y teóricamente o por medio de la evidencia empírica que los sostiene, y sin pretender un eclecticismo simple o planteamientos ingenuos, superficiales o intuitivos, en lugar de separar a la comunidad científica y académica, ofrecería la oportunidad de integrarse y permitir progresar a la disciplina como ciencia y profesión

De hecho, el debate en su calidad de intercomunicación, es necesario como eje articulador para llegar acuerdos y evitar que el espacio universitario se convierta en un escenario de la lucha por la diferencia o la defensa de los intereses particulares. El consenso como elemento vital en la tarea de cambio o renovación curricular se convierte en algo indispensable que exige minimamente una orientación aceptada por sus docentes. Serán por lo tanto, el diálogo, la discusión, el intercambio, las experiencias, visiones y prácticas compartidas de los actores de una práctica educativa, los que puedan romper la inercia, y generar propuestas viables que beneficien la formación profesional.

Para ello, el reconocimiento de las raíces filosóficas de la psicología y de su diálogo histórico con otras disciplinas, su rica historia profesional y científica, el compromiso epistemológico y metodológico explícito de los académicos, la comprensión de las complejas condiciones del ejercicio social de su profesión y el asumir los compromisos, responsabilidades y riesgos derivados de su definición epistemológica e identidad profesional, podrían ser los planteamientos esenciales que posibiliten el mejoramiento de las prácticas educativas.

Sin embargo, estas proposiciones requieren de la reflexión como un proceso de reconstrucción de la propia experiencia, que podría conducir a los académicos a redefinir la problemática curricular, a otorgarle un sentido diferente, atendiendo a las características de su propia práctica antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevos significados a las características ya conocidas. Reflexión que también podría promover que los docentes adquieran conciencia sobre las formas en que estructuran sus conocimientos, sus sentimientos y sus estrategias de actuación; a reconocer o reconstruir los supuestos que tienen acerca de la enseñanza y analizar críticamente los

principios que subyacen en su pensamiento pedagógico, y a la vez, perciban que se expresan en el intercambio cotidiano en las aulas y en el contexto escolar; análisis y reflexiones que les permitirían ofrecer alternativas de intervención.

No obstante, es importante señalar que en la configuración de una práctica curricular, si bien los docentes tienen un papel fundamental en ella pues como hemos analizado, son los primeros responsables en otorgar un significado concreto a los contenidos del currículo, también los estudiantes tienen un papel protagónico en ella y son de hecho, los depositarios de toda sus inconsistencias y contradicciones. En este sentido, y por el recorte de nuestro objeto de estudio, haría falta interrogarlos e indagar asimismo, la forma en que piensan su realidad curricular y la manera en que los confronta la diversidad y complejidad de su profesión, de acuerdo a la formación profesional de la que participan.

Los estudiantes tienen sus propias culturas, historias, expectativas, códigos de comportamiento y comunicación; sus particulares formas de pensamiento, de concebir e interpretar los contenidos curriculares, de acercarse al conocimiento, de valorar la enseñanza y su aprendizaje, de preferir determinadas formas de actuación e interacción de sus profesores en el aula; tienen igualmente, sus personales estilos de relacionarse con ellos y con sus compañeros, de conformar su "esfera de interacción" con los otros y por los otros; en fin todo aquello que conforma sus identidades personales y grupales, que median asimismo, las formas en que representan la realidad social y curricular; representaciones y significados que también concurren y se entrelazan en la configuración de una práctica curricular. Faltaría entonces recoger las experiencias de investigadores que han incursionado en esta área y atender esta otra "cara" del currículo en psicología Iztacala, que sin duda también condiciona su práctica cotidiana y la propia representación y relación que sus académicos establecen con ella.

De la misma manera, la investigación que presentamos no da cuenta de las condiciones materiales, físicas (instalaciones), geográficas, o de recursos didácticos y técnicos con los que cuenta la institución, pudiendo ser ésta otra línea de investigación necesaria pues la institución en su cualidad de establecimiento u organización concreta, condensa y materializa el sistema de distribución de responsabilidades, beneficios o

prerrogativas diferenciales y normativas que desde el orden institucional superior se establece y determina el tipo de vínculo formal que establecen sus académicos con ella. Indagar estas condiciones complementaría un tipo de investigación como la presentada, pues su racionalidad técnica, operativa y administrativa, que sustentan las condiciones materiales de existencia de la organización, también condicionan en mayor o en menor grado, la forma en que sus docentes se relacionan con la institución y desempeñan sus roles, funciones y tareas inherentes a su profesión académica; información que resultaría oportuna y adicional para entender sus estilos de trabajo, su relación con los pares, su adscripción a determinados proyectos académicos y de investigación, el tipo de posgrados que realizan, los compromisos extracurriculares que adquieren, entre otras; todo ello también repercute en la visión y percepción que se tienen de una práctica curricular.

