



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

IDENTIDAD UNIVERSITARIA:
*su construcción y fomento, a través de un programa de estudios,
en la Facultad de Psicología de la UNAM.*

Tesis que para obtener el título de
Licenciado en Psicología
Presenta:

Mario Ramos Hernández

Directora de Tesis: Lic. Ángeles Mata Mendoza.
Revisora: Mtra. Elisa Saad Dayán.
Sinodales: Mtra. Blanca Reguero Reza.
Dr. Pablo Fernández Christlieb.
Dra. Zuraya Monroy Nasr.



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.

Concluido el esfuerzo que me permitirá alcanzar metas nuevas y sueños no tan nuevos, pero sí poderosos, es que este texto se convierte en un corte, es una puntuación a mi discurso, me alista para continuar:

cumple la función de Cinosura.

Y con similar regocijo que los marinos antiguos experimentaban al encontrar tal estrella, es que esta **TESIS VA DEDICADA** a las siguientes personas, pues su existencia ha sido **VITAL EN MI EXISTIR...**

A Carlitos, mi primer

sobrino-ahijado: porque tu llegada me movió, me resignificó e impulsó; porque tu sonrisa me libera de toda presión y prisión...

A Mario y Rita, mis papás:

porque los amo y este logro también es de ustedes; porque me han apoyado hasta en mis locuras; porque sin ustedes no estaría aquí...

A Olga, mi hermana:

porque mejor ejemplo de amor es difícil encontrar; porque siempre has estado conmigo y me has apoyado...

A Wanda Weber:

porque eres la amistad encarnada; porque ERÉS y me dejas SER; porque me quieres y porque te quiero; porque compartimos más que tiempo: ¡¡vida!!

A Pepe Cueli, mi maestro:

porque con tu ejemplo me has permitido verme y vivirme de otra manera; porque, aunque no lo aceptes, eres ¡¡Maestro entre los maestros!!

A Nancy Garfias:

porque "despertaste" mi síntoma y me conectaste con lo más profundo de mi ser; porque juntos vencimos presagios y juntos seguimos...

A Alejandra Chávez:

porque empezamos como un juego y ese juego se convirtió en una de las mejores realidades que vivo: realidad lúdica y constructiva; porque me apoyas y comprendes; porque me das un lugar en tu vida...

A mi Facultad y a mi Universidad:

porque con este paso te ayudo y me ayudo al ya no formar parte de las malas estadísticas que te empañan; porque esta tesis habla de, por y para ti; porque en ti encontré mi camino, mis gentes y a mí; principalmente porque eres uno de mis más grandes amores de toda la vida... y ¿por qué no?, porque:

A Pablo Cordero:

porque más que amigo eres mi hermano; porque más de la mitad de nuestras vidas hemos compartido charlas, partidos, chelas, comilonas, música, felicidad y descorazonamientos...

Por Mi Raza Hablará el Espíritu

A mis abuelitos Antonio Ramos y Eulalia Rivera *in memoriam*; porque en el poco tiempo que convivimos me dieron muchísimo amor y porque desearía que me hubieran visto llegar a este momento...

A Sonia Ramírez *in memoriam*; porque el caprichoso e impronosticable destino te llamó antes de ver esta tesis y la Facultad no fue igual sin tu sonrisa...

A Charito *in memoriam*; porque Freud no se equivocó al declarar que con los de tu especie es con quienes se crea un vínculo sin ambivalencias: un vínculo total y puro donde se ama o se odia... y tú bien sabes que si no te olvido (*ni olvidaré*) es porque en nuestro caso fue siempre lo primero y nunca lo segundo.

AGRADECIMIENTOS a los universitarios (académicos y alumnos) que apoyaron este proyecto, y a mi analista:

porque sin ustedes no hubiera llegado, a donde hoy llego, de la manera en que llego...

A Elisa Saad Dayan

por los valiosos comentarios que me aportaste; por ser franca y sincera:
MUCHAS GRACIAS.

A Ángeles Mata Mendoza

por la paciencia y el respeto que en todo momento mostraste a mi trabajo; por guiarme y apoyarme; por creer en este proyecto y cooperar en su mejoría:
MI RESPETO, CARÍÑO Y
AGRADECIMIENTO.

A Zuraya Monroy Nasr

porque aún antes de la tesis me demostraste tu confianza y apoyo:
MUCHAS GRACIAS.

A Blanca Reguero Reza

porque antes que todos creíste en esta idea surgida de mí y hasta la defendiste; porque en todo momento me acompañaste y no permitiste que decayera; porque eres un buen ejemplo a seguir:
TE QUIERO, ADMIRO Y RESPETO.

A Pablo Fernández Christlieb

porque me diste luz en un punto crucial de la tesis: defender lo que pienso y creo. Porque tu sencillez te hace una persona cálida y esto lo transmites:
MIL GRACIAS, TE ADMIRO.

A Silvia Lizárraga Rocha

por leerme sin deberla ni temerla; porque la burocracia universitaria no te ha hecho justicia; porque sin tu apoyo este texto sería casi ilegible:
MI AGRADecIMIENTO, CARÍÑO Y
RESPETO.

**A mis alumnos de los grupos
1131 y 1133 de la
generación 2005-2009**

porque sin ustedes nunca hubiera mejorado el programa aquí planteado; porque este sea un por qué ustedes sí deben apurarse en su titulación...
LES AGRADecZCO, LOS QUIERO Y
RESPETO.

A Pepe Cueli García

porque hasta en mis *acctings* me das soporte; porque me das un lugar; porque inspiras y transmites confianza; porque enseñas con el ejemplo, con paciencia y sapiencia:
TE QUIERO MUCHÍSIMO, TE ADMIRO,
RESPETO Y AGRADecZCO TODO (*aunque agradecer sea muy yoico*).

A Fátima Bellido Domínguez

porque me has mostrado el camino para librarme de ataduras y en todo este periplo por mi inconsciente me has acompañado; porque me escuchas y haces que me escuche; porque te has vuelto muy importante en mi vida:
MIL GRACIAS, MI ADMIRACIÓN, RESPETO
Y CARÍÑO CONTIGO ESTÁN.

A ti UNAM

porque para mí has sido no sólo una casa, también un hogar; porque puedo disfrutar de ti al máximo; porque das cause a mis inquietudes; porque haces que gente tan distante coincida; porque contigo hasta los soñadores tenemos un lugar:
ESTÁS EN MI CORAZÓN...
¿CÓMO NO TE VOY A QUERER?!

Y entre agradecimientos, recuerdos, nostalgias, palabras, metáforas y más ocurrencias, he de mencionar A USTEDES, porque en algún punto de mi vida, la mayoría de las veces de manera inconsciente, su presencia y esencia han sido muy importantes para continuar (*en orden alfabético*):

Abigail Valenzuela: *sonrisa diaria.*
Adriana Villa: *calidez y mucha inteligencia.*
Alejandra Chávez: *amor, apoyo, comprensión... ¿qué más puedo desear?*
Alejandra López: *locura que contagia vitalidad.*
Alejandra Pérez: *ternura al alcance de la mano.*
Alfredo Guerrero: *fractal, complejo, caos... aprendizaje.*
Alma Aguilar: *diversión y comprensión.*
Ana Durini: *baile, billar, risas, belleza... una de mis mejores amigas.*
Angeles Mata: *excelente compañía y gran maestra y persona.*
Antonio Zainos: *hipocampo fisiológico, gran maestro.*
Bere Hernández: *mi segunda hermana y mi "mecnas".*
Bere Mejía: *gran maestra, preocupación y acción social.*
Betty Bautista: *sonrisas y apoyo seguro.*
Blanca Sandoval: *hermosa y gran compañía.*
Blanquita Reguero: *brújula segura y cariñosa en la tempestad.*
Carlitos Saldivar: *un por qué mejorar el mundo.*
Cecilia Estrada: *despreocupación que aliviana.*
Citlalli Torres: *amistad explosiva, madre genial.*
Claudia Álvarez: *inteligente amistad.*
Claudia Rangel: *amor a borbotones, excelencia humana.*
Colectivo Conciencia Crítica: *mi familia de la Facultad.*
Cristal Ormelas: *ser perspicaz con locuras por decidir y realizar.*
Chela Fernández: *mirada que sublima.*
Chucho Barajas: *amistad segura y divertida.*
Elisa Saad: *conciliadora en momentos difíciles.*
Emily Ito: *calidez, conocimientos, aprendizaje, gran maestra.*
Emma Ramos: *cariño distante, pero latente.*
Erika Lara: *trauma, risas, tabacos, chelas y muchos enechs.*
Esmeralda Reyes: *trova y consejos.*
Estela Cordero: *ternura, conocimientos y comprensión.*
Estela Hernández: *dedicación, cariño y apoyo.*
Fabián Ávila: *gran amigo y gran persona.*
Familia Cordero Sepúlveda: *puertas abiertas y musical calidez.*
Familia Durini Romero: *cariño, confianza y belleza.*
Familia Hernández Hernández: *mi segunda y querida familia.*
Familia Hernández Maya: *mi graaaan familia mexicana.*
Familia Pacheco Hernández: *apoyo y diversión.*
Familia Ramos Hernández: *mi origen y amor.*
Familia Weber Marín: *confianza, sinceridad y gratitud.*
Fátima Bellido: *escucha, comprensión, apoyo y sabiduría.*
Fedia Camacho: *brincolina amistad.*
Frida Díaz-Barriga: *conocimientos y amistad.*
Gilberto Limón: *gafas que ayudan a ver de otra manera, gran maestro.*
Gustavo Mejía: *gran amigo, filósofo de la existencia.*
Inés Vela: *en las buenas y en las malas.*
Jorge Saldivar: *compadre y poseedor de, al menos, tres tesoros.*
Juan Carlos Muñoz: *despiste que da estructura... gran maestro y amigo.*
Julieta Galindo: *dancística amistad.*
Julieta Zárate: *enredos, diversión y belleza.*
Libertad Enríquez: *silenciosa amistad y belleza que extasían.*
Lupita Medina: *conversación, apoyo, confianza.*
Madahi Palma: *belleza en la mirada y en el ser.*
Mario Ramos Rivera: *silenciosa presencia que deja una huella de amor.*
Marisol Alfaro: *supervisión implacable, belleza por igual.*
Martha Lilia Alfaro: *iniciadora de mi camino psicológico.*
Mayra Garay: *compañía, belleza y amistad.*
Miguel Hernández Durán: *tenacidad, rigor y cariño.*
Miriam Moreno: *sigilosa amistad.*
Mitzi Gallaga: *mirada y belleza cautivantes.*
Mónica Muñiz: *amistad turbulenta.*
Mónica Vázquez: *compañía, apoyo, amistad y confianza.*
Nancy Garfías: *belleza, locura, intensidad... una de mis mejores amigas.*
Natalia Hernández: *mi segunda mamá.*
Natalia Maya: *cariño y experiencia en un solo ser.*
Norma Martínez: *mi "guri" e iniciadora en la Universidad.*
Olga Ramos: *mi hermana del alma y comadre.*
Olivia Marín: *muy buena amiga, excelente madre.*
Oscar Hernández: *el hermano deseado... y que tengo en él.*
Pablo Cordero: *mi otro hermano y mi mejor amigo.*
Pablo Fernández: *espíritu de la calle, por ende, sabio; gran maestro.*
Pablo Hernández: *padrino, ejemplo, fuerza.*
Paco Fonseca: *sencillez, amistad, inteligencia.*
Paco Pérez Cota: *conversación, experiencia, irreverencia; gran maestro.*
Paola Nava: *belleza, maternidad, amistad.*
Patricia Trejo: *inteligencia, ternura, amistad.*
Paty de Buen: *excepcional persona, excepcional karma.*
Pepe Cueli: *sabiduría, ternura, experiencia, excelentísimo maestro.*
Pintores Rebeldes: *jóvenes entusiastas, nobles y entrañables.*
Preparatoria 8: *mis primeros pasos en y por la UNAM.*
Primos Hernández: *compañeros de infancia, travesuras y recuerdos.*
Ramón Jiménez: *¡que la fuerza nos acompañe, amigo!*
Rita Hernández: *dedicación, entrega, amor.*
Sandra Camacho: *gran amiga, belleza y excelente compañía.*
Sandy Semat: *apoyo desinteresado y certero.*
Silvia Hernández: *dedicación, apoyo y cariño.*
Silvia Lizárraga: *incondicional, inteligente, cariñoso apoyo, gran maestra.*
The London School of Learning: *mi primer trabajo, gracias.*
Thelma Vilchis: *convicción, ternura, experiencia.*
Tías y Tíos Hernández: *experiencias, cariño y apoyos seguros.*
Verónica Vargas: *diversión, belleza, tesón.*
Wanda Weber: *semillas de ocurrencias... una de mis mejores amigas.*
Zuraya Monroy: *tenacidad, dedicación, capacidad.*

Esta tesis también ha sido pensada y escrita para ti,

que te has propuesto tomarte un tiempo para leerla...

Mario Ramos Hernández.

Octubre de 2006; México, Ciudad Universitaria, UNAM

CONTENIDO

	<i>Página</i>
- Resumen	3
- Introducción	4
- Capítulo I.	
Concepto de identidad según diferentes disciplinas, épocas y autores	9
- <i>Aproximaciones filosóficas</i>	10
- <i>Aproximaciones psicológicas</i>	17
- Capítulo II.	
Identidad Universitaria: antecedentes de tipo administrativo	31
- <i>Antecedentes en la Facultad de Psicología, UNAM</i>	31
- <i>Antecedentes en otras Instituciones de Educación Superior (IES)</i>	36
- Capítulo III.	
La Identidad Universitaria en los procesos de revisión curricular del Plan de Estudios de la Facultad de Psicología, UNAM	38
- <i>Esfuerzos realizados por diversas administraciones para llevar a cabo la revisión curricular</i>	38
- <i>La formación integral y su relación con el nuevo currículum de la Facultad de Psicología, UNAM</i>	43
- Capítulo IV.	
Propuesta del Área de Formación Contextual, en el nuevo currículum de la Facultad de Psicología, UNAM	64
- <i>Argumentación del Área de Formación Contextual</i>	64

	<i>Página</i>
- Capítulo V.	
Identidad Universitaria: el programa de estudios	72
- <i>La propuesta inicial del programa “Identidad Universitaria”</i>	73
- <i>La propuesta final del programa “Identidad Universitaria”</i>	77
- Capítulo VI.	
Conclusiones	93
- <i>Reflexiones... acaso conclusiones</i>	93
- Referencias.	111
- Anexo 1.	
Plan de Estudios vigente de la Facultad de Psicología, UNAM	122
- Anexo 2.	
La educación en México en el periodo foxista	128
- Anexo 3.	
Formato de autoevaluación del curso piloto	131

RESUMEN

Este trabajo examina sucintamente el concepto de *identidad* a través de diversas épocas y autores de dos campos del conocimiento: filosófico y psicológico; bosqueja los diferentes esfuerzos realizados para fomentar la identidad universitaria al interior de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M.; explora los procesos de revisión curricular de esta Facultad en los últimos doce años; y examina las aportaciones que la literatura brinda acerca de la *formación integral*. Todo lo anterior con la finalidad de sostener la pertinencia de lo que es la aportación que de esta tesis emana: el programa de estudios de una materia acerca de la *identidad universitaria* contextualizada en la propuesta del nuevo plan de estudios de la Licenciatura de la Facultad de Psicología, U.N.A.M.

PALABRAS CLAVE:

Identidad universitaria, U.N.A.M, Facultad de Psicología, identidad, formación integral.

SUMMARY

This work succinctly examines the concept of *identity* through various times and authors in two fields of knowledge: philosophical and psychological; it outlines the different efforts made to foment university identity in the Faculty of Psychology of the U.N.A.M.; it explores the process of curricular revision of this Faculty for the last twelve years and it examines the contributions provided by literature about the required integral training. All of the above has the purpose of upholding the pertinence of the contribution derived from this thesis: a syllabus for a course of study regarding *university identity* within the context of the proposed new curriculum for the Psychology Major at the Faculty of Psychology, National Autonomous University of Mexico (U.N.A.M.).

KEYWORDS:

University identity, National Autonomous University of Mexico (U.N.A.M.), Faculty of Psychology, identity, integral training

INTRODUCCIÓN

El sentimiento de dicha ocasionado por la satisfacción de un movimiento pulsional indómito del Yo es incomparablemente más intenso que la saciedad que procura una pulsión domesticada.

SIGMUND FREUD

Identidad Universitaria: su construcción y fomento, a través de un programa de estudios, en la Facultad de Psicología de la UNAM... ¿Cuál es el origen de este tema? ¿Cuál es el contexto que lo contiene y da sentido? ¿Qué justifica que esta propuesta haya llegado a plasmarse en una tesis? ¿Hay algún antecedente que la avale? ¿Es necesario un programa, a nivel licenciatura, con las características del que aquí se expone? Los anteriores cuestionamientos podrían ser un ejemplo de las preguntas que en el lector se susciten a leer el título (*y posteriormente todo el contenido*) del presente escrito; sin embargo, estas interrogantes no son del todo ajenas para quien lo firma, ya que también pasaron por mi mente, por mi crítica y por la crítica de muchas personas que tuvieron a bien leer el presente escrito. Deseo que la argumentación que se presenta salve éstas y otras interrogantes... si bien es cierto sería deseable que quedaran algunas inquietudes y cuestionamientos sin resolver, para así dotar a este texto de movilidad, discutirlo y reescribirlo, si fuere requerido (*y lo será*), cuantas veces sea necesario.

En términos generales, la propuesta del programa que aquí se presenta tiene una justificación “aplicativa”, es decir, puede incidir en dar respuesta al requerimiento administrativo (*administración 2001-2005*) de “*promover en los alumnos [...] la identificación con su comunidad y su Universidad*” (Reidl, 2002, p. 30, y 2003, p. 27). En los mismos documentos –los planes anuales de trabajo–, se puede observar que la ‘**identidad universitaria** y sentido de pertenencia’ fue atendida como un “programa estratégico”.

También justificación aplicativa, porque estaría atendiendo a uno de los propósitos del Área de Formación Contextual (**AFC**) –área de real innovación en la propuesta curricular que al momento de escribir esto aún está en el papel, en espera de

ser aprobado el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura–, que pretende *“fomentar el conocimiento de la Universidad y de su trascendencia institucional”* (Estructura Curricular para el Nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, 2003, p. 17); y también daría respuesta a uno de los objetivos de la misma Área, a saber: que el alumno *“incorpore como parte de su formación profesional, una identidad institucional, cultural y nacional, así como la tolerancia y el respeto a la diversidad”* (op. cit., p.18).

A partir del esfuerzo colegiado que el Comité Interno de Evaluación y Planeación Institucional (**CIEPI**) realizó a finales de los años noventa, es cuando el abordaje de la **identidad universitaria** da un giro importante y, de ser un programa institucional (sea *estratégico, de difusión, etcétera*), se transforma en un contenido curricular, en una *necesidad académica*. Luego entonces, en el actual proceso de cambio curricular que vive nuestra Facultad resurge la demanda, misma que es turnada al AFC para discutir y resolver al respecto.

Es así como en la estructura del Área de Formación Contextual se puede ver reflejada esta inquietud en el eje conceptual que lleva por título: *“Ética e Identidad Profesional y Universitaria”* (Estructura Curricular para el Nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, 2003, p. 18). Una vez que el Consejo Técnico (**CT**) instaurara la Comisión Ampliada para el Cambio Curricular, invitando para ello a académicos y representantes estudiantiles (*inicios del mes de junio de 2003*), comienza sus labores la Subcomisión del Área de Formación Contextual (**S-AFC**) y de manera por demás azarosa, me involucro desde el inicio (*como representante estudiantil*) en el estudio del eje conceptual arriba mencionado.

La dinámica ágil de trabajo que tomó la Subcomisión del Área de Formación Contextual permitió el enriquecimiento de todas las ideas que se iban presentando y, pronto, las múltiples reflexiones y argumentaciones llevaron a proponer que en lugar de ejes temáticos, el Área de Formación Contextual se organizara a través de cinco subáreas, mismas que iban a responder a los objetivos de los ejes temáticos, pero de una manera diferente y mejor. De esta manera, fue planteada la subárea que lleva por

nombre “Pensamiento y Espíritu Universitario”, en la que se rescata, en su esencia, los valores que sustentan a la Universidad: ética, arraigo, crítica, sentido social, diversidad, respeto, ser propositiva, incluyente, plural. De aquí surge la propuesta del programa de la materia que lleva por nombre “**Identidad Universitaria**”, este fue su contexto y los antecedentes que le dieron luz.

Previo al inicio de la revisión de este escrito, esquematicemos su contenido:

- En el primer capítulo encontraremos una sucinta revisión al concepto de identidad a partir de perspectivas filosóficas y psicológicas: las primeras van desde los griegos hasta tiempos y autores más actuales, las segundas hacen hincapié en las aportaciones de la psicología dinámica. Esto nos permitirá acercarnos a la definición posterior de **identidad universitaria**.
- Continuando con la exploración en lo concerniente a la identidad, pero ahora en un ámbito institucional (*el de la Facultad de Psicología de la UNAM, principalmente*), en el capítulo dos hallaremos un bosquejo de la manera en que la **identidad universitaria** ha sido abordada desde una visión institucional-administrativa tanto en la Facultad mencionada como en otras Instituciones de Educación Superior.
- El capítulo tres da cuenta de los diversos esfuerzos que en doce años se han llevado a cabo en nuestra Facultad para actualizar el Plan de Estudios de la Licenciatura, se encontraran los antecedentes académicos directos de la propuesta que ofrece esta tesis. Así mismo se revisará concisamente lo que es la “formación integral”, visión que sustenta el nuevo Plan de Estudios de esta Facultad, y en particular al Área de Formación Contextual, y con ella, a la materia “**Identidad Universitaria**”.
- El cuarto capítulo está dedicado a hacer una *apasionante* descripción del Área de Formación Contextual, dado que en esta área del nuevo currículum de la licenciatura, es donde estará anclada la materia **Identidad Universitaria**.

- En el quinto capítulo veremos *el antes y el después* del programa “**Identidad Universitaria**”. Primero lo observaremos tal cual fue expuesto ante los grupos que ayudaron a su piloteo, con esas grandes carencias, errores y omisiones que caracterizan los primeros pasos de un novato en la academia. Posteriormente, veremos el fruto del trabajo y reflexión no de una sola gente, sino de muchas que colaboraron para llegar a este producto último, a saber: la propuesta final del programa “**Identidad Universitaria**”; en ella podremos observar resarcidos los errores más notorios con respecto a la primera versión de este programa, así como aspectos importantes para una visión más amplia y acaso “operacional” de este programa.
- Casi para terminar, como en todo escrito de esta especie, nos toparemos con las “conclusiones”, mismas que no me atrevo a nombrar como tales, pues sonaría pretencioso de parte mía, pues creo que en este caso no se puede concluir tajantemente, sólo a partir de uno mismo (*aunque como bien dice Pablo Fernández -2004- “... ser uno mismo, que aunque no exista, se siente bien”*), de la subjetividad, lo cual es un pleonasma ya que la subjetividad difícilmente se concluye. Es por ello que las *conclusiones* van precedidas por un “reflexiones”, ni siquiera finales pues cada vez que, en lo personal, esta tesis es leída, puede ser interpretada y enjuiciada de muy diversas maneras.
- Por último, encontraremos tres anexos que nos permitirán comprender algunos aspectos específicos del texto, a saber: cómo es el Plan de Estudios vigente de la Licenciatura en Psicología de nuestra Facultad al momento de escribir esto; cómo es vista la educación por el gobierno federal en el periodo en que se “vivió” el proceso de elaboración de la propuesta de programa y de redacción de esta tesis; y, por último, un ejemplo de cómo (*tan subjetivamente*) llevé a cabo la evaluación final del curso piloto que permitió el replanteamiento de muchos aspectos del programa.

Vale la pena concluir esta introducción, con la inclusión de una lista de aquellas abreviaturas y siglas que acompañarán la lectura de esta tesis, para así facilitar su revisión.

- **AFAC** Área de Fortalecimiento y Apoyo Curricular
- **AFC** Área de Formación Contextual
- **CA** Comisión Ampliada para el cambio curricular
- **CAABYS** Consejo Académico del Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud
- **CIEPI** Comité Interno de Evaluación y Planeación Institucional
- **CoCoCoA** Comisión Coordinadora de la Comisión Ampliada para el cambio curricular
- **CT** Consejo Técnico *(en este caso de la Facultad de Psicología)*
- **F.Psic.** Facultad de Psicología *(de la UNAM)*
- **IES** Instituciones de Educación Superior
- **OMC** Organización Mundial del Comercio
- **S-AFC** Subcomisión del Área de Formación Contextual
- **TLCAN** Tratado de Libre Comercio de América del Norte
- **UNAM** Universidad Nacional Autónoma de México *(correctamente debería ser U.N.A.M.)*
- **UNESCO** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Iniciemos con la lectura...

CAPÍTULO I. CONCEPTO DE IDENTIDAD SEGÚN DIFERENTES DISCIPLINAS, ÉPOCAS Y AUTORES

Cada quien esconde una mentira, la mastica entre los dientes.
Corre, disimula y en un puño lleva sangre de otras almas.
Ayer intenté evitar mi reflejo en el espejo, inútil evasión,
como el escape furtivo de la amante a la que más se teme.
Descubrí que las calles no se hicieron para huir:
nadie se dirige a un punto específico, inconscientemente
se concreta el alejamiento de sí mismo
nadie llega limpio a la era del encuentro y la compasión.
¿Seres divinos confundidos?
Cada quien se habita de voces, voces interiores de
un manantial vivo, temporal.
Voces de la depresión, voces de la serenidad, voces de la reflexión.
Voces de la felicidad resonantes en el templo del ser.
Cada quien cosecha a su gusto sus frutos:
Amargos como la adrenalina...
Dulces como la miel de un higo.

REAL DE CATORCE

A lo largo de la historia de la humanidad se ha visto que el hombre se preocupa, principalmente, por el hombre: por sí mismo. Paralelamente a la curiosidad por los fenómenos naturales (*los cuales explicó con la formación de mitos, de los grandes y universales mitos*) como la lluvia, el fuego, las estrellas, los relámpagos, los terremotos, las mareas, las fases lunares, las estaciones del año, entre otros, ha existido un cuestionamiento en torno a sí mismo. Esto es, ha habido una inquietud por saber quién es el hombre, de dónde viene, hacia dónde va. Para el humano ha sido importante reflexionar acerca de sí y su existencia.

Por esto puede decirse que el estudio de la identidad es inherente al ser humano. La búsqueda de este significado se remonta al origen mismo de la humanidad. En los tiempos antiguos, el estudio del hombre tenía un carácter subjetivo y las explicaciones que se daban a muchas de las manifestaciones de la conducta humana tenían un origen oscuro que se atribuía, en numerosas ocasiones, a la magia o eran, en parte, completamente inexplicables. Con el paso del tiempo y el triunfo de una visión empiricista en las ciencias, se insistió en darle un carácter más objetivo, palpable, de modo que todo estudio e investigación siguiera un mismo patrón.

El estudio del hombre no ha escapado de su propio proceso, ha pasado por innumerables mentes, doctrinas y teorías. De aquí que el propósito de este primer capítulo sea revisar y analizar el concepto de identidad desde diferentes puntos de referencia, con el fin de comprender su desarrollo a lo largo de la historia y poder aportar una aproximación un poco más integral del concepto identidad.

La definición de la “**identidad universitaria**” necesariamente está supeditada al estudio clásico de la identidad, es decir, antes de lograr llegar a una definición de lo que es la **identidad universitaria**, se deberá esclarecer el constructo “identidad” en el ser humano; para lo cual se tomó en cuenta dos puntos de anclaje: la filosofía y la psicología (*de esta última, principalmente, el enfoque dinámico*).

Las corrientes filosóficas surgen y se desarrollan a lo largo de la historia en diversas épocas y sociedades ante la inquietud del acontecer humano, tratando de responder a problemas planteados en las interrelaciones sociales, grupales y personales, así como frente al comportamiento del ser humano. Es por esta razón que existe un estrecho vínculo entre los conceptos y la realidad humana sujeta al mismo devenir histórico y a los cambios en el paso del tiempo. Por lo tanto, las doctrinas filosóficas no pueden considerarse en un marco aislado, y sí dentro de un proceso de cambio, el cual constituye propiamente su historia.

Algunas de las doctrinas filosóficas fundamentales que reflejan, de alguna manera, la inquietud hacia el hombre y su identidad, se revisarán, brevemente, a continuación.

Aproximaciones filosóficas

Desde la época de los filósofos presocráticos, aún cuando la vida política en Grecia no se había democratizado, surge ya una atención especial hacia los problemas referentes al ser. Parsénides, representante de la Escuela de Elea, es el primer filósofo que habló del ser, definiéndolo como una unidad eterna e inmóvil, que identifica con el pensamiento: la mente y el ser son uno. El ser siempre es y está presente, la ausencia

del ser es la nada; por lo tanto, afirma que lo primero que hay que decir del ser es lo que no es: lo impensable.

Las condiciones que se presentan en muchas ciudades griegas durante el siglo V a.C. (*Atenas, de manera especial*), al triunfar la democracia esclavista frente al poder de la vieja aristocracia, hacen que se desarrolle una vida intensamente pública que da nacimiento a las ideas de los sofistas, los cuales constituyen un nuevo pensamiento intelectual. El sofista reacciona contra el saber acerca del mundo por considerarlo estéril y se siente atraído, sobre todo, por un saber acerca del hombre, dejando la existencia de verdades universalmente válidas: no hay verdad ni error en las normas, pues al ser humanas, son transitorias.

Es así como Protágoras cae en el subjetivismo, diciendo que el hombre es la medida de todas las cosas. Lo más valioso de sus aseveraciones es que considera que cada persona siente, actúa y experimenta el mundo de diferente manera según sus propias cualidades, estructura mental, historia previa y estado de ánimo; así como su libertad para actuar (Ferrater, 1971).