Sin embargo, aún y esta información faltante, los datos recogidos en la investigación nos permiten llegar a conclusiones relevantes: la representación de una práctica curricular y por lo tanto la manera en que actúan en ella sus docentes, está influida por el entrelazamiento, concurrencia o convergencia de sus concepciones y perspectivas sobre cuatro variables, campos o planos de la realidad curricular problemáticos y fundamentales: el contexto o campo institucional en el que se despliega su práctica académica, el campo científico y disciplinar de la psicología, su campo o ejercicio profesional y la trayectoria de sus académicos en ellos; representaciones y trayectos que asimismo, se expresan o se manifiestan en la forma en que conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje durante su práctica pedagógica y en general, se proyectan en toda su realidad curricular.

Asimismo, las consistencias o divergencias encontradas en los diferentes campos analizados, fueron suficientes para llegar a consideraciones importantes. Entre ellas, la situación actual de la carrera es consistentemente representada por todos los académicos entrevistados como diversa, plural, sin sentido y desregulada. De igual forma, aunque con sus matices y diferencias, existe un conocimiento limitado e impreciso también de manera regular, tanto de los espacios de trabajo profesional como de la identidad de la psicología a nivel social. Sin embargo, en lo que se refiere a la

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

psicología como ciencia y disciplina, lo que sobresale es la heterogeneidad con que la representan y las diferentes formas de entender y acercarse al conocimiento científico.

En consecuencia, el número de académicos que participaron en la investigación fueron los oportunos para dar cuenta tanto de la diversidad como de la uniformidad de representaciones y significados atribuidos en los distintos planos de la realidad curricular abordados. Sin embargo, la misma subjetividad de lo que buscábamos y considerando que las acciones y las prácticas de los sujetos tienen un carácter contextual y cambiante en el tiempo y en el espacio, y sus trayectorias biográficas, sociales y profesionales dotan de particularidad o especificidad los fenómenos que estudiamos, nuestros datos no son ni exhaustivos ni definitivos, más bien provisionales y contingentes, pero precisos y "fieles" para dar cuenta de la práctica curricular tal y como la perciben, significan y se apropian de ella los académicos entrevistados.

El develar los procesos y las prácticas que han conformado la realidad curricular de psicología Iztacala, significó para la autora no sólo analizarla y comprenderla respetando la confianza depositada por sus interlocutores y los significados de sus testimonios, en tanto nos acercamos a ellos en sus "propios términos" y valiéndonos de su amplia disposición para participar; sino también, para representar, entender y reconstruir su propia práctica y su devenir histórico en la institución; al mismo tiempo, contribuyó para generar expectativas propias y promover la motivación en la comunidad académica, para que en un futuro podamos contar y escribir otra historia.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, E, Guarneros, N., Limón, A. y Román, S. (1989). "Presente y futuro del trabajo profesional del psicólogo en México", en Urbina, J. (comp.) *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Alva, M. y Piña, C. (1987). "Abucheos y Aplausos a la Evaluación Curricular", en *Tiempo de Cambio*, Órgano informativo de la carrera de psicología de la ENEP-Iztacala, 1, No. 1, 9 de marzo.
- Álvarez, D., et al., (1981). "Notas para la historia de la psicología en México", en Molina y Álvarez, *Psicología e historia*, México: UNAM.
- Álvarez, G. y Ramírez, M. (1979). "En busca del tiempo perdido", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, México, 5, 1, No. 9.
- Arce, F. (1982). *Historia de las profesiones en México*. México: El Colegio de México.
- Arenas, B. (1998). *Políticas de evaluación en la comunidad académica de México (1984-1997): El SNI y el Programa del PRIDE en la UNAM*. Tesis de maestría. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Arnaz, J. (1985). *La Planeación curricular* (2ª. ed.). México: Trillas
- Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.
- Bandura, A. (1977). *Social learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barrón, C. y Carrillo, A. (1989). "Evaluación y propuesta del curriculum de Pedagogía de la ENEP Aragón", en Furlán, A. y Pasillas, M. A. (comp.) *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. México: ENEP Iztacala-UNAM.
- Basurto, A. (1998). *Políticas de evaluación en la comunidad académica de México (1984-1997): El SNI y el Programa del PRIDE en la UNAM*. Tesis de maestría. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Becerra, G, Garrido, R. y Romo, M. (1989). "De la ilusión al desencanto del aula universitaria. Una panorámica áulica del curriculum", en Furlán, A. y Pasillas, M. A. (comp.). *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. México: ENEP Iztacala-UNAM.
- Becher, T. (1992). *Las disciplinas y la identidad de los académicos*, en Universidad Futura, México: UAM-A, 4, No. 10.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad* (16ª. reimp). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico* (2ª. ed.). Madrid: Morata.
- Bertaux, D. (1997). *Los relatos de vida*. Paris: Nalhan. (trad. Mónica Moons).
- Bleger, J. (1974). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Boring, E. (1979). *Historia de la psicología experimental* (2ª. ed.). México: Trillas.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del buen gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999a). *Razones prácticas* (2ª. ed.). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999b). *Intelectuales, política y poder*. México: Eudeba.
- Bourdieu, P., Chamboredon, C. y Passeron, C. (1999). *El oficio de sociólogo* (21ª. ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Bracho, T. y Padua, J. (1995). "Características y valor económico de la educación y la formación especializada en el empleo en México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, XXV, No.1.
- Brett, G. (1963). *Historia de la psicología*. Buenos Aires: Paidós.
- Brunner, J. (1988). *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina*. Chile: FLASCO.
- Brunner, J. y Flisfisch, A. (1989). *Los Intelectuales y las Instituciones de la cultura*. México: UAM-Azcapotzalco y ANUIES.
- Burke, P. et. al (1993). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Butelman, I. (1996). (comp.) *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Camarena, E. (2000). *Investigación y Pedagogía*. México: Gernika.
- Casillas, M. A. (1987). "Notas sobre el proceso de transición de la Universidad Tradicional a la Moderna. Los casos de la Expansión Institucional y la Masificación", *Sociológica*, México, 2, No. 5, otoño.
- Casillas, M. A. y De Garay, A. (1992). "El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior, 1960-1990", en Gil, A. et al. *Académicos: un botón de muestra*. México: UAM-Atzacapotzalco.
- Castaño, D. y Sánchez, G. (1978). "Problemas de la importación tecnológica psico-laboral en los países en desarrollo", *Revista Latinoamericana de Psicología*, México, 10, No. 1.
- Castaño, D. (1989). "Prospectiva del ejercicio profesional de la psicología en México", en Urbina, J. (comp.) *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Castellanos, C. (1989). "Evaluación curricular en la Universidad de Guadalajara. Una experiencia que comienza", en A. Furlán y M. A. Pasillas (comp.). *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México: ENEP Iztacala-UNAM.
- Castrejón, J. (1977). *Planeación y modelos universitarios*. México: Trillas-ANUIES.
- Castrejón, J. (1986). *Ensayo sobre política educativa*. México: INAP.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Chamorro, U. (1985). "El proceso curricular en la educación superior: un planteamiento alternativo", *Foro Universitario*, México: STUNAM, Época II, No. 63, marzo.
- Chaplin, F. y Krawiec, T. (1978). *Psicología. Sistemas y teorías*. México: Interamericana.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Cid, R., De la Garza, V., y Ortiz, J. (1991). *Evaluación Cualitativa en la Educación superior: cinco estudios de caso*. México: Limusa-Noriega.
- Clark, R. (1991). *El sistema de educación superior. Una vista comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen-Universidad Futura.
- Coll, C. (1983). "Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y los aprendizajes escolares", en Coll, C. (comp.). *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. México: Siglo XXI.
- Coll, C. y Miras, M. (1993). "La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje", en Coll, C., Palacios J. y Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Colotta, V. y Gallegos, S. (1978). "La psicología en México", en Ardila, R. (ed.). *La profesión del psicólogo*. México: Trillas.
- Contreras, O. (1994). *Seguimiento de egresados de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala: Valoración externa de un currículum*. Tesis de Maestría. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Cornejo, A. (1988). *La escuela secundaria de Xoco: Un estudio de caso sobre procedencias socioeconómicas e interacciones educativas en un grupo de alumnos*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM...
- Cornejo, A. (1991). "Estudiantes y prácticas educativas en el aula: análisis de un caso", en Rueda, M.; Delgado, G. y Campos, M. A. (comp.). *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México: CISE-UNAM.
- Covarrubias, P. (1997). "El currículum vivido en diez universidades de la zona metropolitana que imparten la carrera de psicología", en *Memorias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida: COMIE, AUADY y SEP.
- Covarrubias P. y Tavera, M. (1989). "Investigación sobre el perfil profesional del psicólogo", en *Foro de Evaluación Curricular*. México: ENEP Iztacala-UNAM.
- Covarrubias P., Flores, G., Meza, M. y Nájera, J. (1999). "Caracterización de los Planes de estudio de la carrera de Psicología de la zona metropolitana: un punto de vista de profesores y alumnos", en *Cuadernos de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud, la Educación y el Ambiente*. México: ENEP Iztacala-UNAM.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. México: Alianza.
- Curiel, L. (1962). *El Psicólogo. Vocación y formación universitaria*. México: Porrúa.