Sócrates sostiene que el saber fundamental es el saber acerca del hombre, pero es un conocimiento universalmente válido –contra lo que sostienen los sofistas–, dice que el mundo interior, accesible a la mirada de la conciencia, es el método del conocimiento, de ahí su máxima: “conócete a ti mismo” (*op. cit.*).

Platón ofrece una explicación dualista de la existencia: a) *Inferior*, es decir, el mundo sensible, material, en el que vivimos; y b) *Superior*, o sea, el mundo espiritual, constituido por ideas puras, permanentes, perfectas e inmutables que sólo podemos captar intelectualmente y que son la verdadera realidad. Asimismo dice que el hombre tiene un alma dividida en tres partes: razón, voluntad y apetito. Afirma que la mayoría de las personas permanecen en el plano del conocimiento sensible, pero que algunas logran la ascensión cognoscitiva de lo sensible a lo intelectual, alcanzando el conocimiento real y el auténtico ser (Lohlé, 1975).

Aristóteles se opone al dualismo ontológico de Platón, para él, la idea no existe separada de los individuos concretos, que son lo único real; la idea sólo existe en los seres individuales. Pero en el ser individual hay que distinguir lo que se es actualmente y lo que se tiende a ser. El hombre debe realizar también, con su esfuerzo, lo que es potencia, para realizarse como ser humano. El fin último al que tiende el hombre es la felicidad, o sea, la vida teórica o contemplación, como actividad humana guiada por lo que hay de más propio y elevado en el hombre: la razón (*op. cit.*).

Posteriormente, el estoicismo y el epicureísmo, corrientes que surgen en el proceso de decadencia y hundimiento del mundo antiguo grecorromano: el estoicismo tiene como principales representantes a Zenón y Séneca; el epicureísmo, a Epicuro y Lucrecio Caro.

Para los estoicos el mundo o cosmos es un gran ser único que tiene como principio, alma o razón a Dios, que es un animador u ordenador. En el mundo sólo sucede lo que Dios quiere y por ello reina en él una fatalidad absoluta: no hay libertad ni azar. El hombre, como parte de este mundo, tiene en él su destino, y como todo se halla regido por una necesidad radical, lo único que le queda es admitir su destino y obrar con conciencia de él. Tal es la actitud del sabio (Ferrater, 1971).

Para los epicúreos, todo lo que existe, incluyendo el alma, está formado por átomos materiales que tienen cierto grado de libertad en cuanto puedan desviarse ligeramente en su caída. No hay ninguna intervención divina en los fenómenos físicos ni en la vida del hombre. Liberado así del temor religioso, el hombre puede buscar el bien en este mundo (*op. cit.*). Luego entonces, el epicúreo alcanza el bien, retirado de la vida social, sin caer en el temor a lo sobrenatural, encontrando en sí mismo la tranquilidad y la autosuficiencia.

Tiempo después, adviene la época cristiana-medieval, época en la que se subordina la filosofía a la teología, época en la que el cristianismo, que no es una filosofía, sino una religión, impone su dominio durante muchos siglos (*del V al XIII d.C.*)

y monopoliza toda la vida intelectual. En esta elaboración conceptual de los problemas filosóficos, se aprovecha el legado de la antigüedad y particularmente de Platón y Aristóteles, sometiéndolos respectivamente a un proceso de cristianización.

San Agustín de Hipona se separa del pensamiento griego al subrayar el valor de la experiencia personal, de la interioridad, de la voluntad y el amor. Dice que la verdad del hombre debe buscarse en su interior y, por lo tanto, pone énfasis en la vida subjetiva y el autoconocimiento. La filosofía agustiniana, coincide en sus rasgos generales con la aristotélica y define al hombre como materia (*cuero*) y forma (*alma*), cuya unión es incompleta y por lo cual sobrevive a la muerte, necesitando una nueva unión en la resurrección. El ser es ilimitado y para manifestarse en un ente son necesarios dos elementos: 1) la esencia que limita al ser y 2) la existencia, que sería la actualización de dicha esencia o ser limitado. Sólo en Dios encontramos el acto puro del ser, puesto que Él no existe, sino que ES. De Él participan todos los seres, por lo que cada ser es diferente y único con respecto a su esencia y existencia, hay un elemento común a todos ellos: el ser, y éste se basa en Dios (Lohlé, 1975).

Dejando atrás las ideas medievales, nos encontramos ahora con la denominada filosofía “moderna”, misma que abarca desde el siglo XVI hasta comienzos del XIX. En este periodo se destaca la tendencia antropocéntrica en contraste con la teocéntrica y teológica medieval. El hombre adquiere un valor propio no sólo como ser espiritual, sino también corpóreo, sensible y no como ente de razón, sino de voluntad. Su naturaleza no solamente se ve en la contemplación, sino también en la acción. El hombre afirma su valor en todos los campos: en la ciencia, al ponerla al servicio de las necesidades humanas; en el arte, al representar todo con los ojos humanos. En esta época, el hombre empieza a ser considerado como un ser con capacidad de decisión y de poder trascender los determinismos naturales, elementos tan importantes en la identidad del hombre (Osborne & Edney, 2000).

Con Descartes, en el siglo XVII, se perfila ya claramente la tendencia a asentar los fundamentos epistemológicos del conocimiento en el yo pensante.

En el siglo XVIII aparece Hume como un pensador empirista, para el cual todos los conocimientos se basan en la experiencia sensible. Lo válido es lo real, por lo que rechaza ideas de substancia y del yo; tampoco toma en cuenta la experiencia intelectual ni la abstracción. Sin embargo, al negar tal existencia del yo, niega las diferencias individuales.

Por otra parte Kant (*citado en Ferrater, 1971*) sostiene en el terreno del conocimiento, que no es el sujeto el que gira en torno al objeto, sino al revés, lo que el sujeto conoce es el producto de su conciencia. Kant dice que la forma en que observamos los objetos es producto de nuestra percepción de los conocimientos que tenemos, a los cuales les atribuimos ciertas características. Esto es una discrepancia de lo expuesto por Hume, quien considera que lo válido es lo real, dándole un mayor peso al objeto y cerrándose a las diferencias individuales.

Kant, hace síntesis del empirismo y el racionalismo. Piensa que las cosas no tienen adjetivos o características en sí mismas, sino que nosotros por medio de nuestro conocimiento, captamos así las cosas y les implantamos las categorías del objeto. Por lo tanto, el hombre no puede nunca conocer la cosa en sí, sino que sólo conoce la cosa dentro de sí mismo (*la cosa para sí*), pues lo que llamamos real es la proyección de nuestras categorías a una materia caótica y sin unidad. Así, el hombre se define como un ser activo, productor y creador (*Ferrater, 1971*). En la filosofía hegeliana llega a su cúspide la concepción kantiana del sujeto soberano, activo y libre, pero con Hegel, el sujeto es la idea, razón o espíritu absoluto, que es todo lo real, incluyendo como un predicado suyo al hombre mismo.

Ferrater (*op. cit.*) nos explica que Arthur Schopenhauer considera que la forma de conocer la verdad es por el análisis de sí mismo, del yo como objeto psíquico, que nos conduce a la existencia. Este análisis muestra que nuestra esencia está hecha de voluntad, que motiva, alienta e impulsa; por lo tanto, es eterna insatisfacción.

Con la llegada del siglo XIX, comienza lo que se conoce como época contemporánea, con teorías que comprenden las tanto las del siglo XX, como las del XIX, se empieza a considerar al hombre como un “yo” y a éste se le relaciona con algo más allá de lo únicamente eterno, como una existencia, como un “sí mismo”, lo que se le llamaría más adelante: identidad.

Los fundamentos de la teoría marxista del ser se encuentran en los intentos de Marx de reconquistar, también, al hombre concreto que se había convertido en una serie de abstracciones (*por ejemplo en Hegel, como predicado de la Idea*). El hombre real para Marx es una unidad indisoluble, un ser espiritual y sensible, natural y propiamente humano, teórico, práctico, objetivo y subjetivo. El hombre es ante todo, *praxis*, es decir, se define como un ser productor, transformador, creador; mediante su trabajo transforma la naturaleza exterior, se plasma en ella y a la vez, crea un mundo a su medida, es decir, a la medida de la naturaleza humana. Esta objetivación del hombre en su mundo externo, por el cual produce un mundo de objetos útiles, responde a su naturaleza como un ser productor que se manifiesta también en el arte y en otras actividades (Lohlé, 1975).

El hombre es, además, un ser social. Sólo produce produciendo a su vez determinadas relaciones sociales sobre las cuales se elevan las demás relaciones humanas, entre ellas la que constituyen la superestructura ideológica. Así mismo el hombre es un ser histórico. Las relaciones diversas que contrae en una época dada constituyen una unidad o formación económico-social que cambia históricamente bajo el impulso de sus contradicciones internas y, particularmente, cuando llega a su madurez la contradicción entre el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción.

Los hombres son los que hacen su propia historia, cualquiera que sea el grado de conciencia con el que la realicen y de su participación consciente en ella. Pero en cada época histórica, el agente principal del cambio es la clase o clases cuyos intereses coinciden con la marcha ascendente del movimiento histórico.

Kierkegaard es considerado como el padre del existencialismo, y para él lo que vale es el hombre concreto, el individuo en cuanto tal, es decir, su subjetividad; dice que no cabe una explicación racional, objetiva, de la existencia individual (*ésta no puede ser explicada, sino vivida*). Por lo tanto, la vida es una permanente elección de posibilidades, es una proyección al futuro. El hombre también debe elegirse a sí mismo, de aquí se origina su angustia, inherente a su existencia (Lohlé, 1975). Sostiene que quien es verdaderamente sí mismo, vive en un mundo auténtico; quien se disipa vive en un mundo deformado y falso. El pensamiento y la verdad son funciones de la existencia – no son independientes–. La verdad es subjetiva, finita, individual, mutable, como la existencia de que depende (*se puede observar aquí ya una plena referencia a la identidad del hombre que no se puede negar ni dejar de lado*).

Nietzsche, afirma que lo principal es la vida: **el vitalismo**. Por lo cual el hombre gira en dos polos: 1) *Apolíneo*, que es estático, equilibrado y racional; y 2) *Dionisíaco*, que implica devenir, vida, es turbulento y pasional. **La esencia del hombre** y del mundo, lo valioso, **es lo dionisíaco**; lo apolíneo es un obstáculo a la libre expansión de la vida (Ferrater, 1971).

Max Scheler, habla de la diferencia entre un individuo y una persona. Dice que si se suprimen las cualidades del hombre o la mujer, tenemos al individuo. La persona, sin embargo, es más allá del yo egoísta (Lohlé, 1975).

Para Karl Jaspers, el hombre es un ser que no sólo existe, sino que sabe que existe y trata de prolongar su existencia individual e íntima. Al ser consciente de esto, el hombre va a explorar el mundo con el objeto de orientarse en él, y en este afán se esfuerza por proveer el futuro, tratando de trascender su situación en el tiempo. Simultáneamente, el hombre busca el esclarecimiento de su existencia, eso que nunca puede convertirse en objeto, el origen a partir del cual piensa y obra, del cual habla en movimientos, del pensamiento que no son conocimientos. La existencia que se comporta consigo mismo, y de este modo, con su trascendencia, es absolutamente histórica, tiene el origen en sí mismo, es libre (Ferrater, 1971).

Martín Buber, considera que la soledad es el hecho característico y dramático que lleva al hombre a preguntar su esencia y su lugar en el cosmos. El hombre se cuestiona, se introyecta y hace entrar en juego lo más recóndito de su ser... el hombre llega a cobrar experiencia de sí mismo a través de su soledad (Lohlé, 1975).

El hombre en su existencia no sólo vive y tiene, sino que en cuanto persona, también es. Luego entonces, el ser es una categoría superior al tener, pues el hombre existe en el ser, participa del ser y se comunica con las demás personas gracias a su mutua apertura en el ser. El ser es el ambiente propio de la existencia personal, es una presencia continua, o mejor aún, es la materia prima de la cual está hecha la persona. El hombre que todavía no llega al nivel del ser, sino que trata a los demás (*y a sí mismo*) en la categoría del tener, revela que aún no ha llegado a la existencia humana y personal. Todo está en relación con el tener y generalmente se olvida que antes del tener, se ES.

Heidegger retoma la distinción que los tomistas habían planteado entre el ser y los entes. Los entes son las cosas, los objetos, los existentes; mientras que el ser es lo que le da inteligibilidad y sentido a las cosas. Esto quiere decir, que es su fundamento (Lohlé, 1975).

Hasta aquí llega el análisis de algunas de las principales corrientes filosóficas occidentales, que de alguna manera resume la concepción en torno al hombre, a su esencia y a su ser, a su identidad. Claro está, que como toda revisión, es incompleta, faltan muchos autores que en algún momento hayan hecho alusión a la identidad del hombre. Sin embargo, siendo la filosofía tan amplia, sólo se tomó en cuenta aquellas corrientes que parecieron más pertinentes y *ad hoc*, no sólo con el tema de esta tesis, sino con la experiencia y existencia misma de quien suscribe.

Aproximaciones psicológicas

El concepto de identidad en el campo de la psicología, es también vasto y hartamente estudiado. Al hablar de identidad se da pie a la génesis de muchas interrogantes:

¿Cuál es su naturaleza? ¿Es una fuerza, un vínculo o un símbolo? ¿Es una relación entre muchas relaciones? ¿Es un sentimiento o un pensamiento? ¿Existe desde el comienzo de la vida o se va consolidando poco a poco en el curso de la evolución? ¿Qué ocurre en la identidad ante las variaciones sociales e incluso, ante las oscilaciones mentales? Por todas estas interrogantes, por muchas más que no alcanzo a formular y por las que a alguien más se le llegaran a ocurrir, es menester tener un poco más en claro el concepto “identidad”.

Remitiéndome a una clasificación de la psicología, de las varias que hay, retomaré a la llamada *psicología dinámica*. Partiendo de este punto, **la identidad, estructuralmente, se localizaría en el yo, y para que se de una identidad sería necesario que a priori, hubiera una identificación.** No obstante, para una mayor comprensión, es pertinente aclarar aquellas nociones que intervienen en la formación de la identidad, tales como el concepto de yo, de sí mismo, la identificación, la introyección, la proyección y la internalización.

El primer autor que en este campo utilizó el término “yo” fue Sigmund Freud, al hacer una clasificación entre las diferentes estructuras intrapsíquicas (*yo, ello y súper yo*), que cada ser humano posee. Estas estructuras no tienen una localización física u orgánica, sin embargo, cada una tiene su propia función dentro del comportamiento del sujeto. Así pues, Freud en 1923, nos indica que el *yo* es el representante de lo que puede llamarse razón y prudencia, por oposición al *ello*, que contiene las pasiones. La importancia funcional del *yo* se expresa en el hecho de que normalmente le es asignado el gobierno sobre los accesos a la motilidad. Freud le otorga al *yo* la capacidad pensante de la que goza el sujeto, la cualidad de discernimiento para llevar a cabo o no una acción determinada (Freud, 1992).

Para Hartmann (citado por Cueli, 1999, pp. 153, 154) “el yo [...] no es sinónimo de *personalidad* ni de *individuo*, y [...] tampoco coincide con el *sujeto* en oposición al *objeto* de la experiencia; tampoco es en modo alguno el *saber* o el *sentimiento* de nuestro propio ser [...] Constituye una subestructura de la personalidad y se define por sus

funciones [...] El yo organiza y controla la movilidad y la percepción, la percepción del mundo exterior, pero probablemente también del sí mismo [...] El yo comprueba la realidad. Y también son funciones de la misma entidad la acción, a diferencia de la simple descarga motora, y el pensamiento [...] Otra serie de funciones que atribuimos al yo, es lo que denominamos el carácter de una persona. Así como las tendencias coordinadoras e integradoras, conocidas como función sintética”.

Según Melanie Klein (Segal, 1992), el bebé al nacer ya posee un yo, aunque incipiente. Como se puede observar, su punto de vista difiere al de Freud, dado que él dice que el yo se adquiere cuando el niño tiene más edad. Es una diferencia importante, ya que si se toma en cuenta que el bebé viene *equipado* con un yo en proceso de formación, la identidad del bebé, en consecuencia, viene con él desde que nace, y con el tiempo va sufriendo cambios y transformaciones. De hecho, Klein hace una diferenciación entre el “yo” como mera estructura psíquica, y el “Yo” como aquello asimilado a sí mismo.

De todo lo anterior se puede decir que el yo es, ante todo, una estructura, una instancia psíquica que coordina las acciones y pensamientos, que sirve como mediador entre las pulsiones y las reglas morales (*entre el ello y el súper yo*) y que mantiene contacto con la realidad externa como con la interna del individuo.

Ahora bien, el sí mismo, según Rogers (1961), es una experiencia del organismo que se va diferenciando poco a poco. Es una gestalt conceptual, organizada y coherente, compuesta de concepciones características del yo o del mí y las percepciones de las relaciones del yo con diversos aspectos de la vida junto con los valores vinculados a las percepciones. Se trata de una gestalt que está preparada *para* la conciencia, no necesariamente *en* la conciencia; se habla de una gestalt fluida y cambiante, un proceso que en cualquier momento se torna una entidad específica.

Acerca de la identificación Freud, en 1921, nos indica que el psicoanálisis conoce la identificación como la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra

persona (Freud, 1992). La identificación se lleva a cabo respecto a un objeto externo al que se desea uno parecer. En el caso del infante, los objetos que tiene más a la mano son sus propios padres, así que empieza a realizar identificaciones con ellos.

Melanie Klein (Segal, 1992) considera a la identificación como el resultado de procesos introyectivos y proyectivos. Le llama identificación introyectiva al resultado de la introyección del objeto en el yo, el cual se identifica entonces con alguna de sus características o con todas; esto es, que el yo del bebé comenzará a “guardar” dentro de sí, aquellas características con las que se identifica y que le corresponden o pertenecen al objeto externo a él. Por otro lado, le llama identificación proyectiva al resultado de la proyección de partes del yo en un objeto. Puede tener como consecuencia que se perciba al objeto como habiendo adquirido las características de la parte proyectada del yo, pero también puede resultar en que el yo llegue a identificarse con el objeto de su proyección.

La proyección es pues el proceso contrario a la introyección, en donde las características del propio individuo se depositan en el objeto externo y de esta manera es que se identifica el yo con el objeto.

En cuanto al concepto de internalización, Michaca (1987) cita a varios autores que dan una explicación de lo que significa ésta; hace especial énfasis en Scheafer, que en 1960 define que la internalización se refiere a todos aquellos aspectos mediante los cuales el sujeto transforma interacciones reguladoras, reales o imaginarias, o características reales o imaginarias de su ambiente, en regulaciones y características internas por lo que la identificación y la introyección deben reconocerse como dos tipos de internalización, y la incorporación se refiere a un contenido de ideación particular en el proceso primario.

Asimismo Michaca dice que es importante diferenciar lo que es el mundo interno y lo que es el mundo interior. El mundo interno se encuentra poblado por las estructuras principales, las identificaciones, los mecanismos de defensa, el yo, el ello,

etcétera. En cambio, el mundo interior es el que regula la orientación en el mundo externo: es un interior del mundo externo: es el mundo de las representaciones.

Se puede observar que ambos mundos se encuentran interrelacionados ya que son las estructuras psíquicas las que realizan las representaciones, aunque como dice Michaca (*op. cit.*), no todo lo que se internaliza se estructuraliza. La internalización no afecta por sí misma a la estructura intrapsíquica. De esta manera se puede contemplar más claramente la importancia que tienen los procesos de identificación, introyección, proyección e internalización en la adquisición de la identidad. Sin éstos, simplemente, el sujeto carecería de identidad.

Este proceso es algo inherente al individuo y pocas veces podemos percatarnos de la singularidad con la que vamos trascendiendo en la vida, pero que conforma la percepción que cada cual tiene de sí mismo, esto es, que los procesos que el niño debe llevar a cabo para llegar a la identidad se realizan porque no hay de otra, la naturaleza humana es algo que no se puede negar y ya sea que el niño se encuentre rodeado de gente, como de animales, por ejemplo, las identificaciones se harán ya sea con personas o bien con animales, pero no dejan de suceder.

Según Ainsenson (2002) la **identidad** es el equivalente de la personalidad, pero cuando se emplea este término se atiende, en particular, a **lo que ofrece de distintivo la personalidad de cada uno en relación con la de los demás: lo que cada uno es en medio de los otros; porque identidad es, sobre todo, el diseño de nuestros límites**, mientras que sentimiento de identidad es la vivencia en que el sí mismo se autorrefleja, el entrañable saber no conceptual sino que más que nada afectivo, de nuestra más íntima singularidad, o sea, de nuestra especificidad y de nuestra unidad y continuidad temporal.

Para Grinberg (1980) la adquisición del sentimiento de identidad es la resultante de un proceso de interrelación continua entre tres vínculos a los que llama vínculos de integración espacial, temporal y social. El vínculo de integración espacial comprende la

relación entre las distintas partes del self –incluyendo el *self* temporal– manteniendo su cohesión y permitiendo la comparación y contraste con los objetos; tiende a la diferenciación del *self*–no *self*: individuación. El vínculo de integración temporal comprende las relaciones entre las distintas representaciones del *self* en el tiempo, estableciendo una continuidad entre ellas y otorgando la base del sentimiento de mismidad. Por último, el vínculo de integración social es el que se refiere a la connotación social de la identidad y está dado por la relación entre aspectos del *self* y aspectos de los objetos mediante los mecanismos de identificación proyectiva e introyectiva. Una persona con identidad se percibe como una entidad separada y distinta de los demás. **La identidad es la que me permite decir yo soy yo, y lo que yo viva nadie podrá vivirlo por mí.** Al lograr una integración de mi con mi propia apariencia me puedo reconocer, luego entonces, como un individuo único.

Según Grinberg (*op. cit.*) Freud utilizó el término identidad una sola vez en toda su obra: lo hizo en forma incidental y con una connotación psicosocial. Fue cuando trató de explicar, en un discurso, su vínculo con el judaísmo (*en Moisés y la religión monoteísta*) y habló de obscuras fuerzas emocionales que eran tanto más poderosas cuanto menos se las podía expresar con palabras y una clara consciencia de una identidad interior que no está basada en raza o religión, sino en una aptitud común a un grupo a vivir en oposición y estar libres de prejuicios que coartarían el uso del intelecto. Se refiere pues, a algo medular del interior del individuo, que tiene relación con un aspecto esencial de la coherencia interna de un grupo.

Fromm (2003) nos explica que en la sociedad occidental contemporánea la unión con el grupo es la forma predominante de superar el estado de separación. Se trata de una unión en donde el ser individual desaparece en gran medida, y cuya finalidad es la pertenencia al rebaño. Si se es como todos los demás, si no se tienen sentimientos o pensamientos que nos hagan diferentes, si el sujeto se adapta a las costumbres, las ropas, las ideas, al patrón del grupo, se está salvado... salvado de la temible experiencia de la soledad.

La mayoría de la gente ni siquiera tiene conciencia de su necesidad de conformismo. Viven con la ilusión de que son individualistas, de que han llegado a determinadas conclusiones como resultado de sus propios pensamientos y que simplemente sucede que sus ideas son iguales a las de la mayoría. En la sociedad capitalista contemporánea, el significado del término igualdad se ha transformado; por él se entiende la igualdad de los autómatas, de hombres que han perdido su individualidad. Hoy en día igualdad significa “identidad” antes que unidad.

En otra de sus obras, *Ética y psicoanálisis*, Fromm (1992) argumenta que somos conscientes de la existencia de un yo, de un núcleo de nuestra personalidad, que es de naturaleza invariable y que persiste a través de toda nuestra vida, a despecho de circunstancias diversas y a pesar de ciertos cambios en nuestras opiniones y sentimientos. Es este núcleo el que constituye la realidad que se halla tras la palabra “yo” y en la cual se basa nuestra convicción de nuestra propia identidad. A menos que tengamos fe en la persistencia de nuestro YO, nuestro sentimiento de identidad se verá amenazado y llegaremos a ser dependientes de otras personas, cuya aprobación se volverá entonces la base de nuestro sentimiento de identidad. Solamente aquella persona que tiene fe en sí misma, es capaz de tener fe en otras, porque sólo ella puede estar segura de seguir siendo la misma en un tiempo futuro y, por eso, de sentir y de actuar como ahora espera hacerlo. Con esto se puede pensar, por una parte, que es cierto que el yo debe tener una base permanente e inmutable, capaz de sostener nuestra identidad para que esta permanencia siga reflejándose y saber que yo soy yo en todo momento y circunstancia.

Por otra parte, Fromm (1971) hace el comentario del peligro que se corre al querer escapar de la propia soledad, lo cual lleva a una persona a mezclarse en un grupo y buscar la aceptación de éste mediante la apropiación de modas, costumbres e ideas, entre otras cosas. Sin embargo, me parece pertinente aclarar que esto sólo sucede cuando el individuo no ha podido establecer su propia identidad y siente que ésta se tambalea, es por esta razón que se cobija a la sombra de otras personas pasando a ser dependiente de ellas. Se hace este comentario dado que de lo contrario se pensaría

que todas las personas carecen de identidad, porque a fin de cuentas, todos buscan un grupo social al cual pertenecer... es importante recordar que el ser humano es gregario por naturaleza.

Díaz (1964) ha señalado a la identidad como una función de la mente, vivenciada principalmente por el yo, y que tiene por objeto caracterizar una unidad somatopsíquica siempre igual a sí misma e independiente de otras unidades somatopsíquicas. **La identidad**, entonces, **constituye el núcleo del individuo**; es estar experimentando mi ser como único, el cual vive una identidad propia. Esto como un proceso universalmente humano, que conlleva una serie de cambios continuos cuya elaboración permite el establecimiento de un sentimiento de identidad real.

Para Allport (1996) el sentido de la identidad del sí mismo es un fenómeno sorprendente, puesto que el cambio es norma inexorable del crecimiento y de la vida. Cada experiencia origina una modificación en nuestro cerebro, por lo que es imposible que se produzca nuevamente una experiencia idéntica. Por esta razón todo pensamiento y todo acto cambian con el tiempo.

Allport (*op. cit.*) afirma que **la identidad es el núcleo de nuestro ser, que algunas veces se expande y parece querer dominar totalmente nuestra conducta y conciencia, mientras que en otras ocasiones parece desvanecerse completamente de modo que nada nos recuerda su existencia**. Añade que la identidad es tanto conocimiento como sentimiento, porque al mismo tiempo que el conocedor está sumergido en lo que conoce y por lo tanto siendo objeto, lo está viviendo, manejándose esta estructura total como proceso. De este modo al ser proceso, el sentido de sí mismo se va desarrollando gradualmente desde la concepción biológica hasta la persona madura que desea convertirse en algo por sí misma, creándose y trascendiéndose. La identidad, pues, reúne todas las características del individuo, exclusivamente suyas, diferenciándolo así de todas las demás personas y dándole unidad, coherencia y consistencia internas.

Para Laing (1964) **la identidad del yo es la historia que cada uno cuenta a sí mismo, acerca de quien es uno; los otros le dicen a uno quien es, sólo después aprobamos o tratamos de desechar las maneras en que los otros nos han definido a cada uno:** resulta pues difícil no aceptar sus historias. Podemos tratar de ser lo que sabemos que somos en lo más recóndito de nuestro corazón. Incluso podemos intentar arrancarnos esa identidad *ajena* con la que hemos sido dotados o condenados y crear por medio de nuestras acciones una identidad para nosotros, identidad que tratamos de forzar a que los demás nos confirmen, sin embargo, nuestra primera identidad social nos es dada: aprendemos a ser quien se nos dice que somos.

Erikson (1976) utiliza el término de **identidad** con múltiples connotaciones, que incluyen **esfuerzos conscientes e inconscientes para poseer una continuidad de la personalidad**, un criterio para la expresión de dichos esfuerzos y tendencias, **un mantenimiento de la congruencia con los ideales e identidad de un grupo social**, un conocimiento consciente de quién se es e incluye, en el significado de identidad, al “self” como sujeto y como objeto, como observador y observado. También hace una especial contribución al entendimiento de la forma en cómo las identificaciones e introyecciones en el desarrollo del individuo, se estructuran para formar la identidad, y explica que la integración de ésta, es algo más que la suma de roles o papeles sociales o de las identificaciones en la infancia, es la capacidad que tiene el yo de funcionar y equilibrar las experiencias infantiles con las aptitudes que se poseen y las oportunidades que el medio ambiente ofrece.

Erikson (1977) da a conocer las ocho etapas o transiciones en el desarrollo del ego, las cuales deben ser resueltas por toda persona en el transcurso de su desarrollo y son esenciales para el logro de una buena identidad.

Grinberg (1980) nos dice que asumir en forma madura una identidad basada en una ideología progresiva que tiende al conocimiento, presupone también un duelo, porque implica la ruptura de estructuras establecidas e *identidades* previas para reintegrarse luego de una manera diferente. Constituye una revolución importante en la

concepción del individuo, ya que éste tiene que pasar por la experiencia dolorosa de periodos de desorganización de sistemas psíquicos, estructuras establecidas y vínculos objetales, para integrarse en una reorganización que lo lleve a configurar una nueva identidad. Tales experiencias se viven con momentos creativos que rescatan lo auténtico y enriquecen la condición de *ser uno mismo* para sí y para los demás.

Grinberg (*op. cit.*) pone atención en un punto que los demás autores no habían mencionado: el proceso de duelo. Cuando una persona va confirmando su identidad se topa con ideas y situaciones que le hacen cambiar, es por esta razón que la identidad es un proceso continuo y la persona se tiene que plantear rápidamente la pregunta ¿quién soy yo? Es en estas ocasiones que el proceso de duelo es necesario ya que esto solidificará su identidad, de lo contrario se tambaleará. Este proceso de duelo es de suma importancia y se debe resolver adecuadamente de modo que el temor no paralice a la persona y haga que su identidad sea vulnerable.