- Daza, A, Morales, G. y Roa, M. (1994). *Horizonte laboral del Psicólogo en el área Industrial*. Tesis de Licenciatura. México: ENEP- Iztacala-UNAM.
- De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia* (3ª. ed., trad. revisada). México: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Ibarrola, M. (1988). "Hacia una reconceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo en América Latina", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, XVIII, No. 2.
- De la Peña, G. y Rosenblueth, I. (1981). "Posibilidades de una educación paralela", *La crisis de la Educación Superior en México*. México: Nueva Imagen.
- Díaz Barriga, A. (1995). (coord.). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. México: COMIE.
- Díaz Barriga, A. (1995). *Empleadores de Universitarios, un estudio de sus opiniones*, Colección Problemas Educativos de México. México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, A. (1997). (coord.). *Curriculum, evaluación y planeación educativa*. México: COMIE, CESU, ENEP Iztacala-UNAM, Tomo I.
- Díaz Barriga, A. et. al. (1989). *Práctica docente y diseño curricular. (Un estudio exploratorio de la UAM-Xochimilco)*. México: UAM-CESU.
- Díaz Guerrero, R. (1974). "El psicólogo mexicano, ayer, hoy y mañana", en *Memorias del I Congreso Mexicano de Psicología*. México: UNAM-Universidad Veracruzana.
- Díaz Guerrero, R. (1980). "Momentos culminantes en la historia de la psicología en México", *Enseñanza e investigación en Psicología*, México, 6, 2, No.12.
- Diccionario de la Lengua Española* (1984). Real Academia Española.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construcción des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin Editeur.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de 'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Elliot, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. Madrid: Tecnos.
- Enciclopedia Hispánica (1992-1993). USA, Tomo I.
- Erikson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Merlin c. Wittrock. *La investigación de la enseñanza*, 2. Barcelona: Paidós.
- Fernández, M. y Furlán, A. (1982). "La formación del personal docente en la Escuela Nacional de estudios Profesionales UNAM", *Perfiles Educativos*, México: CISE-UNAM, No. 16, abril-mayo-junio.
- Fernández, C. (1980). "Psicología Iztacala como modelo educativo: introducción", en Ribes, E.; Fernández, C.; Rueda, M; Talento, M. y López, F. *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.

TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN

- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1996a). "El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje", *Praxis Educativa*, Buenos Aires, II, No. 2.
- Fernández, L. (1996b). "Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa", en Butelman, I. (comp.) *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1999). "La inserción institucional en el currículo. Parte I. Bases para la discusión", *Praxis Educativa*, Buenos Aires, IV, No. 4.
- Foucault, M. (1971). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1986). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Frazer, J. (1961). *La rama dorada, magia y religión* (4ª. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes Molinar, O. (1986). "Educación pública y sociedad", en González, P. y Flores, E. *México Hoy*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Furlán, A. (1978). "El diseño de un nuevo plan de estudios", *Segundas Jornadas de Revisión Curricular*. México: ENEPI-UNAM.
- Furlán, A. (1998). "La evaluación de los académicos", *La evaluación de los académicos: reflexiones e investigaciones*. México: ENEP Iztacala-UNAM.
- Furlán, A. y Pasillas, M. A. (1989). (comp.). *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México: ENEP-Iztacala-UNAM.
- Furlán A. y Pasillas, M. A. (1990). *Evaluación Curricular. Memorias del VI Encuentro de las unidades de Planeación de la UNAM*. México: UNAM.
- Furlán A. y Remedi, E. (1982). "Consideraciones al documento del currículum de la Comisión Temática de Desarrollo Curricular", *Foro universitario*, México: STUNAM, Época II, No. 15, febrero.
- Furlán, A. y Remedi, E. (1993). "Diseño curricular, selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEP Iztacala. 1975-1979", *Simposio Experiencias curriculares en la última década (1980)* (1ª. reimp.). México: DIE. CINVESTAV, IPN, octubre.
- Galindo, E. y Taracena, E. (1980). "La enseñanza práctica integrada al servicio de la comunidad en el área de la educación especial y rehabilitación de la ENEP-UNAM Iztacala", en Ribes, E.; Fernández, C.; Rueda, M; Talento, M. y López, F. *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.
- Gamaliel, J. (1998). *Políticas de evaluación en la comunidad académica de México (1984-1997): El SNI y el Programa del PRIDE en la UNAM*. Tesis de maestría. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