De esta manera se pueden observar algunas controversias y contradicciones en la definición del constructo de identidad. Se puede ver el contraste entre la concepción de una identidad que se forja precisamente desde la gestación y que se mantiene a pesar de todas las vicisitudes que se presentan en el transcurso de la vida, haciendo a cada persona única e irrepetible; no obstante, la definición de otros autores alude más a la influencia social como determinante de la identidad. También se puede decir, de la mano con Erikson, que la identidad es un continuo que no sólo abarca los primeros años de vida, sino que va más allá y se extiende a la edad adulta; y, rematando con Grinberg, que el proceso que forma la identidad, además de ser continuo, conlleva *per se*, un proceso de duelo con matices creativos.

Continuando con la idea de Laing, puedo decir que la identidad es la forma en que las personas piensan de sí mismas en una variedad de contextos: cómo se percibe y siente, cómo se realiza en el trabajo, cómo se relaciona con miembros de su familia y con otras personas, cuáles son sus valores y las creencias que tiene y según las cuales actúa.

La identidad puede adoptar matices sociales cuando se observan denominadores comunes que por su número rebasan los límites de la conciencia, y así se puede hablar de identificaciones de tipo general que hacen de actitudes comunales y que señalan pautas de conductas sociales. Aunque, indudablemente, el factor individual predomina en cada persona que existió, que existe y que existirá.

Un individuo cuyas partes componentes están suficientemente integradas en la organización de un todo de manera que produzcan efecto de unidad, y que al mismo tiempo tienen características únicas que permiten distinguirlo de los demás, se dice que tiene una identidad.

De lo anotado por los autores revisados, la identidad comienza desde el momento mismo de la gestación del ser humano, al cual se le define como una unidad compuesta por diferentes características, tales como su corporeidad, sus actos y sus procesos internos (*valores, metas, sentimientos, pensamientos, deseos...*). Dichas características que acompañan al ser humano, son a la vez la suma y el resultado del proceso de ser un sí mismo en todo lugar y momento. Así, **la identidad permite a cada ser humano vivirse como único e irrepetible a través del tiempo y el espacio.**

A lo largo de este capítulo se revisaron diferentes autores y corrientes que de alguna manera tocan el concepto de identidad, observando así la gran variedad de ideas que existen al respecto, algunas semejantes y otras con diferencias. No obstante, el ser humano no puede ser estimado únicamente bajo un aspecto, sino que debe considerársele como un ser íntegro compuesto –por lo menos– por tres aspectos: el biológico, el psicológico y el social.

El aparato psíquico del bebé comienza a funcionar en el momento en el que nace y a partir de ese instante y gracias al (*incipiente*) yo existente, el bebé comienza a hacer introyecciones y más tarde identificaciones, lo que a la postre, le permitirá construir su propia identidad.

Para que la identidad sea vivenciada como “real” el yo debe tener una base sólida, capaz de soportar los diferentes cambios en el curso de la existencia de la persona de modo que, aunque las situaciones sean variables e incluso contrarias, el individuo tenga un sentimiento de identidad permanente y constante, para que la persona se sienta como ella misma en todo lugar y momento.

El yo además debe ser capaz de elaborar los duelos necesarios que le permitan integrar y fortificar su identidad, es decir, que cada etapa de desarrollo debe vivirla de una manera intensa y saber pasar a la siguiente sin sentir demasiada nostalgia por la anterior.

La identidad le permite a cada ser humano vivir-se en una realidad diferenciándose del resto de la humanidad. Es una marca distintiva que cada uno lleva de una forma diferente de acuerdo a su naturaleza biopsicosocial.

El sentimiento de identidad es algo que se lleva dentro y que pertenece al campo de la intuición, es algo que no corresponde únicamente a la esfera cognitiva del hombre, sino al ser interno de cada cual. **La identidad permite distinguir al individuo dentro del grupo, al grupo de otro grupo... y les brinda el conocimiento de saberse únicos.**

Desde la psicología dinámica, el estudio de la identidad, como se ha observado, se da a través de diferentes autores; indudablemente el autor más importante, cuya teoría sigue y seguirá vigente, es Sigmund Freud, quien comenzó su afanoso estudio preocupándose por comprender al ser humano. De Freud, rescato para esta sucinta revisión, su teoría de las instancias psíquicas (*yo, ello y súper yo*).

Autores como Erikson, Hartmann y Rapaport, llamados “teóricos del yo”, se dedican más a teorizar la identidad como proceso en toda la vida del individuo. Mientras que Klein, Spitz, Winnicott y Kernberg hacen su aportación al desarrollo de la identidad poniendo énfasis en los primeros años de vida.

Igualmente, otros autores llamados fenomenológicos o existencialistas, como May, Rogers y Maslow abordan al individuo desde un punto de vista conceptual, es decir, saben que existe la identidad pero no se detienen a ver el proceso (*razón por la cual no fueron expuestos aquí*). Por su parte, los teóricos psicodinámicos se preocupan por explicar el proceso que tiene la identidad en la vida del individuo y lo estudian en sus diferentes etapas del desarrollo. Por otro lado, los psicólogos que se inclinan más al lado social, como Fromm, dan una mayor importancia al individuo dentro del grupo social que lo rodea y lo estudian bajo estas condiciones.

Concluyendo, es importante notar cómo unas y otras teorías se complementan y ayudan al estudio del hombre, teorías que por sí solas resultan insuficientes para entender el comportamiento y sentir humano.

En resumen, la identidad, de acuerdo a lo revisado, es:

- a) Es un proceso constante que se encuentra a lo largo de la vida de todo individuo;
- b) Al estar presente en toda la vida, implica creatividad, para así poder elaborar satisfactoriamente las pérdidas y acomodos que de su evolución surjan;
- c) Su formación y transformación implican procesos psíquicos, tales como identificación, introyección, proyección e internalización;
- d) Es el conocimiento sobre uno mismo que se lleva a cabo de manera directa, sin dejar de lado el vínculo social;
- e) Es la realidad vivenciada sobre uno mismo que, aunque atañe al pensamiento como estructura cognitiva, tiene que ver más con la intuición directa de ser lo que se es por propia experiencia;
- f) Es lo que permite al individuo no ser colectividad ni confundirse con los demás al poder diferenciarse de ellos, siendo parte de ellos;
- g) Es lo que le permite a cada ser humano *vivir-se(r)* diferente de los otros;
- h) Provoca la sensación experimentada de la singularidad dentro del grupo;

- i) Para su consolidación depende no solamente del mundo interno del individuo, sino también de una serie de factores sociales que pueden obrar en el sentido de facilitarla u obstaculizarla.

Considero pertinente dejar hasta este punto el esbozo de lo que la identidad significa para con la filosofía y la psicología, ya que la finalidad de este escrito no es el estudio del concepto identidad *per se*.

A continuación revisaremos lo que se entiende por '**identidad universitaria**' en el ámbito administrativo de la Facultad de Psicología de la UNAM y muy brevemente lo que encarna en otras instituciones de educación superior.

CAPÍTULO II. IDENTIDAD UNIVERSITARIA: ANTECEDENTES DE TIPO ADMINISTRATIVO.

La originalidad no puede ser nunca un propósito

ANDRÉU ALFARO

Antecedentes en la Facultad de Psicología, UNAM

Al realizar la búsqueda de los datos que expuestos en los párrafos venideros, se tropezó con la dificultad de no hallar un acervo público sistematizado de los documentos emitidos por la administración de la Facultad de Psicología de la UNAM: la Biblioteca de Estudios Profesionales de esta Facultad no cuenta con registros precisos de estos importantes documentos. Fue por esta razón que, para allegarse de algunos de estos documentos, se tuvo que recurrir a varios profesores –amigos todos– que guardaban viejos archivos.

Esta es la causa por la que los datos aquí expuestos no presentan una rigurosa cronología –en los primeros años descritos–; sin embargo, esta misma cronología cierra con un recuento más detallado y puntual debido a que son datos provenientes de la última administración de esta Facultad.

La referencia más remota data del *Informe de actividades 1990–1991* de la Facultad de Psicología. Si es que ahí pudiera esbozarse un indicio de lo que era la **identidad universitaria** para la administración de esos años, sería de la siguiente manera: “la primera acción que realizamos como apoyo a la formación de los alumnos de la licenciatura, es el programa de inducción a la Facultad, que tiene lugar durante las primeras semanas de clase. Tal programa abarca la plática de bienvenida que se ofrece, la exhibición de un audiovisual que describe la estructura y funcionamiento de la Facultad, un folleto que apoya la información brindada en el audiovisual, la instalación de un módulo de consulta y orientación, una plática instruccional sobre el uso de la biblioteca y un audiovisual sobre los servicios de cómputo accesibles a los alumnos”

(Urbina, 1992, p. 10)... lo anterior precedido por el ilustrativo título ‘Acciones y programas de apoyo a la formación de *recursos humanos*’.

Años después, en el *Informe de Actividades 1997-2001 de la Facultad de Psicología*, podemos encontrar un esbozo de **identidad universitaria** en la siguiente cita: “entre las acciones que podrían también considerarse de servicio de orientación para los estudiantes, puede señalarse la organización de la ceremonia de bienvenida e Inducción de los estudiantes de primer ingreso de la Facultad [...]” (Bouzas, 2001, pp. 56-57).

En tiempos más recientes encontramos datos con mayor secuencia y orden, donde podremos observar el plan de trabajo de cada año, con su respectivo informe de actividades.

Iniciamos con un documento de finales del año 2001, el *Plan de Desarrollo Institucional 2001–2005 de la Facultad de Psicología*. Este documento está estructurado por medio de “programas estratégicos”, mismos que están basados en las tareas sustantivas de la Universidad, a saber: docencia, investigación, difusión y extensión; muestra también una cara más humanizada de la educación.

Siguiendo la estructura del documento citado, es en el programa estratégico denominado ‘Nuestra comunidad’, y en específico en el subprograma ‘**Identidad Universitaria** y sentido de pertenencia’ donde ya encontramos explícitamente la cuestión que nos convoca: la **identidad universitaria**.

El objetivo de este subprograma fue “promover en los alumnos, personal académico y administrativo la identificación con su comunidad y su universidad” (Reidl, 2001, p. 17). Como se puede apreciar, este subprograma iba dirigido a todos los integrantes de la comunidad que conforma nuestra Facultad (*alumnos, docentes, trabajadores*), sin hacer distinción de tipo alguno. Las acciones a implementar eran (*op. cit. p. 17*):

- Difundir las actividades culturales, deportivas y recreativas, e incorporar a éstas a los alumnos.
- Organizar ciclos de conferencias sobre la trayectoria profesional de egresados de la facultad.
- Promover campañas de difusión de los derechos y obligaciones de los universitarios.
- Estimular el aprecio y cuidado de las instalaciones, equipos, mobiliario y bienes patrimoniales por parte de la comunidad, mediante campañas de concientización.

Sin embargo, encontramos que en el *Primer Informe de Actividades Mayo 2001–Mayo 2002*, no existe mención alguna a uno de los subprogramas estratégicos: **Identidad Universitaria** y sentido de pertenencia; lo que nos habla de que a pesar de que este aspecto fue considerado en la planeación, no se plasmó en la rendición de cuentas el alcance, éxito o certeza de las acciones concebidas. Con la consecuencia, para este trabajo, de no poder realizar un análisis detallado al respecto.

El siguiente dato importante lo encontraremos en el *Programa de Trabajo Anual de la Facultad de Psicología 2002*. La **identidad universitaria** sigue apareciendo como el subprograma esbozado en el ‘Plan de Desarrollo Institucional 2001–2005 de la Facultad de Psicología’, y las actividades y actores son muy similares a las del año anterior, por ejemplo (p. 30):

- Conferencias, mesas redondas, talleres, películas videos...
- Difusión de actividades culturales, deportivas y recreativas de la UNAM...
- Detección de inquietudes y necesidades de los jóvenes...
- Realizar una base de datos de alumnos y exalumnos...

Algo a destacarse en este periodo es que el 27 de febrero de 2003, dieron inicio los festejos del treinta aniversario de la Facultad de Psicología, razón por la cual hubo muchas actividades artísticas, de divulgación, de vinculación y más, pero no apuntaban de manera específica hacia la **identidad universitaria**, y fueron más bien, actos con una finalidad diferente.

Como respuesta al programa de trabajo anterior, podemos observar en el *Segundo Informe de Actividades de la Facultad de Psicología. Mayo 2002-Mayo 2003* que de nueva cuenta no se manifiesta si hubo o no algún seguimiento o evaluación al subprograma que nos interesa: **identidad universitaria** y sentido de pertenencia.

En el *Programa Anual de Trabajo de la Facultad de Psicología 2003*, no hay avances significativos en este subprograma, si bien es cierto que las acciones encaminadas a fomentar la **identidad universitaria** y el sentido de pertenencia tuvieron más presencia entre la comunidad debido al “festejo prolongado” de los treinta años de fundación de esta Facultad.

Con todo lo anterior, en el *Tercer Informe de Actividades de la Facultad de Psicología. Mayo 2003-Mayo 2004* tan sólo encontramos un breve informe de lo que fue la ceremonia de bienvenida de los alumnos de la generación 2004-2008. Este informe menciona los nombres de todo el equipo de trabajo que acompañó a la Directora, menciona también que ésta “*dio unas palabras de bienvenida a los futuros psicólogos*” (Reidl, 2004, p. 13), seguidas de la proyección de dos videos (*uno sobre la Facultad y otro acerca de la Universidad*) y la actuación de la Tuna Femenil de la Facultad de Psicología.

En el ocaso del primer periodo administrativo de la Dirección en turno, el *Programa Anual de Trabajo de la Facultad de Psicología (2004)*, presenta una ausencia: el subprograma de **Identidad Universitaria** y sentido de pertenencia. Por razones que no se exponen en ninguno de los documentos consultados, este rubro sale de la visión administrativa.

El último documento que, de esta índole, publica la administración de esos años fue el *Cuarto Informe de Actividades. Mayo 2001-Mayo 2005*. Este documento presenta una evaluación de la administración de lo que fueron los primeros cuatro años de la Directora (*digo ‘primeros cuatro años’ porque la Junta de Gobierno de la UNAM decidió reelegirla, siendo así la primera persona reelecta en periodos consecutivos en la historia*

de la Facultad). Siguiendo cierta lógica, se esperaba que este documento diera respuesta al *Plan de Desarrollo Institucional 2001–2005 de la Facultad de Psicología*, y en específico que mostrara el seguimiento realizado al programa estratégico ‘Nuestra comunidad’ en su subprograma ‘**Identidad Universitaria** y sentido de pertenencia’, mismo que por tres años (*tres de cuatro*), apareció consecutivamente en los planes de trabajo de esa administración como un subprograma estratégico (*quiero entender que necesario y primordial*). En detrimento de las expectativas de este trabajo, el documento mencionado no lo tomó en cuenta para su evaluación. De esta manera queda de cara a la luz que no hay, por parte de la administración, una evaluación a las actividades que en este rubro planteó por un lapso de cuatro años.

Con el inicio de un nuevo periodo administrativo, la visión institucional cambia, se transforma, modifica y regula según los eventos y vicisitudes que van surgiendo en el acontecer institucional, disciplinar y hasta nacional e internacional; lo anterior lo podemos corroborar al leer el *Plan de Desarrollo Institucional 2005-2009 (que abarca aspectos novedosos y harto interesantes y necesarios)*, si bien es presentado por la misma persona que encabezó la administración pasada, ya no contiene el subprograma que nos convocaba a revisar estos interesantes documentos. La **Identidad Universitaria** ya no aparece en la perspectiva institucional de la Facultad de Psicología.

Hipótesis podríamos formular muchas, quizás se llegó a la consideración que ya estaba suficientemente difundida y asimilada la **identidad universitaria** entre la población de la Facultad, o ahora es un programa tangencial, es decir, se sigue como visión, pero no se menciona ni evalúa... no lo sé. Empero, de la mano con Heráclito, considero que *nadie se baña dos veces en el mismo río*, es decir, quizás la institución sigue siendo la “misma” (*sólo en tanto a la administración se refiere*), pero su gente – sobre todo los estudiantes– ya son otros; y año con año serán diferentes y algo tan esencial como el ser universitario, no puede darse por bien cumplido; como se verá más adelante, es algo en constante construcción, transformación: deconstrucción.

Advertimos así, que en el periodo administrativo 2001-2005 es donde realmente se observa y atiende de manera específica, eso que llamamos identidad universitaria. No obstante, el mencionado 'subprograma' estaba dirigido a fortalecer en toda la comunidad "algo" que se daba por hecho ya estaba ahí, pero había de "reforzarse" por medio de acciones de vinculación y difusión. En mi opinión, cabe la pregunta: ¿todos los miembros de la Facultad de Psicología tienen identidad como universitarios?, sin pretender ir tan lejos: ¿los alumnos de la Facultad experimentan y proyectan una identidad como universitarios? Arriesgo una respuesta con el peligro de errar: No, no todos los integrantes de esta Facultad tienen "eso" que podríamos creer es **identidad universitaria**; no, no todos los alumnos la experimentan y/o proyectan.

Antecedentes en otras Instituciones de Educación Superior (IES)

Enseguida se presenta un listado con datos obtenidos en la red (*las direcciones se pueden consultar en las referencias de esta tesis*), datos que reflejan las acciones que otras instituciones de educación superior en México llevan a cabo para difundir, fomentar o impulsar la **identidad universitaria**. (*las cursivas que a continuación aparecen, son del autor*)

- **Facultad de Estudios Superiores Iztacala–UNAM:** un *programa* dirigido a recuperar los *valores* de la institución con acciones que permitan la *vinculación* entre todos los integrantes de la comunidad.
- **Universidad Autónoma de Chihuahua:** la promoción de la identidad universitaria forma parte de la *planeación estratégica* de una de sus facultades, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- **Universidad Autónoma de Ciudad Juárez:** las *actividades deportivas* de esta casa de estudios tienen por uno de sus objetivos *promover la identidad universitaria*.
- **Universidad Autónoma del Estado de México:** esta institución cuenta con un Colegio de Cronistas que *editan* una *revista* donde hay artículos concernientes a la identidad universitaria.
- **Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas:** toman la identidad como una *actividad de difusión* del quehacer de esta universidad.

- **Universidad de Guanajuato:** en el *tronco común* del área de ciencias administrativas, se imparten dos *actividades* con el rubro 'identidad universitaria', sin embargo no se proporciona mayor información.
- **Universidad de Monterrey:** una comisión de claustro tiene el proyecto de proponer estrategias que llevan a incrementar el *sentido de identidad universitaria* dentro de la comunidad... pero no se mencionan cuáles.
- **Universidad de Occidente:** constituye un *acto de bienvenida* a los alumnos de nuevo ingreso.
- **Universidad de Sonora:** constituye un *taller* de 10 horas que tiene por propósito contribuir al desarrollo de *competencias académicas* para mejorar el desempeño escolar y para adquirir *conocimientos generales* sobre la *historia* de esa institución.
- **Universidad Juárez del Estado de Durango:** podríamos decir que está en la búsqueda de sus *símbolos*, ya que en marzo del año 2003 emitió una convocatoria para realizar el logotipo, lema, colores y porra de sus equipos deportivos representativos.

Los datos del anterior listado, además de concedernos apreciar *grosso modo*, la manera en que es abordada la **identidad universitaria** por otras IES, nos permiten observar lo que en común tienen estas instituciones con la información obtenida de la Facultad de Psicología de la UNAM, y esto es que se centran en actividades a realizar (*pláticas de inducción, difusión de información, actividades deportivas y/o culturales, etcétera*) desde una visión administrativa, son actividades planeadas y coordinadas por la administración de cada entidad educativa; destacando también que no definen lo que es la **identidad universitaria**, dan por hecho que todas las personas que conforman su comunidad la poseen, por lo cual, sólo hay que fomentarla, difundirla, promoverla, etc.

Veamos ahora cómo es abordada la **identidad universitaria** desde otro frente, un frente donde participan dos actores primordiales (*profesores y alumnos*) de toda institución y labor educativa: la academia.

CAPÍTULO III. LA IDENTIDAD UNIVERSITARIA EN LOS PROCESOS DE REVISIÓN CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

No basta saber, se debe también aplicar.
No es suficiente querer, se debe también hacer.

JOHANN WOLFGANG VON GOETHE

Hablar de los procesos de revisión curricular por los que ha atravesado la Facultad de Psicología de la UNAM, es hablar en buena medida de la historia de ésta; es hablar también de las disputas que se han dado entre los diferentes enfoques psicológicos, al interior de la Facultad, por alcanzar la hegemonía académica. Para encontrar las fuentes más remotas que se citan en este capítulo, nuevamente fue necesario recurrir al apoyo de algunos profesores que contaban con los documentos, pues el inconveniente mencionado al inicio del capítulo anterior, aquí, se repitió: no se cuenta con un acervo público sistematizado del acontecer académico y/o administrativo de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Esfuerzos realizados por diversas administraciones para llevar a cabo la revisión curricular

Es en 1997, al ocaso de la administración comprendida entre los años 1993–1997, cuando salen a la luz dos documentos importantes, el primero era un diagnóstico del currículum actual de la Facultad de Psicología (*para consultar cual es éste –o era, dependiendo de cuando se lea este escrito- se puede ver el anexo 1*), y el segundo un documento que pretendía ser el que diera dirección al diseño de un nuevo *currículum*.

El primer documento mencionado, cuyo título es *Hacia el Cambio Curricular. Diagnóstico del Currículum Actual de la Facultad de Psicología*, salió a la luz como fruto de la Comisión para el Cambio Curricular en los primeros meses de 1997. Los puntos más relevantes que toma en cuenta este informe son los siguientes:

- El contexto socioeconómico.
- La relevancia social de la carrera (*demanda de los psicólogos en el mercado laboral desde diferentes perspectivas*).
- Perfil de ingreso (*variables socioeconómicas, académicas y predictivas*).
- Perfil de egreso.
- Eficiencia terminal.
- Análisis comparativo con otras instituciones.
- Recursos humanos con los que cuenta la Facultad (*docencia e investigación*).
- Recursos materiales.

Se puede así reparar que en este diagnóstico no se tomaba a consideración la **identidad universitaria**.

El segundo documento de nombre *Plan rector para orientar el diseño del nuevo currículum de la licenciatura*, no contiene alusión alguna a la **identidad universitaria**, al parecer los intereses apuntaban en otra dirección, a otras demandas, a un paradigma específico en la psicología y hasta en lo pedagógico, a un contexto diferente no sólo de la disciplina psicológica, sino de la formación profesional del psicólogo... visión respetable, pero en definitiva era otra visión a la actual.

No obstante, el programa que propongo: Identidad **Universitaria**, encuentra su primer antecedente en el segundo informe del Comité Interno de Evaluación y Planeación Institucional (CIEPI), fechado en septiembre de 1999. Es bien sabido que la Facultad desde que es tal (1973), ha enfrentado diversos procesos de actualización, cambio, renovación y revisión de los programas de las materias que componen el *currículum*, sin embargo, ninguno de estos intentos ha fructificado hasta lograr las metas que ellos mismos se proponen. Al día en que se escribe esto, el *currículum* de la Facultad de Psicología es el más vetusto de la Universidad (*aceptando que los programas se han actualizado, pero la estructura se mantiene*): de 1971 a mediados de 2006 todo se ha mantenido en intentos, unos más avanzados que otros, algunos se han

quedado en el papel, otros alcanzan sólo parte de sus objetivos... esa es nuestra historia.

La propuesta del CIEPI, contemplaba una área llamada 'Contexto sociocultural de la psicología', que a su vez estaba dividida en tres subáreas: 'Ética e Identidad Profesional', 'Comprensión de la Realidad Social', y 'Desarrollo Sociocultural de la Psicología'. A continuación se muestra un cuadro realizado con datos extraídos del *Segundo Informe* del CIEPI, datos que resultan relevantes para el asunto que nos compete.

Área: Contexto sociocultural de la psicología Subárea: Ética e Identidad Profesional Bloque: Identidad
Objetivo de la subárea: que el estudiante se reconozca a sí mismo como parte de una nación y un país, como <i>parte de esta Universidad</i> y como parte de una profesión.
Temas: comprende temas de identidad nacional, universitaria y profesional, así como los valores y principios que rigen su actividad dentro de estos ámbitos.
Ejemplos de asignaturas: Derechos y obligaciones universitarias El ser universitario: Identidad institucional

Dentro del mismo bloque de 'Identidad' había temas de gran interés y relevancia, tales como: leyendas, mitos y tradiciones mexicanas; sincretismo; ciencia y arte mexicanos; inmigraciones y emigraciones; etnias; literatura del mexicano; historia sociocultural de la psicología; historia de la psicología mexicana; historia de la Facultad de Psicología; psicólogos mexicanos; y quedaba abierta la posibilidad de incluir temas afines.

El proceso que estaba llevando a cabo el CIEPI, no logró consolidarse por diversas razones, quizás la más resonante fue el paro estudiantil; pero hubo más factores, como el cambio de todos los integrantes del H. Consejo Técnico de la Facultad de Psicología y el término de la administración que abanderaba tal proceso... con la consecuencia de una nueva pausa en las labores de revisión curricular.

En 2000 es conformado el nuevo Consejo Técnico de la Facultad; en 2001 entra otra administración a dirigir los destinos de la Facultad. Sin embargo, pasó casi un año para que se publicara, en febrero de 2002, un documento de largo título que reza así: *Propuesta de estructura curricular y estrategia de acción para modificar el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, aprobada por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Psicología de la UNAM, en su sesión del 7 de febrero de 2002.* En este documento de circulación interna, se puede observar un área titulada 'Área Complementaria', no obstante en el ciclo de conferencias efectuado a finales de octubre y principios de noviembre de 2002, se hace la corrección verbal al respecto, llamándola Área de Contexto y diferenciándola de otra área que no se mencionaba en el citado documento, el Área de Fortalecimiento y Apoyo Curricular (AFAC); ambas áreas constituyen lo nuevo del currículum, lo realmente innovador. Empero, en este documento no se hace mención alguna a la **identidad universitaria** o a algo que se le parezca.

La siguiente referencia de importancia y que constituye el antecedente directo a la propuesta que aquí se presenta, data de mayo de 2003, en un documento interno firmado por el Consejo Técnico de la Facultad cuyo título es *Estructura Curricular para el nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Psicología.* Ahí ya podemos encontrar, con todas sus letras, a la **Identidad Universitaria**. El citado documento es de suma importancia para el proceso de cambio curricular que se está llevando a cabo en estos momentos en la Facultad de Psicología, y es de ahí donde emana con cuerpo y forma la necesidad de incluir a la **identidad universitaria** como un contenido curricular, ya sea implícita o explícitamente.

En este documento se puede apreciar un giro importante a la concepción de la educación superior, sólo por mencionar algunos ejemplos: sitúa al estudiante como participante activo (*por más redundante que se escuche*) del proceso enseñanza–aprendizaje, da importancia a saberes más allá de lo disciplinar, toma un modelo basado en competencias profesionales, pone atención en los aprendizajes situados, deja de lado la temprana e innecesaria especialización, etc.

Acostumbrados a la formación tradicional, que va de lo general a lo particular, pero únicamente abordando lo estrictamente disciplinar, un área de formación contextual representaba toda una novedad (*al igual que el Área de Fortalecimiento y Apoyo Curricular que fomentará todas aquellas actitudes y habilidades que si bien no son disciplinarias, sí son más que necesarias para la formación de cualquier profesional*). Quizás esta fue una arista más de mi interés hacia el tema de la **identidad universitaria**, es decir, desear salir de lo tradicional, de lo convencional.

Para justificar la pertinencia de un área de contexto, habremos de revisar algunos de los principios generales que sostenían la propuesta de estructura curricular. *(las negritas que se encuentran a continuación son del autor)*

- La propuesta se ubica en el **contexto de la Universidad Nacional Autónoma de México**. Esto es, se pretende que el modelo curricular, no sólo sea una alternativa para la formación profesional de nuestros alumnos, sino que retome y haga suya la rica **tradición e historia** de nuestra Universidad. El modelo busca incorporar el espíritu de **autonomía** y de **libertad de cátedra** propias de nuestra institución, a través de la creación de una estructura curricular que fomente la **discusión libre y argumentada** del conocimiento psicológico, su docencia, investigación y difusión.
- La propuesta procura articular las **funciones sustantivas** que son la razón de ser de nuestra Universidad: **la docencia, la investigación y la difusión de la cultura**.
- Uno de los retos principales de la nueva propuesta curricular es **responder** – desde nuestra disciplina– a las diversas **problemáticas sociales** tanto regionales como nacionales.
- El currículum deberá **reflejar vigencia e innovación disciplinar y educativa** [...]
- La propuesta deberá impulsar perspectivas **multidisciplinarias** e **interdisciplinarias** [...]

- Junto con la flexibilidad, la estructura curricular deberá promover la **formación integral** [...] (Estructura Curricular para el Nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, 2003, pp. VII y VIII).

Con estos principios generales podemos valorar la importancia que va adquiriendo la formación contextual, entendida ésta no sólo como aquellos saberes que le dan sentido a los contenidos propios de la psicología, sino que, yendo más allá, proporciona al estudiante un conocimiento y entendimiento del mundo, de la situación actual y pasada para vislumbrar la futura; entendimiento de la situación social, cultural, política, económica, científica, educativa; de su universidad y profesión: de lo humano; le permite también vincularse con otros saberes, con otras disciplinas para así ampliar su panorama y ser crítico, en todos los sentidos, del saber.

Y aún más relevante resulta que la visión que tiene la propuesta del nuevo Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología de la UNAM, está estrechamente vinculada con la formación integral, tema que no me atrevo a denominar paradigma, ni teoría, ni constructo, mucho menos ley... si me viera obligado a definirlo lo haría como una perspectiva, una visión de la educación, visión que no se circunscribe de manera unilateral a la pedagogía o a la psicología educativa; por el contrario, esta visión intenta ir más allá de barreras paradigmáticas, más allá de disciplinas... veamos de que se trata. *(Como cultura general, podemos ver en el anexo 2 cómo es vislumbrada, y en consecuencia atendida, la educación en nuestro país en el sexenio de Vicente Fox).*

La formación integral y su relación con el nuevo currículum de la Facultad de Psicología, UNAM

La luna no es plateada ni de nácar,
es blanca y tiene cráteres.

MARIO BENEDETTI

¿Qué es la formación integral? Mientras los sistemas educativos formales tienden a priorizar la adquisición de conocimientos disciplinares y compartimentados (*teorías y postulados*), en detrimento de otras formas de aprendizaje (*teorizar, problematizar,*

cuestionar, reflexionar, etcétera), es importante concebir la educación como un todo. Es en esta concepción donde deben buscarse la inspiración y orientación de las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas.

Ahora bien, entrando en materia, cuando hablamos de la “formación integral del alumno”, hablamos de un tema que poco a poco ha venido sobresaliendo en la discusión de los procesos de innovación curricular; la *formación integral* ocupa, al día de hoy, un lugar central en todo lo referente a la calidad educativa.

Consultando algunos diccionarios, encontramos que tanto el *Diccionario Básico Sopena*, el *Larousse Diccionario Básico*, el *Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado* y el *Diccionario de la Lengua Española (de la Real Academia Española -en línea-)*, coinciden al definir la *formación* como la *acción y efecto de formar o formarse*. Sin embargo, los tres últimos diccionarios mencionados, agregan que también se refiere a la *educación, instrucción, crianza, adiestramiento*.

Si nos remitimos a la etimología de la palabra *formación*, encontraremos que es el sustantivo del verbo formar, que según el *Diccionario de la Real Academia Española* proviene del latín *formāre* y significa *dar forma a una cosa*. || *Unir u ordenar varias cosas de modo que hagan un todo*. || *Criar, educar*.

Ambos vocablos, *formación* y *formar*, se derivan del sustantivo *forma*, que proviene de la palabra latina *forma, formae*, la cual puede tener los siguientes significados: configuración externa de algo, figura exterior, sello, aspecto, fórmula y modo de proceder, molde, horma, marca. Mientras que el verbo latino *formare* puede tener las siguientes traducciones: formar, dar forma, modelar, hacer, ordenar, disponer, componer, escribir, educar, instruir, **crear, producir, imaginar...**

El origen latino de la palabra explica el hecho de que únicamente exista en las lenguas romances, y no en las sajonas o germánicas. En inglés, por ejemplo, se utiliza

la palabra *development*, que significa más bien desarrollo... nuevamente la lengua de Cervantes y el Quijote va a la cabeza.

El uno y el otro, *formar y formación*, provienen del sustantivo forma y en el contexto educativo se entiende como el resultado o efecto producido en una persona por la acción de formar o formarse. A simple vista se puede observar que la formación, aislada (*con todas las lecturas que se le puedan y quieran dar a esta frase*), no dice mucho: ¿formar qué?, ¿formar a quién?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿cuándo...?

Así, generalmente se encontrará el concepto *formación* junto con algún adjetivo o algún complemento que lo va a confinar a un ámbito específico. De esta manera, se habla de la formación del docente y de la formación del alumno; de una buena formación y de una mala formación; de una formación completa o integral y de una formación incompleta, parcial o fragmentada; de la formación profesional, de la formación técnica, de la formación didáctica y de la formación disciplinar; de la formación humana y de la formación social; de la formación intelectual, de la formación afectiva, de la formación estética, de la formación ética o valoral y de la formación religiosa; de la formación básica, de la formación media y de la formación superior; de la formación explícita y de la formación implícita o inconsciente; de la formación formal y de la formación informal; incluso podría mencionarse la dicotomía formación *versus* deformación.

Popularmente, la palabra *formación* se utiliza para estipular la cantidad y tipo de estudios realizados por determinada persona. Por ejemplo, suele escucharse: su formación es únicamente teórica, se formó en la práctica, tiene una formación clínica, no tiene formación docente, su formación es de abogado, etcétera. Detrás de esta acepción, existe el supuesto –social, educativo y hasta personal– de que si una persona realizó algún tipo de estudios, “automáticamente” adquirió la formación que esos estudios pretendían que adquiriera. En muchos casos este supuesto puede ser cierto, pero en otros no, es decir, puede ser que aunque una persona haya realizado ciertos

estudios formales no haya adquirido la formación que se esperaba de esos *estudios (cualquier parecido con la realidad que como alumnos vivimos en nuestra Facultad es mera coincidencia)*.

Continuando en esta línea de pensamiento y de acuerdo con Mata (2006), la palabra formación, en el campo de la educación, tiene dos acepciones:

- a) Una externa al sujeto mismo, que hace referencia al tipo y la cantidad de estudios formales realizados; y
- b) Otra interna al sujeto, que hace referencia a los resultados obtenidos como fruto de esos estudios.

Ferry (1990) nos dice que la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades para sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo...

Entrando al campo de la psicología, la formación consiste en la disposición que ha adquirido un individuo como fruto de los aprendizajes significativos que ha alcanzado a lo largo de su vida (Zarzar, 2003). Tales aprendizajes pueden ser producto de experiencias escolarizadas, es decir, de estudios realizados en el interior de las instituciones educativas; pero también pueden ser el efecto de situaciones y experiencias no escolarizadas, es decir, ocurridas en la vida cotidiana de la persona, en el ámbito familiar, social o profesional.

Hasta aquí lo referente a la *formación*, pero ¿qué es eso de *formación integral*? *Grosso modo*, podría mencionar dos concepciones de la formación integral:

- Aquella en que se parte del “alumno-escolar” y que la considera como el fomento al desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas propias de cada nivel educativo, para que el alumno-escolar acceda a mayor información disciplinar, a la vez que la comprende y utiliza mejor en diversos ámbitos.

- Y aquella que retoma al “alumno-humano” y que piensa a la formación integral como el conjunto de saberes necesarios para la educación del futuro, es decir, para enfrentar las incertidumbres y problemáticas que la condición humana ha construido (*y se han acumulado*) a lo largo de la historia de la civilización. Todo esto en el contexto del pensamiento complejo.

Con esta división (*arbitraria, como todo lo producido por el humano*), que sólo responde a un fin expositivo, no pretendo destacar a una visión por sobre la otra. Al contrario, creo que son complementarias, pues mientras una podría ser considerada como la “filosofía”, la otra bien puede ser vista como las acciones necesarias para llevar a cabo esa filosofía... una son las ideas y otra la *práxis*. Ambas visiones emanan de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*UNESCO, por sus siglas en inglés*) y son para considerarse, para estudiarse e implementarse en la educación formal, sin dejar de lado las particularidades de cada país, de cada institución, de cada sujeto... pero primero revisaremos que nos dice la literatura psicológica respecto a la *formación integral*.

En el ámbito educativo es común encontrar el adjetivo “integral” para calificar la formación que las escuelas esperan favorecer. Se habla de la formación integral tanto en los documentos normativos de las instituciones como en los discursos oficiales y en las pláticas diarias del personal académico.

Dado que en el adjetivo “integral” se entroncan un conjunto de elementos integrados alrededor de un núcleo, es menester revisar los fines, metas y objetivos de la educación.

Para Lonergan (1993) uno de los elementos importantes, principales, que debe incluir la formación integral del alumno es su desarrollo intelectual. En el desarrollo intelectual, de acuerdo con este autor, se pueden distinguir claramente dos niveles:

1. El desarrollo propiamente intelectual, que corresponde al desarrollo de la inteligencia; y

2. El desarrollo reflexivo, que corresponde al desarrollo del juicio.

Los métodos de descubrimiento son métodos científicos que pertenecen más a la inteligencia; mientras que los métodos de discusión pertenecen al nivel reflexivo. Este autor considera que el conocimiento humano se compone de un grupo básico de operaciones, que son *la experiencia, el entendimiento, el juicio, la decisión y el actuar*; por lo que propone que las escuelas deben propiciar el desarrollo de la inteligencia y, por supuesto, el desarrollo del juicio; el desarrollo de las capacidades de experimentar, entender y juzgar; el aprendizaje de métodos de descubrimiento y de discusión, y el desarrollo de capacidades para la adecuada toma de decisiones. Vale la pena señalar que, de acuerdo a esta concepción, el simple hecho de poner al alumno en contacto con la información correspondería al primer subgrupo de operaciones –el *experimentar*– por lo que no es algo constitutivo del desarrollo intelectual, aunque puede ser la base para llegar a él.

Para Bruner (1996) los propósitos educativos deben resultar no solamente en el mejoramiento del desempeño escolar de los alumnos, sino sobre todo en el mejoramiento de su comprensión, a la que considera como la forma de colocar una idea o hecho dentro de una estructura general del conocimiento. Por ejemplo, considera que cuando comprendemos algo, lo entendemos como un ejemplo de un principio conceptual o de una teoría más general. Asimismo señala que el conocimiento adquirido es más útil para el que aprende cuando es “descubierto” a través de los propios esfuerzos cognitivos, porque entonces se le relaciona y utiliza con referencia a lo que uno ya conoce; y que cualquier materia puede ser enseñada a cualquier alumno si se consideran los procesos de la comprensión, de acuerdo con las reglas básicas de la lógica, a saber: la evidencia, la consistencia y la coherencia. Para este autor, la educación debe orientarse a ayudar a los alumnos a aprender a usar las herramientas necesarias para construir tanto el significado como la realidad, para adaptarse mejor al mundo en el que se encuentran, y para poder, posteriormente, colaborar en el proceso de cambio cuando se requiera. En otras palabras, preparar al alumno para su incorporación consciente, activa, crítica y transformadora a las funciones sociales,

dotándolo de las capacidades necesarias para lograrlo. Dentro de esta postura, las competencias, habilidades, destrezas, capacidad para trabajar en equipo y confianza en sí mismo son los elementos que deben estar incluidos en la formación integral.

En este sentido, un elemento importante de la formación integral del alumno será el desarrollo de sus talentos y la adquisición de aquellas habilidades, formas de pensar, sentir y hablar que le servirán como instrumentos para aprovechar las oportunidades laborales que se le presenten en el futuro. Se trata pues, como ya se mencionó, de preparar a los alumnos para su incorporación a las funciones sociales.

De acuerdo con Bruner (*op. cit.*) hay dos tipos de pensamiento a través de los cuales las personas organizan y manejan su conocimiento del mundo y estructuran sus experiencias inmediatas: el pensamiento *lógico-científico*, que trata con los elementos físicos; y el pensamiento *narrativo*, que trata con las relaciones personales. La formación integral del alumno debe incluir ambos aspectos, aunque desafortunadamente existe una propensión a privilegiar al primero (*nuevas coincidencias con la vida de nuestra Facultad, es mero azar*). Las habilidades narrativas son indispensables para que los seres humanos creen una versión del mundo en la que psicológicamente puedan visualizar un lugar para sí mismos, un mundo personal. La narrativa es una forma de pensar y un vehículo para producir significados relacionados con su vida dentro de una cultura. Estas habilidades no vienen de manera natural, sino que se aprenden, se ejercitan, se desarrollan. El dominio del lenguaje desempeña un papel muy importante en su desarrollo, por lo que también se vuelve un elemento clave en la formación integral de los alumnos.

Según Passmore (1983) en la enseñanza hay una relación triádica cubierta: si alguien enseña, debe haber alguien a quien enseñar y algo que enseñar; y es cubierta debido a que no siempre es claro y obvio lo que se enseña y a quién. Por consiguiente para este autor el buen maestro es aquel que logra que sus alumnos aprendan lo que él deseaba enseñarles, por lo que toda enseñanza debe estar centrada en el alumno, en el sentido de que no es su propósito único el exponer una materia sino ayudar a que los

alumnos aprendan algo, ya que se considera que el aprendizaje no es un efecto directo e inmediato de la enseñanza, sino fruto del procesamiento interno del alumno.

Nuevamente Passmore (*op. cit.*), señala que en la escuela el alumno debe desarrollar sus capacidades, adquirir información, cultivar hábitos e imaginación, desarrollar una actitud crítica, desarrollar el interés, el esmero y la comprensión, es decir, son los principales aprendizajes que deben lograr los alumnos por ser los aspectos fundamentales de su formación.

Ahora bien, desarrollar las capacidades significa aprender a hacer algo y esto se logra a través de la práctica. Pero las capacidades pueden ser de dos tipos: abiertas y cerradas.

Las *capacidades cerradas* permiten un dominio total de las mismas. Por ejemplo, sumar, restar, multiplicar, dividir, vestirse, comer, encontrar el camino a casa, jugar gato, etcétera. Para dominar estas capacidades basta con descubrir el secreto de cómo hacer esas cosas, pero muchas de estas capacidades pueden llegar a requerir largos periodos de preparación o práctica supervisada continua. Una vez dominadas pueden convertirse en rutinas, cosa que no sucede con las *capacidades abiertas*, ya que éstas siempre se podrán perfeccionar, en ellas no es posible alcanzar el dominio total, por ejemplo: jugar ajedrez, escribir, filosofar, hablar bien una lengua extranjera (*incluso la lengua materna*), tener sensibilidad literaria, musical y estética, una imaginación científica, la clínica psicoanalítica, etcétera. Por más que se dominen, siempre se podrán mejorar. Para el aprendizaje de estas capacidades es muy importante la actitud del alumno, su interés, su motivación, su deseo de aprenderlas, su propia iniciativa. En este sentido, el papel del profesor es exhortar, animar, motivar, comunicar entusiasmo, sostener el interés, contrarrestar el desánimo.

De esta manera, la educación debe orientarse al aprendizaje de estas capacidades, sin embargo, la fundamental es la capacidad de aprender a aprender...

pero esto ya tiene que ver con la concepción de la educación que plantea la UNESCO, concepción que se revisará más adelante.

Lo anterior cobra relevancia debido al fenómeno de la revolución de la información; tal fenómeno hace que el alumno no pueda adquirir toda la información que se está generando sobre un tema específico. Entonces hay que capacitar al alumno para que busque, encuentre, discrimine, entienda y utilice adecuadamente la información que necesita en un momento dado.

A partir de la revisión de estos tres autores, podemos identificar siete elementos como componentes necesarios en la definición de formación integral. A su vez, estos elementos los podemos clasificar en tres grupos o tipos. En el siguiente cuadro se observan estos elementos y tipos.

ELEMENTOS	TIPOS
1. La información que se pueda manejar	<i>I. Adquisición de la información</i>
2. Habilidades intelectuales 3. Destrezas físicas o motoras 4. Métodos de investigación y sistemas de trabajo	<i>II. Desarrollo de capacidades</i>
5. Hábitos 6. Actitudes 7. Valores	<i>III. Desarrollo socio-personal</i>

La adquisición de la información es el aspecto más visible de la formación y se refiere a lo que la persona sabe, lo que conoce, lo que maneja. Este aspecto es tan importante que en muchas escuelas, de todos los niveles educativos, se le considera el único elemento indispensable para la formación. Por ejemplo, el profesor se limita exclusivamente a la transmisión de información y el trabajo del alumno se limita a retener o memorizar (*muchas veces momentáneamente*) esa información; los exámenes se orientan sólo a medir la capacidad de recordar o repetir dicha información. Y aquí hay otro meollo, ya que la información no sólo es académica, también puede ser política, económica, sexual, ecológica, deportiva, social; información científica,

tecnológica, ética, humanista y más. Sin lugar a dudas, el acervo de información, de todo tipo, con el que cuenta una persona es parte de su formación. Resulta importante mencionar que existen tres niveles en los que se puede dar la adquisición o aprendizaje de información:

1. El primer nivel consiste en conocer la información, recordarla y ser capaz de repetirla;
2. El segundo nivel consiste en comprenderla y ser capaz de explicarla o parafrasearla. Puede ser transferida a situaciones diferentes a las estudiadas; y
3. El tercer nivel consiste en saber manejar la información y ser capaz de utilizarla y aplicarla en la resolución de problemas teóricos o prácticos.

Ahora bien, para que el alumno sea capaz no sólo de conocer, sino también de comprender, y sobre todo de manejar y utilizar la información que se pone a su alcance, requiere de una serie de herramientas relacionadas con las habilidades intelectuales (*en especial el desarrollo de lenguajes*); las destrezas físicas o motoras, y los métodos de investigación y sistemas de trabajo.

En la mayoría de los programas de estudio, los objetivos de aprendizaje se plantean de la siguiente manera: *“Al término del semestre (o curso escolar), el alumno será capaz de...”*. Aunque en general estos objetivos se refieren a productos o actividades concretas que debe realizar el alumno, para llevarlas a cabo se requiere poner en práctica una serie de habilidades intelectuales, combinadas con ciertas destrezas físicas o motoras, las cuales son guiadas u orientadas por métodos, sistemas y/o procedimientos.

Muchos autores hablan indistintamente de las habilidades y de las destrezas, cargando en las primeras la parte intelectual y en las segundas la parte física o motora. Otros autores -*como Bruner (1996) y Passmore (1983)*- prefieren tratarlas de manera conjunta, por lo que hablan más bien de capacidades o competencias.

Con el fin de que las habilidades y destrezas que se ponen en práctica sean realmente efectivas, deben ser utilizadas siguiendo ciertas reglas, normas, métodos, sistemas o procedimientos. El conocer, comprender y seguir estas normas, métodos y procedimientos permitirá al alumno conseguir mejores resultados al ejercer sus habilidades y destrezas.

De esta manera, en la formación integral, en la medida en que el alumno desarrolle más estas capacidades, podrá acceder a más información, comprenderla mejor y podrá utilizarla en una gama más amplia de situaciones. Una herramienta necesaria para acceder, procesar y manejar la información, es el lenguaje, y el dominio de la propia lengua debe incluir cuatro aspectos comunicativos: el poder leerla de manera comprensiva; el poder escribirla correcta y coherentemente; el poder comprenderla cuando se le escucha; y el poder hablarla con fluidez y corrección. Pero además del dominio de la propia lengua, se debe incluir el aprendizaje de otros lenguajes; por ejemplo, el manejo de una o varias lenguas extranjeras, el lenguaje matemático, el lenguaje computacional (*que es una herramienta indispensable en nuestros tiempos*) y el lenguaje visual del signo, de la imagen, de la pintura y el diseño, así como el lenguaje del arte y de la música.

En la medida en que la persona desarrolle este tipo de capacidades, estará en posibilidad de acceder a mayor cantidad de información y de comprenderla con un mayor nivel de profundidad. Sin embargo, habrá momentos en que dicha información no le sea proporcionada de manera directa e inmediata por el profesor, sino que el alumno la tenga que buscar y encontrar por su cuenta. Incluso habrá ocasiones en que requiera información no existente o no disponible, por lo que será necesario que genere nueva información a partir de procesos de investigación. Así, el conocimiento y manejo de los métodos de investigación es otra de las capacidades que deben desarrollarse como parte de la formación integral.

En estos métodos podemos incluir a: la investigación documental o bibliográfica, la investigación experimental y la investigación histórico-social. Asimismo hay que

incluir en este rubro los métodos de estudio y aprendizaje; el aprender a estudiar y el aprender a aprender, constituyen elementos esenciales de la formación integral del alumno.

En la mayoría de las escuelas del nivel medio superior, en los talleres de redacción, se asigna particular importancia al estudio del método de investigación bibliográfica. Desde la escuela secundaria, los planes de estudio incluyen diversas actividades, cuyo principal objetivo es el conocimiento y dominio del método experimental. En algunas escuelas del nivel medio incluyen la materia de orientación educativa, que proporciona al alumno métodos de estudio o aprendizaje. También en muchos planes de estudio existen asignaturas denominadas talleres, en las que se pretende que el alumno aprenda los procedimientos para la realización de diferentes actividades.

Ahora bien, la manera en que cada alumno utilice estas herramientas, y por lo tanto conozca, comprenda y maneje la información, está matizada por los tres últimos elementos constitutivos de la formación integral: los hábitos, las actitudes y los valores, los cuales incluimos bajo el rubro de desarrollo psico-social.

Aunque todos los aprendizajes que se han mencionado aquí, son propios del sujeto, existen algunos aprendizajes que son más internos a la persona y van orientados más directamente al desarrollo de aspectos más profundos, íntimos, personales, subjetivos. En concreto, el aprendizaje de hábitos, actitudes y valores.

En los aprendizajes para el desarrollo de las capacidades (*información, destrezas y métodos*), el alumno se relaciona con objetos diferentes y externos a él mismo: ideas, teorías, hechos, etapas, personajes, normas, reglas, procedimientos, etcétera. En cambio, en los aprendizajes socio-personales, se relacionan consigo mismo como objeto/sujeto de su conducta. Es decir, ya no se trata de experimentar, entender, juzgar, decidir y actuar en función de aspectos externos a él mismo, sino de experimentar, entender, juzgar, decidir y actuar en relación consigo mismo.

En este contexto, los aprendizajes significativos que se producen cuando se enfrentan las exigencias críticas, metodológicas y trascendentales, se traducen en hábitos, actitudes y valores que sostienen, definen y orientan las conductas de una persona.

Si consideramos al aprendizaje como la modificación más o menos estable de pautas de conducta, el hábito es la manera como la persona ha incorporado o hecho propio determinado tipo de vínculo con determinado tipo de objetos; un hábito es una forma de relacionarse con determinados objetos, que se ha convertido en una pauta de conducta a través de su repetición constante.

Dentro de estos hábitos encontramos a los relacionados con: a) el trabajo intelectual (*estudio, resolución de problemas, realización de procesos...*); b) el trabajo físico (*orden, limpieza, presentación...*); y c) cuestiones personales (*manejo del tiempo, autodisciplina, organización, planeación...*).

En la escuela, sobre todo en los niveles básico y medio superior, los hábitos de estudio adquieren especial importancia. Una de las mejores formas de preparar a un alumno para los estudios superiores, es propiciando que adquiera estos hábitos de estudio. Por ejemplo, en México en muchas instituciones de educación superior (*Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*) existen programas remediales para alumnos con problemas de aprendizaje, uno de cuyos principales componentes son los hábitos de estudio. Si los niveles anteriores cubrieran adecuadamente este aspecto de la formación integral, los alumnos tendrían menos problemas académicos durante sus estudios profesionales (Zarzar, 2003).

Por otro lado, si aceptamos que las actitudes son una predisposición aprendida a responder positiva o negativamente a cierto objeto, situación, institución o persona (Aiken, 1996), podemos señalar que las actitudes tienen tres componentes: los cognoscitivos (*de conocimiento o intelectuales*), los afectivos (*emocionales y motivacionales*) y los de desempeño o ejecución (*conductuales o de acción*). Por

consiguiente, una actitud implica un juicio moral de aprobación o desaprobación que se traduce en una reacción general ante un objeto, persona, situación o institución, la cual predispone a la persona a actuar de determinada manera.

Sin embargo, son pocos los autores que hacen referencia explícita a las actitudes como un componente específico de la formación del alumno, aunque la mayoría las dan por supuestas cuando hablan de otros aspectos de la formación (Zarzar, 2003). Hasta cierto punto esto es normal debido a que lo manifiesto son las acciones de las personas, mientras que las actitudes están siempre detrás de dichas acciones manifiestas, de manera oculta pero latente.

Es nuevamente Bruner (1996), quien señala que la educación debe formar a los alumnos para su incorporación activa y crítica a las funciones sociales. Por su parte, Passmore (1983) incluye como elementos básicos de la formación, el desarrollo del interés y el esmero, así como el cultivo de una actitud crítica, la cual implica iniciativa, independencia, valor e imaginación.

Otras actitudes a las que hacen alusión diversos autores son: la seriedad, la responsabilidad, el profesionalismo, la búsqueda de la calidad, la autoevaluación, el deseo de superación, el no-conformismo, el respeto a sí mismo y a los demás, la iniciativa, la creatividad u originalidad, el espíritu de trabajo, etc. (Zarzar, 2003).

Finalmente, en cuanto a los valores como componente del desarrollo socio-personal, es un hecho que en el ámbito educativo se incluya la formación moral o valoral. Por ejemplo, en México, durante el sexenio anterior, la Secretaría de Educación Pública estableció de manera obligatoria un programa de valores éticos (SEP, 1993). Y en el nivel secundaria, se introdujo en los tres años que lo componen, con carácter de obligatorio, la asignatura de educación cívica y ética (SEP, 1999). En el nivel superior se pone especial énfasis en la ética profesional que debe adquirir y desarrollar los futuros profesionales.

La formación de valores en la escuela implica no sólo el desarrollo de la capacidad de experimentar, entender y reflexionar, sino sobre todo el desarrollo de la capacidad de establecer juicios de valor y de decidir y actuar de manera atenta, inteligente, razonable, responsable y solidaria. Para Latapí (1999), la formación moral debe atender al desarrollo de tres grandes capacidades: la del juicio moral, la del sentimiento o sensibilidad afectiva a los aspectos morales, y la de la autorregulación de los propios comportamientos.

La formación de valores no significa “enseñar” o transmitir valores ni imponerlos; significa ayudar al alumno a conocer y explicitar sus valores, a conocer y apropiarse del procedimiento mediante el cual toma sus decisiones, a fundamentar y justificar sus juicios de valor; en una palabra, significa educar la libertad del alumno con el fin de que sea capaz de tomar sus decisiones y actuar de acuerdo con ellas de manera responsable, para conseguir el desarrollo humano y social pleno.

A este propósito, la UNESCO afirma que en el siglo XXI el problema ya no será tanto preparar a los ‘niños’ a vivir en una sociedad determinada, sino más bien, dotar a cada cual de puntos de referencia intelectuales permanentes, que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un miembro responsable y justo. Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino (Delors, 1997).

Mientras que la búsqueda del desarrollo personal significa el paso al ámbito de la interioridad, la búsqueda del desarrollo social significa el paso al ámbito de la trascendencia. En este momento el individuo llega a adquirir una conciencia histórica, se da cuenta que toda la realidad humana ha sido producto del hombre y de que éste puede cambiarla en búsqueda de un bien mayor. Esta conciencia histórica impele al individuo a asumir su responsabilidad como constructor de la realidad humana, con una clara orientación al bien común.

Una vez expuesto lo anterior, podemos llegar a una definición más clara: la formación integral consiste en la adquisición de información, el desarrollo de capacidades (*habilidades intelectuales, destrezas físicas o motoras, y métodos de investigación, sistemas y procedimientos de trabajo*) y el desarrollo de la subjetividad del alumno (*hábitos, actitudes y valores*) orientados a vivir en sociedad de manera atenta, inteligente, razonable, responsable y solidaria (Zarzar, 2003).

Con esta definición se abarcan todos los componentes que debe caracterizar a la formación integral, como objetivo al que deben tender todas las instituciones educativas de todos los niveles.

Resulta importante señalar, a manera de conclusión, que los elementos informativos se refieren a la información que la persona conoce, comprende y es capaz de manejar o utilizar. Constituyen los aspectos más visibles de la formación de un individuo, y al que en ocasiones los profesores y las instituciones educativas se orientan de manera exclusiva. Sin negar su importancia, podemos afirmar que este aspecto constituye únicamente el primer elemento de la formación integral del alumno, a partir del cual se deben construir otros aprendizajes. La información es la materia prima con la que se trabaja en la escuela, pero su simple adquisición no constituye el fin último de la educación, sino que es un medio para lograr que el alumno obtenga una formación integral.

Los elementos instrumentales se refieren al desarrollo de capacidades, que son las herramientas mediante las cuales la persona recibe, organiza, descubre, produce, manipula, utiliza y comunica esa información. Es decir, de las habilidades intelectuales, en especial el desarrollo de lenguajes, de las destrezas físicas o motoras, y de los métodos, sistemas o procedimientos de trabajo. Estos elementos determinan la calidad, la profundidad y la utilidad de la información que posea la persona.

El tercer tipo de elementos lo constituyen los hábitos, las actitudes y los valores, los cuales componen la subjetividad de las personas, y son su parte más interna y

menos visible. Sin embargo, en estos elementos reside el significado que la vida tiene para cada individuo; a través de sus valores, de sus ideales, de sus aspiraciones, de su proyecto de vida, cada persona le imprime un significado a su actuar y a su ser en el mundo. Aunque también estos aspectos los adquiere el individuo en su seno familiar, la escuela juega un papel importante en la conformación y orientación de los mismos.

Por último los elementos teleológicos se refieren precisamente al *para qué* o al sentido de la formación integral que la escuela debe proporcionar a sus alumnos. Ese para qué lo hemos definido como la incorporación del alumno a la sociedad de manera atenta, inteligente, razonable, responsable y solidaria.

En otras palabras, lo que se pretende formar son personas que sepan qué información requieren, que la sepan buscar, encontrar o producir, y discriminar, entender y utilizar para lograr la transformación responsable de nuestra sociedad y de nuestro mundo.

Para finalizar este capítulo, y a manera de conclusiones, retomemos los dos puntos de referencia que nos brinda la UNESCO; el primero proviene del informe que presenta Jacques Delors, y el segundo de la contribución que hace Edgar Morín. Ambos reflexionan sobre el mismo tema: los nuevos y arduos retos de la educación de cara al siglo XXI.

La UNESCO, de la mano con Delors (1997), postula como principios básicos, cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida: Aprender a conocer; Aprender a hacer; Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás; y Aprender a ser. A continuación esbozaré muy brevemente de qué se trata cada uno de estos pilares y se podrá observar la estrecha relación que guardan con los planteamientos anteriormente revisados.

Aprender a conocer es el pilar más básico y fundamental –si se me permite la expresión-, pues retoma la necesidad del alumno (*y del humano*) para conocer, para aprender a investigar, en otras palabras, le asigna importancia especial a la adquisición

de métodos de estudio y aprendizaje. También nos indica que *aprender a conocer* es combinar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias; lo cual supone, además: *aprender a aprender* para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de toda la vida.

Aprender a hacer, es decir, no sólo “aprender” con la finalidad de adquirir una “calificación profesional” sino, más generalmente, una competencia que faculte al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo; en palabras más formales, hace alusión a la necesidad de aprender sistemas y procedimientos de trabajo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia (*realizar proyectos comunes y prepararse para colaborar en la solución de conflictos*) respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...

Estos son los cuatro pilares de la educación que promueve la UNESCO, pilares que poco a poco han hecho eco en los diversos sistemas educativos y se van incorporando en los planes y programas de estudio.