- García, M. (1989). "Identidad del estudiante de psicología en relación a su formación profesional", en Urbina, J. (comp.) *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- García, S. (1998). "Evaluación académica: recuento curricular e itinerarios biográficos", *La evaluación de los académicos: reflexiones e investigaciones*. México: ENEP Iztacala-UNAM.
- García, S. (2000). "Historias de vida de profesores universitarios. El valor pedagógico y heurístico de un ejercicio exploratorio", en García, S. (coord.) *Cómo llegue a ser quien soy*. Universidad Nacional de Córdoba: Centro de Estudios Avanzados.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de la culturas* (8ª. reimp.). Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil, A. et. al (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Gil, A., De Garay, A., Grediaga, R., Pérez, L., Casillas, M. A. y Rondero, N. ( 1992). *Académicos: Un botón de muestra*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Jiménez, G. (1996). "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", en Méndez y Mercado, L. (coord.). *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*. III Coloquio Paul Kirchoff. México: UNAM-DGAPA.
- Jiménez, G. (2000). "Materiales para una teoría de las identidades sociales", en Valenzuela, M. (coord.). *Decadencia y Auge de las identidades. Cultura nacional, identidades culturales y modernización*. México: El Colegio de la Francia Norte y Plaza y Valdez.
- Jimeno, S. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (5ª. ed.). Madrid: Morata.
- Jimeno, S. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Jimeno, S. y Pérez Gómez, A. (1987). (comp.). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal-Universitaria.
- Girón, H., Urbina, J. y Jurado, I. (1989). "La evaluación del docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil", en Urbina, J. (comp.) *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (3ª. reimp.). Buenos Aires: Amarrortu (1ª. ed. en español, 1981).
- Gómez, V. (1983). "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional", *Pensamiento Universitario*, 60. México: CESU-UNAM.
- Goodson, I. F. (1998). *Historia del currículum*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

- Granados, A. (1980). "Así nacieron las ENEP's", en Memorias del 1er. Foro Académico Laboral ENEP. *Foro Universitario*, México: STUNAM.
- Greco, P. (1979). *Epistemología de las ciencias del hombre. Tratado de lógica y conocimiento del hombre*, 6. Buenos Aires: Paidós.
- Grediaga, R. (1998). "Carrera académica: indicadores o procesos?", *Sociológica*, México, 13, No. 36. Evaluación y reforma de la Universidad, enero-abril.
- Grediaga, R. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. Tesis de Doctorado. México: Colegio de México.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guba, E. (1983). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en Gimeno, S. y Pérez Gómez, A. (comp.). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal-Universitaria.
- Guerra, C. (1997). "Hacia una sociología del sujeto: democracia y sociedad civil", en León, E. y Zemelman, H. (coord.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: CRIM.
- Guevara, G. (1976). *El diseño curricular*. México: UAM Xochimilco.
- Guzmán, C. (1989). "La carrera de psicología en la UNAM, 1940-1980", en Urbina, J. (comp.). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. México: Paidós.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad* (2ª. reimp.). Madrid: Morata.
- Harsch, C. (1998). *La identidad del psicólogo* (2ª. reimp.). México: Pearson Education.
- Heibredner, E. (1979). *Psicologías del siglo XX*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, G. (1999). *Paradigmas en psicología de la educación* (1ª. reimp.). México: Paidós.
- Herrera, M. (1993). "La formación profesional del psicólogo", *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, No. 59.
- Kent, R. (1986). "Las vicisitudes de una azarosa profesionalización", *Crítica*, México: Universidad Autónoma de Puebla, No. 28.
- Kent, R. (1987). "La Organización Universitaria y la Masificación: La UNAM en los Años Setenta", *Sociológica*, México: UAM Atzacapotzalco, 2, No. 5, otoño.
- Kent, R. (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México: Nueva Imagen.
- Kuhn, S. (1993). *La estructura de las revoluciones científicas* (10ª. reimp., 1ª. ed. en inglés, 1962). México: Fondo de Cultura Económica.

- Lafarga, J. (1977). "¿Quién es el psicólogo mexicano?", *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, México: Trillas, III, No. 2.
- Landesmann, M. (1993). "Del poder al saber, del saber al poder. Una lectura de Homo Academicus de Pierre Bourdieu", *Boletín de Investigación, educación y sus nexos*, México, 1, No. 0, octubre.
- Landesmann, M. (2001). "Trayectorias académicas generacionales: constitución y deversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, VI, No. 11, enero-abril.
- Landesmann, M., García, S. y Gil, A. (1996). "Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento", en Ducoing, P. y Landesmann, M. (coord.). *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa*. México: COMIE.
- Lara, L. (1983). "Reseña histórica de los antecedentes de la Facultad de Psicología de la UNAM", *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, México, Trillas, IX, No. 1.
- Lara, L. (1989). "La profesión de psicólogo: un análisis de sus antecedentes, situación actual y futura", en Urbina, J. (comp.). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- LeCompte, M. (1992). "La etnografía educativa: teoría y práctica. De la antropología al postestructuralismo", en Rueda, M. y Campos, M. A. (coord.). *Investigación etnográfica en educación*. México: CISE-UNAM.
- Le Goff, J. (1997). *Pensar la historia* (1ª. reimp.). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S., et. al. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. et. al. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Malus, J. (1995). *Interpretaciones y presupuestos de un plan de estudios de biología*. Tesis de Maestría. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Mead, G. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. Madrid: Paidós.
- Mendoza, J. (1981). "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)", *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, No. 12.
- Mendoza, J. (1990). "Vinculación-universidad sociales: un terreno de confrontación", en Pozas, R. (coord.). *Universidad Nacional y sociedad*. México: CIIH-UNAM.
- Meneses, E. (1979). *La Universidad Iberoamericana en el contexto de la educación superior contemporánea*. México: Universidad Iberoamericana.
- Miravete, N. y Martínez. M. (1981). "Diez años del colegio de ciencias y Humanidades: De la nueva universidad a la universidad nueva", *Foro Universitario*, México, STUNAM, Época II, No. 4, marzo.
- Mueller, F. (1974). *La psicología contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Murphy, G. (1960). *Introducción histórica a la psicología contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- Noriega, A. y Gutiérrez, C. (1995). *Introducción a la epistemología para psicólogos*. México: Universidad Iberoamericana y Plaza y Valdez Editores.
- Ortega, P. (1989). "La evaluación de la actividad docente en el análisis de la preparación profesional del psicólogo", en Urbina, J. (comp.) *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Osorio, A. (1998). "Etnografía Universitaria e historias de vida académica", en Ducoing, P. (coord.) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*. México: UNAM, COMIE, CESU, ENEP Iztacala-UNAM, Tomo I.
- Pacheco, T. (1997). "La institucionalización del mundo profesional", en Pacheco, M. T. y Díaz Barriga, A. (coord.). *La profesión. Su condición social e institucional*. México: CESU-Porrúa.
- Paredes, G. (1990). "La evaluación curricular en la carrera de Cirujano Dentista de la ENEP Zaragoza". *Evaluación curricular*. Memorias del VI encuentro de Unidades de Planeación. Cuadernos de Planeación Universitaria, México, UNAM, 3ª. Época, No. 4, diciembre.
- Passeron, C. (1983). "La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de 'contradicción interna'", *Estudios Sociológicos*, México, El Colegio de México, 1, No. 3, septiembre-diciembre.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1986). *La epistemología genética* (Título original L'épistémologie génétique, 1970). Madrid: Editorial Debate. (trad. Juan Deval).
- Pichón, E. y Quiroga, A. (1977). *El proceso grupal* (2ª. ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Politzer, G. (1976). *Crítica a los fundamentos de la psicología*. México: Ediciones Martínez Roca.
- Preciado, H. y Rojas, L. (1989). "Notas sobre la enseñanza de la psicología en México", *Revista de la Educación Superior*, México, XVIII, No. 4.
- Remedi, E. (1997). *Detrás del murmullo. Vida político-académico en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1957-1977*, Tesis de Doctorado. México: DIE-CINVESTAV.
- Remedi, E. (en prensa). *La institución: un entrecruzamiento de textos*.
- Remedi, E., Arísti, P., Castañeda, A. y Landesmann, M. (1989). "Maestros, entrevistas e identidad", *Cuadernos de Investigación*, 17. México: DIE-CINVESTAV.
- Reuchlin, M. (1959). *Historia de la psicología*. Buenos Aires: Paidós.
- Reynolds, S. (1977). *Compendio de condicionamiento operante*. México: ECCSA.
- Ribes, E. (1975). "La formación de profesionales e investigadores en psicología con base en objetivos definidos conductualmente", en Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M.,

Talento, M. y López, F. *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.