Ahora bien, la aportación que hace Edgar Morín (2001) a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible, está basada en siete saberes (*que podrían ser llevados a la práctica con la articulación oportuna de los pilares anteriormente expuestos*), saberes que no son un conjunto de materias que deben o deberían enseñarse; sino que esencialmente pretende exponer problemas centrales que permanecen ignorados. Estos siete saberes se expondrán sucintamente a continuación.

Saber de las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. Este saber constituye una crítica a la educación, aludiendo a que siendo ésta la responsable (*en mayor medida*) de la transmisión del conocimiento, ha permanecido desidia ante lo que es el conocimiento humano: con sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión, dejando de lado conocer lo que es conocer; la crítica se extiende a la utilización del conocimiento como herramienta sin examinar su naturaleza. Este saber abarca diversos tipos de errores:

- a) Los mentales: indica que no hay en el cerebro dispositivo alguno que permita distinguir la alucinación de la percepción, lo imaginario de lo real; asimismo, Morín (2001) afirma que existe, en cada mente, una posibilidad de mentira a sí misma (*self-deception*) que es fuente permanente de error y de ilusión.
- b) Los intelectuales: es decir, nuestros sistemas de ideas no sólo están sujetos al error sino que también protegen a los errores e ilusiones que están inscritos en ellos, en otras palabras, las construcciones que al interior de cada teoría se llevan a cabo para resistir la “agresión” de argumentos adversos.
- c) Los de la razón: la actividad racional a través del control del entorno, de la práctica, del prójimo, cerebral, es lo que permite la distinción entre imaginario y real, entre objetivo y subjetivo. La racionalidad, al ser constructiva y crítica, es el mejor pretil contra el error y la ilusión; pero tiene en su seno la posibilidad de error y de ilusión al convertirse en racionalización.

Saber de los principios de un conocimiento pertinente. Ya discutido el problema del conocimiento *per se*, ahora habrá de promoverse un conocimiento capaz

de abordar los problemas globales y fundamentales, para inscribir ahí los conocimientos parciales y locales. El que distintas disciplinas den supremacía a un conocimiento fragmentado (psicología, por ejemplo), obstaculiza operar el vínculo entre las partes y las totalidades, dejando de lado aprehender a los objetos/sujetos en sus contextos, sus complejidades, sus multidimensionalidades y viéndolos como algo global y no sólo particular.

Saber enseñar la condición humana. El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico... y es precisamente esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación; al restaurarla, cada uno, desde donde esté, tendrá conocimiento y conciencia de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás seres humanos. Al hablar de la condición humana hacemos referencia a la condición cósmica, la condición física, la condición terrestre y, para cerrar, la humana condición; misma que hace hincapié en la importancia de la hominización ya que nos muestra como unidad entre nuestra animalidad y nuestra humanidad.

Saber enseñar la identidad terrenal. En este saber recae el conocimiento de los desarrollos de la era planetaria, es decir, la comunicación de todos los continentes y mostrar cómo se volvieron intersolidarias todas las partes del mundo sin por ello dejar de lado las opresiones y dominaciones que aún asolan a la humanidad. Con esto se logrará mostrar que todos los humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino (*armas nucleares, muerte ecológica, SIDA, dictaduras...*). Para hacer frente a estas grandes incertidumbres, será menester asentar en nosotros la conciencia antropológica, la conciencia ecológica, la conciencia cívica terrenal y la conciencia espiritual.

Saber enfrentar las incertidumbres. Si bien es cierto que gracias a las ciencias contamos con muchas certezas, también han develado grandes campos de incertidumbre. La educación entonces debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas, en las ciencias de la evolución

biológica y en las ciencias históricas; enseñando a la vez los principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones previamente adquiridas; se acabaron los determinismos de la historia humana: *“es necesario aprender a navegar a un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza”* (Morín, E. 2001), o bien, viéndome más clásico y retomando a Eurípides: *“lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta.”*

Saber enseñar la comprensión. Estamos hablando aquí de la educación por la paz, de la necesidad de estudiar la incompreensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos, es decir, no sólo vislumbrar los síntomas, sino las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos, comprensión entre humanos (*tanto próximos como extraños*), y siendo la comprensión, al mismo tiempo, medio y fin de la comunicación, la educación de la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, necesita una reforma de las mentalidades.

Saber de la ética del género humano. La ética no se puede enseñar con lecciones de moral, sino formarse en las mentes a partir del carácter ternario de la condición humana, a saber: la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad y parte de una especie... es una triple realidad inalienable a cada uno de nosotros. La educación debe conducir a una “antropoética”, es decir, la ética individuo/especie necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad: la democracia.

Esta es la formación integral, fundamental para romper con los vicios en que ha caído la educación, desde la instrucción pre-escolar y primaria, hasta la universitaria. Visión que, como se observará en el siguiente capítulo, dio sustento al Área de Formación Contextual del nuevo currículum de la Facultad de Psicología, de la UNAM.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DEL ÁREA DE FORMACIÓN CONTEXTUAL, EN EL NUEVO CURRÍCULUM DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

Ojos de perro azul, mirando cínicamente a la ciudad
sonriendo críticamente a la humanidad,
juzgando elípticamente a la sociedad.
Ojos de perro azul, buscando dementemente la realidad
esperando de repente ver la verdad,
brillando ominosamente en la oscuridad.

RUBÉN BLADES

Argumentación del Área de Formación Contextual

No es del interés de esta tesis hacer una descripción muy detallada del AFC, con lo cual me refiero a los pormenores “estructurales”, a cuestiones operacionales que si bien al momento de plantearlas, resultaron de mucho interés para quienes participaron – participamos– en su elaboración (*Dr. Pablo Fernández, Dra. Emily Ito, Dr. Samuel Jurado, Lic. Guadalupe Santaella, Lic. Alfredo Guerrero, Lic. Carmen Riveira, Lic. Martha Susana Ruíz, Psic. Roberto López y un servidor*), no vienen al caso para con el tema de la **identidad universitaria**. Por ello, para iniciar este capítulo, valdrá la pena retomar la información más relevante –*en lo concerniente a la **identidad universitaria***– del documento de mayo de 2003 *Estructura curricular para el nuevo Plan de Estudios de la carrera de Psicología*. El siguiente cuadro resume la información más importante del citado documento:

Área: Área de Formación Contextual
Eje de aplicación: Ética e Identidad Profesional y Universitaria
Objetivos del eje: que el estudiante se reconozca a sí mismo como parte de una nación y un país, como parte de esta Universidad y como parte de una profesión.
Temas: comprende contenidos sobre la identidad nacional, universitaria y profesional, así como los valores y principios que rigen su actividad dentro de estos ámbitos.

En este cuadro podemos observar que la **identidad universitaria** nuevamente es retomada en un proceso de revisión curricular de la Facultad de Psicología de la

UNAM, nuevamente se piensa que ésta es una necesidad que debe ser retomada desde la academia y no sólo desde la administración.

Para entender cabalmente el por qué de la importancia y pertinencia de una asignatura dedicada a estudiar a la Universidad, a promover entre los estudiantes de licenciatura la **identidad universitaria**, es requisito revisar algunos aspectos del área que la soporta. Para ello, recurriré a la ponencia que presenté el 29 de septiembre de 2003 durante el ‘III Congreso de Investigación Formativa’ llevado a cabo en las instalaciones de nuestra Facultad, en la mesa titulada ‘Cambio, Currícula y Disciplina’; el nombre de la ponencia fue *“Reflexiones sobre la pertinencia del Área de Formación Contextual (AFC) en la nueva currícula de la Facultad de Psicología”*. Tal texto es una síntesis personal de los conceptos expuestos en el documento publicado por el Consejo Técnico de la Facultad en mayo de 2003; escrito que con algunas correcciones y la inclusión de acotaciones, dice así:

“[...] Antes de iniciar contextualicemos eso que todos oímos y que nadie ve, el famoso ‘cambio curricular de la Facultad de Psicología’, al hablar de él, se habla también de la lucha por la hegemonía académica, misma que ha sido una constante desde que la carrera –siendo apenas un colegio- perteneciera a la Facultad de Filosofía y Letras. Cuando Psicología definió su objeto de estudio (*a más de 30 años de distancia... ¿será cierto que lo hizo?*) y obtuvo un espacio independiente (1971–1973), el paradigma dominante relegó de la currícula algunas aproximaciones teóricas en perjuicio de la riqueza conceptual que tiene nuestra disciplina, cuyo desarrollo en los últimos 33 años pone en evidencia la necesidad de actualizar nuestra currícula.

“Es a partir de 1986, que se ha promovido con urgencia el cambio curricular. Gracias al compromiso asumido por nuestro actual Consejo Técnico, y a las investigaciones que se han realizado al respecto –destacando las elaboradas por el CIEPI y las coordinadas por la doctora Frida Díaz-Barriga en colaboración con el licenciado Alfredo Guerrero e integrantes del ya extinto Colectivo Conciencia Crítica– se pone de manifiesto la necesidad de un aprendizaje situado, de generar interés en el

alumno hacia la investigación básica y aplicada, así como retomar la tradición y espíritu de nuestra Universidad, es decir, la libertad de cátedra, el interés y la vinculación con las demandas sociales, la superación constante, etc.

“De acuerdo con la estrategia de acción aprobada por el Consejo Técnico de nuestra Facultad, para modificar el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, nos encontramos en la tercera fase, tercera de cuatro que lo componen; un mérito del proceso actual, es que a diferencia de otras ocasiones, esta vez no se ha estancado, quizás el progreso ha sido (y es) lento, pero está avanzando, no se detiene y espero que siga así.

“Haciendo un salto abrupto y entrando en materia para justificar el título de mi ponencia, considero pertinente arrojar una definición tentativa y simple de lo que es el Área de Formación Contextual, definición que se irá enriqueciendo con las ideas subsiguientes: el Área de Formación Contextual será una nueva área en el currículum, que como meta principal, perseguirá situar a los psicólogos en formación en su contexto, esto es, el contexto disciplinar, el contexto universitario, el contexto social, el contexto mundial y demás contextos que haya o se formen.

“Así las cosas, podemos ver la psicología como disciplina o como profesión, sea como sea, es innegable que no está aislada, que se encuentra vinculada con todas las actividades humanas, esto es, repercute y es repercutida por lo que sucede en las demás ciencias, profesiones y oficios, así como por los acontecimientos de la economía, la cultura y la política. Igualmente, los diversos campos que cubre nuestra disciplina no pueden ni deben quedar aislados de lo que ocurre en el resto de la psicología. Palabras más, palabras menos, estas son las ideas con que se justificó y se creó, el Área de Formación Contextual.

“Hay un modo de pensar que privilegia la circunscripción de los fenómenos, en detrimento de la contextualización y la relación multidisciplinar, esto ubicado en el mundo actual que presenta características difíciles de abordar, es retrógrado y limitante.

Una de esas características es la globalización, es decir, la producción y comercio intercontinentales, la comunicación en red, problemas vitales definidos por su complejidad, procesos múltiples, conflictivos, de crisis. El mundo de hoy nos demanda unidad y diversidad, antagonismo y complementariedad... y todo esto al unísono.

“Este es el mundo que vivimos, un mundo que nos puede gustar o no, pero es donde estamos inmersos al igual que nuestros ‘sujetos de estudio’: nosotros mismos. Por esto, al inicio mencionaba ‘diversos tipos de contexto’, desde el universitario y el profesional, hasta el mundial; y es que ninguno se puede ignorar o subestimar, es tan importante saber qué pasa con la Organización Mundial del Comercio, como con la represión en Las Islas (*actualizando esta ponencia, podría decir que también es muy importante estar informado del proceso electoral del 2006 y de la situación en Medio Oriente*), tan necesario es conocer las políticas de educación y salud en México, como la Legislación Universitaria, saber también de la situación de las mujeres de Ciudad Juárez, pero sin descuidar los avances teóricos y prácticos de la psicología y otros saberes. Pues no basta con ‘saber’ mucha psicología, los seres humanos somos complejos, hace falta más que lo psicológico para poder aproximarnos con alguna certeza a nuestra naturaleza, hace falta intentar ver el todo y la interacción entre sus partes, y no sólo quedarnos con las partes. El Área de Formación Contextual a través de sus ejes conceptuales, brindará este conocimiento del mundo, que a la par de ser una necesidad intelectual y profesional, es una necesidad vital.

“Pero haríamos mal en asumir que el mundo es sólo saberes, sólo conocimientos, estando en esta Facultad bien sabemos que los sentimientos, la subjetividad, forma parte sustancial de nuestra experiencia vital, es decir, los sentidos personales, la significación que le damos a lo que vivimos, a lo que aprendemos, a lo que soñamos. Pocos serán –y yo afortunadamente no me cuento entre ellos– quienes en poco tiempo entienden por qué estudian lo que estudian (*¿por qué el mundo es cómo es?*), es difícil verle el sentido a las materias, a los contenidos temáticos, relacionarlos entre sí, plantear dudas inteligentes, renovar el conocimiento... y es que

no se trata de ver el sentido, sino de crearlo, de producirlo (*y no sólo reproducirlo*), de construir sentidos a/de la profesión, la práctica y el saber psicológico.

“Y es aquí donde el Área de Formación Contextual encuentra su sentido y fortaleza; será un área integrativa, un espacio donde los diversos discursos psicológicos se integren y los alumnos vayan edificando los sentidos que necesitan, un área donde la psicología se vinculará con múltiples ramas del conocimiento humano, será el espacio donde se situará a la psicología más allá de la teoría y los grandes autores, más allá de los libros o el laboratorio, más allá de ratas y test, será el espacio donde se rescatará el espíritu y compromiso de servicio que tiene la UNAM para con la sociedad, donde la libertad de cátedra se reivindicará semestre tras semestre, será un área al servicio del propósito principal de la Universidad, es decir, estar íntegramente al servicio del país y de la humanidad. Claro está, todo esto a través de nuestro papel como psicólogos universitarios. Así mismo, en ella cabrán saberes que no hemos tomado en cuenta, saberes que en algún momento han sido desplazados por razones o sin razones, saberes que forman parte de la historia de nuestra disciplina, sin los cuales difícilmente se podría comprender la evolución que ha tenido la psicología. También habrá lugar para discursos que no forman parte del *corpus* psicológico pero que coadyuvan en la aprehensión de lo humano, discursos como el filosófico, el antropológico, el estético, el psicoanalítico, el ético, el jurídico, el económico, el médico, el literario y cuantos discursos más haya que incorporar.

“Es por ello, que dentro de esta evolución, surge la necesidad del debate, de dialogar e intercambiar opiniones y experiencias, siempre en un marco de tolerancia y respeto. Es imperante discutir y de ser posible llegar a acuerdos que nos permitan coexistir sin ser antagonistas en lucha, y sobre todo, cooperar en la construcción del presente y futuro de nuestra Facultad, de nuestra profesión, de nuestra Universidad y de nuestro país.

“Por último, que estas palabras sean un exhorto para la participación; tengo la seguridad de que todos podemos hacer algo, todos podemos aportar conocimientos,

entusiasmo y tiempo, es el momento de darle algo a nuestra querida Facultad. Espacios como el presente no se dan habitualmente, aprovechémoslo, informémonos y hagamos conciencia de los retos, no sólo los del futuro, sino los del presente, pues aunque este nuevo Plan de Estudios no lo vayamos a estudiar, nuestros futuros colegas sí lo harán, y fácilmente nos desplazarán; preocupémonos por el futuro ocupándonos del presente [...].”

Hasta aquí la ponencia de aquel último lunes de septiembre de 2003. A continuación revisaremos brevemente otros aspectos concernientes al nuevo currículum en general y al Área de Formación Contextual en particular, que nos irán adentrando –y en lo personal, apasionando- al por qué de esta tesis.

Como ya se ha esbozado, el planteamiento de la materia **identidad universitaria** se inserta en la propuesta de la nueva estructura curricular de la Facultad de Psicología de la UNAM y, como en todo currículum, el perfil profesional no escapa de esta revisión, y sí por el contrario constituye un punto fundamental en el resultado de todo el proceso. El perfil que se está buscando y construyendo con ahínco, incluye, entre otras cuestiones importantes *“desarrollar habilidades de pensamiento crítico, análisis de eventos [...] encaminados a la solución de problemas y la promoción del desarrollo social [...] con base en una actitud ética y responsable [...]”* (Estructura Curricular para el Nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, 2003).

Podemos observar que se está hablando de “habilidades”, es decir, de qué tan competente es un alumno, un egresado, un profesionista, para hacer tal o cual cosa, para resolver problemas; luego entonces, podemos recordar a Delors (1997), cuando habla de los cuatro pilares fundamentales de la educación: el **saber qué** (*conceptos, hipótesis, teorías, leyes, etcétera*), el **saber cómo** (*procedimientos, métodos, técnicas...*), el **saber por qué** (*descripciones, sustentaciones teóricas y empíricas, relaciones funcionales y causales, actitudes y valores, etcétera*), y el **saber cuándo y dónde** (*contenidos estratégicos*). Pero las competencias no bastan para garantizar una acertada intervención del psicólogo, ya que se requiere una amplia capacidad de juicio

y toma de decisiones adecuadas y fundamentadas en una deontología profesional (*código ético del psicólogo, normas jurídicas locales, nacionales e internacionales...*) y para dar una respuesta a esto, el AFC hace presencia y aborda un camino de entre varios.

En la ponencia citada anteriormente, decía que la psicología no está aislada y en cambio impacta y era impactada por lo sucedido en otras ciencias, disciplinas, acontecimientos políticos, culturales y más, es en estos vínculos donde radica una parte importante de lo que conocemos como “formación integral”, vínculos que son relevantes para la formación de la identidad profesional y universitaria, en este caso del psicólogo. Asimismo, el objetivo principal de estos nexos es dar herramientas de pensamiento ante un mundo complejo y en movimiento perpetuo. Una de estas herramientas apunta a saber de sí mismo, a saberse diferente (*uno mismo, sujeto*) pero a la vez integrado a un grupo que también está integrado en otro grupo más grande y complejo, mismo que está incluido en una forma más avanzada de integración social y así sucesivamente; desde mi punto de vista, aquí ya estamos hablando –entre líneas- de IDENTIDAD.

Pero no podemos aproximarnos a la “formación del psicólogo” como si se tratara de un tema cualquiera a debatir, nunca habrá de olvidarse que estamos hablando del psicólogo egresado de la UNAM, y por lo tanto su formación conlleva responsabilidades que lo diferencian de psicólogos egresados de otras instituciones de educación superior –sean públicas o privadas-. Una de estas responsabilidades es el sentido social de la Universidad, su carácter público que la liga íntimamente con la sociedad a la que se debe; es así como surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo podrán los psicólogos, como universitarios, pensar sus problemas y los problemas que lo circundan?, ¿cómo responder a esta necesidad intelectual y, al mismo tiempo, vital? *La respuesta a esta cuestión me llegó en el transcurso de la tarde de un viernes cualquiera (creo que así llegan muchas buenas ideas)*, una inquietud añeja que por fin encontraba lugar y cobijo para incubarse: **la identidad universitaria.**

Al día de hoy, el trabajo de la subcomisión del AFC, no ha terminado (*faltan detalles que sólo se podrán completar en la medida en que se trabaje conjuntamente con las demás subcomisiones para integrar el currículum todo*), sin embargo, está muy avanzado y lo correspondiente a la justificación del área y sus subáreas, los objetivos y estructura del área, pero principalmente lo que nos incumbe –la **identidad universitaria**– ya ha sido aprobado en lo general y tan sólo falta presentar el programa de estudios (*que aquí se expone*) al pleno del H. Consejo Técnico para su rectificación y aprobación. A continuación veremos la propuesta que realiza este texto.

CAPÍTULO V. IDENTIDAD UNIVERSITARIA: EL PROGRAMA DE ESTUDIOS

(..."/)...
(6_6)' (.)
(Y_)' (.)
.../...'
(il),-' (li),' (l.-'

Cuanto delirio hay en toda teoría
Y cuanto de verdad en toda locura.

SIGMUND FREUD

Lo que fue la revisión del concepto de identidad, así como el bosquejo de la formación integral, pero también la indagación de la **identidad universitaria** en el ámbito institucional y los pormenores de los procesos de actualización curricular en la Facultad de Psicología de la UNAM, incluyendo el más reciente (*donde está incluida el Área de Formación Contextual*); todo eso tan sólo fueron los prolegómenos de lo que realmente es el espíritu y la aportación de esta tesis: el programa de la materia “**IDENTIDAD UNIVERSITARIA**”.

A continuación se presentan dos versiones del programa de la materia “**Identidad Universitaria**”: la propuesta ‘inicial’, con la cual se corrió el programa piloto, y la propuesta final, fruto de innumerables, copiosas y enriquecedoras revisiones y opiniones. Es necesario aclarar que la primera versión que a continuación se expone, no fue el programa “primigenio”, por el contrario, hubo varios borradores iniciales. Originalmente el programa propuesto se denominó ‘Pensamiento y Espíritu Universitario’ (*tal cual el subárea que lo cobija*), pero a través de las primeras revisiones que se hicieron al interior de la subcomisión del AFC, el título original se modificó hasta llegar al que hoy presentamos.

En lo concerniente a los contenidos, no hubo mayor modificación de ese primer intento, a lo mucho en la organización. De esta manera el aquí nombrado programa ‘inicial’ era la versión más acabada al momento de iniciar el semestre 2005–1 (*agosto de 2004*), y con ello el curso piloto. Luego entonces, veamos el programa inicial.

La propuesta inicial del programa “Identidad Universitaria”

IDENTIDAD UNIVERSITARIA

(Propuesta inicial)

(La introducción no se modifica, considero que es mejor verla en el contexto de la propuesta final).

OBJETIVOS *(en la propuesta final se modifican algunos, no todos);*

Que el alumno de nuevo ingreso:

- a) Conozca diferentes momentos históricos de la Universidad, haciendo conciencia del papel que ha venido jugando su trayectoria, en el desarrollo del país.*
- b) Conozca los orígenes y trayectoria de la Facultad de Psicología.*
- c) Conozca, aprecie y valore los campi universitarios y el patrimonio cultural de la Universidad.*
- d) Reconozca, comprenda y ejerza sus derechos y obligaciones como universitario.*
- e) Construya, a través del conocimiento adquirido, una identidad institucional como psicólogo universitario.*
- f) Se reconozca como parte de la Universidad, de manera que sea capaz de comprometerse con el propósito esencial de la U.N.A.M.: "...estar íntegramente al servicio del país y de la humanidad, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social superando constantemente cualquier interés individual" (artículo 3° del Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México).*

TEMARIO *(las modificaciones más importantes de la propuesta se dan precisamente en los temas y la organización de éstos).*

BLOQUE 1: IDENTIDAD INSTITUCIONAL

Unidad I: Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México.

- a) Fundación de la Real y Pontificia Universidad de México y sus primeros siglos de vida.
- b) Tres momentos históricos de México: la Independencia, la Reforma y la Revolución.
- c) La Universidad con Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez.
- d) La Universidad con José Vasconcelos.
- e) La Autonomía Universitaria.
- f) El nacimiento de Ciudad Universitaria.
- g) 1960 y 1970: Décadas de masificación y conflictos.
- h) 1980 y 1990: Décadas de transición neoliberal.
- i) El conflicto de fin de siglo: 1999–2000, como antesala de la actualidad.

Unidad II: La U.N.A.M. y su vinculación con la sociedad.

- a) La investigación al servicio de la nación.
- b) Difusión cultural y promoción del deporte.
- c) Docencia.
- d) Importancia del Servicio Social.

Unidad III: Historia de la Facultad de Psicología.

- a) Primera cátedra de Psicología en la U.N.A.M.
- b) Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras.
- c) Surgimiento de la Facultad de Psicología.

Unidad IV: Patrimonio cultural y campi universitarios.

- ✓ Biblioteca Central y murales de Rectoría.
- ✓ Antiguo Colegio de San Ildefonso.
- ✓ Palacio de Minería.
- ✓ Palacio de la Escuela de Medicina.
- ✓ Anfiteatro Simón Bolívar.
- ✓ Salón El Generalito.

- ✓ Templo de San Agustín.
- ✓ Casa del Lago “Maestro Juan José Arreola”.
- ✓ Museos: del Chopo, de la Luz, Universum, de Geología, Museo Universitario de Ciencias y Arte-CU, Museo Universitario de Ciencias y Arte-Roma.
- ✓ Sala de Conciertos Nezahualcóyotl.
- ✓ Sala Carlos Chávez.
- ✓ Sala Miguel Covarrubias.
- ✓ Sala Julio Bracho.
- ✓ Sala José Revueltas.
- ✓ Foro Sor Juana Inés de la Cruz.
- ✓ Espacio Escultórico.
- ✓ Teatro Santa Catarina.
- ✓ Auditorio Julián Carrillo.
- ✓ Sala Cinematográfica Fósforo.
- ✓ Biblioteca Nacional.
- ✓ Hemeroteca Nacional.
- ✓ Estadio Olímpico Universitario.
- ✓ Alberca Olímpica Universitaria.
- ✓ Estadio “Roberto ‘Tapatío’ Méndez”.
- ✓ Frontón cerrado.
- ✓ Facultades, Escuelas, Institutos y Centros de Ciudad Universitaria.
- ✓ Institutos, Centros y otras dependencias universitarias fuera de C.U.
- ✓ Planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (9).
- ✓ Planteles de la Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades” (5).
- ✓ Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (2).
- ✓ Facultades de Estudios Superiores (3).
- ✓ Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia.
- ✓ Escuela Nacional de Artes Plásticas.
- ✓ Escuela Nacional de Música.

BLOQUE 2: DERECHOS Y OBLIGACIONES UNIVERSITARIAS

Unidad V: Legislación Universitaria.

- a) Reglamento General de Inscripciones.
- b) Reglamento General de Exámenes.
- c) Reglamento del Reconocimiento al Mérito Universitario.
- d) Consejo Universitario.
- e) Consejo Técnico.
- f) Consejos de Área.
- g) Derechos universitarios y órganos de vigilancia.

Como lo dije anteriormente, este fue el programa inicial, el que de primera mano conocieron los alumnos y demás involucrados en el proceso de cambio curricular, especialmente los miembros de la subcomisión del AFC.

Las siguientes líneas parecerán una confesión, y como toda confesión conlleva el riesgo de una exposición y un juicio, pero considero que no hacerlo sería caer en un dilema ético: prefiero aceptar mis errores y arrepentirme de lo que haya dicho y hecho, que de lo que haya callado, ocultado. Así las cosas, he de decir que cuando piloteé este programa, no conté con una planeación estricta de cada clase, tampoco con evaluación alguna, mucho menos con una bibliografía sistematizada y ni pensar en estrategias docentes... siendo sincero este es el mejor ejemplo de un *curso piloto al vapor*.

A partir de este esquema inicial, así como el enriquecedor y definitorio curso piloto de este programa, conjuntamente con las reflexiones que hice y las opiniones, críticas y sugerencias que mucha gente me brindó (*profesoras, alumnos y alumnas, amistades, compañeros*) fue que elaboré el replanteamiento que desembocó en la propuesta que veremos a continuación.

La propuesta final del programa “Identidad Universitaria”

El corazón tiene razones que la razón no comprende.

BLAS PASCAL

A mediados de agosto de 2004, con el inicio del semestre 2005-1, gracias al apoyo de la profesora Blanca Reguero Reza, tuve la oportunidad de llevar a cabo el piloteo de este programa de estudios en dos grupos de primer semestre (1131 y 1133). Si bien es cierto las condiciones no fueron las “idóneas” (*el curso no contaba con valor curricular, por lo tanto era casi optativo y era una actividad conjunta a la materia de ‘Lógica simbólica y semántica’*), la participación de la mayoría de los alumnos y la disposición de la profesora Reguero hizo posible que el curso llegara a buen puerto.

Desde el inicio surgieron algunas modificaciones en el temario y en la dinámica, mismas que se iban atendiendo según se presentaban, aunque respondían a diversas razones, a saber: el número de alumnos; la necesidad de contextualizar la historia de la Universidad (*cayendo en el exceso*); la falta de bibliografía adecuada y sistematizada que apoyara algunos temas; la inexperiencia docente que de mi parte había; la diferencia en el nivel de conocimientos precurrentes entre los alumnos, entre otros considerandos.

Al final del semestre realicé un ejercicio de crítica (*ver el anexo 3*), que consideraba aspectos concernientes al temario, a la dinámica, al docente y a la propia participación de los alumnos; este ejercicio permitió una reflexión amplia de los logros, limitaciones, alcances y fracasos obtenidos en el curso.

Así las cosas, las principales modificaciones que realicé al programa de la materia “**Identidad Universitaria**” (*espero que todas para bien*), obedecieron a dichas evaluaciones, a las observaciones que fui percibiendo y anotando, y también a las aportaciones que realizó la profesora Blanca Reguero, el doctor José Cueli y algunos alumnos que de manera más directa se acercaron para brindarme su calificada opinión (*Mitzi Gallaga, Blanca Díaz, Sonia Ramírez, Vianey Escobar, Julieta Zárate, Juan*

Carlos González, Cuauhtémoc Muñoz, Madahi Palma, Laura Ruíz, Laura Rojas, René Rioverde, Guillermo González, Karla Méndez, Daniel Oviedo, César Hidalgo... gracias a todos).

En primer lugar desaparece la organización por bloques que en el pasado programa se proponía (*identidad institucional y, derechos y obligaciones universitarias*), esto a razón de que se observó que francamente no aportaba nada a la organización y sí por el contrario, introducía una división arbitraria e innecesaria. Los objetivos también se modifican, no en dirección, sino que su cambio obedece a que algunos contenidos desaparecen y otros hacen acto de presencia.

La primera unidad cambia en espera de presentar una ágil y mejor organización histórica de la Universidad; incluyendo también una brevísima introducción de la evolución de la educación superior en la historia de la humanidad. En el programa final la veremos como unidad 2.

La otrora segunda unidad, que tiene como eje rector las funciones sustantivas de la Universidad, en el programa final no cambia su esencia, tan sólo su estructura, presentando ahora una organización más amplia (*llegando a algunas esferas de la Facultad de Psicología*), misma que permitirá al docente y al grupo, una mejor planeación de la clase. En el programa final la veremos como unidad 4.

La tercera unidad desaparece. Este podría ser considerado un cambio abrupto, pero tiene su razón de ser y obedece a la estructura y amplitud del Área de Formación Contextual, en específico a los objetivos de la subárea 'Pensamiento y Espíritu Universitario'. La historia de la Facultad de Psicología bien puede ser susceptible de abordarse como un contenido diferenciado de la historia de la Universidad, si bien es cierto que ambos temas apuntan hacia la identidad del alumno para con la institución y la profesión. Así las cosas esta unidad pasa a formar parte de la subárea, pero en semestres más avanzados y a la espera de ser retomada por alguno(s) de los varios estudiosos que hay al respecto entre el personal académico de nuestra Facultad.

La cuarta unidad tan sólo se modifica por la misma evolución de la U.N.A.M., ya que en este lapso, por mencionar un ejemplo, todas las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (*ENP's*), desaparecieron al cambiar de denominación y ascender al rango de Facultades de Estudios Superiores (*FES*); con el paso del tiempo es muy probable que el patrimonio de la Universidad aumente y se modifique. En el programa final esta temática aparece en la unidad 5.

La quinta unidad sólo presenta una mejoría en su organización, y en el programa final aparece como unidad 6.

Veremos dos nuevas unidades en el programa final. La primera de ellas, la unidad 1, hace su aparición a manera de bienvenida. Una unidad más interesante y dinámica para los alumnos, unidad que estudia la cara pública o de *marketing* de la Universidad, aquellos íconos, símbolos, que identifican a la Universidad no sólo entre los universitarios, sino en todo México y hasta en el extranjero.

Por último, la unidad 3, hace su aparición ante la necesidad de estar informado de los acontecimientos del presente de la U.N.A.M., para así poder vislumbrar el posible rumbo que tomará en los años venideros. La historia de esta gran institución continúa escribiéndose, no basta con saber de su pasado (*si bien es necesario*), ya que el presente sentará las bases del futuro y cuando se llegue a éste, entonces el 'presente' ya será su pasado, su historia.

Sin más preámbulos, aquí está el resultado final, tal cual se entregó por última vez al H. Consejo Técnico de la Facultad de Psicología (*final momentáneo, pues espero esté en constante evolución*)...

IDENTIDAD UNIVERSITARIA

PROPUESTA FINAL

(RESPONSABLE: *Psicólogo Mario Ramos Hernández*)

Área: Contextual	Subárea: Pensamiento y Espiritu Universitario
Semestre: Primero	Carácter: Obligatoria
Créditos: 04	Horas teóricas: 2

La identidad no es algo que se pueda transmitir como un conocimiento disciplinar más, no es algo que se aprenda, memorice y “aplique”; por el contrario, es algo a aprehender, a interiorizar, a construir, transformar... a deconstruir. Por ello, para formar y fomentar la **"Identidad Universitaria"**, se proporcionará al alumnado una amplia gama de elementos que, presumiblemente, lo llevarán paso a paso, es decir, su propio paso, a la edificación de la identidad institucional, de la identidad como universitario, siendo éste también el inicio de su identidad como psicólogo universitario.

La importancia de esta materia recae en la necesidad de que los alumnos de nuevo ingreso se adentren al pensamiento y sentir universitario; una mirada histórica de la U.N.A.M. será conveniente para vislumbrar su magnitud, importancia y repercusión en la sociedad mexicana. Asimismo, el conocer los espacios físicos que conforman la Universidad, será esencial para arraigarse a esta casa en la que habitarán por varios años.

La Universidad se define por ser una institución donde no sólo se transmiten sistemáticamente conocimientos, sino que, primordialmente, es una institución donde se crean y recrean numerosos saberes: en ella, la razón, el diálogo y las subjetividades, encuentran su espacio más idóneo. Los universitarios tenemos posiciones diversas, opiniones distintas e ideologías plurales, y éstas son parte de nuestra vida diaria; pero es requisito indispensable fundamentarlas, aportar argumentos, razones y muy especialmente, es necesario, respetarlas.

Así, el ser universitario, constituye un privilegio que entraña responsabilidades,

mismas que en la medida que se les conozca, harán más armoniosa la estancia en la Universidad; para ello se revisarán aspectos esenciales de la Legislación Universitaria.

OBJETIVOS GENERALES

Que el alumno de nuevo ingreso:

- a) *Identifique los “símbolos universitarios”, vinculándolos con la historia de la Universidad.***
- b) *Conozca diferentes momentos históricos de la Universidad, haciendo conciencia del papel que ésta ha tenido –y tiene– en el desarrollo del país.***
- c) *Conozca, aprecie y valore los campi universitarios y el patrimonio cultural de la Universidad.***
- d) *Reconozca, comprenda y ejerza sus derechos y obligaciones como universitario.***
- e) *Incorpore a su identidad personal, la “identidad universitaria”, es decir, que sea parte constituyente de ser y el inicio de su identidad como psicólogo universitario.***
- f) *Se reconozca como parte de la Universidad, de manera que sea capaz de comprometerse con el propósito esencial de la U.N.A.M.: “...estar íntegramente al servicio del país y de la humanidad, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social superando constantemente cualquier interés individual” (artículo 3° del Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México).***

TEMARIO

Unidad 1: LOS SÍMBOLOS UNIVERSITARIOS

- a) Escudo.
- b) Lema.
- c) Himnos: oficial y deportivo.
- d) El “Puma” y la “Goya”.
- e) La U.N.A.M... significado de cada palabra que componen su sigla.

Unidad 2: HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

- a) Antecedentes de la educación superior: Grecia, Roma, Edad Media.
- b) Fundación de la Real y Pontificia Universidad de México.
- c) Evolución de la Universidad: primeros siglos de vida, Independencia y Reforma... años de constantes cierres y reaperturas.
- d) Gabino Barreda y la Escuela Nacional Preparatoria.
- e) La Universidad de Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez.
- f) La Universidad de José Vasconcelos.
- g) La lucha por la Autonomía Universitaria.
- h) Construcción de la Ciudad Universitaria: la culminación de esfuerzos y luchas.
- i) Décadas de conflictos y masificación: 1960 y 1970.
- j) Décadas de transición neoliberal... y más conflictos: 1980 y 1990.
- k) El conflicto de fin de siglo: 1999–2000, como antesala de la actualidad.

Unidad 3: LA U.N.A.M. HOY: PERSPECTIVA ACTUAL

Unidad que se abordará a lo largo del curso, en ella el alumnado revisará diversos medios masivos de comunicación (principalmente impresos –revistas y periódicos- pero sin dejar de lado la radio y la televisión), buscando las noticias en que la Universidad esté presente, así como aquellas que por su impacto, pudieran repercutir en ésta. Gaceta UNAM, será un medio indispensable (no el único, pero sí muy importante) para acompañar esta Unidad en específico y la asignatura en general, también será de utilidad el sitio web de la Universidad así como otras páginas vinculadas con ella, Radio UNAM, los diversos programas en televisión

abierta de TV-UNAM y el recién inaugurado canal universitario de televisión por cable.

Unidad 4: LA U.N.A.M. Y SU VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD

- a) Importancia e impacto de la docencia en la sociedad.
- b) Investigación científica y desarrollo social.
- c) Investigación social y humanística: la humanización de la sociedad.
- d) Difusión cultural.
- e) Promoción deportiva.
- f) Servicio Social en la Facultad de Psicología: la importancia de los actores: estudiantes, supervisores, instituciones y sociedad.
- g) Investigación en la Facultad de Psicología.
- h) Centros de Servicios a la Comunidad Universitaria y al Sector Social (*Facultad de Psicología*).
- i) Opiniones acerca de la U.N.A.M.

Unidad 5: PATRIMONIO CULTURAL Y CAMPI UNIVERSITARIOS

- ✓ Biblioteca Central.
- ✓ Murales de Rectoría.
- ✓ Antiguo Colegio de San Ildefonso y Salón El Generalito.
- ✓ Palacio de Minería.
- ✓ Palacio de la Escuela de Medicina.
- ✓ Anfiteatro Simón Bolívar.
- ✓ Templo de San Agustín.
- ✓ Casa del Lago “Maestro Juan José Arreola”.
- ✓ Museos: del Chopo, de la Luz, Universum, de Geología, Museo Experimental El Eco, Museo Universitario de Ciencias y Arte-CU, Museo Universitario de Ciencias y Arte-Roma.
- ✓ Sala de Conciertos Nezahualcóyotl.
- ✓ Sala Carlos Chávez.
- ✓ Sala Miguel Covarrubias.

- ✓ Sala Julio Bracho.
- ✓ Sala José Revueltas.
- ✓ Foro Sor Juana Inés de la Cruz.
- ✓ Espacio Escultórico.
- ✓ Teatro Santa Catarina.
- ✓ Auditorio Julián Carrillo.
- ✓ Sala Cinematográfica Fósforo.
- ✓ Biblioteca Nacional.
- ✓ Hemeroteca Nacional.
- ✓ Casa Universitaria del Libro.
- ✓ Sistema de librerías de la UNAM.
- ✓ Estadio Olímpico Universitario.
- ✓ Alberca Olímpica Universitaria.
- ✓ Estadio “Roberto ‘Tapatío’ Méndez”.
- ✓ Frontón cerrado.
- ✓ Instalaciones de TV-UNAM.
- ✓ Instalaciones de Radio UNAM.
- ✓ Facultades, Escuelas, Institutos y Centros de Ciudad Universitaria.
- ✓ Institutos, Centros y otras dependencias universitarias fuera de C.U. (Facultades de Estudios Superiores, Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, Escuela Nacional de Artes Plásticas, Escuela Nacional de Música, institutos, centros y programas de estudios).
- ✓ Planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (9).
- ✓ Planteles de la Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades” (5).

Unidad 6: DERECHOS Y OBLIGACIONES COMO UNIVERSITARIOS

- a) Defensoría de los Derechos Universitarios.
- b) Reglamento General de Inscripciones.
- c) Reglamento General de Exámenes.
- d) Programas de becas e intercambio académico.
- e) Reglamento del Reconocimiento al Mérito Universitario.

- f) Consejo Universitario.
- g) Consejo Técnico.
- h) Consejos de Área.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DEL CURSO

- ABOITES, H. (1999). *Vientos del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México*. México: Plaza y Valdés-Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- CARPIZO, J. (1987). *La UNAM hoy y su proyección al futuro*. México: Secretaría General Auxiliar, UNAM.
- DEL RÍO, M. *et al.* (1988a). *En busca de una mejor universidad. Compilación periodística*. México: Secretaría General Auxiliar, UNAM.
- DEL RÍO, M. *et al.* (1988b). *Por una universidad de excelencia. Compilación periodística*. México: Secretaría General Auxiliar, UNAM.
- DROMUNDO, B. (1978). *Crónica de la Autonomía Universitaria*. México: Jus.
- FAZIO, C., *et al.* (2000). *UNAM: Presente y ¿futuro?* México: Plaza Janés.
- GARCÍA, C. (1978a). *Síntesis Histórica de la Universidad de México*. (2ª ed.). México: Dirección General de Orientación Vocacional, UNAM.
- GARCÍA, C. (1978b). *Un anhelo de libertad. Los años y los días de la autonomía universitaria*. México: Dirección General de Orientación Vocacional, UNAM.
- GONZÁLEZ, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.
- *Legislación Universitaria 2000*. (2000). México: Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria, UNAM.
- MORA, J. (1977). *Los conflictos en la UNAM*. México: Editores Asociados.
- RUIZ, M. (1987). *El cambio en la universidad*. México: Dirección General de Planeación, UNAM.
- SERNA, K. (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México: Nueva Imagen.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- CARREÑO, A. (1961). *La Real y Pontificia Universidad de México. 1536-1865*. México: Instituto de Historia, UNAM.
- CASO, A. (1941). *La Persona Humana y el Estado Totalitario*. México: Ediciones de la Universidad Nacional Autónoma de México.

- CASTAÑO, D. (1983). *Una década en la Facultad de Psicología 1973-1983*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- GARCÍA, G. (1973). *Universidad y antiuniversidad*. México: Joaquín Mortiz.
- GARCÍA, I. (1970). *La Problemática Educativa en México*. México: Ediciones Nueva América.
- *Guía Universitaria*. (1992). México: Secretaría Administrativa, UNAM.
- JIMÉNEZ, J. (1950). *Historia de la Cultura en México*. México: Cultura.
- JIMÉNEZ, J. (1955). *Historia Jurídica de la Universidad de México*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- KRAUZE, R. (1985). *La filosofía de Antonio Caso*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- LARROYO, F. (1986). *Historia comparada de la Educación en México*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- LARROYO, F. (1960). *Historia general de la Pedagogía*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- LAZO, C. (1983). *Pensamiento y destino de la Ciudad Universitaria de México*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- LÓPEZ, A. et al. (1987). *Un recorrido por la historia de México*. México: Ateneo.
- SIERRA, J. (1948). *Obras Completas*. México: UNAM.
- SILVA, J. (1979). *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*. México: Siglo XXI.
- SOBERÓN, G. y RUIZ, D. (1978). *La Universidad y el Cambio Social*. México: Difusión Cultural, Departamento de Humanidades, UNAM.
- SOLANA, F., et al. (1982). *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública–Fondo de Cultura Económica.
- VALADÉS, D. (1974). *La Universidad Autónoma de México*. México: Comisión Técnica de la Legislación Universitaria, UNAM.
- VASCONCELOS, J. (1958). *La Tormenta*. México: Jus.
- VIGIL, J. (1977). *México a través de los siglos*. México: Cumbre.

METAS POR UNIDAD

Unidad 1

Es la bienvenida. El primer contacto que el alumnado tendrá con esta materia, por ello considero adecuado iniciar con “íconos” que más probablemente conocen, a saber: lo

“publico” de la U.N.A.M. Como mexicanos –con cierto grado de información- es difícil no conocer que la Universidad tiene un equipo de fútbol llamado “Pumas”, no reconocer el escudo de ésta de entre varios, no conocer su lema, su porra, sus colores y, aunque sea, alguna estrofa –o *cachito*- del himno deportivo. Así, esta brevísima unidad brindará de manera sencilla –y ojalá amena- lo que podríamos denominar: símbolos de la Universidad, de la **identidad universitaria**. A la par, como antesala de la siguiente unidad, se irán conociendo algunos nombres de importantes universitarios que dieron origen a estos símbolos. Por último, investigar el significado (*etimológico y hasta político*) de cada palabra que compone el nombre de la Universidad, permitirá valorar de mejor manera el lugar y responsabilidad que se ha adquirido al estar en las aulas de la U.N.A.M.

Unidad 2

¿Por qué estudiar la historia de la U.N.A.M.? La respuesta es sencilla, más no simple: porque es necesario saber acerca del origen, conocer las raíces; sólo de esta manera podría surgir algo cercano a llamarse “identidad”. Es así, como la segunda unidad abordará los principales momentos históricos por los que ha atravesado nuestra Universidad, momentos que han marcado su paso, que lo han modificado y le han dado la vitalidad que hoy tiene. No se trata de que el alumno memorice fechas, nombres y lugares, y sí por el contrario que haga un recorrido -narrado y casi mental- por el tiempo, por estos más de 450 años de existencia; observando que la universidad donde está no surgió de la noche a la mañana, y cada letra que conforma su sigla, tiene un por qué ganado por la lucha de universitarios insignes y de la gran “masa anónima”.

Unidad 3

Cierto es que la U.N.A.M. tiene historia y abolengo, pero es una historia que continúa escribiéndose, que se mantiene en construcción y, ahora, el alumnado del primer semestre forma parte de ella. Conocer lo que la Universidad hace, propone y proyecta, es necesario para ir consolidando un pensamiento crítico y constructivo no sólo de la propia Universidad, sino también del papel que como universitarios desenvolvemos. Así, la tercera unidad de este programa, promoverá el conocimiento actual sobre la U.N.A.M., y cómo ésta se relaciona con el acontecer del país y la sociedad.

Unidad 4

Que el alumno indague acerca de las actividades que vinculan a la U.N.A.M. con la sociedad, le dará oportunidad de relacionarse de otra manera con su universidad, pues ahora, observará, investigará y criticará, pero también hará sugerencias desde el lugar que ocupa. En otras palabras, la unidad 4 fomentará en el alumno el conocimiento de las principales tareas encomendadas a la U.N.A.M., y buscará generar sentidos, siendo el principal de ellos el carácter social de la Universidad.

Unidad 5

Conocer... no hay más objetivo que conocer, observar y sentir. La quinta unidad permitirá que el alumno conozca los espacios físicos de la U.N.A.M., desde pasillos y explanadas, pasando por bibliotecas, auditorios, instalaciones deportivas y recintos culturales, hasta obras artísticas consideradas patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad. Con el apoyo administrativo, podrán realizarse visitas guiadas, mismas que serán el *plus* de esta unidad (*y del curso todo*) ya que compartirá el momento con los pares y, a partir de esto, construirá experiencias conjuntas en la Universidad.

Unidad 6

Los alumnos deben conocer cuáles son sus derechos y cuáles sus obligaciones, ya que la magnitud de la U.N.A.M. y su crecimiento acelerado de alguna manera han marcado la adopción y adecuación de los Reglamentos Internos para que ésta funcione de manera ordenada. Los temas que se abordarán en esta unidad le proporcionarán al alumnado herramientas para su desenvolvimiento como universitario, para defender sus derechos y participar en los beneficios y obligaciones que le corresponden por ser miembro de la comunidad universitaria.

DINÁMICA PARA CADA UNIDAD TEMÁTICA

Unidad 1

Conociendo la dinámica de la Facultad, la primera clase sería de presentación grupal, presentación del profesor y presentación del curso y de los objetivos del mismo; exponiendo cómo se realizará la evaluación, cómo se trabajará en clase, la bibliografía

básica del curso y otros pormenores que siempre surgen. Creo conveniente desde este primer momento dejar a investigar la primera unidad, ya que así se ganaría tiempo para otros temas. Los alumnos revisarán diferentes fuentes de información, desde libros y enciclopedias hasta la internet, para que posteriormente, con la guía del profesor, intercambien el resultado de sus tareas. Sería idóneo realizar algunas dinámicas grupales para terminar de estudiar esta primera unidad.

Unidad 2

Para llevar a buen término la segunda unidad, será conveniente contar con algún texto de apoyo didáctico en donde esté resumida la historia de la Universidad. Texto que servirá de referencia rápida, pero que no será la única fuente bibliográfica con la que contará el alumno. Se abordará la historia de la Universidad concisamente; contextualizando con aquellos episodios nacionales e internacionales en los temas que así lo demandaran, sin embargo, sólo se profundizará y reflexionará de manera especial, en los acontecimientos históricos que por su trascendencia, han dejado huella profunda en la vida y sentir universitario. Es recomendable no exceder más de cinco clases con este tema (*incorporando tópicos “más dinámicos”*); asimismo se aconseja hacer uso de la más amplia gama de recursos didácticos, recurriendo a crucigramas, rally, líneas del tiempo, memorias (*con imágenes*), dinámicas grupales, etc.

Unidad 3

Los contenidos de esta unidad se irán modificando con los eventos cotidianos, con el paso propio de la U.N.A.M. y del país, pues la Universidad no está aislada del acontecer nacional (*incluso internacional*). Sería idóneo trabajar esta unidad a través de grupos de discusión, en donde los alumnos dirijan el debate, mismo en que el docente fungirá sólo como facilitador, iniciando así el pensamiento crítico entorno a la Universidad. Como el contenido de esta unidad se abordará a lo largo del curso, para evaluar sería conveniente un ensayo (*hacia las últimas semanas del semestre*), en donde a elección del alumno se reflexione sobre alguna noticia que él considere relevante.

Unidad 4

Unidad donde el alumnado investigará sobre diversas actividades (*propias de la Universidad y de los universitarios*), a través de las cuales la U.N.A.M. crea y mantiene vínculo con la sociedad a la que se debe. Se dividirá al grupo en equipos de trabajo, mismos que a lo largo del semestre y con apoyo del docente, realizarán una investigación (*documental y de campo*) del tema que les haya correspondido. Como producto de esta investigación, se entregará un trabajo escrito acompañado de material audiovisual (*video –VHS, VCD, DVD-, power point, diaporama*). El material se proyectará ante el grupo, buscando el enriquecimiento del tema con la participación de todos. Este será el trabajo principal del curso y en el que recaerá el mayor porcentaje de la calificación final.

Unidad 5

A lo largo del semestre, el alumno deberá entregar doce reportes, teniendo la libertad de escoger entre las diversas actividades culturales, actos académicos y eventos deportivos que se llevan a cabo en la U.N.A.M.; también estará la opción de visitar museos, edificios y otras instalaciones universitarias. Las características de cada reporte, variarán dependiendo de la tarea. La orientación que el docente pueda dar será de gran ayuda para difundir entre el grupo, de manera oportuna, eventos y demás actividades. Agenda UNAM, será fundamental para estar al día. Las visitas grupales guiadas a instalaciones universitarias (*que el propio grupo elija y según las facilidades que otorgue la administración*), serán de ayuda en esta unidad; por ejemplo: San Ildefonso, Palacio de la Autonomía, murales de Ciudad Universitaria, Cuernavaca, Juriquilla, Palacio de la Escuela de Medicina, Palacio de Minería...

Unidad 6

Para el desarrollo de esta última unidad, sería conveniente el apoyo de los diversos representantes estudiantiles, es decir, Consejeros Universitarios, Consejeros Técnicos y Consejeros de Académicos de Área; aunque lo anterior no exime al docente de la responsabilidad de desarrollar el tema. La manera en que se abordará el contenido será mediante la exposición breve, pero concisa, de cada uno de los temas, brindando al final de la exposición un resumen escrito que sirva de referencia rápida a los

alumnos. Esta Unidad sería susceptible de intercalarse con la primera o con la segunda.

EVALUACIÓN

La evaluación considera dos aspectos, en primer lugar los señalados por la Legislación Universitaria (*apegándonos al Artículo 11, del Capítulo II, del Reglamento General de Exámenes*) y, en segundo lugar, los emanados y adecuados para esta asignatura, sugiero los siguientes:

- Para la **Unidad 1**, lo más importante será la participación e integración grupal; el resultado de su primera tarea de investigación y las dinámicas empleadas serán la pauta para evaluar la unidad.
- En la **Unidad 2** la evaluación podría recaer en la elaboración de una línea del tiempo. El grupo sería dividido en equipos que realizarían una línea del tiempo de un lapso definido de la historia de la Universidad. La inventiva será muy importante en este caso.
- La **unidad tres** se evaluará con el ensayo mencionado, es decir, la reflexión de alguna noticia de interés para el alumno.
- En la **Unidad 4** recaerá un importante porcentaje de la calificación final, pues no sólo demandará al alumno tiempo y esfuerzo considerables, también gran creatividad y despliegue de muchas otras aptitudes y habilidades.
- La **Unidad 5** será evaluada con los doce reportes, para los cuales, desde el inicio del semestre se fijará una fecha límite de entrega.
- La **última unidad** podrá evaluarse con un reporte de lectura, sin embargo, esto será puesto a consideración grupal por el docente.
- Al término de **cada semestre** en que se imparta esta asignatura, deberá realizarse una evaluación global del curso, abarcando el temario, la dinámica de clases, el desempeño del docente y el desempeño cada alumno. Así mismo, esta evaluación deberá incluir sugerencias para mejorar la materia.

Esta es la propuesta que hago, es con lo que apuesto a fomentar la **identidad universitaria** entre el alumnado de nuestra Facultad... el tiempo dirá si me equivoqué, si acerté o simplemente fue un sueño.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

Como ahora no hay maestros ni alumnos,
el alumno preguntó a la pared:
¿Qué es la sabiduría?
Y la pared se hizo transparente.

J.AIME SABINES

Reflexiones... acaso conclusiones

En este último capítulo es ya imposible hablar en tercera persona, agradezco a las personas (*Silvia Lizárraga, Ángeles Mata, Elisa Saad*) que me corrigieron este aspecto para hacer de esta tesis un escrito mejor para los fines que persigue, pero al llegar a la *conclusión* de este trabajo, sólo puedo hablar desde mí y en primera persona: ¿por qué? En primer lugar porque esta es una tesis de investigación documental, y también “experiencial”, en donde la construcción del conocimiento involucra necesariamente al que escribe, al autor, máxime que se está abordando el tema de **identidad universitaria**, y para hablar de identidad qué mejor que hablarlo desde uno, desde sí mismo... espero el lector comprenda y sea benévolo.

Podría seguir argumentando el porqué hablar en primera persona apoyándome para ello en lo que Tomás Ibáñez (1994) denomina “retórica de la ciencia”... sin embargo no es el objetivo de esta tesis realizar una minuciosa crítica al método científico empirista; cierto que es un tema muy interesante, pero no es el momento de abordarlo.

Entrando en materia, considero que esta tesis es un caso muy particular, aunque acepto que no he leído tantas como para sostener, sólo con mi palabra, esta afirmación. No obstante, estimo que de los temas abordados en el presente texto, cuando menos, podrían salir tres tesis más: una que abordara la revisión documental del concepto de identidad (*temática de la cual hay muchos escritos*); otra, mucho más innovadora que la anterior, que tratase de la importancia y conveniencia de la formación integral en la *creación* de los estudiantes universitarios; y una más que hiciera un pre test y un post test (*diseño clásico en nuestra Facultad*) del curso piloto... sin embargo mi interés no fue por ninguna de estas vertientes.

Aún así, dando tanto de qué hablar, sólo dediqué algunas páginas, una sucinta y hasta escueta revisión, a las dos primeras cuestiones (*identidad y formación integral*)... y no por considerarlas poco importantes, sí más bien porque lo que me interesaba de manera primordial, lo que me apasionaba y sigue apasionando es la **identidad universitaria** reflejada en el programa de estudios planteado en el capítulo anterior.

También he de decir que este escrito es *sui géneri* debido a que su construcción, el proceso de elaboración, no fue como el de otras tesis que empiezan definiendo su objeto de estudio y variables, haciendo un plan muy bien organizado de investigación documental y/o de campo, acudiendo oportunamente a revisiones de sus avances, etcétera. No, en definitiva, la mía no fue así; las muchas circunstancias que delimitan la vida psíquica y social de un sujeto hicieron que el camino de este texto fuera diferente.

El recorrido de esta tesis siempre fue fortuito: la gestación empezó cuando elaboré el esquema de la subárea 'Pensamiento y Espíritu Universitario'; posteriormente, el esquema de dicha subárea fue dando forma al programa inicial de '**Identidad Universitaria**' (*en esos instantes con otro nombre*), pero aún entonces no cruzaba por mi mente que ese fuera a ser mi trabajo de titulación; es más, tal idea tampoco anidaba en mí al impartir el curso piloto, al evaluarlo y hacerle las modificaciones necesarias para su presentación al Consejo Técnico de nuestra Facultad... en aquellos momentos, sólo era parte del trabajo del proceso de cambio curricular, era parte de mis responsabilidades: sí, un trabajo propio pero sin pretensiones de "derechos de autor".

Tuvo que pasar un tiempo de "incubación y asimilación" para entonces retomar este trabajo y hacerlo más mío que antes. Gracias a Blanca Reguero, a sus jalones de orejas y guía moral me decidí a hacerlo mi trabajo de tesis. Gracias a Ángeles Mata le di cuerpo y coherencia a esta tesis. Cuando estas dos grandes influencias sucedieron, ya estaba elaborada la propuesta final; ahora había que investigar y escribir los antecedentes: había que hacer una tesis.

Este escrito también es singular porque a diferencia de las muchas tesis que resguarda la biblioteca de nuestra Facultad, el presente trabajo está basado mayormente en mi experiencia (*más algunos conocimientos de gran utilidad*) y no en teorías, pues a disimilitud de muchos estudios que parten de la recopilación de gran cantidad de datos que sustenten su posterior actuar, yo inicié con un poco de información, “mucho práctica” y finalmente busqué algo que le diera un mínimo, pero necesario, soporte y estructura a mi actuar, pensar y sentir.

Cierto es que la auto-observación no es científica (*desde el punto de vista del positivismo*), pero como no es mi pretensión hacer de este texto un paradigma científico (*tan sólo es mi “acreditación” ante mí mismo y para con la Universidad*), es que me autorizo a continuar confesando mi muy subjetivo interés en el tema, interés que desembocó en la propuesta aquí desarrollada.

Recordando que Bruner (1996) habla del pensamiento narrativo, mismo que es necesario para que los humanos construyamos una versión del mundo subjetiva, un lugar para ocupar nosotros mismos y producir significados vitales, empezaré entonces con mi narración de los antecedentes más importantes que fueron conformando la visión que tengo ahora y con la cual construí la propuesta aquí planteada. A riesgo de sonar soberbio, aclaro que esta narración la hago con el propósito de autentificar que la **identidad universitaria** se construye de manera diferente en cada universitario, y no sólo influye la estancia en la Universidad, sino que la historia personal anterior a esta etapa se vuelve, en ocasiones, determinante. Luego entonces, aquí está mi narración.

*Hace mucho, mucho tiempo... Erase que se era... Había una vez...
En un lugar del D.F. cuyo nombre siempre recordaré... (disculpe usted, Quijote)*

Si no me falla la memoria (*y si me falla me salva entonces la pasión*), mi interés y atracción por La Universidad, comenzó a finales de los años ochenta, y como si de la banda sonora de una vida se tratara, está ligado a la canción “We Will Rock You” de Queen (*para quien no la conozca la puede escuchar en el álbum “Queen Greatest Hits*

I, track 16), melodía que sonaba con estridencia al ir ganando los –extintos– Cóndores, las Águilas Reales, los Guerreros y los Osos, equipos de fútbol americano representativos de la Universidad en aquella última década dorada para el deporte del emparrillado nacional... y cómo olvidar esos clásicos Poli–UNAM: la locura. Desde entonces mis colores son el azul y el oro.

Posteriormente y por méritos propios (*lo subrayo porque en esos tiempos –1994– se rumoraba la venta de exámenes de admisión*), logré ingresar a la Escuela Nacional Preparatoria plantel 8 “Miguel E. Schultz”, aunque ahí te manejan de una manera diferente el ser universitario (*estás en la Escuela Nacional Preparatoria, pero no en la Universidad, o sea ¿cómo?*), me sentía desde ya, parte de la UNAM, el orgullo universitario se había alojado en mí.

El lunes 10 de agosto de 1998, inicio la singular e inolvidable aventura de ingresar a la licenciatura en la UNAM, en Ciudad Universitaria, en la Facultad de Psicología que me abrió los brazos y brindó el cobijo de sus profesores, de sus saberes, de sus ahora más de 30 años de historia. Desde esa fecha (*álgida para mí*), ha sido y seguirá siendo una constante, el ser un digno representante de la Máxima Casa de Estudios del país, ser un universitario crítico y consciente no sólo de los libros, sino también del entorno en que vivo.

Ir y venir por los espacios de la Universidad, da la oportunidad de observar a los pares, a mucha gente con la que se comparte el espacio y el tiempo, pero que no se sabe gran cosa de ella: vives amores cobardes (*así es Mr. Gustavo*), puedes pasar de largo junto al amor de tu vida y nunca te das por enterado; sin embargo, como bien reza el proverbio “eres el reflejo de tus acciones”, el ver, leer y oír las acciones de muchos universitarios, me llevó a creer que si hubiera algo así como “amor a la Universidad”, no pasarían muchas de las cosas que pasaban y siguen pasando; en otras palabras, veía que muchos de quienes tienen –tenemos– el privilegio de estar en la mejor universidad del país y de Latinoamérica, no valoraban este hecho, por el

contrario, parecía en ocasiones haber un empeño en desprestigiarla, en desprestigiarnos a nosotros mismos.

Llegó la huelga del '99, la huelga de todos, de quienes participamos y la apoyamos, de quienes la rechazaron y condenaron, de quienes en el *cómodo* anonimato prefirieron permanecer callados; huelga que me tomó por sorpresa cuando cursaba el segundo semestre y seguía perteneciendo a los “peques” de la Facultad. Este acontecimiento, doloroso, me sirvió para abrir los ojos, puso a prueba mi resistencia y corazón, pero que si hoy estoy llegando al día de la titulación, es porque soporté los embates, porque creí en la UNAM y no la abandoné... de igual manera ella no me abandonó.

Es cierto que hubo divisiones, que la imagen se deterioró, que hubo actos sin razón de ser y hasta llegué a sentirme desplazado, pero también es cierto que en ese lapso los universitarios nos conocimos de otras maneras y la unión fue mayor, los profesores se vincularon más con nosotros, y esa mezcla de desplazamiento y cohesión que experimenté, que experimentamos, nos ayudó a retomar el camino que desde antes se había perdido.

Y hablo de la huelga para no olvidar, para recordar en todo momento que el ser universitario no sólo es ser *un buen estudioso*, sino también, ser factor de cambio en la vida social del país. Hablo de la huelga porque me significó, porque me cimbró y dio una sacudida total, un replanteamiento completo a mis ideas e ideales, a mis valores, a mis convicciones, a mis querereres, a mi actitud ante el estudio, a mi visión de la sociedad y la política: una mutación de mí mismo: de mi identidad.

Mis pensamientos, al ser sólo eso, no encontraban eco. Pero cuando empecé a hablarlos, a dialogarlos, fue cuando tuve la oportunidad de incorporarme a la *vida académica* de la Facultad; mi involucramiento en la problemática de la Universidad ocurre gracias a la invitación que me hizo mi amiga Norma Martínez Loustalot, integrante del entonces Colectivo Conciencia Crítica (*grupo de jóvenes universitarios*

preocupados y ocupados en muchas cuestiones de la Universidad y la sociedad) para participar en las elecciones de representantes estudiantiles en el Consejo Académico del Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud (CAABYS). Gano esas elecciones (*febrero 13 de 2002*) y comienza mi vida activa en la Universidad; aproximadamente duré dos años y ocho meses como representante (*más del establecido por la Legislación Universitaria por razones diversas*), acudiendo a constantes y arduas actividades: juntas, reuniones, conferencias, talleres, sesiones de estudio y más.

Como lo mencioné en la introducción y posteriormente en el capítulo IV, concerniente al Área de Formación Contextual, en junio del 2003 inicié mi participación en el proceso de cambio curricular de nuestra Facultad y es ahí donde, al fin, mis inquietudes toman forma y contenido, donde confirmo que **“los mejores pensamientos son los pensamientos caminados”** (Frederick Nietzsche); que no basta con armar alharaca, también hay que hacer propuestas; que no importa si eres estudiante, ya que tu visión y opinión son igual de valiosas que las de cualquier académico aunque éste tenga muchos estudios; que puedes estar en una discusión académica a la par con quien sea, siempre y cuando te comprometas con el estudio; es en ese momento cuando confirmo que la Universidad brinda muchos espacios para crecer en todos los sentidos; en lo personal conté principalmente con dos: el actual proceso de revisión curricular (2002-2006) *-con los muchos participantes que ha tenido-* y el Colectivo Conciencia Crítica (*léase Norma Martínez, Ana Durini, Libertad Enríquez, Mónica Muñoz, Fedía Camacho*).

El cómo surgió la propuesta del programa **“Identidad Universitaria”**, ya está apuntado en el capítulo correspondiente; lo importante ahora es reseñar cómo se llevó a cabo el curso piloto: más experiencias, más narración.

Con los nervios por delante acepté el amable ofrecimiento de Blanca Reguero para llevar a cabo mi proyecto y, aún con más nervios, me presenté el lunes 17 de agosto de 2004 a mi primera clase con el grupo 1131: primer día de clases en la UNAM para el semestre 2005-1 y la generación 2005-2009, primer hora del turno vespertino,

primer día en la licenciatura de aquellos 55 alumnos... mi primera experiencia docente. Y luego el grupo 1133: igual sensación, incluso más aguda, mayor número de alumnos (63), mayores diferencias.

He de mencionar nuevamente las limitaciones a las que se enfrentó el curso, así como sus errores, a saber: no contó con valor curricular; no apareció siquiera en el horario; casi fue “voluntariamente a fuerzas”; el programa estaba en fase “experimental”; no hubo una buena bibliografía que lo apoyara; la organización del curso y de los temas en varias ocasiones tuvo que salir al vapor; la dinámica de clase llegó a ser tediosa; el nivel de conocimientos precurrentes entre el alumnado era muy dispar; el docente (*o sea yo*) no tenía experiencia ni manejo grupal; los alumnos se quejaron de la gran carga de trabajo del curso...

Para ser justo y “objetivo”, mencionaré los puntos positivos del curso: el contenido resultó novedoso para la mayoría de los estudiantes; la poca diferencia de edad permitió mayor y mejor comunicación entre el alumnado y el docente; se divertían al ver cómo me enredaba con los temas; a algunos les gustaba mi apasionamiento por los mismos; apreciaron la iniciativa que se les otorgó para hacer sus reportes de visitas así como el trabajo final; la mayoría tuvo una asistencia mayor al 95% y la participación osciló por la misma cifra; siempre mostraron respeto.

Personalmente destaco que con muchos alumnos de ambos grupos logré construir un vínculo más allá del aula, además de que continúa la comunicación y creo que el interés hacia la Universidad; de hecho me han llegado a decir: *“¡Ay! Por qué no te puse más atención... el otro día me preguntaron sobre la Universidad y no supe bien qué contestar; pero recuerdo que lo dijiste en tu clase”*.

Sé que la opinión que a continuación vierto es en extremo subjetiva y no tiene sustento científico alguno, es más, si a alguien le interesa, de ahí puede surgir otra tesis (*la cuarta ya*) si sabe armar la pregunta; creo –aceptando todo el riesgo de equivocarme-, que la mayoría de los alumnos que tomaron el curso piloto **“Identidad**

Universitaria” han mostrado a la fecha mayor interés por su vida académica como reflejo de los valores y actitudes que en el curso se alcanzaron a transmitir y que ellos tuvieron a bien asimilar... lo único que avala mi opinión es la comunicación que mantengo con algunos de ellos y observar cómo es su actitud y comportamiento ante las tareas escolares y la elección de profesores (*por poner un ejemplo*), a diferencia de otros integrantes de su generación que veo por los pasillos y llego a escuchar sus comentarios... es sólo mi opinión y también el fin de la narración.

Ahora bien, continuando con las *conclusiones*, hacer lo propio con la formación integral me es difícil, ya que al ser una visión aceptada y compartida por mí mismo, no le puedo debatir nada. Lo que sí puedo hacer es subrayar su importancia y relevancia en la formación del ser humano en general, y de los alumnos universitarios (*psicólogos*) en particular.

Ahí está el Área de Formación Contextual que de alguna manera retoma esta visión de la educación, área que tiene un gran reto por delante y la responsabilidad de brindar al alumnado formas de pensar (*y saberes*) alternas y diferentes a las clásicas que por mucho tiempo han contenido la evolución del saber psicológico (*cuando menos en nuestro país*). ¿Quién puede no estar de acuerdo con los postulados de la formación integral? ¿Quién puede negar que por el momento este sea el mejor camino a seguir para educar a nuestros alumnos? ¿Quién se atrevería a meter las manos al fuego por la educación que formalmente se brinda en estos momentos?

Una ventaja más del Área de Formación Contextual (*y con ella de la formación integral*) es que puede hacer un vínculo importante con otra área del currículum, específicamente con el Área de Fortalecimiento y Apoyo Curricular. Vínculo que no sólo enriquecería la formación del estudiante en el nuevo plan de estudios, sino que a la vez, fomentaría con mayor ahínco la formación integral de los alumnos, al conjuntar los objetivos y visiones de ambas áreas.

Cierto es que esto debería ser patrón para todas las áreas componentes del nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNAM, si así fuera estuviésemos respondiendo cabalmente a una formación universitaria; pero, desdichadamente, siguen las luchas por intereses chiquitos, continúa la creencia en algunas personas de que “su saber” es más importante que el del resto y que, por lo tanto, debe privilegiarse; continúa también la creencia de que los métodos hasta ahora empleados son los “idóneos” y por lo tanto no cabe en ellos la revisión... en detrimento de nuestra Facultad y de nuestra disciplina, continúa habiendo esta mentalidad que impacta de forma abrumadora en la formación de los futuros psicólogos, de nuestros colegas en ciernes.

Puedo poner de ejemplo de esta sana vinculación entre el AFC y el AFAC, una actividad que se desarrolló paralelamente al curso piloto ***Identidad Universitaria***, actividad encabezada por la profesora Silvia Lizárraga y que consistía en un curso–taller denominado ***Comprensión de lectura, composición escrita y comunicación oral***, curso que surgió al revisar las primeras tareas de los alumnos, pues me percaté que tenían muchas faltas de ortografía y cuantiosos errores de redacción: no todos pero sí la mayoría. Con esta preocupación me dirigí a Silvia Lizárraga y le propuse implementar un curso para cada grupo, esperando que, al ver sus fallas, acudiera la mayoría. No obstante, fueron pocos los alumnos que se inscribieron: aproximadamente diez de un grupo y cinco de otro, sin que esto demeritara los logros del taller y, principalmente, que los alumnos resultaran ampliamente beneficiados (*según su propio testimonio*). Ésta tan sólo es una de las actividades que se pueden llevar a cabo entre estas dos áreas, los profesores del AFC, y en específico los profesores que impartan “**Identidad Universitaria**”, deberán ser sensibles a detectar errores, faltas o vicios en la formación de los alumnos (*desde conocimientos hasta habilidades, actitudes y aptitudes*), para entonces poder comunicarse con los profesores del AFAC y proponer soluciones tempranas que resultaran en beneficio del alumnado.

Prosiguiendo con las *conclusiones*, no le veo sentido intentar *concluir* algo acerca de la identidad, algo así como llegar a una definición última y acabadísima de lo que

dicho constructo es o no es; si desde los griegos ha habido diferencias de opinión y la discusión se mantuvo en la escolástica, en el empirismo, el racionalismo, el existencialismo, el psicoanálisis, el humanismo, etcétera, considero sano no confinar la identidad a una definición que le privaría de movilidad, de ese movimiento perpetuo que implica vitalidad. Recuerdo ahora una frase de Oscar Wilde: **“Yo soy yo y tú eres tú, no estoy en este mundo para hacer lo que yo espero de ti. Yo hago lo mío, y tú lo tuyo, si por casualidad coincidimos, será maravilloso, si no ¡Qué remedio!”**.

La definición que a continuación hago refleja mi ruptura con el planteamiento de la lógica aristotélica (*ruptura que –a priori- inauguró Heráclito y han venido ahondando Nietzsche, Freud, Heidegger, Eco...*), planteamiento que aún en nuestros días predomina en el método científico positivista, el cual implica la no contradicción, la sucesividad y el tercero excluido. Pues bien, mi *definición* del constructo identidad, es la siguiente: **Identidad es un algo abstracto y subjetivo, que implica saberse; susceptible de modificaciones por el simple hecho de creer o no en ella; no hace daño si es administrada en dosis precisas y controladas (como La luna, de Sabines), pero el exceso o carencia de ésta parece ser nocivo al ser humano, y en definitiva, implica la existencia y vínculo con el otro.** Y es en este punto donde creo conveniente discurrir acerca de la identidad.

Con lo esbozado en el primer capítulo me queda claro que la identidad no se construye a partir de uno, por el contrario, es necesaria y vital la intervención, la mediación de un otro: al principio la madre y/o el padre, posteriormente la familia extensa, las amistades, la escuela, los grupos o asociaciones a las que se pertenezca, la sociedad, la cultura con sus tradiciones y costumbres, la nación... y todo esto se lleva a cabo mediante los procesos de identificación, introyección, proyección e internalización que tuvo a bien describirnos el gran maestro vienés: Sigmund Freud. Pero ¿qué problemas enfrenta la identidad en la actualidad? Para abreviar mencionaré y discutiré el más importante: la globalización.

Si tomamos como cierto que la identidad es la concepción de quienes somos, la toma de conciencia que se produce a partir de un contexto social, entonces somos en función de otros; afirmación válida tanto en lo individual como en el ámbito de los grupos sociales más amplios. Y como la propuesta aquí planteada surge en la Universidad Nacional Autónoma de México, es menester circunscribir la globalización a la identidad nacional.

Recuerdo que Octavio Paz basa su excelso ensayo sobre el mexicano, *El laberinto de la soledad*, en los contrastes entre los mexicanos (*los de acá*) y los pachucos (*los mexicanos que viven en Estados Unidos, "los de allá"*); entonces resulta que la identidad –del mexicano– es la consecuencia de las experiencias históricas compartidas y de los factores que nos enfrentan al “otro”, a otras ideologías, a otras culturas y otras concepciones del mundo.

Hoy en día, en la era de la globalización, es a través de los medios masivos de comunicación que las culturas dominantes se cuelan en nuestra vida con nuevas formas de ver el mundo, con nuevos problemas, con nuevas modas... todo esto ajeno y a destiempo de nuestras tradiciones, costumbres y concepciones. Esta intromisión impacta directamente en la toma de conciencia de nuestras diferencias, es decir, de nuestra identidad.

Pero la comunicación global no sólo propicia esta problemática, a la vez, crea una especie de “mecanismo de defensa” que fortalece la identidad local por oposición a la “otra”. Los fenómenos resistenciales generan, por reacción, una alta conciencia y, en consecuencia, una conciencia fuerte de la identidad: una alta identidad.

Sin embargo, vivimos una época que permite tener diversas identidades en función de los varios contextos socioculturales en los que nos desenvolvemos; de entrada ya no sólo es optar por “ser hombre o mujer”, y cuando lo has decidido eres también parte de una familia, de una colonia, de una delegación o municipio, de un estado, de un país, de una región y hasta ciudadano del mundo. A la par perteneces a

organizaciones educativas, laborales, políticas, sociales, culturales, deportivas y religiosas. En todos y cada uno de estos ámbitos se comparten usos y costumbres, creencias y valores que particularizan a la persona frente a otros grupos u organizaciones. El grupo le da sentido a la vida, tanto en el ser como en el quehacer: se es gracias al grupo al cual se pertenece; es por ello que la identidad, a nivel macro, se determina a partir de grupos étnicos, idiomas, religión, ideología y creencias: valores compartidos.

Y ¿qué entonces con la **identidad universitaria**? Pues bien, los universitarios, somos un grupo, una comunidad que no sólo comparte un espacio y un tiempo, idealmente también deberíamos compartir los ideales de la Universidad (*gratuidad, libertad de cátedra, autonomía, discusión libre y argumentada, sentido social*) y estos mismos valores son los que deberían unir a los universitarios, cohesionándolos en la diversidad.

El universitario de hoy se enfrenta a visiones que no son necesariamente las que sostienen la rica tradición de la UNAM. La televisión, la internet y los políticos, amén de algunos beneficios, han traído consigo modelos escolares que no son los de nosotros ni responden a las necesidades de nuestra sociedad. No es lo mismo un estudiante de la UNAM, que uno de la University of California Los Angeles (UCLA), de Harvard o de Yale (*ni para qué mencionar las grandes universidades privadas de México, que han adoptado sin mayor recelo, modelos neoliberales*), sin embargo, nos vemos obligados a competir con ellos gracias al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), se nos imponen evaluaciones externas con criterios ideados por intereses ajenos a “lo mexicano” y hasta ajenos a la academia.

Creo entonces que es conveniente reflexionar con detenimiento qué es eso de la “**identidad universitaria**”, por ello me dedicaré a cavilar respecto de la **identidad universitaria** del alumnado. Si a la usanza de mis colegas psicólogos, tuviera que definirla, probablemente lo haría así: **la identidad universitaria es el conjunto de valores y acciones que dan sustento al sentimiento de orgullo y pertenencia hacia**

la Universidad, compartiendo e impulsando su misión y visión... considero que hasta podría ser una definición para el International Standards Organization (ISO).

Está fuera de duda la importancia de conocer acerca de los estudiantes: sus intereses y expectativas; inquietudes; habilidades, aptitudes y actitudes; técnicas de estudio; trayectoria escolar; hábitos alimenticios, sexuales y de esparcimiento; situación familiar; actitud ante las drogas; imagen, etcétera; empero, el tema de la identidad estudiantil no ha sido suficientemente abordado. *(He de acotar que, ya terminada esta tesis, tuve noticias de un libro de reciente creación en donde se aborda la identidad universitaria en el contexto de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria con una visión muy similar a la aquí expuesta; no obstante, no logré tener acceso a ese material)*

Pienso que la identidad de los estudiantes permite visualizar un panorama muy extenso de los factores que intervienen en su desarrollo, pudiéndolos agrupar a nivel macro y micro. En el primero, está la naturaleza y cultura de las instituciones, a través de su misión, visión y programas de estudio. En el segundo, se toman en cuenta las características de los estudiantes, fundamentalmente: edad, género, nivel socioeconómico, experiencias vividas, intereses, valores y principios, motivaciones de y ante el estudio, expectativas de vida y visión del mundo. El puente entre ambos planos se logra por medio de las interacciones comunicativas y actitudinales entre los sujetos.

El ser universitario se construye con base en la relación que el estudiante establece con su institución, con la Universidad como establecimiento formador y generador de cultura. Los estudiantes llegan a reconocerse como actores no sólo de un proceso de formación escolar, sino también de un proceso cultural más amplio.

Luego entonces, la **identidad universitaria** está determinada por la relación que el estudiante establece con el entorno, especialmente en el momento de su formación en compañía de sus pares y profesores. La “identidad individual” se nutre de la “identidad colectiva” *(¿se podrá acaso parafrasear a Karl Gustav Jung, respecto al*

inconsciente colectivo?). Los individuos se relacionan entre sí dentro de un grupo o colectivo social.

Si bien, desde las explicaciones acerca de la modernidad avanzada se habla de identidades emergentes o situacionales, que dan lugar a rupturas, crisis y acelerados cambios sociales; el término “identidad”, en su esencia y por tradición teórica, se refiere a las figuraciones del yo en los mundos de acción, relativamente más duraderas y derivadas culturalmente.

Ante la inestabilidad producida por la intensa rapidez del cambio social y cultural, **ser universitario implica sentirse protagonista en la creación de un mejor mundo posible** ¿si ser universitario no es eso, entonces qué es?, ¿acaso basta estudiar, trabajar, pagar o cobrar en la universidad para ser universitario? La respuesta, para mí, es NO, pues esto implica estar, pero no ser (*¡Ah Lacan!, te recuerdo ahora... gracias Bojalil!*). Se puede estar sin ser. **Ser universitario implica sentirse, reconocerse, expresarse como universitario. Ser universitario también implica tener un compromiso social, ya que la Universidad no sólo debe cambiar para adaptarse, sino también y, sobre todo, para preparar un porvenir conforme a una cierta concepción filosófica y humanista de la vida en sociedad.** La Universidad debe formar ciudadanos activos capaces de dominar el progreso tecnológico para darle sentido a la vida intelectual y colectiva, para respetar el equilibrio del planeta, hacer reinar la paz, reducir la violencia y forjar un verdadero proyecto de sociedad.

La Universidad cumple con su cometido cuando aviva la conciencia del alumno e invita a la construcción de la identidad en función de los valores asumidos en su ideario imprimiendo en ellos la vocación de servicio. En este sentido, la **identidad universitaria** no es sólo pertenencia, **es sentir orgullo, mantener un compromiso, aportar creatividad, valorar lo que representa y disfrutar del conocimiento que, a través del tiempo, ha podido preservarse y enriquecerse.**

Si entendemos el sentido de identidad como la conciencia que tiene el individuo de su pertenencia a un grupo, una institución o a un territorio e incluso a sí mismo, así como la significación valorativa que resulta de ello; esta identificación debe ser traducida en una mayor responsabilidad y en utilizar los conocimientos profesionales en la solución de los problemas de la sociedad.

Es importante señalar que, durante los estudios universitarios, se enfrentan varios dilemas y que éstos se agudizan durante ciertos momentos decisivos. Estos últimos son puntos de transición, coyunturas que tienen implicaciones importantes, no sólo para las circunstancias de la futura conducta de la persona, sino también para la identidad de su yo y el estilo de vida. Las fases relativas a la preparación profesional se complican con importantes decisiones en la esfera afectiva (*noviazgos, matrimonios, embarazos y más*). La integración a una organización social y la transición hacia la vida independiente y productiva no es fácil (*y lo digo yo que intento mantenerme ahí*), y menos aún durante procesos de intensos cambios políticos, económicos y sociales.

En situaciones de ruptura como la que vivimos actualmente, es necesario retomar el tema de la identidad y, sobre todo, de los valores que son definitorios en los procesos de toma de decisiones al egresar de la Universidad (*el quinto tema de tesis que de aquí puede salir*). Podemos interrogarnos: ¿con qué elementos cuentan los estudiantes para enfrentar este momento?, ¿en qué creen?, ¿qué pretenden hacer con su vida?, ¿la Universidad aportó algo para que sean mejores ciudadanos?, ¿cómo va a contribuir el egresado universitario al debate de la vida social, política, cultural, humanista y científica del país y del mundo?, ¿qué va a hacer ante la problemática actual que rebasa lo local y llega al grado de complejidad que implica la globalización?, y además: ¿cómo influye en todo esto el proyecto universitario?

Son demasiadas preguntas, no alcanzo a vislumbrar respuesta cercana alguna, no en la teoría, pero sí en la práctica, en MI práctica, MI actuar en la sociedad como ciudadano, como profesionista, como egresado de UNAM.

Creo que ahí está el meollo, no hay respuesta o respuestas generalizables, universales y aplicables a todos los sujetos en torno a la **identidad universitaria** (*de nuevo mi ruptura con Aristóteles se vislumbra*), ya que al ser ésta algo subjetivo, las respuestas vienen de una en una, a cuentagotas, la respuesta está en cada universitario: en todos y cada uno.

Considero que en este punto podría surgir un fuerte y serio cuestionamiento al programa de la materia que planteé en este texto, a saber: si la **identidad universitaria** es algo tan subjetivo que difiere de una persona a otra ¿cómo esperar entonces que un curso la propicie? Pues bien, mi respuesta, en primer lugar apuntaría a aclarar que la propuesta aquí planteada no pretende de modo alguno *certificar* que cuando el alumno halla cursado esta materia sea entonces “todo un universitario”; tampoco *asegurar* que si le aplicamos alguna escala cuantitativa obtenga el máximo puntaje en lo que a identidad institucional se refiere. Lo que este programa **SÍ** busca –y espero que lo logre- es brindar un espacio y tiempo mínimo para que los estudiantes se piensen y piensen la Universidad: es un pre-texto (*gracias Wanda*) para ser y hacer la Universidad. Este programa sólo ofrece elementos que presumiblemente coadyuvarán a que el alumnado construya su propia **identidad universitaria**; este programa ofrece un espacio y un tiempo a la Universidad y al universitario.

Que el curso alcance o no las expectativas aquí planteadas, dependerá en buena medida de la pasión que el docente encargado de impartirlo logre transmitir. No se trata de *dominar* el programa “**Identidad Universitaria**” (*en todo caso es mejor dejarse dominar por la identidad universitaria*), de lo que se trata es de creer en él, tampoco planteo que sea cuestión de fe, es cuestión de saberse, pensarse, sentirse universitario.

Pondero que el mayor beneficio que presenta el programa “**Identidad Universitaria**”, es que es un dador de tiempo: tiempo para conocer, para reflexionar, para apreciar, para discutir, para crear, para recrear, para construir... (*si Momo - personaje de Michael Ende- hubiera llegado a la escuela, a la universidad, creo que*

habría hecho algo similar a lo que yo propongo para combatir a los siniestros hombres grises. Claro, yo no soy tan brillante como ella, pero hago mi lucha).

Eso es la **identidad universitaria**, la lucha de cada cual por ocupar un lugar en el mundo, es también el papel que asumes como universitario; la **identidad universitaria** es algo que nadie te puede robar, es algo que nadie te da, es algo que tú construyes si así lo quieres, y si no lo haces no pierdes nada (¿?), pues ni siquiera lo notaste, pero que si lo haces, la vida entera virará.

Ser universitario es tener miedo cuando terminas tus estudios, porque no sabes cómo tus conocimientos se insertarán en el mundo real (*así es Blanquita, la realidad real*), el mundo de allá afuera, el mundo que no es el de los libros o el de los laboratorios, un mundo que espera que los universitarios sean personas sensibles a las demandas sociales, económicas, políticas, científicas, culturales, intelectuales y hasta afectivas.

Ser universitario implica demostrar que se es universitario, enfrentar fantasmas y denostaciones, encarar los problemas y buscar soluciones. Palabras me sobran pero también me faltan para poder expresar con claridad lo que es ser universitario, lo que significa la **identidad universitaria**.

Creo que he llegado al “final” de este escrito, que como todo final se torna agrisado, mezcla de tristeza y alegría; pero aunque esto marque un corte, una separación, en realidad nunca dejaré de ser universitario, nunca dejaré a la Universidad y ella nunca me dejará; cómo olvidar estos días en mi alma *mater*, nunca habré de dejar de lado el compromiso que he adquirido.

En mí, la **identidad universitaria** se expresa en la frase “ser puma de corazón”, porque el haber estado aquí me cambió la vida, porque ya nunca dejaré de ser universitario, porque siempre, a donde vaya y haga lo que haga, llevaré en la mente y en el corazón el “goya” como grito de identificación, el águila y el cóndor cual emblema

de mi ser y el lema “Por mi Raza Hablará el Espíritu”, como signo de honor y compromiso, de ser un PUMA UNIVERSITARIO.

Para finalizar este escrito: tesis impresa y también escritura en mi inconsciente (*lo cual resulta en una falacia, pues aunque ciertamente la tesis está impresa y ahí “finalizó”, no es el final de mi inconsciente, ya que éste nunca termina de escribirse*), es de advertirse que es un reto el que enfrenta la propuesta de aquí emanada: es un reto pretender que en nuestra Facultad surja la **identidad universitaria**, ya que hacen falta muchos espacios de convivencia, diálogo y socialización necesarios para la conciencia colectiva (*como lo indica P. Fernández, 2004*); es un reto que implica la sobrevivencia de un curso concerniente a la “**identidad universitaria**” realizado por un alumno, por un egresado y no por la administración o algún académico o claustro; reto que también significa un curso que puede viciarse al caer en lo tedioso, en lo teórico únicamente; es un reto para quien tenga la responsabilidad de exponerlo frente a grupo, pues estoy seguro que a la par del curso, se tendrá que exponer él mismo, exponer su identidad como universitario... sobre todo, y principalmente, es un reto a la imaginación, porque, sabemos, la identidad es imaginaria y el imaginario es infinito y poderoso.

Verba volant... scripta manent

REFERENCIAS

- ABOITES, H. (1999). *Vientos del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México*. México: Plaza y Valdés-Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- AIKEN, L. (1996). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson Educación.
- AINSENSON, A. (2002). *El yo y el sí mismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ALBOUKREK, A. y FUENTES, G. (2000). *Larousse. Diccionario de sinónimos, antónimos e ideas afines*. México: Ediciones Larousse.
- ALLPORT, G. (1996). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- ANUIES. (1997). *Innovación curricular en las Instituciones de Educación Superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Universidad Autónoma de Sinaloa.
- BIELHER, R. (1983). *Introducción al desarrollo del niño*. México: Diana.
- BOUZAS, A. (1997). *Plan rector para orientar el diseño del nuevo currículum de la licenciatura*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- BOUZAS, A. (2001). *Informe de actividades 1997-2001. Facultad de Psicología-UNAM*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- BRUNER, J. (1996). *The process of Education*. Estados Unidos de América: Harvard University Press.
- CAMPBELL, J. (2001). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CÁRDENAS, E. (2001). *De teorías, mitos y mitemas*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Universidad La Salle campus Cuernavaca.

- CARPIZO, J. (1987). *La UNAM hoy y su proyección al futuro*. México: Secretaría General Auxiliar, UNAM.
- CARREÑO, A. (1961). *La Real y Pontificia Universidad de México. 1536-1865*. México: Instituto de Historia, UNAM.
- CASO, A. (1941). *La Persona Humana y el Estado Totalitario*. México: Ediciones de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- CASTAÑO, D. (1983). *Una década en la Facultad de Psicología 1973-1983*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- *Ciclo de conferencias sobre el cambio curricular de la Facultad de Psicología*. Octubre-noviembre de 2002, Facultad de Psicología, UNAM. *Apuntes personales*.
- *Consejos Académicos de Área y Consejo Académico del Bachillerato. Disposiciones Jurídicas*. (1994). México: Oficina del Abogado General, Dirección General de Estudios de la Legislación Universitaria, UNAM.
- COSÍO, D. (1982). *El sistema político mexicano*. México: Joaquín Mortiz.
- CUELI, J.; et al. (1999). *Teorías de la personalidad*. México: Trillas.
- DEL RÍO, M. et al. (1988a). *En busca de una mejor universidad. Compilación periodística*. México: Secretaría General Auxiliar, UNAM.
- DEL RÍO, M. et al. (1988b). *Por una universidad de excelencia. Compilación periodística*. México: Secretaría General Auxiliar, UNAM.
- DELORS, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO, Colección Educación y Cultura para el Nuevo Milenio.
- DICAPRIO, N. (1997). *Teorías de la personalidad*. México: Interamericana.
- *Diccionario ilustrado Básico Sopena. Idiomático y sintáctico*. (1972). Barcelona: Ramón Sopena.

- DÍAZ, R. (1964). *Algunos aspectos de la identidad*. México: Asociación Psicoanalítica Mexicana. (manuscrito)
- DORSCH, E. (1991). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Herder.
- DROMUNDO, B. (1978). *Crónica de la Autonomía Universitaria*. México: Jus.
- ELIZONDO, A. (1999). *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*. México: Itaca.
- ERIKSON, E. (1976). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- ERIKSON, E. (1977). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- *Estructura curricular para el nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Psicología*. (2003). México: Consejo Técnico, Facultad de Psicología, UNAM. *Documento de circulación interna*.
- FAZIO, C., et al. (2000). *UNAM: Presente y ¿futuro?* México: Plaza Janés.
- FERNÁNDEZ, P. (2004). *El espíritu de la calle. Psicología política de la cultura cotidiana*. Barcelona: Anthropos–Universidad Autónoma de Querétaro.
- FERRATER, J. (1971). *Diccionario de filosofía*. Tomos I y II. Buenos Aires: Sudamericana.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales, UNAM.
- FREUD, S. (1992). *Obras completas. Tomos XI y XIX*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FROMM, E. (1971). *Marx y su concepto del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FROMM, E. (1992). *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FROMM, E. (2003). *El arte de amar*. México: Paidós Studio.

- Suplemento del 75 aniversario de la autonomía de la Universidad. En *Gaceta UNAM*, n.ºs 3,745 a 3,764; del 6 de septiembre de 2004 al 18 de noviembre de 2004.
- GARCÍA, C. (1978a). *Síntesis Histórica de la Universidad de México*. (2ª ed.). México: Dirección General de Orientación Vocacional, UNAM.
- GARCÍA, C. (1978b). *Un anhelo de libertad. Los años y los días de la autonomía universitaria*. México: Dirección General de Orientación Vocacional, UNAM.
- GARCÍA, G. (1973). *Universidad y antiuniversidad*. México: Joaquín Mortiz.
- GARCÍA, G. (1978). *Ojos de perro azul*. Buenos Aires: Sudamericana.
- GARCÍA, I. (1970). *La Problemática Educativa en México*. México: Ediciones Nueva América.
- GARCÍA-PELAYO, R. (2006). *Larousse diccionario básico. Lengua española*. México: Ediciones Larousse.
- GIBRAN, J. (1975). *El profeta*. México: Ediciones Modernas.
- GIBRAN, J. (1993). *El loco*. Madrid: Akal.
- GONZÁLEZ, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.
- GONZÁLEZ, S. (1998). *Manual de redacción e investigación documental*. (4ª ed.). México: Trillas.
- *Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado*. (1979). México: Selecciones del Reader's Digest. Tomo 5.
- GRINBERG, L. (1980). *Identidad y cambio*. Barcelona: Paidós.
- *Guía Universitaria*. (1992). México: Secretaría Administrativa, UNAM.
- *Hacia el Cambio Curricular. Diagnóstico del Currículum Actual de la Facultad de Psicología*. (1997). México: Comisión para el Cambio Curricular, Facultad de Psicología, UNAM.

- HARRSCH, C. (2005). *Identidad del psicólogo*. (4ª ed.). México: Pearson Educación.
- HESSE, H. (1951). *El lobo estepario. (sólo para locos)*. Madrid: Cenit.
- HESSE, H. (1993). *Siddharta*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- IBÁÑEZ, T. (1994). *Psicología social construccionista. Textos recientes*. México: Universidad de Guadalajara.
- *Informe de avances junio 2003-junio 2004*. México: Subcomisión del Área de Formación Contextual, Facultad de Psicología, UNAM. *Documento de circulación interna*.
- JIMÉNEZ, J. (1950). *Historia de la Cultura en México*. México: Cultura.
- JIMÉNEZ, J. (1955). *Historia Jurídica de la Universidad de México*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- KERNBERG, O. (2005). *La teoría de las relaciones objetales y el psicoanálisis clínico*. Barcelona: Paidós.
- KLEIN, M. (1986). *Obras completas. Vol. VI*. Buenos Aires: Paidós-Hormé.
- KRAUZE, R. (1985). *La filosofía de Antonio Caso*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- LAING, R. (1964). *El yo dividido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LAING, R. (1978). *El yo y los otros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LARROYO, F. (1960). *Historia general de la Pedagogía*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- LARROYO, F. (1986). *Historia comparada de la Educación en México*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- LATAPÍ, P. (1999). *La moral regresa a la escuela*. México: Plaza y Valdés-UNAM.

- LAZO, C. (1983). *Pensamiento y destino de la Ciudad Universitaria de México*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- *Legislación Universitaria 2000*. (2000). México: Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria, UNAM.
- LOHLÉ, C. (1974). *Breve enciclopedia de filosofía y psicología*. Buenos Aires: Lohlé.
- LONERGAN, B. (1993). *Topics in Education*. Canadá: University of Toronto Press.
- LÓPEZ, A. et al. (1987). *Un recorrido por la historia de México*. México: Ateneo.
- MARTÍNEZ, F. (2000). *La formación integral de los alumnos*. En Nueve retos para la educación superior. Funciones, Actores y Estructuras. México: ANUIES.
- MATA, Á. (2006). *Diseño, instrumentación y evaluación de un programa de apoyo académico para mejorar el rendimiento escolar de alumnos de educación superior*. Tesis doctoral. México: Facultad de Psicología, UNAM. *En prensa*.
- MAY, R. (1978). *El dilema existencial del hombre moderno*. Buenos Aires: Paidós.
- MAY, R., ALLPORT, G. y COLS. (1963). *Psicología existencial*. Buenos Aires: Paidós.
- MEAD, CH. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- MENDOZA, V. (1951). *Vida y Costumbres de la Universidad de México*. México: Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM.
- MICHACA, P. (1987). *Desarrollo de la personalidad. Teorías de las relaciones de objeto*. México: Pax.
- MONTERROSO, A. (2001). *Movimiento perpetuo*. España: Bibliotex.
- MORA, J. (1977). *Los conflictos en la UNAM*. México: Editores Asociados.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: El Correo de la UNESCO.

- OSBORNE, R. y EDNEY, R. (2000a). *Filosofía para principiantes I. Desde Grecia (s. VI aC.) al Liberalismo (s.XVII)*. Buenos Aires: Errepar.
- OSBORNE, R. y EDNEY, R. (2000b). *Filosofía para principiantes II. Desde la Edad de la Razón al Postmodernismo*. Buenos Aires: Errepar.
- PASSMORE, J. (1983). *Filosofía de la Enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PAZ, O. (1983). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Propuesta de estructura curricular y estrategia de acción para modificar el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología aprobada por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Psicología de la UNAM, en su sesión del 7 de febrero de 2002.* (2002). México: Facultad de Psicología, UNAM. *Documento de circulación interna*.
- RALUY, A. (2001). *Diccionario Porrúa de la Lengua Española*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- RAMÍREZ, S. (1975). *Infancia es destino*. México: Siglo XXI.
- RAMOS, M. *“Discurso de despedida a los alumnos de la generación 1999-2003 de la Facultad de Psicología de la UNAM”*. México: Marzo 15 de 2003, Auditorio Alfonso Caso de la Torre II de Humanidades, UNAM.
- RAMOS, M. *“Reflexiones sobre la pertinencia del Área de Formación Contextual (AFC) en la nueva currícula de la Facultad de Psicología”*. México: Septiembre 29 de 2003, Facultad de Psicología, UNAM. *Ponencia presentada en la mesa Cambio, Currícula y Disciplina del III Congreso de Investigación Formativa*.
- RANK, O. (1985). *El trauma del nacimiento*. Barcelona: Paidós.
- REIDL, M. (2001). *Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005, Facultad de Psicología*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- REIDL, M. (2002). *Primer Informe de Actividades. Mayo 2001-Mayo 2002*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- REIDL, M. (2002). *Programa de Trabajo Anual de la Facultad de Psicología 2002*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- REIDL, M. (2003). *Programa Anual de Trabajo de la Facultad de Psicología 2003*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- REIDL, M. (2003). *Segundo Informe de Actividades. Mayo 2002-Mayo 2003*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- REIDL, M. (2004). *Programa Anual de Trabajo de la Facultad de Psicología 2004*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- REIDL, M. (2004). *Tercer Informe de Actividades. Mayo 2003-Mayo 2004*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- REIDL, M. (2005). *Cuarto Informe de Actividades. Mayo 2001-Mayo 2005*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- REIDL, M. (2005). *Plan de Desarrollo Institucional 2005-2009, Facultad de Psicología*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- REIDL, M. (2005). *Programa Anual de Trabajo de la Facultad de Psicología 2005*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- ROGERS, C. (1961). *On becoming a person*. Buenos Aires: Paidós.
- ROMÁN, M. y DÍEZ, E. (1994). *Currículum y programación. Diseños curriculares de aula*. (2ª ed.). Madrid: Eos.
- RUIZ, M. (1987). *El cambio en la universidad*. México: Dirección General de Planeación, UNAM.
- SANCHEZ, J. (1997). *100 años de la Psicología en México 1896-1996*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- SEGAL, H. (1992). *Introducción a la obra de Melanie Klein*. México: Paidós.
- *Segundo informe*. (1999). México: Comité Interno de Evaluación y Planeación Institucional, Consejo Técnico, Facultad de Psicología, UNAM. *Documento de circulación interna*.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1993). *Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1999). *Reforma Educativa en el Nivel de Secundaria*. México: SEP.
- SERNA, K. (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México: Nueva Imagen.
- SIERRA, J. (1948). *Obras Completas*. México: UNAM.
- SILVA, J. (1979). *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*. México: Siglo XXI.
- SOBERÓN, G. y RUIZ, D. (1978). *La Universidad y el Cambio Social*. México: Difusión Cultural, Departamento de Humanidades, UNAM.
- SOCIEDAD MEXICANA DE PSICOLOGÍA. (2004). *Código ético del psicólogo: Sociedad Mexicana de Psicología*. México: Trillas
- SOLANA, F., et al. (1982). *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública–Fondo de Cultura Económica.
- URBINA, J. (1993). *Facultad de Psicología: Testimonios de 20 años. 1973-1993*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- URBINA, J. (1991). *Informe de actividades 1990-1991. Facultad de Psicología-UNAM*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- VALADÉS, D. (1974). *La Universidad Autónoma de México*. México: Comisión Técnica de la Legislación Universitaria, UNAM.

- VASCONCELOS, J. (1958). *La Tormenta*. México: Jus.
- VIGIL, J. (1977). *México a través de los siglos*. México: Cumbre.
- WINNICOTT, D. (1981). *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: Laia.
- WINNICOTT, D. (1981). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.
- ZARZAR, C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. México: Fondo de Cultura Económica.

SITIOS WEB

- Facultad de Estudios Superiores Iztacala–UNAM.
<http://www.iztacala.unam.mx/sdri/DR1/page2.html>
- Facultad de Psicología, UNAM.
<http://pavlov.psicol.unam.mx:8080/site/Portal.htm>
- Real Academia Española.
<http://www.rae.es>
- Universidad Autónoma de Chihuahua. *Campus Ciudad Juárez*.
http://www.uach.mx/planeación/docs/fcpys_mision.htm#10
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
<http://www.uacj.mx/Deportes/default.htm>
- Universidad Autónoma del Estado de México.
<http://www.uaemex.mx/identidad/>
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
<http://www.unicach.edu.mx/identidad/identidad.htm>
- Universidad de Guanajuato. Centro de Investigación en Ciencias Sociales.
http://www.cicsug.ugto.mx/Docs/CICSUG_Informe_trimestra_marzo_2003.pdf
- Universidad de Monterrey.
<http://www.udem.edu.mx/paso/claustro/comisiones.htm>
- Universidad de Occidente. Unidad Guasave.
<http://guasave.udo.mx/PagNex/nota2>
- Universidad de Sonora.
<http://www.extension.uson.mx/tallerest.htm>
- Universidad Juárez del Estado de Durango.
<http://www.ujed.com.mx/varios/identidad/index2.html>

- Universidad Nacional Autónoma de México.
 - <http://www.unam.mx>
 - <http://www.alumno.unam.mx>
 - http://www.dgae.unam.mx/planes/f_psicologia/Psicol.pdf
 - <http://www.dgcs.unam.mx/gacetaweb/>
 - <http://www.unam.mx/acerca/index.html>
 - <http://www.ddu.unam.mx/>
 - <http://www.unam.mx/becas/becas.htm>
 - <http://www.unam.mx/servicios/bibliotecas.html>
 - <http://www.unam.mx/museos/>
 - <http://www.eventos.unam.mx/indexms800x.htm>
 - <http://difusion.cultural.unam.mx/>
 - <http://www.humanidades.unam.mx/casul/>
 - <http://www.cashum.unam.mx/>
 - <http://www.serviciosocial.unam.mx/>

ANEXO 1

PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

Plan de estudios para la Licenciatura en Psicología aprobado por el H. Consejo Universitario el **27 de julio de 1976.**

Área de Conocimiento: Ciencias Biológicas y de la Salud

Perfil Profesional: Es el profesional dedicado al estudio de los fenómenos del comportamiento humano y los procesos que con éste se relacionan, para determinar sus condiciones y leyes, en campos de acción diversos como el clínico, educativo, social, laboral, experimental y psicofisiológico.

Requisitos de ingreso:

Para alumnos de la UNAM:

- Haber concluido el bachillerato en el Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud.
- Solicitar la inscripción de acuerdo a los instructivos que se establezcan.

Para aspirantes procedentes de otras instituciones:

- Haber concluido el bachillerato;
- Tener promedio mínimo de siete (7) en el bachillerato o su equivalente;
- Aprobar el concurso de selección;
- Solicitar la inscripción de acuerdo a los instructivos que se establezcan.

Duración de la carrera:	9 semestres
Créditos totales:	310
Créditos obligatorios:	218
Créditos optativos:	92
Seriación:	Ninguna

Organización del plan de estudios:

El plan de estudios está organizado por semestres, con un total de 31 asignaturas obligatorias y 11 optativas (*en promedio*); éstas pueden cursarse a partir del séptimo semestre, eligiéndose de entre las asignaturas que integran las áreas de Psicología Social, Psicología del Trabajo, Psicología Educativa, Psicología Clínica, General Experimental, Psicofisiología, o materias de información general. El alumno podrá cursar un total de 6 asignaturas en cada semestre, como lo establece el plan de estudios.

Requisitos para la titulación:

- Haber aprobado íntegramente las asignaturas y el 100 de créditos del plan de estudios;
- Realizar el Servicio Social;
- Cubrir el requisito de idioma;
- Elaborar la tesis o tesina;
- Presentar el examen profesional.

MAPA CURRICULAR

ASIGNATURAS OBLIGATORIAS		
PRIMER SEMESTRE		
<i>Nombre de la asignatura</i>	<i>Clave</i>	<i>Créditos (*)</i>
Bases biológicas de la conducta	0046	08
Introducción a la psicología científica	0361	06
Lógica simbólica y semántica	0452	06
Matemáticas I	0496	06
Teorías y sistemas en psicología	0821	08
SEGUNDO SEMESTRE		
Anatomía y fisiología del sistema nervioso	0004	06
Filosofía de la ciencia	0226	06
Matemáticas II	0497	08
Motivación y emoción	0501	08
Sensopercepción	0766	08
TERCER SEMESTRE		
Aprendizaje y memoria	0006	08
Estadística descriptiva	0185	08
Neurofisiología	0541	08
Psicopatología	0647	08
Teorías de la personalidad	0815	08
CUARTO SEMESTRE		
Desarrollo psicológico I	0156	08
Estadística inferencial	0186	08
Pensamiento y lenguaje	0631	08
Psicología fisiológica	0639	08
Teoría de la medida	0814	08
QUINTO SEMESTRE		
Desarrollo psicológico II	0139	08
Psicología clínica	0635	06
Psicología diferencial	0636	06

<i>Nombre de la asignatura</i>	<i>Clave</i>	<i>Créditos (*)</i>
Psicología experimental	0638	08
Psicometría	0646	08
SEXTO SEMESTRE		
Análisis experimental de la conducta	0003	08
Evaluación de la personalidad	0187	08
Psicología educacional	0637	06
Psicología del trabajo	0640	06
Psicología social	0641	06
SÉPTIMO SEMESTRE (Materias optativas)		
OCTAVO SEMESTRE (Materias optativas)		
NOVENO SEMESTRE (Materias optativas)		
OPTATIVAS		
Obligatorias de elección (idioma – requisito)		
Inglés (requisito)	0367	00
Francés (requisito)	0368	00
ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL ÁREA SOCIAL		
Análisis experimental de la conducta social	0002	06
Anomia social	0005	04
Cambio de actitudes	0091	08
Cultura y personalidad	0095	06
Cambio social dirigido	0096	08
Dinámica de grupos	0141	08
Escalas monodimensionales	0184	08
Liderazgo	0451	06
Métodos y Técnicas de Investigación en Psicología Social I	0499	08
Métodos y Técnicas de Investigación en Psicología Social II	0502	08
Opinión pública	0586	06
Psicología social avanzada	0642	08
Psicología social de la organización	0644	08
Psicología transcultural	0645	08
Psicología ecológica	0659	04
Socialización	0767	08
ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL ÁREA DEL TRABAJO		
Administración de personal I	0001	06
Administración de personal II	0011	06
Administración de empresas I	0007	04
Administración de empresas II	0008	04
Análisis y evaluación de puestos I	009	04
Análisis y evaluación de puestos II	0010	04

<i>Nombre de la asignatura</i>	<i>Clave</i>	<i>Créditos (*)</i>
Capacitación y adiestramiento de personal	0092	08
Desarrollo de recursos humanos I	0162	08
Desarrollo de recursos humanos II	0163	06
Desarrollo de recursos humanos III	0164	08
Estudio del trabajo I	0181	06
Estudio del trabajo II	0188	06
Elaboración de pruebas industriales	0183	08
Ergonomía	0206	08
Mercadotecnia psicológica: análisis experimental de la conducta del consumidor	0498	08
Programación de ambientes laborales	0633	06
Reclutamiento y selección de personal	0720	08
Sociología industrial I	0768	06
Sociología industrial II	0771	06
Técnicas de investigación psicológica en la industria	0812	08
Teoría de la organización	0817	06
ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL ÁREA EDUCATIVA		
Consejo educacional	0093	06
Control operante en ambientes educativos I	0094	08
Control operante en ambientes educativos II	0098	08
Diseño y análisis de investigación educativa	0155	08
Educación especial	0189	06
Educación primaria y escolar	0198	08
Orientación vocacional y escolar	0588	06
Psicología social de la educación	0643	06
Psicología pedagógica I	0654	04
Psicología pedagógica II	0660	04
Teoría psicológica de la instrucción	0820	06
Tecnología de la educación I	0830	08
Tecnología de la educación II	0831	08
Tecnología de la educación III	0832	08
Técnicas de evaluación en la educación	0848	08
ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL ÁREA CLÍNICA		
Desordenes orgánicos de la conducta sociopática y personalidad psicopática	0137	06
Diagnóstico psicométrico en clínica	0140	08
Integración de estudios psicológicos	0363	08
Introducción a la psicoterapia	0365	06
Modificación de la conducta	0500	08
Pruebas de la personalidad	0634	08
Psicopatología de la época del crecimiento y desarrollo del hombre (del nacimiento a los 18 años)	0648	08
Psicodinámica de grupos I	0651	04

<i>Nombre de la asignatura</i>	<i>Clave</i>	<i>Créditos (*)</i>
Psicodinámica de grupos II	0652	04
Psicología clínica y psicoterapia I	0657	06
Psicología clínica y psicoterapia II	0658	06
Rehabilitación conductual	0721	08
Teoría de la personalidad II	0816	06
Teoría general y especial de la neurosis	0818	06
Teoría general y especial de la psicosis	0819	06
Teoría y técnica de la entrevista	0822	08
ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL ÁREA EXPERIMENTAL		
Aprendizaje y memoria I	0021	08
Aprendizaje y memoria II	0022	08
Aprendizaje y memoria III	0023	08
Aprendizaje y memoria IV	0024	08
Método I	0517	08
Método II	0518	08
Método III	0519	08
Método IV	0520	08
Motivación y emoción I	0521	08
Motivación y emoción II	0522	08
Motivación y emoción III	0523	08
Motivación y emoción IV	0524	08
Pensamiento y lenguaje I	0714	08
Pensamiento y lenguaje II	0715	08
Pensamiento y lenguaje III	0716	08
Pensamiento y lenguaje IV	0717	08
Sensopercepción I	0785	08
Sensopercepción II	0786	08
Sensopercepción III	0787	08
Sensopercepción IV	0788	08
Taller de tecnología educativa I	0841	08
Taller de tecnología educativa II	0842	08
Taller de tecnología educativa III	0843	08
Teorías y sistemas I	0844	08
Teorías y sistemas II	0845	08
Teorías y sistemas III	0846	08
Teorías y sistemas IV	0847	08
ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL ÁREA PSICOFISIOLOGÍA		
Condicionamiento de respuestas autónomas	0111	06
Introducción a la electrónica e instrumentación	0364	06
Introducción a la etología	0366	04
Neurofisiología del pensamiento y del lenguaje	0546	06
Psicofisiología de la atención	0710	06

<i>Nombre de la asignatura</i>	<i>Clave</i>	<i>Créditos (*)</i>
Psicofisiología de la memoria	0718	06
Psicofisiología del sueño	0719	06
ASIGNATURAS DE INFORMACIÓN GENERAL		
Filosofía y economía	0227	04
Historia de México del siglo XX	0286	06
Problemas sociales, políticos y económicos de México	0662	06

(*) Crédito es la unidad de valor o puntuación de una asignatura, que se computa en la siguiente forma:

- a) En actividades que requieren estudio o trabajo adicional del alumno, como en clases teóricas o seminarios, una hora de clase semana-semester corresponde a dos créditos.
- b) En actividades que no requieren estudio o trabajo adicional del alumno, como en prácticas, laboratorio, taller, etcétera, una hora de clase semana-semester corresponde a un crédito.
- c) El valor en créditos de actividades clínicas y de prácticas para el aprendizaje de música y artes plásticas, se computará globalmente según su importancia en el plan de estudios, y a criterio de los consejos técnicos respectivos y del Consejo Universitario.

El semestre lectivo tendrá la duración que señale el calendario escolar. Los créditos para cursos de duración menor de un semestre se computarán proporcionalmente a su duración.

Los créditos se expresarán siempre en números enteros.

ANEXO 2

LA EDUCACIÓN EN MÉXICO EN EL PERIODO FOXISTA: 2000-2006

Si el texto que se ha construido aquí -mismo que pretende inscribirse en la categoría de “tesis”- intenta abordar la **identidad universitaria**, entonces tendremos que tomar varias aristas para así poder vislumbrar el tema que nos interesa de una manera más certera (*más no libre de puntos ciegos*).

En el “Plan Nacional de Desarrollo” del sexenio por terminar (*afortunadamente*), encontramos un apartado denominado “La Revolución Educativa”. En él, dilucidan a la educación como un factor del progreso en el ámbito individual y también en el colectivo, factor que influye en la calidad de vida, en la equidad social, en las reglas y prácticas de la convivencia humana. Yendo más allá, contribuye en el desarrollo afectivo, cívico y social, así como en la capacidad y creatividad de las personas y de las comunidades. Es así, que se ve a la educación como un importante factor que repercute en la capacidad y en la potencialidad de las personas y las sociedades, que determina su preparación y es el fundamento de su confianza para enfrentar el futuro.

En el citado documento, se reconoce el papel central del conocimiento en el progreso material, social y cultural de las naciones. Así mismo se reconoce que la generación, aplicación y transmisión del conocimiento son tareas que dependen de las interacciones de los grupos sociales y, en consecuencia, condicionan la equidad social.

Hace una reflexión que no por trillada deja de ser importante, vigente y, aún, desatendida: en México todavía no existen las condiciones “socioculturoeconómicas” para que toda la población tenga equidad en el acceso a la educación, y quienes tienen esta valiosa oportunidad se enfrentan con que no todas las opciones de educación son de calidad, con que hay grandes diferencias en el ingreso a los distintos círculos culturales y ambientes de estímulo intelectual y en la distribución de posibilidades de obtener información y conocimientos.

Después de esta reflexión, propone a la equidad social y educativa, y el mayor acceso al conocimiento, como dos retos vinculados para alcanzar la inteligencia colectiva de México. Ahora bien, para enfrentar estos retos, plantea el fomento al aprendizaje y la formación

permanente de todos los actores del proceso enseñanza–aprendizaje, involucrando activamente a la sociedad, al gobierno y a las instituciones propias de impartir educación.

Plantea que para hacer de México un país volcado a la educación, habrá de valorar a la educación como un bien público y, en consecuencia, lograr que la sociedad mexicana toda se comprometa con su funcionamiento y progreso. Para esto, se requerirá contar con un ambiente propicio para la educación -sus contenidos y procesos, sus actores y organizaciones, sus normas y resultados- y que todos los grupos sociales concurren a facilitarla y asegurarla: el magisterio, los educandos y los padres de familia, las autoridades institucionales, los sindicatos, las empresas, los medios informativos y las organizaciones culturales, artísticas y deportivas, las organizaciones no gubernamentales y los diferentes órdenes de gobierno.

Plantea tres ejes para hacer de la educación un “gran proyecto nacional”:

- **Educación para todos**, llevar la educación a todos los mexicanos mediante el sistema educativo formal y las muchas oportunidades de educación no formal; tomando en cuenta la pluralidad cultural, étnica y lingüística del país. Las políticas educativas no se centrarían sólo en la educación básica, si bien es cierto ésta no se descuidará, los esfuerzos abarcarían la educación media superior y superior, así como la atención a adultos aún analfabetas. Contempla la necesidad de abrir nuevos planteles e instituciones de educación, de capacitación y adiestramiento; así como el diseño y establecimiento de procesos ágiles y confiables para reconocer y certificar los conocimientos, las destrezas y las experiencias no escolarizadas.

- **Educación de calidad** significa atender el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales -en los ámbitos intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo-, al mismo tiempo que se fomentan los valores que aseguran una convivencia solidaria y comprometida, se forma a los individuos para la ciudadanía y se les capacita para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. Por otro lado, explica que la calidad de la educación descansa en maestros dedicados, preparados y motivados; en alumnos estimulados y orientados; en instalaciones, materiales y soportes adecuados; en el apoyo de las familias y de una sociedad motivada y participativa.

- **Educación de vanguardia**, es muy difícil escapar de la fuerza globalizadora de la economía, el comercio y las comunicaciones, aspectos que impulsan la globalización de los sistemas educativos de las naciones que aspiran a participar activamente en los foros y los intercambios internacionales. La explosión del conocimiento y el acelerado paso hacia una sociedad y una economía basado y estructurado en torno a él, obligan a repensar los propósitos del sistema educativo y a reconsiderar la organización social con miras al aprendizaje y al aprovechamiento del conocimiento por toda la sociedad. El avance y la penetración de las tecnologías lleva a reflexionar no sólo sobre cómo se utilizan para mejorar la educación, sino incluso a repensar los procesos y los contenidos mismos de la educación y a considerar cuáles tecnologías incorporar, cuándo y a qué ritmo.

El “Plan Nacional de Desarrollo” expone que para lograr todas estas metas no es suficiente el compromiso de una administración federal, sino que será necesario el esfuerzo sostenido de toda la sociedad... esta administración federal se comprometió a iniciar este largo proceso: la sociedad tendrá que evaluar su éxito.

ANEXO 3

FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN DEL CURSO PILOTO

“IDENTIDAD UNIVERSITARIA”

Semestre 2005 – 1 Grupos 1131 y 1133

NOMBRE: _____

GRUPO: _____

1. De los temas que se abordaron durante el curso, ¿qué fue lo que aprendiste?
2. Haciendo un balance de todos los aspectos que se te ocurran (*obviamente sobre el curso*), haz una lista de los puntos buenos y otra de los puntos malos que a tu consideración dieron forma al curso.
3. Según tú, ¿qué podría mejorarse del curso? (*EN TANTO CONTENIDOS*)
4. Según tú, ¿qué podría mejorarse del curso? (*EN TANTO DINÁMICA*)
5. ¿Eliminarías o agregarías algo al curso **“Identidad Universitaria”**?
6. ¿Consideras importante que los alumnos de licenciatura (*primer semestre de psicología*), conozcan la Universidad? (*sí / no / qué*)
7. Apelando a tu subjetividad, ¿te gustó el curso... y por qué?
8. Por favor evalúa tu desempeño en el curso, tomando en cuenta los siguientes aspectos: motivación, atención en clase y rendimiento (*reportes, lecturas, trabajo final, participación en clase*).
9. Comentarios finales (*del curso, de la evaluación, hacia mi persona...*)

¡¡ GRACIAS !!