- Ribes, E. (1980a). "El diseño curricular en la enseñanza superior desde una perspectiva conductual: historia de un caso", en Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1980b). "La carrera de psicología en la ENEP, Iztacala: breve reseña histórica", en Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1984). "Algunas reflexiones sociológicas sobre el desarrollo de la psicología en México", *Revista Mexicana de Psicología*, México, 1, No. 1.
- Ribes, E. (1986). "Innovación educativa en enseñanza superior, reflexiones sobre una experiencia trunca", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, México, 2, No. 1.
- Ribes, E. (1989). "La psicología: algunas reflexiones sobre su qué, su por qué, su cómo y su para qué", en Urbina, J. (comp.). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Ribes, E. (2000). "La psicología en Xalapa: crónica de sus inicios (1963-1971)", *Revista Integración*, México, 12.
- Ribes, E. y Fernández, C. (1979). "Diseño curricular y un programa de formación de profesores: un proyecto de ENEP Iztacala", en Arredondo, V., Ribes, E. y Robles, E. *Técnicas Instruccionales aplicadas a la educación superior*. México: Trillas.
- Ribes, E. y Talento, M. (1980). "Consideraciones sobre el papel social de la profesión psicológica", en Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.
- Ribes, E.; Fernández, C.; Rueda, M.; Talento, M. y López, F. (1980a). "Concepto de la investigación", *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.
- Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. (1980b). "Teoría de la Conducta", *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.
- Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. (1980). "Proyecto del Plan de estudios", *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.
- Rivera, R. y Urbina, J. (1989). "Estadísticas básicas sobre la formación de psicólogos en México", en Urbina, J. (comp.). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Rockwell, E. (1994). "La etnografía como conocimiento local", en Delgado, G., Jacobo, Z. y Rueda, M. (coord.). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México: UNAM.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Rodrigo, J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rodríguez, M. y Jurado, S. (1986). "Las asociaciones profesionales de psicólogos en México", *Revista Mexicana de Psicología*, México, 3, No. 2.
- Rodríguez, R. (1999). *Mercado y profesión académica en Sonora*. Tesis de Doctorado, México: Universidad de Aguascalientes.
- Rogers, C. (1972). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (1978). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea
- Romo, M. (1999). *Currículum, cultura académica y producción magisterial*. Tesis de Doctorado, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Romo, M. y Gutiérrez, H. (1983). "Los matices del positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria (1867-1964)", *Perfiles Educativos*, México: CISE-UNAM, No. 2, julio-agosto-septiembre.
- Rosa, A. y Montero, I. (1993). "El contexto histórico de la obra de Vigotsky", en Moll, L. (comp.). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Rueda, M. y Canales, A. (1991). "La relación educativa universitaria. Análisis de casos", en Rueda, M., Delgado, G. y Campos, M. A. (comp.). *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México: CISE-UNAM.
- Rueda, M. (1994). "La investigación cualitativa en el conocimiento de la enseñanza a nivel universitario", en Delgado, G., Jacobo, Z. y Rueda, M. (coord.). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México: UNAM.
- Rueda, M. (1998). "La evaluación de los académicos en la Universidad vía los programas de compensación salarial", *La evaluación de los académicos: reflexiones e investigaciones*. México: ENEP Iztacala-UNAM.
- Ruiz, E. (1998). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. México: Cuadernos del CESU-UNAM.
- Salgado, G. (1997). *Análisis de los programas de estudio y la enseñanza del psicoanálisis*. Tesis de Licenciatura. México: ENEP Iztacala-UNAM.
- Saltalamacchia, H. (1992). *Historia de vida*. Puerto Rico: CIJUP.
- Sánchez, R. (1996). *Discurso docente y enseñanza del psicoanálisis*. Tesis de Licenciatura. México: ENEP Iztacala-UNAM.
- Schawb, J. (1974). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. USA: School Review, No. 78.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social* (2ª. ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Schvarstein, L. (1995). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Schvarstein, L. (1998). *Diseños organizacionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Skinner, F. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.

- Stake, E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. (1ª. ed. en español, 1995).
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum* (4ª. ed.). Madrid: Morata. (1ª. ed. en español, 1984).
- Suzuki, T. y Fromm, E. (1980). *Budismo zen y psicoanálisis* (5ª. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo: Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Talento, M. y Ribes, E. "Consideraciones sobre el papel social de la profesión psicológica", en Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.
- Taracena, E. (1985). *Le behaviorisme au Mexique et l'enseignement de la psychologie. Analyse d'un cas*. Tesis de Doctorado. Universidad de Paris VIII, Paris.
- Taylor, J. y Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti, E. (1981). "Génesis y desarrollo de los campos educativos", *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, No. 38.
- Tenti, E. (1989a). "Elementos de teoría y análisis histórico", en Gómez, C. V. y Tenti, E. *Universidad y profesiones. Crisis alternativas*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.
- Tenti, E. (1989b). "Las profesiones modernas", en Gómez, V. y Tenti, E. *Universidad y profesiones*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.
- Touraine, A. (1997). *Podremos vivir juntos?*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tyler, W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Valderrama, P. y Molina, J. (1993). "Cinco tesis sobre el desarrollo de la psicología como ciencia y profesión en México", en Casanova, P. (comp.). *Las profesiones en México* (1ª. reimp.). Psicología. México: UAM-Xochimilco, No. 6.
- Valle, A. (1997). "Sobre las prácticas profesionales y los retos de la transformación económica", en Pacheco, M. T. y Díaz Barriga, A. (coord.) *La profesión. Su condición social e institucional*. México: CESU-Porrúa.
- Varela, M. (1989). "La representación social que tienen los estudiantes de psicología de los profesores y de la institución educativa", en Urbina, J. (comp.) *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Vigotsky, S. (1979). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Villoro, L. (1977). "El sentido de la historia". en *Historia ¿para qué?* (6ª. ed). México: Siglo XXI.
- Villoro, L. (1996). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Wilshire, B. (1999). "El profesionalismo como ritual de purificación alienación y desintegración en la universidad", *Revista de la Educación Superior*, México, VIII, 2, No. 110, abril-junio.
- Young, E. (1981). "A study of teacher epistemologies". *The Australian Journal of Education*, 12, No. 2.
- Zorrilla, J. (1989). "La educación en el Aula", en Luna, L., et. al *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*. México: UNAM-CESU.

## FUENTES DOCUMENTALES

### Documentos oficiales

- Antología de evaluación curricular*. Cuadernos de Planeación Universitaria (2ª. ed.), UNAM, 3ª. Época, Año 3, No. 2, 1990.
- Comité de Revisión y Propuesta Curricular*. Documento interno, Mimeo, ENEP Iztacala, agosto, 1997.
- Evaluación Educativa. Guía metodológica para la evaluación de los currícula de licenciatura*. Documento interno. CIEES, México, 1992.
- Gaceta UNAM, No. 3455, 14 de mayo, 2001
- I Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular, 1980*. ENEP Iztacala-UNAM.
- I Encuentro Hacia la Integración de Propuestas de Cambio Curricular*, Cuaderno de Trabajo 1996-1997, Comité de Revisión y Propuesta Curricular de la Carrera de Psicología, ENEP Iztacala, UNAM.
- Jornadas de Análisis Curricular 1981*. ENEP Iztacala-UNAM.
- Manual de Funciones*. Documento interno. ENEP Iztacala-UNAM.
- Memorias de la ENEP Iztacala: 1975 - 1982 y prospectivas*. Departamento de Prensa y Difusión de la ENEP Iztacala-UNAM, 1982.
- Memorias del Foro de Evaluación curricular de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala*, ENEP Iztacala-UNAM, 1989.
- Programa de Descentralización de los Estudios Profesionales UNAM*, La Universidad en el Mundo: La Universidad en Marcha, No. Especial. 21, octubre, 1972.
- Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) (1986-1988)*, ANUIES, México, 1986.

*Proyecto de Evaluación Curricular de la carrera de Psicología 1984.* Archivos de la Dependencia, ENEP Iztacala-UNAM.

*Proyecto de Plan de Estudios.* Coordinación de Psicología, mimeo, ENEP Iztacala-UNAM, junio, 1976.

### **Programas de asignaturas**

Programa de Educación Especial y Rehabilitación Teórica III. Sección B. Semestre 2000-1. ENEP Iztacala-UNAM.

Programa de Metodología I., Semestre 99-1, ENEP Iztacala-UNAM.

Programa de Psicología Aplicada Laboratorio V. Educación Especial y Rehabilitación, ENEP Iztacala-UNAM.

Programa de Psicología Aplicada Laboratorio VI. ENEP Iztacala-UNAM.

Programa de Psicología Experimental Laboratorio II, en Programas de Psicología Experimental Animal, ENEP Iztacala-UNAM, 2000.

Programa de Psicología Experimental Laboratorio I.

Programa del área de Psicología Clínica, ENEP Iztacala-UNAM, 2000.

Programa semestral de metodología de la Investigación y Tecnología Aplicada I. Psicología Aplicada Laboratorio III. ENEP Iztacala-UNAM.

Programas de Psicología Experimental Animal, ENEP Iztacala-UNAM, 2000.

Programa de Psicología Experimental Teórica III. ENEP Iztacala-UNAM.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN