



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"Influencia del Sistema Educativo Mexicano sobre la certificación de psicólogos educativos."

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
PRESENTA (N)
Erick Rodríguez Vieyra

Directora: Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez

Dictaminadores: Mtro. Hugo Romano Torres

Lic. Alfredo López Hernández





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

INTRODUCCIÓN	I
Capitulado	IV
Objetivos Del Proyecto	V

Capítulo 1. Campo interdisciplinario del psicólogo educativo.

1.1 La psicología educativa, un campo de vinculación interdisciplinaria ...	2
1.1.1 Tipologías de vinculación disciplinaria	2
1.2 La educación, una institución de Estado de vinculación interdisciplinaria.....	4
1.2.1 Bosquejo histórico del análisis institucional	4
1.2.2 La educación como fenómeno institucional	8
1.2.3 Calidad educativa como indicador de éxito institucional	10
1.2.4 Recapitulando conceptos	12
1.3 SEN: características generales y problemáticas actuales.....	13
1.3.1 Generalidades del marco organizativo del SEN	14
1.3.2 Reformas educativas del SEN en materia de educación básica	16
1.3.3 Del ANMEB a la reciente reforma educativa: corporativismo, centralismo, CE y certificación.	17

Capítulo 2. Certificación: características, enunciación y tipologías.

2.1 Certificación: un fenómeno sin precisión conceptual.....	30
2.2 Elementos fundamentales de las certificaciones.....	32
2.2.1 Fundamentos tácitos.....	32
2.2.2 Fundamentos procesales	34
2.3 Definición del fenómeno de certificación.....	36
2.4 Campos de aplicación.....	37
2.4.1 Certificación Ocupacional	40
2.4.2 Certificación Profesional.....	44

Capítulo 3. La certificación de la psicología en México.

3.1 Mecanismos de regulación profesional en México.....	51
3.1.1 Mecanismos de regulación primaria.....	51

3.1.2 Mecanismos de regulación secundaria.....	52
3.1.3 Regulación formativa	55
3.1.4 Regulación post-formativa	60
3.2 Antecedentes de la certificación en México	65
3.3 Propuesta de certificación del CoMePPsi	70
3.4 Análisis crítico en torno a la propuesta de certificación de CoMePPsi	76
3.4.1 Naturaleza institucional del CoMePPsi	76
3.4.2 Fundamentos de la certificación del CoMePPsi	79
3.4.3 Metodología del EUC-PSI	84
3.5 Utilidad del EUC-PSI para el psicólogo educativo	87
CONCLUSIONES	92
BIBLIOGRAFÍA	95

INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo Nacional (SEN) se encuentra sujeto a las políticas de Estado y, en última instancia, al Estado en sí mismo, es decir, el sistema de educación es un elemento sustancial y configurativo de las instituciones de un país (Durkheim, 2000; Elguea, 2008, Nort, 1990). Por lo cual, una lectura prudente de él solicita de su contextualización a la lógica de gobierno en la cual se ciña, que para el caso de México se encuentra a razón del neoliberalismo (González-Gómez, 2001; Saxe-Fernández, 1999, 2002). Las implicaciones de enmarque gubernamental de corte neoliberal no son mínimas en sus efectos ni acotadas en su amplitud; las políticas económicas, los tratados de libre tránsito de mercancías, la reducción del gasto público, el desmantelamiento del Estado y el papel que juegan organismos internacionales como promotores e inhibidores de medidas a aplicar en la gestión de sectores estratégicos de un país, se encuadran enraizadas en una lógica que concibe un paradigma sistemático de gobierno.

Contrario a lo sostenido por la ortodoxia, las funciones de un Estado bajo esquema neoliberal no se acotan a una dimensión económica, sino que dicho esquema penetra sobre la concepción y funcionamiento de la sociedad, las instituciones que den andamiaje a ésta y sus individuos, incluyendo su formación, es decir, los parámetros educativos (Elguea, 2008). Dentro de estos últimos, están contenidos -sólo por mencionar algunos elementos que estructuran la educación- los programas curriculares, las métricas de rendimiento académico y la observancia de profesionalización de los actores del sector (entre los cuales se encuentran; profesores, encargados de labores administrativas, pedagogos, psicólogos, entre otros).

Bajo este tejido se ha ejercido una suerte de inspección sobre los sistemas de gestión gubernamental ejercidos por países que comparten adhesiones a los mismos organismos internacionales, ello con el objetivo formal de promover una serie de medidas que confluyan en la modificación del ejercicio gubernamental enfocado a diversas ramas de la política pública, entre las cuales se encuentra el sector educativo. Para el caso específico de México, uno de los organismos internacionales que ha tomado relevancia, dado los

estudios de política educativa que ha ejercido para el SEN (Hopkins, 2007; OCDE, 2010), es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a la cual México forma parte desde 1994.

En pro de una innovación que retribuya sobre los niveles de calidad educativa (CE) la OCDE ha hecho al sector una serie de recomendaciones entre las que se encuentra la certificación de profesionales de la educación, práctica con amplia tradición en Europa (Ingvarson & Kleinhenz, 2006). Si bien es cierto que el fenómeno de certificación no es nuevo en el SEN, sí cabe resaltar que la certificación, tradicionalmente, se ha enfocado a la validación de las instituciones de educación y sus programas de estudio, así como al cumplimiento programático que los sujetos hacen de los contenidos curriculares, con lo cual obtienen un *certificado* para ejercer una profesión.

Este mecanismo, la certificación que se obtiene al término de un periodo de formación académica, no se encuentra libre de coyunturas que redundan en la crítica. La principal de ellas converge en torno a observar la certificación como un instrumento que, de manera vertical, valida habilidades profesionales acotadas a un solo momento, a la vez de no garantizar la constante actualización del sujeto ya certificado, más aun partiendo de que el avance en la tecnología exige que los profesionales se encuentren capacitados para absorber los constantes avances tecnológicos en pro de la modernización de su desempeño profesional cotidiano.

Otra fuente de crítica proviene del sector ligado intrínsecamente al terreno de las organizaciones empresariales, las cuales arguyen que las certificaciones tradicionales fueron plateadas para validar conocimientos abstractos (teorías, modelos, historiografías) y no para validar conocimientos concretos, entendiéndose por ello -acorde a su argot-, la aplicabilidad del conocimiento para la solución de problemas ceñidos a la técnica y la producción, aspecto que en España se ha denominado cualificación profesional (Roquero & Hernando, 2004).

Por su parte, los mecanismos de certificación que promueve la OCDE tienen por directriz ser instrumentos que se sumen a las fuentes de certificación tradicionales (entiéndase; no ser certificaciones sustitutivas, sino complementarias) y abundar sobre los dos rubros ya señalados; que sirvan como instrumentales que confirmen que el evaluado se encuentre plenamente

actualizado, y que lo certificado se acierte en correspondencia a las necesidades contemporáneas del sector laboral. Desde la mirada de investigadores de la certificación aplicada en el campo educativo (Bouder, et Al., 2002; Campos, 2004; Etxague, Huegun, Lareki, Sola, & Aramendi, 2009; Ingvarson, 1998; Ingvarson & Kleinhenz, 2006; Perez & Miranda, 2009), principalmente hacia los actores de dicho sector -como lo es la planta de profesorado-, ésta se ciñe a la serie de recomendaciones que proceden de la OCDE, en las cuales se arguye que la aplicación de instrumentos de certificación redundará sobre una mayor CE. A su vez, no son pocas las voces que en México se han expresado respecto a la naturaleza de la reciente reforma educativa promulgada por el gobierno federal, reforma que confluye, intrínsecamente, en una certificación del profesorado (CNTE, 2013).¹

Ahora bien, en lo que respecta al ámbito particular de la psicología, encontramos que la Sociedad Mexicana de Psicología (SMP), por medio del Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología (CoMePPsi), organismo dependiente de aquella, se encuentra en pleno arranque lo que intenta ser un modelo de certificación nacional de los profesionales de su sector (CENEVAL, 2013; CoMePPsi, 2013) bajo argumentos ad hoc a los expresados por la OCDE y certificadores de corte anglosajón, por ejemplo, la posibilidad de movilidad profesional interestatal entre países con los cuales México mantiene tratados de libre tránsito de mercancías (Estados Unidos y Canadá), argumento que de no ser analizado con cautela -confluyendo sobre la dinámica real de intercambio comercial bajo circunscripción del Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN)-² podría asumir validez plena y presentarse como una oportunidad óptima de desarrollo profesional a pesar de que no cumpla con dichos propósitos.

Dada la situación expuesta, vale la pena analizar el fenómeno de certificación partiendo del marco referencial del sistema donde se aplica, los cimientos que le dan justificación, los distintos métodos de certificación que

¹ Además del CNTE, investigadores como Ángel Díaz Barriga y Hugo Aboites figuran como parte de las voces que se han expresado en diversas mesas de análisis respecto a este tema.

² Por ejemplo, cabe resaltar la crítica que de manera amplia Saxe-Fernández (2000, 1999) ha hecho a las líneas argumentativas de dicha naturaleza, las cuales, desde su particular punto de vista, se acercan más a lo que él ha llamado falacias del neoliberalismo -que se fundamentan en la imposición de una ideología del poder- que al intercambio equitativo en el plano económico, político y cultural.

existen, los objetivos de cada uno de ellos, su jerga y su retórica, sus alcances reales, los efectos que ésta ha tenido en aquellos países donde ya se ha ejecutado, así como analizar de manera detallada la propuesta del CoMePPsi que es el primer intento de certificación de psicólogos en México. Todo ello para contener la certificación en su justa dimensión, es decir, delimitar la misma a sus alcances objetivos para no caer en la mira de opinión que observa a este procedimiento como una solución panacéica a los problemas de desempeño profesional que también están correspondidos a los sistemas de formación y a los contextos de trabajo, aspectos que suelen ser soslayados.

La realización de dicho análisis se expone en tres capítulos que a continuación son descritos desde sus generalidades.

Capitulado

En el primer capítulo se abordan los fundamentos de integración de la disciplina psicológica en el ámbito educativo, definiendo a éste dentro de un marco de análisis neoinstitucionalista. Se describen las generalidades del SEN y sus reformas a partir del federalismo establecido en la constitución de 1917, todo esto para confluir en el establecimiento vertical de la última reforma educativa que ha experimentado el sector donde el papel de la certificación ocupa un lugar especial.

Una vez enmarcada la labor profesional del psicólogo en la educación institucional, y afianzado el análisis que sostiene que existe la tendencia hacia la certificación de los actores educativos, en el segundo capítulo se procede a describir una serie de elementos conceptuales concernientes a los procesos de certificación, para, posteriormente, abordar los mecanismos de certificación por medio de la identificación y exposición de dos rubros de aplicación que a ella comprenden: la certificación ocupacional y la certificación laboral.

La importancia de los capítulos precedentes es cardinal para el proyecto, dado que con base a los parámetros que en ellos se detallan, se procede a subdimensionar el análisis, en el tercer capítulo, en torno a la propuesta de certificación que la SMP, por medio de CoMePPsi, impulsa en México.

Objetivos Del Proyecto

A continuación, de manera formal, se procede a la enunciación formal del objetivo primario, léase general, y los objetivos secundarios de la presente investigación documental. Una vez hecho ello, y con base a lo ya expuesto, así como a los criterios oficiales de la tesina, se exponen los objetivos para cada uno de los tres capítulos que integran este ejercicio.

- **Objetivo general:** Por medio de un análisis de naturaleza documental, describir los mecanismos y objetivos de la certificación, sus implicaciones en el campo educativo y, específicamente, en el psicólogo educativo en México.
- **Objetivos secundarios.**
 - Describir la diferenciación entre una certificación de competencias profesionales y una certificación de competencias laborales, así como describir cuál es la relación que distintos marcos institucionales han planteado acerca de ellas.
 - Sugerir aspectos críticos respecto a las funciones que la certificación tendrá en el SEN.
 - Discutir en torno a la pertinencia de la certificación profesional en México bajo el marco de la última reforma educativa aprobada por el gobierno federal.
 - Con base en los dispositivos de certificación europeos, que son los que tienen mayor tradición al respecto, ejercer una crítica en torno a la certificación que realiza la SMP por medio de la CoMePPsi.

1. CAMPO INTERDISCIPLINARIO DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO

En este capítulo se aborda la ubicación del psicólogo dentro del campo educativo.

Para ello, el capítulo se subdivide en tres apartados; en el primero se delimita a la psicología como una ciencia natural que se vincula a la educación de manera interdisciplinar junto con otras profesiones, como lo son: la pedagogía, la politología y el derecho. Para abordar los mecanismos de vinculación se partió de lo expuesto por Ribes (2005) y Camacho, Arroyo y Serrano (2011) en torno a las tipologías de vinculación disciplinaria de tres niveles -multidisciplina, transdisciplina, interdisciplina-.

Como segundo apartado, se define a la educación dentro de la red institucional del Estado (Durkheim, 2000). Para ahondar dentro del concepto *institución*, se realiza un bosquejo histórico en torno al análisis institucional a partir de la teoría de la elección racional, pasando por el institucionalismo y desembocando en el estudio neoinstitucional (Elguea, 2008; Nort, 1993). Se discute en torno al papel de la CE como indicador del éxito de los organismos de Estado a los cuales se les encomienda la labor educativa de la nación para, de manera progresiva, desembocar en el abordaje de las generalidades del SEN por medio de la enunciación de la máxima secretaría de Estado en la cual se circunscribe la educación, así como del abordaje de las reformas que ha sufrido el sector y la identificación de sus problemáticas contemporáneas, que se ciñen a una amplia cobertura educativa nacional con baja CE. Estas generalidades forman parte del tercer, y último, apartado de este capítulo.

El abordaje hecho en este primer capítulo es la herramienta de contextualización histórico-político en que aparecen los modernos mecanismos de certificación, mecanismos que son abordados en el segundo capítulo y tercer capítulo.

1.1 La psicología educativa, un campo de vinculación interdisciplinaria

Para este ejercicio se parte de una premisa vertebral: la psicología educativa no especifica una disciplina en sí misma, sino que hace referencia a la serie de tópicos analíticos, teóricos y tecnológicos que la psicología (entendida como una ciencia natural que estudia la interacción del organismo con su medio ambiente) ejerce en un contexto de vinculación interdisciplinario denominado genéricamente *educación*, el cual se circunscribe a una institución de Estado facultada para ejercer el proyecto educativo de una nación.

En necesidad de validar la premisa, se determina abordar tres componentes de naturaleza conceptual que en ella son mencionados y que, en última instancia, son de interés capital para delimitar al marco analítico que será usado; en primer lugar, se requiere enunciar las distintas tipologías de vinculación disciplinar, para ello se parte de lo expuesto en Ribes (2005).

1.1.1 Tipologías de vinculación disciplinaria

Se parte de enunciar que una disciplina con carácter propio deberá obedecer principios de especificidad disciplinaria (Kantor, 1978), grados de validez teórica y metodológica (Popper, 2008) y requerirá encontrarse acorde con una línea epistémica específica (Mardones y Ursua, 1991). Esto a pesar de que dicha disciplina se encuentre en un nivel preparadigmático -como se ha discutido en el caso de la psicología (Ribes, 2004, Ribes, 2000)-.

Bajo estos lineamientos, se concibe a la psicología como una disciplina en sí misma que puede ser analizada con base en una tipología de tres niveles de vinculación disciplinaria (Ribes, 2005) que son resumidos a continuación:

- i. Multidisciplinarios: Este primer grado de vinculación implica la emergencia intencionada de un nuevo objeto de estudio que es producto de la conjugación del conocimiento teórico y/o práctico de dos o más disciplinas. Cabe mencionar que, como ha señalado Ribes (2010, 2005),

las especificidades particulares a cada disciplina se diluyen por el objetivo central de una vinculación multidisciplinar: combinar enfoques teóricos y metodológicos para el proceso de formación de la nueva disciplina; por ejemplo, las neurociencias son un caso típico de vinculación multidisciplinaria.

- ii. Interdisciplinarios: Lo interdisciplinario se delimita con base al uso de técnicas y teorías desarrolladas por dos o más disciplinas aplicadas con el objetivo de brindar solución a problemáticas particulares. Cabe resaltar que la vinculación interdisciplinaria es común de campos profesionalizantes; las ingenierías, la medicina y la arquitectura competen a este nivel de vinculación.
- iii. Transdisciplinarios: Por transdisciplinario se entenderá “al uso que una disciplina hace del conocimiento y desarrollo de otra con objetivos sólo adecuados a la solución de problemáticas internas de la primera” (Camacho, Arroyo & Serrano, 2011, p. 223), cabe destacar que las problemáticas pueden encontrarse enunciadas en disposiciones teóricas o prácticas.

Como se denota, esta tipología es un arreglo taxonómico que explica funciones de vinculación de teorías y técnicas desarrolladas por disciplinas específicas, a su vez, se observa que esta clasificación explicita que los efectos de dichas relaciones vinculatorias se expresan en términos de solución de problemáticas concernientes tanto a aspectos teóricos como a contextos de práctica. Será bajo este segundo objeto (un contexto de práctica, el educativo, entendido como un campo de vinculación interdisciplinaria) bajo el cual se concentre este análisis.

Por último, se afirma que la práctica educativa se circunscribe a una lógica de Estado, definiendo al estado en sentido weberiano, es decir, como la sociedad políticamente organizada. Dicho de otra manera: la educación comprende una serie de prácticas enmarcadas dentro de una lógica institucional. A continuación este argumento es justificado y ampliado.

1.2 La educación, una institución de Estado de vinculación interdisciplinaria

La definición que de institución es utilizada se encuentra en correspondencia con la enunciación conceptual neoinstitucionalista (Elguea, 2008; Nort, 1990). Dado que dicha enunciación no es parte del argot psicológico, se cree conveniente realizar una serie de puntualizaciones de elementos históricos y conceptuales concernientes al análisis de las instituciones. Una vez hecho ello, se aborda el fenómeno educativo como hecho institucional, para ello se atrae y se comulga con el planteamiento de Durkheim (2000), al ser éste un análisis o tesis seminal de lo que es la educación moderna -léase, la educación impartida por el Estado-. Bajo esta tónica, se presenta, en circunspección, el concepto CE y su relación con la educación institucionalizada.

Tomando en cuenta que esta, la segunda sección del capítulo, es una de las más densas en lo que a manejo conceptual refiere, se considera necesario hacer un ejercicio, a manera de recapitulación, de enlace sistemático entre conceptos, para así promover la no disolución del análisis en complicaciones. La recapitulación de conceptos se expone al final de esta sección.

1.2.1 Bosquejo histórico del análisis institucional

De manera formal, el análisis de las instituciones arranca en los años 50s del siglo XX y está asociado a dos fenómenos; la presencia de bloques económicos -comunista y capitalista- y la fundación de organismos institucionales como lo es la Organización de las Naciones Unidas, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otras más.

Bajo este contexto, la primera corriente de análisis enfocada al estudio de las instituciones se le conoce como institucionalismo clásico (IC), el cual tuvo por objetivo ser la herramienta conceptual que contrarrestara la hegemonía de una teoría que se enunciaba como la teoría general de la conducta social, denominada elección racional -conocida en el argot como,

Rational Choice- (Augusto, 2013; Elguea, 2008). La teoría de la elección racional sostiene como tesis que la conducta humana se rige por un principio de racionalidad expresado en dos elementos constitutivos e inseparables; el primero de ellos, un análisis estratégico (costo-beneficio) y, como segundo elemento, un principio de individualismo extendido a las condiciones de comportamiento en contextos sociales, lo cual converge en definir a una sociedad como el producto de la suma de individuos comportándose bajo parámetros de la racionalidad estratégica (Herbert, 1955; Elguea, 2008). A pesar de que esta propuesta teórica cuenta en la actualidad con un grupo importante de adeptos identificados a sí mismos, y por la sociedad, como tecnócratas, dista de ser la teoría general de la conducta social (Augusto, 2013; Elguea, 2008; March & Olsen, 1997; Nort, 1990; Rivas, 2003; Saxe-Fernández, 2002), ello ha sido atribuido a factores tales como: la falta de validez epistemológica (Elguea, 2008; Popper, 2008), los resultados experimentales con respecto a los compuestos de irracionalidad presentes en la toma de decisiones (Elguea, 2008; Kahneman, 2003), el abanico de discusiones que ha generado al ser relacionada con las ideología de poder (March & Olsen, 1997; Pereda, 2006; Saxe-Fernández, 2002), y la fragilidad analítica con respecto a su viabilidad exegética como teoría general del comportamiento social en contextos de interacción institucionalizados (Henrich, 2001).

Por su parte, el IC sostiene que el comportamiento social no se explica por medio de los parámetros de racionalidad estratégica, sino por medio de la integración del individuo a la vida social y sus instituciones. Bajo el IC el humano es esencialmente producto directo y mecánico de los lineamientos formales de una institución. Sin embargo, en la actualidad el IC ha recibido severas críticas que se centran en señalar su falta de objetividad científica, lo cual se refleja en la serie de explicaciones mecanicistas ad hoc a la lógica de la Guerra Fría y los objetivos de control político, diluyendo la búsqueda de rigurosidad científica en un paño ideológico (Pereda, 1996; Saxe-Fernández, 1999).

Basado en la crítica a las limitaciones conceptuales tanto del IC como de la elección racional, en la última década del siglo XX se desarrolla un marco teórico denominado *neoinstitucionalismo*, el cual se presenta como el

paradigma por excelencia del análisis institucional en la actualidad (Elguea, 2008; March & Holsen, 1997; Nort, 1990; Rivas, 2003).

El neoinstitucionalismo asume diferencias circunstanciales y sustanciales con respecto a las rutas analíticas que le anteceden en materia, de ahí que se le observe como una propuesta que promueve el desuso de ejercicios monodisciplinarios e internalistas en pro de “la ruptura disciplinar tradicional entre la economía, la sociología, la historia y la ciencia política en una visión que permite concebir un enfoque netamente transdisciplinario” (Rivas, 2003, p. 38), viabilizando su uso como herramienta útil para disciplinas que intervienen en campos profesionales donde las instituciones juegan un papel capital (Elguea, 2008; March & Olsen, 1997; Nort, 1993; Ribas, 2003). Por ejemplo, el estudio neoinstitucionalista ha ayudado a reducir la discrecionalidad de las variables que juegan un papel en la toma de decisiones de los sujetos. Lo que podría concebirse como irracional, por ejemplo, el altruismo que conlleva a la muerte (conducta común en situaciones bélicas), obedece a un marco institucional predefinido en los códigos de conducta sociales.

Articulado en lo sucinto el desarrollado del estudio de las instituciones, se procede a definir qué se entiende por *institución* en este ejercicio; para ello se recurre a tres factores (enunciación, clasificación, axiomas) que han sido compilados y sintetizados por Elguea (2008) para delimitar el concepto.³

- a) **Enunciación.** Una institución es una estructura abstracta, fundada en, y por, las sociedades. Sus objetivos redundan en la homogenización de las prácticas humanas que dan soporte a porciones de la sociedad o a la sociedad en su conjunto y puede ser informal o formal (ver, inciso b).

A su vez, las instituciones son un fenómeno de carácter orgánico, hay una intencionalidad en ellas, y se configuran históricamente como producto de proyectos de civilización en los cuales los humanos confluyen, se asocian y validan por medio de la práctica cotidiana.

³ Para un análisis detallado del neoinstitucionalismo y sus diferenciaciones con respecto a otras fuentes de estudio institucional, se recomienda el texto seminal de Douglas Nort (1990).

b) **Taxonomía.** Las instituciones pueden ser formales o informales, así como normativas o prescriptivas. Cabe señalar que pueden presentarse combinaciones entre elementos: informales-normativas, informales-perceptivas, formales-normativas, formales-perceptivas.

- *Informales.* Se componen de códigos de conducta, costumbres, hábitos, tradiciones, convenciones, pero no contienen marcos jurídicos. Su fortaleza radica en el número, naturaleza e intensidad de las prácticas que los integrantes de una sociedad realicen y, con ello, reproduzcan la institución.
- *Formales.* Una institución adquiere el carácter formal cuando se han fundado organizaciones que redunden en principios institucionalistas establecidos en marcos organizacionales y jurídicos. Los preceptos organizativos del Estado regularmente se expresan por medio de instituciones formales.
- *Normativas.* La intención de las instituciones normativas es brindar parámetros de observancia obligatoria para el comportamiento de una sociedad en lo general. Las leyes constitucionales es el ejemplo paradigmático de una institución formal-normativa.
- *Prescriptivas.* Como el término indica, el objetivo es lanzar mandatos a particulares, regularmente sólo a aquellos que se encuentren directamente afiliados a una organización institucional; por ejemplo, encontrarse afiliado a un partido político es un ejemplo de incorporación de naturaleza formal-perceptiva.

c) **Axiomas.** Como su nombre indica, son las premisas fundamentales sobre las cuales se sustenta el marco analítico neoinstitucionalista. A continuación se expone lo que Elguea (2008) refiere en torno a ellos:

- Las instituciones no son agentes independientes ni mutuamente excluyentes, sino que interactúan entre sí de tres formas; primera, pueden ser complementarias; por ejemplo, los sistemas políticos democráticos (formales-normativos) tienen profundas raíces en

principios del cristianismo (informal-prescriptivo); segunda, se pueden promover unas a otras; los partidos políticos -como organizaciones institucionalistas- regularmente apoyan sectores que les sean benéficos para sus objetivos, por ejemplo, el PAN se fundó con base en el ala conservadora de México. Por último, también se da el caso en que se presenten agresiones entre distintas instituciones.

- Todas las instituciones que se encuentran presentes en una sociedad determinada, independientemente de su clasificación, conforman los marcos institucionales de dicha sociedad.
- El ser humano actúa con base institucional, no con base en raciocinios estratégicos; las instituciones, al definir modelos, pautas y hábitos de comportamiento en los individuos, también regulan los elementos por los cuales se racionaliza la vida cotidiana.
- La diferencia entre instituciones y organizaciones radica en que las primeras definen y las segundas aplican. Las segundas suelen ser, en lo básico, concretas; las primeras, abstractas.
- Toda organización institucional que pretenda ser exitosa deberá encontrarse sustentada en un aparato institucional que desde lo informal sea fuerte.
- El éxito institucional dependerá, también, de la calidad con que se transfiere el armazón institucional conceptual a aquellos a quien se tiene por objetivo hacer dicha transferencia.

Una vez expuesto lo concerniente al concepto institución y delimitando la lógica que en este ejercicio es usada, en la siguiente sección se procede a responder al cuestionamiento: ¿cómo se circunscribe la educación como un fenómeno institucional?

1.2.2 La educación como fenómeno institucional

En términos genéricos, existen dos maneras de concebir lo educativo, cada una de ellas asociada a una corriente de pensamiento: el idealismo y el positivismo. Desde el idealismo (postura donde se ubica Kant y Rousseau) la

educación es un fenómeno de libre albedrío que sólo debe servir como facilitador del desarrollo autónomo del individuo acorde a su propia naturaleza⁴. Contrario a los planteamientos de idealismo educativo, está la concepción positivista enunciada en la sociología de la educación que tiene su texto seminal en Durkheim (2000); desde este marco analítico la educación se entiende no como un fenómeno natural y libre, sino como una práctica antinatural (la sociología considera a la sociedad en sí misma como un fenómeno antinatural) dirigida desde el Estado y que tiene por objetivo último crear ciudadanos -crear civilización- y la herramienta para ello es la educación institucionalizada: la educación académica que imparte el Estado.

Las premisas enunciadas por Durkheim (2000) pueden ser recapituladas en cuatro puntos esenciales:

- a) La educación es un conjunto de prácticas y de instituciones sociales que deberán ser estudiadas con un método de análisis positivista.
- b) La educación no provoca un proceso de desarrollo natural, sino de creación, es decir, de producción. Esa creación no puede ser natural, sino social; la práctica educativa humaniza por medio de una práctica esencialmente contraria a la mayéutica socrática.
- c) La educación es un elemento estructural del proceso civilizatorio de una nación, lo cual involucra que el Estado utilizará a la educación como instrumento para conseguir que el individuo se asemeje al ideal de hombre labrado por la sociedad.
- d) El objetivo último de la educación es la sociabilización de la cultura.

Una vez dicho lo anterior, por educación se entenderá:

“... la acción formal ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. La educación tiene por objeto suscitar y

⁴ Los métodos de enseñanza propios del idealismo educativo están ampliamente descritos en Emilio o la educación, obra de Rousseau, ubicada en el pensamiento político-social Ilustrado.

desarrollar cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio social al que está particularmente destinado el individuo” (Durkheim, 2000; p. 68).

Se debe prestar atención que para el momento en que E. Durkheim desarrolla sus tesis en torno a la educación, esta última no se encontraba plenamente difundida como factor de formación de individuos sociales. A principios del siglo XX, la educación académica era un fenómeno casi privativo de las clases sociales pudientes, así como a todo aquel que pudiera acceder a un colegio por medio de alguna beca o padrinazgo. A su vez, el sistema educativo, más allá que formar individuos sociales, estaba enfocado a desarrollar habilidades muy específicas. Concretamente, la educación no estaba sociabilizada a todos los estratos sociales y el Estado no veía a ésta como parte de sus responsabilidades para con la sociedad. En buena medida, uno de los alcances más importantes de la lectura que Durkheim realiza respecto a la educación, es partir de observar a ésta como un derecho -y no como un servicio- que beneficia al Estado dado que por medios educativos podrá crear ciudadanos en el sentido amplio del término, contribuyendo a la reproducción y fortaleza de las instituciones sociales.

Un aspecto sobre el cual Durkheim no prestó especial atención -dado que no fue parte de su momento histórico-, pero que actualmente ha tenido gran repercusión en diversos analistas de la educación y las instituciones, es el concepto de calidad. Si por calidad se entiende al ejercicio que realizado apropiadamente es capaz de cubrir criterios de éxito previamente definidos, cobra sentido el argumento referente a que un alto nivel de calidad en la educación redundará sobre el éxito institucional. Para ahondar en torno a ello, a continuación se procede al abordaje de la CE.

1.2.3 Calidad educativa como indicador de éxito institucional

Como se ha mencionado, tratar el fenómeno educativo como una práctica institucional que tiene por finalidad la sociabilización de la cultura, atrae un

aspecto cardinal al ejercicio de la educación. Con base en los axiomas del neoinstitucionalismo, si el éxito institucional es función de la calidad de transferencia y reproducción institucional, cabe preguntarse qué se puede hacer para aumentar la calidad de la institución educativa, lo cual conlleva a un cuestionamiento substancial para todo aquel que se interese por el fenómeno educativo: ¿cómo se podría identificar, medir e intervenir sobre aspectos relacionados con el éxito o fracaso en contextos educativos?

Para responder al cuestionamiento habrá que partir de una tipificación de elementos que redunden en el correcto ejercicio de prácticas educativas. Para ello, la tipificación de elementos se encontrará a razón de un concepto multifactorial y no a una vedada e inflexible definición, esto sin ignorar que los conceptos multifactoriales suelen resultar inconcretos en exactitud, pero extensos en aplicabilidad (Popper, 2008). Partiendo de esta importante consideración, se justifica el uso del concepto CE.

La CE no puede concebirse con base en una única definición o un conjunto estricto de relaciones de elementos que comprendan las mismas variables en toda situación; a pesar de ello se adoptarán los lineamientos de Silvia Schmelkes (como se cita en Guevara, 2008, p. 40), al resultar acordes con una visión de la educación como un fenómeno concerniente al contexto académico pero que no se restringe a él (como sí ocurre con otro concepto que también fue valorado para ejercer este análisis, *rendimiento académico*).

Sin soslayar las consideraciones ya expuestas, a manera de paráfrasis, se señalan los principios que puntualizan la CE:

- a) La educación deberá estar basada en principios de relevancia para el desempeño del individuo en la vida diaria.
- b) La educación deberá estar basada en principios de eficacia, entendiéndose por ello que el individuo, haciendo uso de su educación, probabilice el cumplimiento de los criterios de éxito impuestos en la ejecución de tareas.

- c) La educación no sólo deberá ser eficaz, sino también eficiente, es decir, la educación debe facilitar el pensamiento estratégico en la ejecución de tareas; obtener mayores beneficios a menores costos.
- d) Por último, la educación, vista como un ejercicio de Estado, deberá ser equitativa.

Cabe resaltar que el cumplimiento de estos principios generales implica el ejercicio de aspectos que sí pueden ser particularizados para su medición y manipulación (léase, intervención) objetiva, que, conjugados, reditúan en una mayor o menor CE. Las particularidades mayoritariamente citadas son: infraestructura de los centros educativos, formación académica de la planta magisterial, aplicación de evaluaciones, gestión escolar, investigación del sector educativo, aplicaciones tecnológicas, reformas curriculares, relaciones interinstitucionales, financiamiento al sector, entre otros más. Todos estos aspectos han estado, mayor o menormente, contemplados en políticas públicas impulsadas bajo el denominativo de reformas educativas, las cuales serán abordadas en otro apartado.

1.2.4 Recapitulando conceptos

En la primera sección de este capítulo se abordó la definición de la psicología educativa como un campo de vinculación interdisciplinaria. En esta segunda sección, el análisis concernió a razón de ubicar la educación como un fenómeno que se articula dentro del institucionalismo de Estado; para brindar claridad a la exposición, se abordó de manera somera el desarrollo del análisis de las instituciones que arrancó con el IC, su crítica al paradigma de la elección racional y su decline con el surgimiento del neoinstitucionalismo. Respecto a este último, se hizo referencia a la manera en que se define una institución, así como a su taxonomía y sus axiomas.

Una vez hecho lo anterior, se brindó una definición con derivaciones para la conceptualización del sistema moderno de educación impartida por el Estado. Por último, se abocó el concepto de CE y sus implicaciones para

concebir el éxito de la educación institucionalizada y, al fin de cuentas, de la educación de Estado y su proyecto de nación.

Ahora bien, en torno al neoinstitucionalismo, uno de los fundamentos diferenciales de él con respecto a otros estudios de las instituciones, es el punto de partida dinámico de los principios, métodos, funcionamiento y objetivos de las instituciones. Para el neoinstitucionalismo las instituciones experimentan modificaciones y la educación no es la excepción. Una de las maneras de estudiar dicha dinámica es por medio de los fenómenos denominados reformas, éstas se definen como los cambios sistemáticos y estructurales que, bajo ordenamiento del Estado, se realizan en los organismos encargados de representar y ejercer los fines institucionales de una nación. Las reformas se definen, planean y ejecutan con el objetivo de modificar en lo cualitativo y lo cuantitativo las formas en que una nación interactúa con sus instituciones (Elgue, 2008; Nort, 1990). Partiendo de esta premisa, en el siguiente apartado se insta al abordaje histórico de las distintas reformas educativas que se han puesto en práctica en el SEN, particularmente en lo relativo a la educación básica, dado que ésta se define como esencial en función de que en ella se ven inmersos los estándares normativos indispensables para ejercer la vida en sociedad dentro del Estado mexicano.

Cabe señalar que dicho abordaje se lleva a cabo de la manera más concreta posible, ello para evitar lucubraciones en torno a las particularidades -que se cuentan en cientos- presentes en cada reforma.

1.3 SEN: características generales y problemáticas actuales

Esta tercera y última sección del primer capítulo se enfoca a la situación particular del SEN. Se ha optado por dividir esta sección en tres tópicos; en la primera de ellas se enmarca el cuadro organizativo del SEN identificando a la secretaría de estado que regula las funciones educativas, el marco normativo general y algunas particularidades propias de la gestión del sistema. Posterior a ello, como segundo apartado, se abordan las llamadas reformas educativas

de marco nacionalista aplicadas a la educación básica, las cuales comprenden a la reforma cardenista, el Plan de los Once Años y la reforma educativa emprendida con Luis Echeverría Álvarez. Bajo esta tónica se especifican caracterizaciones de la reforma ejercida durante el periodo salinista y, por último, se describe la reciente reforma en el sector educativo promulgada por Enrique Peña Nieto.

A lo largo de la exposición se abordan conceptos que cobran relevancia para entender la dinámica de gestión gubernamental que el Estado mantuvo como características gubernamentales en el siglo XX, conceptos tales como: corporativismo, centralismo y presidencialismo.

1.3.1 Generalidades del marco organizativo del SEN

El organismo institucional al cual se encomiendan las actividades educativas del SEN fue fundado en 1921 bajo el marco legal y los principios federalistas de la Constitución de 1917, con el objetivo primario de que se reformularan las funciones relacionadas con la educación, funciones que originalmente habían sido dirigidas por la Secretaría de Instrucción Pública (SIP) fueron absorbidas y diversificadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Las caracterizaciones de diferenciación entre la SIP y la SEP comprenden tanto el rubro general administrativo como el concerniente a funciones estrictamente educativas⁵.

Lo que atañe al marco normativo general que rige los principios de la SEP se enuncia en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados

⁵ Ahondar en las diferencias de ello extendería el análisis a terrenos historiográficos, políticos e ideológicos repletos de particularizaciones que no servirían de mucho para los objetivos que aquí se persiguen, sin embargo, se recomiendan dos estudios que abordan el periodo de transición SIP-SEP (Gómez-Nava, 2001; Iturriaga, 2001). Bajo un ordenamiento que implique la revisión de las condiciones políticas, ideológicas y sociales sobre las que la SIP se configuró, así como las causas históricas de la decadencia del modelo pedagógico que ostentó dicha secretaría, se recomienda el vasto abordaje hecho por Leopoldo Zea (1968).

Unidos Mexicanos; bajo semejante rúbrica se encuentran los artículos 5º, 73º y 121º.⁶

Resulta natural que las normativas del SEN hayan sufrido distintas modificaciones a lo largo de los casi 100 años de existencia de la SEP. Las transformaciones se definen bajo dos conceptos que se diferenciarán en base a sus implicaciones y profundidad en lo que a efectos refiere. El primero, como una serie de modificaciones que, por su naturaleza, adquiere el denominativo de reforma (llamadas en la jerga política actual: reforma estructural), la cual se define, planea y ejecuta con el objetivo de transformar en lo cualitativo y lo cuantitativo las formas en que una nación interactúa con una o varias instituciones (Elgue, 2008; Nort, 1990). Como segundo, las modificaciones de innovación. El carácter que diferencia una reforma y una innovación radica en que la primera procede de lineamientos del Estado que modifican la esencia institucional, mientras que la segunda atañe a modificaciones de carácter local -no tiene por objetivo transformar esencialmente el sistema- (Zorrilla, 2002).

Dado lo anterior, y con intenciones de sintetizar, una reforma se entenderá como los cambios sistemáticos y estructurales que, bajo ordenamiento del Estado *-desde arriba-* se realizan en los organismos encargados de representar y ejercer los fines instituciones de una nación (Zorrilla, 2002). Regularmente las reformas implican cambios de orden constitucional, como puede ser la expedición, modificación o eliminación de marcos jurídicos expresados en artículos de la constitución; por ejemplo, la modificación del Artículo 3º constitucional equivaldría a un hecho que se puede traducir como un fenómeno de reforma educativa.

A continuación se hace una revisión general en torno a los fenómenos de reforma, particularmente en educación básica, que ha sufrido el SEN.

⁶ Una mención precisa de las leyes secundarias y, por tanto, subordinadas a los parámetros constitucionales generales se expone en Monroy (2009). Dicho abordaje comprende el periodo previo a las últimas modificaciones del marco legal hechas en la más reciente reforma que ha sufrido el SEN.

1.3.2 Reformas educativas del SEN en materia de educación básica

Para el caso que compete, el SEN ha experimentado cinco reformas. La primera de ellas durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940), la cual ha pasado a la historia con el argot de *educación socialista* (Inclán, 2001; Montes de Oca, 2007, 2008). La segunda reforma llevó el denominativo de Plan de los Once Años, entre la distintas particularidades abordadas por Caballero y Medrano (2001) en torno a esta reforma, que a diferencia de la anterior destaca como interlocutor no un hombre de Estado, sino un intelectual -Jaime Torres Bodet-, sobresale lo siguiente: abolición constitucional de la Educación Socialista -modificación del Artículo 3º constitucional en 1946-, el inicio de la entrega nacional de libros subsidiados por el Estado para la educación básica, una profunda reforma pedagógica y la observancia de romper con el nacionalismo excesivo (al menos así fue juzgado) promovido por la educación socialista.

La tercera reforma del sector, denominada homónimamente como Reforma Educativa, fue impulsada durante el periodo presidencial de Luís Echeverría Álvarez. A opinión de diversos analistas (Ávila, 2001; Cosío, 2001; Latapi, 1989), se trató de una serie de acciones que tenían por finalidad última no intervenir sobre el carácter subyacente de la educación, como sí habían hecho las anteriores reformas del sector. El principal objetivo de esta reforma fue la promulgación de leyes dirigidas a crear organismos públicos que despacharan diversas labores administrativas que ya no podían remitirse a una sola secretaría de Estado, dicho de otra manera, a ojos de los analistas esta reforma tuvo por objetivo una dilatación del sistema burocrático.

La cuarta reforma del sector educativo, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), iniciada durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, merece ser abordada de una manera pausada con el fin de entender los distintos apartados que ella integró en pro de una diversificación de implicaciones a largo plazo, emanadas de sus métodos y objetivos (Latapí, 2004; Zoraida, 1996; Zorrilla, 2002); a su vez, los resultados de esta reforma servirán como punto de arranque para la reforma que fue recientemente promulgada.

1.3.3 Del ANMEB a la reciente reforma educativa: corporativismo, centralismo, CE y certificación.

La reforma educativa salinista se planteó bajo un contexto de reforma del Estado asociada a un concepto que cobra relevancia durante el sexenio 1988-1994: modernización. Se procede a contextualizar la situación de esta reforma.

Se ha discutido bastante en torno al papel que jugó el presidencialismo (también llamado hiperpresidencialismo) en México durante casi todo el siglo XX. Hubo quien sostuvo que la influencia del ejecutivo sobre la vida nacional era tan magna que se observaba un *estilo personal de gobernar* en función del presidente en turno, violando toda lógica democrática de Estado y obedeciendo a un poder fáctico repleto de caracteres ritualistas inmersos en el simbolismo que otorgaba la investidura (Cosío-Villegas, 1972, 1974). Otros análisis que abogan por la rigurosidad analítica de la sociología cuantitativa no dejan de señalar cómo la dinámica política y administrativa de México se veía primordialmente influida, no por una organización federal y multistitucional, sino por quién estuviera en el poder ejecutivo y a qué parámetros obedecieran sus tendencias políticas (González-Casanova, 1974), las cuales, dicho sea de paso, eran explicitadas sin demasiadas reservas.

En la actualidad, ya debilitado ese sistema de gestión y en pleno abogo de los actores políticos por un adelgazamiento del Estado (*menos política, más administración*), existe conformidad en torno a clasificar a la política que se ejerció en México dentro de los sistemas centralistas-corporativistas (Cosío-Villegas, 1972, 1974; González-Casanova, 1974; González-Gómez, 2001; Ornelas, 2003; Zorrilla, 2002). El corporativismo se entiende de manera genérica como el ejercicio político que implica la concentración de sectores que, pudiendo influir sobre las políticas públicas, son cooptados en células dependientes de un poder central, entendiéndose por “central” un poder gubernamental que para el caso de México recaía en el Ejecutivo. El ejemplo paradigmático del corporativismo nacional es la concentración de amplios sectores poblacionales en organizaciones sindicales para cada uno de los ámbitos laborales, sea el obrero (Confederación de Trabajadores de México), el

campesino (Confederación Nacional Campesina), o el educativo (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE); creadas por el gobierno central bajo la justificación práctica de que sirvieran como interlocutor entre sus agremiados y éste, a la vez que entraban dentro de una trinchera discursiva de *unidad nacional*.

Tales condiciones crearon una serie de problemáticas inmanentes al centralismo que, a mediano plazo, impactaron negativamente todos los terrenos de gestión, incluyendo al sector educativo. Sin entrar en meticulosidades (los detalles son ampliamente revisados en la literatura a continuación citada), diversos analistas (Cósio-Villegas, 1972; González-Casanova, 1974; González-Gómez, 2001) concuerdan en ubicar el inicio del corporativismo y una suerte de proto-hiperpresidencialismo en México a la par con el gobierno de Lázaro Cárdenas.

Ahora bien, cuarenta años después, en la década de los setenta, comienza a observarse una serie de problemáticas ligadas a la estructura centralista, presidencialista y corporativista del Estado (Ornelas, 2003; González-Gómez, 2001). Bajo este contexto, el Estado mexicano, citando a uno de sus principales figuras intelectuales y políticas (Daniel Cosío Villegas), estaba *herido de muerte*. Los indicadores que se señalan de ello son: la baja efectividad del verticalismo gubernamental al momento de *dictar agenda*, la acrecentada complejidad burocrática que tenía que ser administrada por secretarías específicas (recuérdese lo dicho en este análisis en torno al papel de la reforma impulsada por Echeverría), el aumento cuantitativo y cualitativo de los movimientos de protesta social, y la imposibilidad para sostener la economía nacional por medio del modelo de Sustitución de Importaciones (este aspecto es analizado en lo específico por González-Gómez).

Bajo este panorama surgen los tecnócratas (entre los cuales se encontraba Carlos Salinas de Gortari y casi todo su gabinete de gobierno compuesto por economistas) del Neoliberalismo que fue implementado por primera vez en México durante el gobierno de Miguel de la Madrid, presidente de México en el periodo 1982-1988, con intención de comenzar una transformación profunda de las instituciones mexicanas. Sin embargo, fue hasta

el siguiente sexenio (1988-1994) cuando se alcanzó la ejecución plena de las políticas de corte Neoliberal, las cuales, en el caso del SEN se tradujeron en una reforma oficializada en 1992 en el ANMEB.

Los objetivos del ANMEB giraron en torno a los aspectos abordados a detalle por Latapí (2004), Zoraida (1996), y Zorrilla (2002), aspectos señalados a continuación a manera de sumario:

- a) **Reorganización del SEN.** El gobierno de Carlos Salinas de Gortari reconoció la necesidad de impulsar la descentralización del SEN bajo los siguientes fundamentos. Primero, el tamaño del sistema educativo era demasiado magnánimo para la década de los noventa, “la SEP manejaba un presupuesto de 36 650 millones de pesos, 25 000 ejercidos de forma directa (*léase, central*). De ese total, 24 200 millones correspondían a servicios personales (*sueldos*). Los maestros federales de enseñanza básica sumaban más de un millón; se deberían transferir a los estados 513 974 plazas docentes, 116 054 puestos administrativos y más de 100 000 inmuebles” (Latapí, 2004, pp. 42-43 -las cursivas son de quien esto escribe-). Ello se tradujo en una serie de dificultades organizativas como para que éstas continuaran siendo absorbidas *desde el centro*.

Segundo, aunada a la complejidad burocrática del SEN, estuvo presente la tendencia a la *repartición* de algunos estados de la república entre los partidos de oposición, repartición que, en última instancia, podría redundar en una serie de solicitudes educativas, que valdrían para ser utilizadas como *mancuerna* de presión política.

Tercero, los principios de un Estado fundamentado bajo la rúbrica neoliberal tiene como objetivo de fondo su adelgazamiento, lo cual se traduce en una repartición de funciones entre el sector privado y el sector social.

Llevar a cabo estos tres fundamentos implica ejercer actividades de descentralización: mayor participación de los estados y municipios en el ejercicio educativo, apoyo a la iniciativa privada para la fundación de escuelas, apertura de líneas de comunicación entre el SEN y la sociedad

civil, entre otras. Todos estos elementos fueron contemplados en el AMNEB.

De manera adicional, a la educación básica se integró la educación secundaria (antes del AMNEB la educación básica sólo contemplaba la educación primaria), y se decretó una extensión del calendario escolar.

Por último, se expidió, el 13 de julio de 1993, la Ley General de Educación (LGE) que es un estatuto legal secundario dependiente del Artículo 3º Constitucional, que “regula la educación que imparten el Estado -Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social” (SEP. LGE, 2013, Artículo 1º).

- b) **Renovación curricular.** Para 1988, los planes de estudio de educación básica tenían poco más de 20 años de no sufrir cambios sustanciales, la necesidad de modificar los mismos, acorde con los principios de *modernización*, se convirtió en otro de los ejes de la reforma; parafraseando a Latapí (2004, p. 44-45): en español, se canceló el enfoque “lingüístico-estructural” (fundamento analítico) y se dio énfasis en la “comunicación oral y escrita” (fundamento práctico). En matemáticas se rescindió de la “teoría de conjuntos” en pro del aspecto aplicable de dicho conocimiento. En materias tradicionalmente asociadas con las humanidades y ciencias se ejerció una dinámica *de uso* semejante, por ejemplo, en historia se ejerció el uso de contenidos y no la memorización de fechas, lugares y personajes.

Cabe señalar que, circundando estos cambios de contenidos, se encontró un enfoque teórico psicogenético.

- c) **Replanteamiento del ejercicio magisterial.** El replanteamiento del magisterio giró en torno a tres ejes: formación inicial, sistemas de

actualización del magisterio y, por último, el establecimiento de la Carrera Magisterial (CM).

Tanto Zorrilla (2002) como Latapí (2004) concuerdan en que la modificación del ejercicio magisterial fue el punto al cual el SNTE⁷ mostró mayor resistencia. A manera de ejemplificación, Latapí expone cómo diversas dificultades emanadas en las negociaciones de cabildeo del AMNEB, entre Manuel Bartlett -quien fuera el primer secretario de Educación del sexenio salinista-, y el SNTE *le costó el puesto* a Bartlett, el cual fue sustituido como titular de la secretaría por Ernesto Zedillo, con el cual logró firmarse en AMNEB.⁸

El AMNEB planteaba un sistema de promoción laboral horizontal basada en esquemas de evaluación del desempeño profesional, que reeditaría en un mejor salario y, al fin de cuentas, en mejores puestos laborales dentro del SEN. Los indicadores a evaluar serían: antigüedad, grados académicos, acreditación de cursos de actualización y conocimientos de la asignatura a impartir.

Finalmente, el 14 de agosto de 1993 se echa a andar lo que se conocería como Carrera Magisterial.

Una vez concluidas las negociaciones, el 18 de mayo de 1992 se lleva a cabo la firma del ANMEB entre la SEP, los gobernadores de los estados y el SNTE, teniendo como testigo de honor a Carlos Salinas de Gortari, y justo un día después se publica el acuerdo en el Diario Oficial de la Federación.

Como se denota, el ANMEB se presentó como una reforma del SEN que intervenía distintas aristas de este último, con el fin de que los resultados reeditarán en la cobertura universal caracterizada por la CE. El acuerdo se basó en una proyección a largo plazo nutrida por discusiones académicas y ponencias en foros, con la intención de ejercer un diagnóstico donde se vieran inmersos expertos en la materia, así como integrar a él -al ANMEB- a los

⁷ El papel que ha jugado el SNTE en las reformas del sector se discuten en Santibáñez (2008), Murillo (2001) y, para el caso específico del AMNEB, en Latapí (2004).

⁸ Las negociaciones *tras bambalinas* que llevaron a la firma del ANMEB hasta la fecha no han sido claramente elucidadas; Zedillo logró en muy poco tiempo, y heredando del anterior secretario un escenario muy ríspido, negociar la firma del acuerdo con el SNTE manteniendo casi todas las características originales que se planteaban en el AMNEB con respecto al ejercicio magisterial. Latapí (2004) dedica una sección a la discusión de este hecho.

actores directos de dicho acuerdo (gobernadores, el sindicato, la SEP); todo ello con el objetivo de conceder legitimidad y hacer de ésta una medida que no sufriera el mismo futuro que habían tenido reformas previas, que restringían su aplicabilidad al jefe del ejecutivo en turno y se abandonaban apenas haber dejado éste el cargo. Se buscó que el ANMEB fuera una Reforma (la mayúscula es intencional) con miras a ser adoptada como política de Estado, que se le diera seguimiento a los métodos y objetivos planteados en el acuerdo y no se restringiera a ser una política gubernamental, las cuales sólo mantienen su vigencia como función de una decisión personalista del jefe del ejecutivo -tal y como había ocurrido con las anteriores reformas del SEN- (Latapí, 2004; Zoraida, 1996; Zorrilla, 2002).

La tónica del ANMEB se encontraba a razón con el ideario de las reformas impulsadas durante el sexenio de Salinas, esto es, se encontraba plenamente vitalizada la retórica referente a que por medio de las reformas salinistas México entraría a los países del Primer Mundo, mejoraría sustancialmente el nivel de ingresos económicos, se reduciría la polarización de las clases económicas, los niveles educativos y cualificaciones profesionales podrían competir con los países líderes en dichas rúbricas y existía una sensación de que el país había tomado el camino correcto para la solución de sus problemas históricos (González-Gómez, 2001; Saxe-Fernández, 1999, 2002). Sin embargo, después de 20 años existe una diversificación de indicadores que muestran que no se han alcanzado los objetivos planteados en diversos rubros y, en algunos casos, se puede hablar de un estado de inoperancia del Estado.

Para el caso específico del ANMEB, los tres ejes considerados críticos (descentralización, renovación curricular, replanteamiento del ejercicio magisterial) ya presentaban deficiencias en torno al cumplimiento de objetivos después de 10 años (Latapí, 2004, Zorrilla, 2002), periodo que se considera pertinente para realizar una evaluación de la reforma, dado que cualquier tipo de reforma no ve sus beneficios sino a mediano plazo. A continuación se enuncian las observaciones realizadas en torno a los aspectos críticos:

a) **Reorganización del SEN.** Las funciones de descentralización, como se mencionó, tuvieron por objetivo brindar autonomía a los estados para decidir actividades específicas del sector educativo; sin embargo, las funciones producto de la descentralización se *recentralizaron* con la particularidad de que dicha administración gerencial ya no correría a cargo del Estado, sino del SNTE (Zorrilla, 2002), el cual, incluyendo las opiniones de algunos secretarios de educación (Latapí, 2004), cogobierna con la SEP.

A su vez, la participación social en la educación, otro de los objetivos del ANMEB, no se ha cumplido. Este último aspecto ha sido atribuido al papel de resistencia que hacia ello ha manifestado expresamente SNTE y, también, a la carencia de mecanismos que faciliten la participación social, la cual incluye a los medios de comunicación como corresponsables de la educación.

b) **Renovación curricular.** Aun cuando la actualización de los contenidos de los libros de texto y la expedición de materiales de apoyo (como lo es la incorporación de computadoras en las aulas) han sido parcialmente cumplidas, restó ejercer una de las labores básicas para el uso de dichos materiales: capacitar a los maestros en torno al uso de los materiales textuales, lo cual implicaría familiarizarlos, al menos en lo general, en la lógica epistemológica que a ellos subyace, así como partir de un marco de formación pedagógica común a la planta docente (Latapí, 2004; Zorrilla, 2002).

c) **Replanteamiento del ejercicio magisterial.** Como se observó desde las negociaciones, este factor se avecinaba como uno de los que generaría mayor discordancia, dado que sería interpretado como una suerte de intervención gubernamental sobre el ejercicio magisterial, para el cual el SNTE no deseaba tener ningún elemento que regulara sus funciones como organizador exclusivo del magisterio (Santibáñez, 2008; Zorrilla, 2002). Latapí (2004) hace un interesante recorrido en torno a las distintas medidas tomadas por la SEP en torno al punto tratado, y concluye, en conexión con lo mencionado por Zorrilla, que existen

distintos promotores de la inoperancia en las labores concernientes a este factor, entre los que destacan: escasa articulación de contenidos en la formación inicial, así como un desconocimiento del contexto de práctica real por parte de los que ejercen dicha formación inicial; considerable intervención del SNTE respecto a la asignación de plazas en el SEN, tanto administrativas como académicas, que redundan en la desacreditación de la CM; control de las escuelas normales por parte del SNTE, lo cual genera un entorpecimiento para la ejercer adecuadamente de programas de estudio, promociones, gestión del sector, sólo por mencionar los más relevantes..

Como se aprecia, existen diversos aspectos, tanto pedagógicos como otros relacionados con los poderes fácticos, que dificultaron la ejecución del ANMEB. A su vez, no fueron mencionados todos los factores que de alguna manera influyen para el entorpecimiento en el cumplimiento de objetivos -ello ameritaría un texto específico a dicho fenómeno-, pero sí se acotó sobre los que resultan más relevantes.

Basado en lo expuesto, y a manera de colofón, se puede sostener que el SEN se ha convertido en un lugar común de negociación política donde el SNTE ha acordado lugares de poder con el Gobierno Federal (Santibáñez, 2008) hasta comprender acuerdos políticos en situaciones tan delicadas como una elección presidencial, tal como su ex lideresa, Elba Esther Gordillo, aceptaría como medida para afianzar el SNTE (Aviles, 2011).

Se solicita cautela al momento de entender lo señalado sólo como una suerte de efugio político común a todo sistema de gobierno, lo expuesto tiene efectos directos sobre el SEN en su conjunto y sobre la CE en particular. Hugo Romano presenta un análisis en torno a una serie de indicadores concretos que muestran un panorama en torno a la situación del SEN, en 2006, para la educación básica. Tales indicadores son: cobertura, productividad educativa, eficacia, deserción, y reprobación, que son analizados en términos de su impacto social sobre el analfabetismo y el promedio general de escolaridad en México (Romano, 2008, p. 2-4). Indicadores, que, en última instancia, lanzan focos de atención en torno a la resolubilidad de las medidas adoptadas por el

SEN que intervienen sobre la CE, medidas que dimiten a la reserva y a la discrecionalidad para sostener que se han logrado niveles de calidad satisfactorios, inclusive en aspectos tan primordiales como la alfabetización (Narro & Moctezuma, 2012).

Haciendo una revisión de los mismos indicadores mencionados por Romano, pero actualizando las cifras al último anuario estadístico (INEGI, 2012) tenemos: un promedio nacional de escolaridad de 8.8 grados (un aumento de .8 con respecto a lo reportado por Romano), un índice porcentual de analfabetismo nacional de 6.9 (un punto porcentual menos con respecto al 2006). En lo relativo a los indicadores de productividad educativa, se tiene una eficiencia terminal en primaria de 95.1 y de 84.2 en secundaria, contra lo observado en 2006, donde se tuvo 91.8 y 78.2 respectivamente. La tasa de reprobación también ha disminuido con respecto al 2006, se tiene un índice porcentual de 3.2 en primaria y 15.1 en secundaria (4.3 en primaria y 18.0 en secundaria para 2006). Por último, abordando los niveles de absorción, tenemos que 3 de cada 100 egresados de primaria (3%) no ingresan a secundaria (en 2006 la proporción era del 5%), tomando en consideración el siguiente nivel educativo (secundaria-técnica/bachillerato) se tiene una tasa de absorción de casi el 100% que se divide a una razón de 9.4 en profesiones técnicas y 90.1 en bachillerato. Sin embargo, al prestar atención a la tasa de deserción en educación media superior se observa un alarmante desplome, 21.6% de los que ingresan a una carrera técnica la abandonará y un 13.7% no egresará del bachillerato.

Cabe señalar que, como mencionan Narro y Moctezuma (2012), las estadísticas oficiales ejercitan el uso de *datos paliativos* (que pueden ser identificados desde el método de recolección muestral) en ciertos indicadores del sector educativo. Inclusive, algunos indicadores de corte lenitivo pueden estar inmersos en la definición conceptual como es el caso del concepto, alfabetización; por ejemplo, partiendo de los criterios usados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, “que consideran como personas no alfabetizadas a las que tienen 5 años o menos de educación

formal” (p. 7), comprendería que en México casi 10 millones de personas estarían en un rubro que comprende la analfabetización.

Bajo este contexto, recientemente ha sido aprobada una nueva reforma del sector educativo circunscrita en un pacto, que para muchos -me incluyo- se trata de un pacto cupular partidista y no de un pacto social, denominado con un término que raya en la demagogia, Pacto por México. Es temprano para hacer un ejercicio extensivo en torno a esta última reforma de la educación, dado que, como se ha reiterado, las reformas muestran sus efectos a mediano y largo plazo; sin embargo, sí se puede hacer una serie de observaciones en torno al abordaje que respecto al tema el actual gobierno ha dejado entrever.

El Centro de Estudios Educativos (CEE, 2012) se dio a la tarea de analizar puntos focales de la reforma educativa que fue anunciada por Enrique Peña Nieto desde su campaña presidencial. Analizando las temáticas de abordaje, se observa que existe un claro sesgo hacia aspectos que redundan en lo administrativo del SEN: cobertura, infraestructura, tecnología y las políticas públicas enfocadas a la educación. Paradójicamente, se hace poca o nula mención hacia aspectos relacionados directamente con la CE, como lo son: el currículum, la equidad, los resultados de evaluaciones hechas a alumnos, la formación del magisterio, programas de lectura, participación social, entre otros. A su vez, resulta notable que, con base a la metodología usada en el estudio citado, se sume una cantidad importante de propuestas de campaña enfocadas al sector educativo (que en el estudio se conceptúa con el termino *relevancia*), pero en la mayoría de las propuestas nunca se explicitó, por parte de Enrique Peña Nieto o su gabinete, cómo se llevarían a cabo (el estudio conceptúa esto como *pertinencia*). Lo cual sugiere que no hay un diagnóstico preciso de la situación por la que atraviesa el SEN, carencia que suele tener como efecto una ejecución que atraiga más problemas de los que se propone resolver, como efectivamente parece ocurrir ahora ya aprobada la que pasa a ser la quinta reforma del SEN.

Al momento en que se escribe esto, el país sufre una serie de movilizaciones del sector magisterial, principalmente impulsadas por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), sindicato que

ha sido entendido como el disidente histórico del SNTE, en oposición a la reforma educativa -ya publicada en el Diario Oficial de la Federación- al sostener como fundamento que ésta no se trata de una reforma sistemática del sector educativo, sino de una reforma laboral que obedece a parámetros de certificación del ejercicio magisterial sugeridos por organismos internacionales, entre los cuales destaca la OCDE.

Diversos estudiosos han apuntado que, en el entorno de globalización económica, también se ha promovido una globalización de políticas públicas (González-Gómez, 2001; Saxe-Fernández, 1999, 2002) que no exceptúan al sector educativo (Sánchez, 2001); una de las medidas correctivas sobre las cuales la OCDE ha afianzado su discurso como factor de relevancia para aumentar la CE es la profesionalización de los actores educativos (OCDE, 2010), lo cual es una función de certificación de competencias laborales basada en evaluaciones de desempeño, que han sido recomendadas para el caso del SEN en reiteradas ocasiones (CNTE, 2013), y vistas por algunos como el modelo de la educación a adoptar para la *educación del futuro* (Vargas, 2008). Estas recomendaciones de certificación profesional se circunscriben y justifican con base a los resultados obtenidos en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) donde, desde la primera aplicación hasta la más reciente, México se ha caracterizado por ubicarse en los niveles más bajos de desempeño con respecto al resto de países de la OCDE. La última aplicación de PISA se realizó en 2009 y los resultados no apuntan cambios sustanciales con respecto a aplicaciones previas (Zorrilla, 2011), a su vez, no se encuentra correspondencia entre PISA y lo que se observa en la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), prueba que se desarrolla y aplica a nivel nacional, donde en cada aplicación se tienen niveles más altos de desempeño con respecto a sus antecesoras (ENLACE, 2013).

Sea o no la reciente reforma del SEN una reforma que simplifica la CE a la necesidad de certificación profesional del magisterio (lo cual sería un error de base), conviene prestar atención al fenómeno de certificación, dado que ha tomado relevancia como argumento afirmativo de éxito profesional en el campo educativo (Ingvarson & Kleinhenz, 2006; OCDE, 2010).

Es bajo este contexto donde se circunscribe el intento que están haciendo organizaciones descentralizadas y sin valor como autoridad institucional, como lo es la Sociedad Mexicana de Psicología (SMP), para ejercitar una certificación nacional enfocada a los profesionales de la psicología de manera independiente al grado académico y ámbito laboral de los sujetos a certificar, lo cual no resulta menos que rebatible.

La certificación no tiene que ser negada como una herramienta que resulte cualitativamente útil en la práctica educativa, particularmente para redituar en la mejora del ejercicio de profesionales que se desarrollen en dicho ámbito. Sin embargo, el fenómeno de certificación tiene que ser precisado en torno a sus razones de aplicabilidad profesional e institucional, así como también deben ser precisados aspectos relativos a su utilidad real y su coordinación con otros instrumentos y herramientas que redunden en una mejora sustancial de la práctica educativa. Todo ello para que, al fin de cuentas, se evite que la certificación pase a convertirse en parte de la instrumentación de nulidades que nuestro SEN ha coleccionado a lo largo de su historia.

2.CERTIFICACIÓN: CARACTERÍSTICAS, ENUNCIACIÓN Y TIPOLOGÍAS

En este capítulo se abordan los elementos lógicos, metodológicos y procesales que componen, de manera genérica, los fenómenos de certificación ejercidos en el campo laboral y en el campo profesional. Para ello, se parte del abordaje directo de un hecho que ha sido discutido en la literatura que trata el fenómeno: el término certificación no se utiliza de manera unívoca a nivel mundial, e inclusive, hay particularidades procesales que diferencian las formas en que se realizan las aplicaciones de procesos de certificación en una misma actividad. Por ello se justifica comenzar este capítulo por analizar la falta de precisión conceptual del fenómeno (Bouder, et al., 2002; Ingvarson, 1998; Ingvarson & Kleinhenz, 2006; João, 2002; Ruiz, 2006).

Una vez hecho lo anterior, se acota que la diversificación conceptual obedece a particularidades más que a sustancialidades, dado que todo proceso de certificación comprende una serie de fundamentos de orden implícito y procesal sobre los cuales se estructura, los cuales son abordados para, una vez señalados los componentes cardinales de toda certificación, presentar la definición que en esta investigación es acogida respecto al fenómeno.

Por último, se describen dos tipologías de certificación: la ocupacional y la profesional. Este abordaje se hace con base en cuatro tópicos para cada tipología: objetivo, amplitud, beneficios, y por último, metodología.

Cabe señalar que a lo largo del capítulo se manejan conceptos típicos de todo ejercicio analítico de las certificaciones modernas: competencia, cualificación profesional, taylorismo, fordismo, entre otros.

2.1 Certificación: un fenómeno sin precisión conceptual

Como inicio, vale la pena señalar un hecho sustancialmente relevante -partiendo de una óptica de análisis histórico y conceptual (Bouder, et al., 2002; João, 2002; Ruiz, 2006), así como desde el ejercicio en sí mismo, por ejemplo, en el campo educativo (Ingvarson, 1998; Ingvarson & Kleinhenz, 2006)- referente a la coincidencia que los analistas de la certificación presentan en tono a una máxima: no existe un nominalismo universal del concepto *certificación*. Dando así la posibilidad de apertura hacia un uso del término obedeciendo a principios más que a exactitudes.

La falta de modulación estricta es justificada, principalmente, en tres rúbricas que a continuación son señaladas. La primera de ellas atribuye a la multiplicidad contextual, en la cual se ejerce el fenómeno, el factor que promueve la existencia de diversos modelos de certificación y las formas de concebirla, lo cual desemboca en que, por lo regular, sea la propia instancia certificadora la que establezca qué entenderá por certificación. El segundo marco explicativo refiere a la carencia de una autoridad (ya sea gubernamental, organizacional o académica), reconocida como tal internacionalmente, que brinde una definición del fenómeno que sea compartida por todas las instancias certificadoras. De esto último, así como el punto anterior, resulta una multiplicidad de definiciones que entorpecen un análisis sistemático del fenómeno (João, 2002; Ruiz, 2006).

Como tercera fuente de explicación están los estudios que se ubican dentro de la lógica y la historia que subyace a la práctica en sí misma. Desde esta dimensión se enfatiza la naturaleza de la génesis del fenómeno (la certificación moderna nace en el sector industrial, de la mano de la Organización Internacional del Trabajo, OIT, y la OCDE) como el factor que estimula centrar los esfuerzos en el carácter práctico de la certificación en menoscabo de aspectos que se ubican en disposiciones teóricas. Como señala Savoyant (como se citó en João, 2002) e Ingvarson & Kleinhenz (2006), en diversos contextos se han ejercido mecanismos de certificación sin hacer un análisis profundo en torno a factores de orden teórico, histórico y finalista, tales

como: ¿qué significa certificar? ¿qué es lo que se quiere certificar?⁹ ¿a qué instancias (políticas o económicas) obedece la certificación? y ¿cuáles son los parámetros institucionales que resultan relevantes para ejercer la certificación sin generar resistencia a ella?, resistencia que, dicho sea de paso, puede traducirse en una inestabilidad institucional u organizacional que merme los objetivos sobre los cuales se justifica la certificación.

Respecto a este mismo punto, vale la pena prestar atención a las disertaciones hechas desde lo que podría ser entendido como la línea oficial de los promotores de la certificación a nivel mundial -la OIT y la OCDE-.¹⁰ João (2002) ha abordado de manera crítica el detrimento que algunos actores muestran con respecto a la necesidad de teorizar en torno a la certificación, señalando que, erróneamente, se ha entendido la teoría como una suerte de discurso innecesario para la práctica y sólo propio a la academia.

Intentar aquí definir de manera concluyente la certificación, no sólo supera las habilidades de quien escribe esto, sino que sería un ejercicio cargado de petulancia. Sin embargo, es esencial contar con un marco objetivo y conciso para abordar el fenómeno de manera apropiada con los objetivos que se persiguen. Para ello, con base en lo expuesto por Boudier et al. (2002), João (2002) y Ruiz (2006), se hace un abordaje de la fundamentación que emerge a todo hecho de certificación, aspectos que si bien no son pormenorizados de manera expedita por los autores citados, sí son explicitados por ellos como componentes genéricos y prescriptivos¹¹ sin los cuales no se puede hacer referencia a una certificación en sentido estricto. Estos son: fundamentos de orden tácito y fundamentos de orden procesal.

⁹ Con respecto a este punto, uno de los debates actuales que es abordado por los autores citados en el párrafo, se centra en torno a la diferenciación entre competencias y habilidades, debate que se ha nutrido como efecto de una situación permeada por la ambigüedad conceptual en la cual existen instancias que sostienen la necesidad de certificar habilidades, otras más hablan de certificar competencias. E, inclusive, hay quienes hacen un manejo indiferenciado de estos términos.

¹⁰ Cabe aquí señalar que Boletín Cinterfor se caracteriza por la publicación de estudios que pueden ser circunscritos al oficialismo.

¹¹ El término (prescriptivo) deberá ser entendido con base a las características taxonómicas de una institución, las cuales son expuestas en el primer capítulo (Ver, p. 8).

2.2 Elementos fundamentales de las certificaciones

Los principios que a continuación son expuestos se coordinan dentro de un marco de desarrollo histórico que, como ya se ha mencionado, tiene su propuesta seminal en los años setenta y en la actualidad ha mostrado un gran auge como producto del advenimiento de las sociedades de producción flexible, donde la industria y los métodos de evaluación desarrollados originalmente para ella, muestran ser un factor de coerción social que han encontrado cabida en dimensiones que se extienden más allá de la organización industrial (Reta, 2009).

En primera instancia, se explican los fundamentos tácitos, entendiendo por ello, la subestructura de la certificación. Como segundo aspecto, se abordan las funciones procesales básicas a todo fenómeno de certificación, o dicho de otra manera, los elementos que contiene todo proceso de certificación en su ejecución.

2.2.1 Fundamentos tácitos

Partiendo de lo expresado por diversos autores (Bouder, et al., 2002; João, 2002 & Ruiz, 2006), se pueden ubicar los principios tácitos de naturaleza prescriptiva que constituyen el andamiaje de los fenómenos de certificación en la actualidad, y que son:

- a) **Principio de normalización.** Cualquier tipología de certificación obedece a parámetros de evaluación del desempeño que son planeados a razón de una serie de patrones de estandarización, que de ser cumplidos de manera estricta, reeditarán sobre la calidad del desempeño en actividades relacionadas con la producción de bienes y servicios. A su vez la certificación, en su sentido amplio, se contextúa dentro de un movimiento de normalización *ad hoc* con la lógica de la International Organization for Standardization (ISO), la cual regula una cartera amplia de actividades en 165 países y, para el caso específico

de Europa, converge en el que ha sido el Modelo de Excelencia EFQM (EFQM, 2010).

- b) **Principio estatutario:** Como su nombre lo indica, un estatuto se encuentra dentro de una razón prescriptiva que tiene por intención regular la acción de los sujetos. Los principios estatutarios son expresados, por lo regular, en los libros blancos. Este término -Libro Blanco- forma parte del argot anglosajón y hace referencia a los documentos que, bajo el cobijo de instituciones internacionales, explicitan principios de acción dirigidos a una actividad específica. Bajo esta primicia, la Unión Europea (UE) ha extendido una serie de libros blancos enfocados a distintas áreas de acción donde la certificación (enfocada principalmente al área industrial y educativa) aparece como una de sus prescripciones citadas (CCE, 1995a; CCE, 1995b).¹²
- c) **Principio de racionalización laboral.** El término se refiere a la necesidad de ejercer una serie de medidas de corte estratégico que comprendan la gestión y especialización de la mano de obra para reeditar sobre la calidad, cualitativa y cuantitativa, en actividades de producción de bienes y servicios. A su vez, se encuentra ligado a la lógica de los mecanismos ejercidos a principios del siglo XX conocidos como taylorismo y fordismo, que desplegaron una serie de prescripciones respecto a la división sistemática de las células de producción en la industria, así como la ubicación de mano de obra especializada para cada una de dichas células. Todo ello para impedir la improvisación por parte de quienes ejercen una actividad laboral y perfeccionar el funcionamiento de la matriz productiva (Estrada, 2012; Reta, 2009).

¹² Para el caso que compete, la CNTE (2013) sostiene que la OCDE ha rescatado principios del "Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva" (CCE, 1995b), como elemento de base para sugerir una serie de medidas dirigidas al SEN y expresadas en el "Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas" (OCDE, 2008).

Como se ha mencionado y conviene subrayar, estos elementos se ostentan dentro del perfil básico de los fenómenos actuales de certificación y son de naturaleza prescriptiva, es decir, derivan lineamientos de acción hacia sus afiliados, en este caso sobre todo aquel que busque certificarse en alguna actividad. Los principios tácitos son elementos de la subestructura de las certificaciones y están implícitos en los modelos de evaluación que se aplican a todo aquel que busque certificarse y que, al lograr el objetivo (el certificado), ostentará un documento como *sello* de garantía de calidad en el desempeño.

Aunado a lo anterior, se encuentra un hecho que resulta relevante para todo fenómeno de certificación que pretenda ser exitoso; como han señalado diversos autores (Ingvarson & Kleinhenz, 2006; João, 2002; Roquero & Hernando, 2004; Ruiz, 2006), no basta con enmarcar la certificación en la expedición de una serie de reglamentos legales, sino que también tendrá que circunscribirse con legitimidad, es decir, la certificación exitosa debe encontrarse en correspondencia con una lógica institucional que, como se ha explicado en el primer capítulo, subyace al fenómeno social. Por ello se recomienda que las instancias certificadoras posean un valor intrínseco al advertirse como organismos plenamente institucionalizados que, bajo los parámetros de la taxonomía institucional ya expuesta, se definan como instituciones formales prescriptivas.

Este último aspecto mencionado no es de menor importancia para el presente análisis, sin embargo, en este momento únicamente se ha hecho la acotación con respecto a la necesidad de circunscribir institucionalmente todo un aparato de certificación. En el tercer capítulo se aborda la demarcación institucional como uno de los puntos focales para analizar la propuesta de certificación de psicólogos en México.

2.2.2 Fundamentos procesales

João (2002) señala que a pesar de existir diferencias en las formas de concebir la certificación existen hechos procedimentales que resultan genéricos a toda certificación. Se concuerda en apuntar cuatro aspectos capitales de carácter

procedimental; a saber, la certificación es: una evaluación, un proceso, un resultado y un fenómeno de carácter oficial e institucional. A continuación son abordados cada uno de estos componentes:

- a) **Evaluación.** Un fenómeno de evaluación es, esencialmente, una comparación. En la certificación, la comparación se da con base en una serie de criterios de éxito, de naturaleza normativa, que se podrán establecer de dos maneras: por medio de comisiones, o por decisión arbitraria. Como aspecto suplementario, conviene señalar que se recomienda el uso de comisiones tripartitas (empresa, gobierno, academia) para el establecimiento de los criterios de éxito necesarios para lograr la certificación.
- b) **Proceso.** La certificación responde a la ejecución de un fenómeno que se ejercita con horizontalidad, es un proceso que comprende un periodo de tiempo en el cual se evaluará al candidato con base en una serie de criterios que han sido definidos como indispensables para alcanzar la certificación.
- c) **Resultado.** Por este aspecto entiéndase que la certificación se proporciona a manera de consecuencia acorde con el cumplimiento satisfactorio de una serie de criterios de éxito que, una vez definidos, no son negociables más allá de los mecanismos de impugnación que existen en los sistemas con mayor tradición en certificación (que son los sistemas europeos). A su vez, la certificación es un resultado de naturaleza nominal e individualizada que no acepta matizaciones; es decir, se certifica, o no se certifica.
- d) **Oficialización.** Este aspecto se encuentra relacionado con la utilidad que tenga la certificación para el que haga uso de ella, lo cual conlleva a referir a la validez y la amplitud de ésta. Para que una certificación sea válida y útil, tendrá que ser expedida por un organismo institucional facultado para dicha tarea. Con respecto a este punto, conviene señalar que se ha planteado la necesidad de crear una nueva área profesional

dirigida a evaluadores de certificación para reeditar sobre la exactitud y perfeccionamiento de los procesos (Pérez & Miranda, 2009).

El despliegue que del fenómeno se ha hecho facilita contar con los elementos para presentar una definición que no contraríe los caracteres tácitos y procesales sobre los cuales la certificación se ostenta. Este ejercicio de definición es abordado en la siguiente sección.

2.3 Definición del fenómeno de certificación

Las distintas definiciones que se otorgan de lo que es la certificación se ven matizadas en función del área de aplicación para la cual refiera el fenómeno. Básicamente existen dos áreas donde se ejerce la certificación, la primera de ellas obedece al contexto laboral. A las certificaciones que se ejecutan en dicho contexto se les conoce como certificación ocupacional o certificación laboral. La segunda se enmarca dentro de los señalamientos de quienes pugnan por una certificación en un sentido amplio, a la cual se le ha llamado certificación profesional. En ella, a diferencia de la anterior, los esfuerzos se centran en la formación del profesionalista, viendo a la certificación como un elemento eficaz para *hacer carrera* y no sólo como un utensilio para emplearse en un campo laboral (Ingvarson, 1998; Ingvarson & Kleinhenz, 2006).

Entre los estudios que presentan un abordaje en torno a las distintas definiciones de la certificación, sobresale el presentado por Boudier et al. (2002) y Ruiz (2006), así como el hecho por João (2002), mostrando este último una serie de reflexiones en torno a la definición que ha dado la OIT, donde se pone de manifiesto la parcialidad que existe para definir la certificación como un procedimiento que es función de la empleabilidad laboral, soslayando funciones que pueden encontrarse circunscritas no sólo a un factor de contratación, sino también al desarrollo profesional de quien está certificado o quien busque certificarse en alguna actividad.

Lo anterior se traduce en una serie de debates respecto a cuál es la manera adecuada de definir la certificación, para que ésta redunde en una enunciación equilibrada e imparcial, que sea lo suficientemente flexible para

adaptarse a distintas situaciones y contextos (Ruiz, 2006). Por ello, partiendo de lo expuesto por Ruiz Bueno en torno a la conceptualización del fenómeno (pp. 135-138), en este ejercicio se ha optado por presentar, a falta de una definición precisa, una enunciación que de manera conjunta comprenda los fundamentos -los elementos tácitos y procesales ya explicados- de la certificación.

De manera sintetizada, en este ejercicio se entenderá la certificación como: un proceso de evaluación que tiene por intención extender la documentación¹³ que funge como prueba del reconocimiento oficial de competencias¹⁴ de cualificación profesional en un contexto específico.

Expuesta la definición del fenómeno sobre el cual circunda este análisis, resta hacer una serie de precisiones que atañen a los dos campos de aplicación: la certificación ocupacional y la certificación profesional. En la siguiente y última sección de este capítulo, se realiza dicho ejercicio.

2.4 Campos de aplicación

El comportamiento social obedece a estándares que se establecen en la misma sociedad. Ya sea de manera institucional o arbitraria, los estándares son una serie de factores con los que se busca regular la práctica de los individuos en distintas dimensiones. Antes del advenimiento de las certificaciones modernas, los estándares eran entendidos como elementos intrínsecos a la educación formal, es decir, como elementos que necesariamente se aprendían en ella, de ahí que se le encomendara a los ministerios de educación del Estado la expedición de certificados. Como han señalado Ruiz (2006) y João (2002), se partía del supuesto de que un grado académico era equivalente directo al manejo de una serie de herramientas conceptuales, técnicas y éticas que

¹³ Léase, extender un certificado.

¹⁴ Como ha señalado João (2002), la historia de la certificación aún está por escribirse y existen inconsistencias conceptuales en torno a la concepción en torno a qué es lo que se certifica. Algunos hablan de certificación de competencias, otros de certificación de habilidades. En este ejercicio se promueve el uso del concepto "competencias", sin embargo, se hace referencia específica a él en el tercer capítulo. Por ello, de manera previa, se entenderá por competencia como la capacidad de operar sobre un medio interactivo cumpliendo criterios de éxito establecidos en él.

habían sido adquiridas a lo largo del proceso de educación escolar. Sintetizando; se deducía que el grado académico de un individuo era garantía suficiente para que éste ejerciera una serie de actividades bajo criterios acordes con el currículum educativo al que había sido expuesto.

En la década de los setenta del siglo XX este principio comenzaría a ponerse en tela de juicio bajo el panorama del avance de las sociedades de corte industrial y la emergente necesidad de contar con una garantía de desempeño conforme al desarrollo tecnológico que venía sustituyendo las prácticas de producción, mismas que, hasta antes de aquel momento, habían permeado la industria (Bouder, et al., 2002; Estrada, 2012; Reta, 2009). El paradigma de la producción de bienes -relacionado con una producción mecanicista- fue perdiendo terreno a la par del ensanchamiento del aparato productivo enfocado a servicios, que a su vez está estimulado por la revolución informática y el taylorismo digital. Bajo este contexto se haya el inicio de lo que ha sido llamada la *tercera revolución industrial* (Saxe-Fernández, 2002).

Aunado a lo anterior, se presenta el arribo de una necesidad central para la realización de actividades de producción en el área de servicios: la profesionalización del desempeño. Lo cual implica al proceso que tiene por objetivo instruir a un individuo para ejercitar diligencias bajo normativas de cualificación, que son estándares de acción dirigidos a actividades profesionales (Bouder, et al., 2002; João, 2002). Para ahondar un poco más en esto, cabe señalar que en el área de servicios no se labora con base en la fuerza muscular aplicada a una actividad de orden estático -como regularmente ocurre en la producción de bienes-, sino que el ejercicio se enfoca en el uso de lo que, genéricamente, se conoce como habilidades intelectuales aplicadas a actividades de orden dinámico¹⁵.

Ahora bien, como se ha señalado, las exigencias que dieron paso a la certificación moderna tienen su génesis en el sector productivo industrial, lugar en el cual, por medio de la OIT y la OCDE, se promovió la necesidad de desarrollar una técnica de evaluación de cualificaciones profesionales que

¹⁵ Vale la pena referir al libro blanco (CCE, 1995b) como el documento cúspide que la UE desplegó con respecto a este punto, en el cual se pone de relieve la tendencia “hacia la sociedad cognitiva” como una característica de la modernidad.

fuese útil para homogenizar los niveles de desempeño laboral, y garantizar la veracidad de la cualificación profesional por medio de la expedición oficial de documentos que cumplieren dichas funciones.

De lo anterior desemboca que, en la actualidad, la certificación se presente como una técnica autónoma al sistema de formación académica para la verificación de las cualificaciones profesionales que posea el sujeto (Bouder, et al., 2002; João, 2002; Ruiz, 2006). Sin embargo, esta forma de entender la certificación ha recibido una contrapartida de críticas, provenientes principalmente de aquellos que pugnan por reivindicar a este procedimiento como una función que no debe depender de organismos con misión empresarial, sino de los ministerios de educación (Ingvarson, 1998; Ingvarson & Kleinhenz, 2006) o, en su defecto, de organismos autónomos fundamentados en una lógica académica-disciplinaria (Hughes & Shook, 2007; Virués-Ortega, et al. 2009).

Derivado de lo ya explicado, se observa que la certificación ocurre en un terreno donde está en disputa la evaluación de la cualificación profesional. El objetivo de esta investigación no es ahondar en las peculiaridades de dicha disputa, sino presentar los fundamentos y mecanismos por los cuales se ejerce la certificación para analizar sus implicaciones en el SEN y, más específicamente, en la certificación que se propone a psicólogos en México. Sin embargo, para alcanzar esta meta se ha tenido que profundizar sobre aspectos históricos y conceptuales que, dicho sea de paso, no forman parte de la enunciación que presenta el Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología para justificar su procedimiento (CENEVAL, 2013; CoMePPsi, 2013) y que, como se aborda en la sección que atañe a la certificación profesional, el procedimiento de la SMP también presenta severas inconsistencias.

A continuación se hace el abordaje de los mecanismos de certificación en los dos campos de aplicación que han sido citados. Se han tomado como textos rectores¹⁶ los siguientes: João (2002) como el referente a la certificación ocupacional, al provenir de la línea oficial de la OIT, que también circunscribe la

¹⁶ Con respecto a un abordaje general del tema, puede consultarse el estudio de Bouder, et Al. (2002), Ruiz (2006) y Vargas (2008).

OCDE. A su vez, también servirá de apoyo lo presentado por Pérez y Miranda (2009) al ser un abordaje que propone la profesionalización de los certificadores, para lo cual aborda fases procesales de la certificación ocupacional. Y, en lo que atañe a la certificación profesional, lo abordado por Ingvarson y Kleinhenz (2006) será el texto eje, al enfocarse en los principios de la certificación profesional como una propuesta alternativa a la certificación ocupacional. A su vez, se abordará la síntesis hecha por Virués-Ortega, et al. (2009) para ejemplificar cómo se ejercita una certificación profesional por parte de la Behavior Analyst Certification Board (BACB).

2.4.1 Certificación Ocupacional

La descripción de esta tipología de certificación se realiza con base a cuatro apartados que obedecen a lo expuesto por João (2002) y Pérez y Miranda (2009), los cuales parten de un enmarcado general respecto a los objetivos, la amplitud de la certificación, los beneficios -tanto para el sector industrial, como para el individuo- y, por último, las fases genéricas que comprenden esta clase de certificaciones. Con la intención de hacer una descripción esquemática, se presentan estos rubros a manera de apartados, sin embargo se tiene que tomar en cuenta que el funcionamiento de ellos no es independiente, sino que forman parte de un mismo proceso.

- **Objetivo.** La certificación ocupacional está encaminada a la validación de competencias de cualificación profesional necesarias para el sector productivo-laboral.
- **Amplitud.** Los sistemas de certificación más avanzados cuentan con la habilitación técnica e institucional para validar, de manera alternativa al sector educativo, cualquier título profesional por medio de las certificaciones. Este es el caso del sistema de certificación en España, establecido con base en dos catálogos: la Clasificación Nacional de Actividades Económicas y la Clasificación Nacional de Ocupaciones. A su vez, cada uno de estos catálogos ha sido elaborado partiendo de

acuerdos de comisiones tripartitas que son expresados en el marco legal de la Ley Orgánica de las Cualificaciones y la Formación Profesional.¹⁷

- **Beneficios.** Hacer un enumerado específico de los beneficios que presenta esta tipología de certificación va más allá de los objetivos de esta investigación; sin embargo, sí se puede referir a ellos de manera ordinaria, es decir, mencionar los más evidentes. A continuación se señalan los mismos para cada uno de los actores, el sector productivo y el individuo.
 - *Sector productivo.* El principal beneficio, y quizás sobre el que se articulen los demás, está en la fiabilidad que otorga la certificación como elemento por el cual el sector productivo puede verificar con qué competencias cuenta el individuo, cuál es el nivel de las mismas y, con ello, ahorrar recursos económicos en dos rubros: en el proceso de contratación y en los procesos de capacitación.

Otro de los beneficios que ha señalado dicho sector, y con el cual se encuentra muy conforme, es la posibilidad de contar con una planta laboral plenamente profesionalizada que, a su vez, beneficia otros rubros de certificaciones, entre los cuales están las ISO.
 - *Individuo certificado.* Se ha sostenido como factor fundamental de beneficio para el individuo, una correlación directa entre los certificados y un aumento en la empleabilidad, es decir, el individuo aumentará sus posibilidades de ser empleado en el sector laboral si cuenta con certificaciones.¹⁸

Otro de los elementos relevantes para el individuo es la posibilidad de certificar las competencias que haya obtenido a lo

¹⁷ Una revisión donde se especifica la manera en que interactúan los dos catálogos y la Ley Orgánica de las Cualificaciones y la Formación Profesional, se encuentra en Roquero & Hernando (2004). A su vez, en el mismo estudio se puede observar una cronología de los acuerdos para el diseño del sistema de certificación en España.

¹⁸ Este principio funge como matriz que justifica las exigencias que emergen de la OCDE y la OIT por certificar a los individuos; sin embargo, no está libre de crítica. Por ejemplo, como lo menciona Estrada (2012) e Izquierdo (2006), no existen estudios poblacionales de amplia gama que demuestren cuál es el grado de correlación entre la posesión de certificados y la empleabilidad.

largo de su desempeño laboral¹⁹ -que haya adquirido de manera empírica-, y que por distintas razones no cuente con la manera de documentar el dominio de tales competencias. Este aspecto ha sido discutido como uno de los medios relevantes de inclusión que, llevado a la práctica de manera amplia, podría adelgazar la polarización que existe entre aquellos que se formaron en el sector educativo y los que se formaron en el sector laboral.

- **Metodología.** Dada la diversidad de particularidades que existen en cada una de las certificaciones, resulta complejo enmarcar todas ellas en un solo procedimiento, sin embargo, sí se puede hacer un ejercicio de circunscripción de fases que comprenden todos los fenómenos de certificación. En el estudio realizado Pérez y Miranda (2009) se elabora una propuesta que resulta óptima para los objetivos de abordaje de las distintas etapas de la certificación ocupacional. Como primera etapa conviene señalar el enmarcado logístico, para, una vez establecido el mismo, abordar dos fases del proceso de evaluación de competencias, a saber, una fase de asesoramiento y una fase de examinación. A continuación se describen éstas.

- *Logística.* La primera etapa corresponde al estudio que tiene por finalidad documentar, definir y esbozar lo respectivo a cada una de las competencias que serán establecidas como indispensables para la cualificación profesional que comprenderá la certificación. Para ello se recurre a un equipo técnico que definirá el diseño de las tareas de evaluación y el procedimiento para ejercerlas.

Una vez realizado el diseño de certificación, se contrastará a éste contra agentes del sector laboral para evaluar la idoneidad de las cualificaciones profesionales, así como el método propuesto para certificarlas. La aprobación del procedimiento queda sujeta a la retroalimentación que se dé por parte del sector empresarial.

¹⁹ Este aspecto es digno de tomarse en cuenta, dado que parte de una lógica donde se concibe al medio laboral no sólo como un lugar para obtener ingresos económicos, sino que es enmarcado dentro de un lugar donde también se da el aprendizaje de los individuos.

- *Asesoramiento.* En esta fase, la primera que en sentido estricto refiere al proceso de evaluación de la competencia, se tiene por objetivo evaluar las probabilidades de éxito del candidato a certificarse. Básicamente se fundamenta en herramientas de autoevaluación, entrevistas y el dossier (toda la información que pueda presentar el candidato para probar su idoneidad con una cualificación profesional).

Al final de la fase de asesoramiento se presenta un informe de evaluación en el que se entregan los resultados de la información recabada, conclusiones y recomendaciones. Fundamentalmente se hace un balance que tiene por finalidad proporcionar al candidato un estimado de éxito para la siguiente fase, y así el individuo pueda optar por continuar o abandonar el proceso de certificación.

Cabe señalar que no existe un tiempo de duración predeterminado para esta fase, sin embargo suele tener un rango que oscila entre treinta y sesenta días.

- *Examinación.* En esta fase se realizan los escrutinios de evaluación de competencias para aceptar o rechazar al candidato a certificarse. En primera instancia se evalúan los resultados que arrojó la fase de asesoramiento, posteriormente se realizará una serie de evaluaciones por medio de distintas herramientas, entre las cuales destacan las listas de control en ejecución de tareas, los reportes que dé el individuo en esta fase con respecto al manejo de la competencia que busca certificar, y exámenes de conocimientos.

De manera semejante con la fase anterior, no existe un periodo de tiempo establecido para la fase de examinación, sino que éste suele oscilar entre los 20 y los 40 días.

Por último, como se ha mencionado, el resultado de la certificación se da en términos absolutos, es decir, de éxito o fracaso.

Un abordaje que redunde sobre las especificidades de la certificación ocupacional implicaría traspasar el objetivo de esta investigación dadas las particularidades que cada modelo presenta. Se han presentado los elementos funcionales para la descripción condensada de esta tipología de certificación, también se han mencionado una serie de textos complementarios que serán útiles si se desea ahondar en los distintos modelos de la certificación ocupacional. Para finalizar este capítulo, a continuación se describe lo respectivo a la certificación profesional.

2.4.2 Certificación Profesional

Ingvarson (1998), Ingvarson y Kleinhenz (2006) y Virués-Ortega, et al. (2009) coinciden en un señalamiento que, a su vez, es contrario a los fundamentos de la certificación ocupacional: los estándares de calidad profesionales deben ser establecidos por la propia profesión y no por instancias del sector laboral, además, los fines que para el individuo debe tener la certificación no han de ser tasados como una función de empleabilidad,²⁰ sino como una responsabilidad de desarrollo por parte del profesional. Los estándares profesionales, si bien no deben encontrarse ajenos a las necesidades ocupacionales, no han de simplificarse al *estándar de gestión* (este término es utilizado para referir a los estándares que se establecen para el sector ocupacional) dado que estos últimos implican la medición de cualificaciones profesionales complejas por medio de técnicas que, esencialmente, simplifican y extraen los elementos evidentes de un trabajo profesional, dejando a un lado las herramientas de carácter conceptual, ético y epistemológico. A su vez, Ingvarson y Kleinhenz (2006) agregan que la metodología de certificación de estándares de gestión es un ejercicio extensivo de la certificación técnica hacia la certificación estrictamente profesional, esto, discuten los autores citados, parte de un error de categorización donde las instancias certificadoras no han diferenciado la dimensión técnica de la dimensión profesional (p. 9).

²⁰ A esta clase de certificaciones, Ingvarson y Kleinhenz las definen como certificaciones de licenciamiento. Éstas se realizan para otorgar una "licencia" enfocada al desempeño de una actividad.

Una vez presentados los puntos rectores de la certificación profesional, se procede a enunciar lo referente al objetivo, amplitud, beneficios y metodología de esta tipología de certificación.

- **Objetivo.** La certificación profesional está encaminada a la validación de niveles disciplinarios de competencia, y se presenta como una herramienta de desarrollo profesional.
- **Amplitud.** Como han señalado Virués-Ortega et al. (2009), una fundamentación rigurosamente detallada de un proceso de certificación profesional podrá asumir validez de alcance intercontinental,²¹ algo que no ha logrado ninguna certificación ocupacional.²²
- **Beneficios.** Partiendo de lo expuesto por Ingvarson (1998), Ingvarson & Kleinhenz (2006) y Virués-Ortega, et al., (2009), las bondades de esta tipología de certificación se pueden clasificar en tres dimensiones, a saber: el sector laboral, el sector académico -particularmente el respectivo a la propia disciplina-, y los beneficios que a los individuos les genera certificarse. A continuación se explica cada uno de éstos:
 - *Sector productivo.* Ingvarson (1998) analiza cómo el sector laboral puede beneficiarse al contar con individuos que ostenten una certificación profesional. Por ejemplo, una empresa que cuente con individuos certificados tiene una mayor probabilidad de que el desempeño de actividades que realicen sus profesionistas se apegue a estándares de calidad del desempeño, lo cual se traduce en términos de amplitud y precisión con respecto a la producción de la empresa.

A su vez, los profesionistas certificados reditúan sobre el puntaje de las certificaciones ISO y sobre la reputación de la

²¹ Asistiendo a la figura 2 del estudio de Virués-Ortega, et Al. (2009), se observa que las certificaciones de la BACB comprenden diversos países europeos. A su vez, se tiene que tomar en cuenta que el mismo programa se aplica en los Estados Unidos. (Los datos se pueden revisar en: <http://www.bacb.com/>).

²² Uno de los puntos tratados por João (2002), refiere a la dificultad para coordinar distintos modelos de certificación ocupacional en Europa, lo cual ha dificultado un carácter básico: la movilidad interestatal de los sujetos certificados.

organización para la cual labore. Bajo la misma tónica, el carácter público de las certificaciones profesionales -lo cual redundará sobre el factor *transparencia*- posibilita que el sector laboral pueda conocer de manera profunda esta tipología de certificación e identificar qué aspectos de ella le son útiles al sector.

Particularizando, para el caso de los individuos certificados por la BACB, los organismos laborales pueden contar con una cartera de candidatos manifiesta, donde se acceda a los detalles de cada uno de ellos en más de 40 países.²³ Esta utilidad es especialmente útil para los Head Hunters.

- *Sector académico.* Producto del objetivo de las certificaciones profesionales, éstas otorgan beneficios a la misma disciplina (Ingvarson & Kleinhenz, 2006; Virués-Ortega, et al., 2009). Entre los más relevantes, se señalan los siguientes: fomento del contacto profesional, establecimiento de la exigencia de formación continua del profesionista, reconocimiento extraacadémico de la disciplina, planteamiento de criterios disciplinares para los programas formativos, entre otros semejantes.
- *Individuo certificado.* Un ejercicio de derivación lógica que parta de los beneficios apuntados hacia el sector productivo y el académico, converge sobre una cartera de posibilidades que efectivicen las opciones de desarrollo profesional que para el individuo presente la certificación. Se pueden acotar distintas rúbricas de ello, por señalar algunas: en el aspecto de oportunidades laborales de los profesionales certificados a través de la BACB, hay un incremento de *visibilidad* del profesionista hacia los empleadores. A su vez, confluyendo dentro del espectro laboral más amplio, Ingvarson y Kleinhenz (2006) muestran que en los sistemas de certificación más desarrollados hay un incremento objetivo de los beneficios económicos²⁴ percibidos por los profesionistas que ostentan una certificación reconocida

²³ Se puede acceder a los datos desde: <http://www.bacb.com/?page=100155>

²⁴ Entiéndase el término (económico) en su sentido amplio.

institucionalmente, lo cual se traduce no sólo en un mayor nivel de ingresos monetarios, sino en la oportunidad de promoción para puestos de mayor jerarquía, espacios de trabajo dignificantes, entre otros.

- **Metodología.** De manera semejante a lo que ocurre con las certificaciones ocupacionales, extienden coincidencias en la estructura metodológica de las certificaciones profesionales, a pesar de ello, al ser amplio el espectro de las profesiones se obstaculiza hablar de un estándar procedimental estricto que aplique a todas las certificaciones profesionales, por lo cual, lo más óptimo para el abordaje didáctico es presentar un ejemplo donde se especifique una certificación profesional.

Por fines disciplinares de quien hace esta investigación, y partiendo de que no todas *las psicologías* son iguales (Ribes, 2000; Ribes, 2004), es importante señalar que un adecuado proceso de certificación deberá comprender una dimensión de la práctica psicológica, es decir, la certificación debe enfocarse a un campo profesional y no ser un procedimiento de validación de conocimientos genéricos, dado que ello contaría los principios tácitos de todo procedimiento de certificación. Desafortunadamente, dicha plataforma es contraria a lo propuesto por el CoMePPsi, organismo que plantea la aplicación de un examen único de certificación para todo profesional de la disciplina, en abierto soslaye del nivel académico, de la institución educativa de procedencia, del campo laboral donde se desenvuelve el profesional, entre otras particularidades medulares. Las inconsistencias que emanan de una certificación genérica son abordadas a detalle en el tercer capítulo.

En esta investigación se optó por subrayar la metodología de certificación de la BACB, abordada por Virués-Ortega, et al. (2009), dado que en ella se encuentran una gran amplitud de factores relacionados con los contenidos específicos de un campo profesional interdisciplinar en psicología.

El proceso de certificación de la BACB se divide en cuatro rúbricas;²⁵ a saber: tres que fungen como requisitos previos a la certificación, y el examen de certificación propiamente dicho. A continuación, de manera acotada, se puntualizan éstos:

- *Requisitos académicos*: Los programas en los cuales se cursen los estudios a nivel profesional, deberán encontrarse previamente acreditados por la BACB.
- *Requisitos de formación teórica*: La formación que deberá poseer un aspirante a esta certificación, comprende doce áreas de conocimiento, más el curso de materias optativas que fungen como formas de especialización. Como total, deberán sumar 225 horas de formación teórica.
- *Requisitos de formación práctica*: Se presentan dos modalidades de formación práctica que van de las 1500 horas para el trabajo de campo independiente supervisado, a las 1000 horas para el trabajo práctico.²⁶ Dentro de las actividades que se tienen que realizar, están las dirigidas al diseño, evaluación y aplicación de programas de manejo conductual, así como la participación en actividades de investigación y transferencia del conocimiento.
- *Examen de certificación*: Por último, y sólo bajo cumplimiento cabal de los tres requisitos previamente expuestos, así como de las consideraciones excepcionales señaladas por Virués-Ortega, et al. (2009), se podrá acceder al examen de certificación, que consta de 150 preguntas (132 para la modalidad de asistente) divididas en diez materias.²⁷

Este capítulo se desarrolló con el objetivo de presentar los elementos sustanciales, lógicos, metodológicos y procesales que componen los fenómenos de certificación ejercidos en el campo laboral y en el campo profesional. Cabe señalar que existe otra clase de certificaciones, que se enfocan a las organizaciones (las certificaciones ISO), sin embargo, aun

²⁵ La descripción del procedimiento de certificación de la BACB se aborda a detalle en Virués-Ortega, et Al. (2009, pp. 159-161).

²⁶ Ver, tabla 2 en Virués-Ortega, et al. (2009)

²⁷ Ver, tabla 3 de Virués-Ortega, et al. (2009)

cuando existen elementos de relación que han sido sugeridos entre la certificación a individuos y la certificación a organizaciones, no es objetivo de esta investigación ahondar en ello, sino en el papel que juega la certificación en los sujetos. Para tal fin, se presentó una cantidad notable de referencias en espera de que el interesado en el tema de las certificaciones pueda contar con los elementos para profundizar en dicho fenómeno.

Lo expuesto hasta el momento figura como andamiaje para analizar el fenómeno de certificación en México y, específicamente, para discutir en torno a la certificación que propone la SMP por medio del CoMePPsi, temas a abordar en el siguiente capítulo.

3. LA CERTIFICACIÓN DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO

En el capítulo se aborda el fenómeno de certificación profesional en México limitando el análisis al nivel educativo superior, particularmente al caso de la psicología.

Se da comienzo por el recuento de los mecanismos de regulación profesional que existen en el país, medios constitucionales de nivel primario y secundario son definidos para, posteriormente, especificar la manera en que actúan en dos circunstancias; a saber, durante el periodo de formación del psicólogo (periodo académico) y después de la formación de éste (periodo profesional).

Hecho lo anterior, se inscribe a la certificación como un mecanismo que actúa en el periodo profesional, se abordan sus antecedentes por medio de los distintos proyectos de ley impulsados en México desde principios del siglo XXI para establecer -sin éxito hasta el momento- la certificación profesional como un mecanismo optativo que redunde sobre la calidad de la práctica del profesionista. En este abordaje se menciona cuál es el papel que juega la certificación en áreas como la medicina, la arquitectura y las ingenierías, así como también el papel que intenta tomar en la psicología por medio de la reciente propuesta que hace el CoMePPsi. Para ello, se describe de forma relativamente detallada a este último, así como sus objetivos, sus fundamentos y su mecanismo de certificación. Una vez hecha la descripción, se analiza con línea crítica, partiendo de lo expuesto en los capítulos precedentes, cada uno de dichos rubros para confluir en la valoración relativa a la certificación del CoMePPsi para con la psicología educativa.

Por último, se exponen una serie de reflexiones que engloben, a manera de conclusión y sugerencia para futuras investigaciones, los aspectos relevantes de este ejercicio, así como aquellos que por diversas razones escapan a este análisis.

3.1 Mecanismos de regulación profesional en México

Para quien se desenvuelve dentro de las disciplinas de carácter científico-tecnológico, es apremiante contar con indicadores fiables de desempeño, dado que él -el profesional- debe conducirse partiendo de marcos conceptuales (teóricos, éticos, culturales, entre otros) y del ejercicio de una serie de técnicas que obedezcan a los preceptos de práctica avalados por las instancias facultadas para la regulación del desempeño profesional.²⁸ Este seguimiento a las normativas no sólo obedece a la institucionalidad jurídica, sino al apego con las funciones de configuración histórica y cultural de la disciplina, promoviendo así la institucionalidad disciplinaria en contra de prácticas que se acercan, y algunas veces justifican, el ejercicio anárquico de una disciplina de carácter científico.

Por esta necesidad, el Estado ha creado y promovido una serie de mecanismos que tienen por objetivo regular el ejercicio profesional, los cuales se establecen por medios institucionalizados de nivel primario (formales-normativos) y secundario (formales-prescriptivos). A su vez, los mecanismos de regulación están presentes desde la formación académica (regulación formativa) y, también, durante el ejercicio profesional (regulación post-formativa). Estos conceptos serán abordados partiendo de lo expuesto en el primer capítulo en torno a la taxonomía de las instituciones (p. 8).

A continuación se presentan los lineamientos generales respecto a los mecanismos de regulación primaria y secundaria. Una vez hecho esto, se explican los medios de regulación formativos y post-formativos.

3.1.1 Mecanismos de regulación primaria

Son mecanismos que obedecen a un marco institucional formal-normativo, tienen aplicación general, poseen una estructura organizacional bien delimitada

²⁸ Entendiendo por regulación a los ejercicios de gestión, organización, acreditación, supervisión y normativización.

y su acato es de carácter obligatorio. Los mecanismos de regulación primaria se expresan por medio de criterios jurídicos constitucionales (Elguea, 2008); en el caso educativo, se ejercen de manera directa por la SEP, sus subsecretarías u organizaciones de profesionistas que la SEP faculte para ejercer una serie de estatutos enfocados al ejercicio profesional. A su vez, tienen por objetivo ser la primera instancia de regulación del ejercicio profesional.

Como ejemplo a esto está el reconocimiento de validez oficial de los programas de estudio. Para el caso de la psicología, es la Subsecretaría de Educación Superior (SES) la encargada de validar todos los programas de estudio de la psicología en México, lo cual se realiza por medio de un Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios Superiores Federales y Estatales (RVOE).²⁹

Otros mecanismos de regulación primaria se expresan en el marco legal del artículo quinto constitucional -que reglamenta el ejercicio profesional- y las leyes secundarias que de él emanan.

3.1.2 Mecanismos de regulación secundaria

Mientras los mecanismos de regulación primaria se encuentran en una dimensión taxonómica formal-normativa, los mecanismos secundarios se clasifican como formales-prescriptivos (Elguea, 2008). Esto implica que únicamente se verán sujetos a ellos aquellos particulares que estén afiliados a una organización profesional que solicite el apego al cuadro de normatividades que en ella se establezca. Para ser más específico; los mecanismos de regulación secundaria comprenden todas aquellas medidas que de manera extraordinaria son desarrolladas para regular una serie de prácticas profesionales. La acreditación de los programas de estudio y la certificación de competencias profesionales,³⁰ son ejemplos de esta clase de mecanismos.

²⁹ Hasta febrero del 2014, la SES ha facultado a catorce instituciones de nivel superior (entre ellas la UNAM y el IPN) como válidas para otorgar un RVOE.

³⁰ Cabe hacer una acotación importante; hasta el día de hoy la certificación de competencias profesionales en psicología no es obligatoria, de ahí que se mencione a ésta dentro de los mecanismos de regulación secundaria; sin embargo, existen disposiciones jurídicas dirigidas a otros sectores profesionales donde se exige la obligatoriedad de la certificación de

A continuación, con intención de clarificar la diferenciación entre este mecanismo y su antecesor, se señala un caso habitual de regulación secundaria en contraste con una regulación primaria.

Bajo el amparo de LGE, la SEP posee atribuciones para conceder facultades a diversas instituciones académicas y cuerpos colegiados para que funjan como instancias descentralizadas que, con autonomía de gestión, pero sin independencia plena -dado que las decisiones que en ellos se tomen requieren el aval de la SEP (SEP. LGE, 2013, Artículos 1, 12 y 29)- puedan acreditar programas de estudio. Empero, la acreditación es un lineamiento de calidad optativo, es decir, cualquier institución educativa puede ejercer la formación de psicólogos sin necesidad de contar con una acreditación; pero no podrá expedir un título profesional de psicólogo si el programa de estudios no tiene un RVOE. De esto deriva que la acreditación sea explicada como un medio secundario y un RVOE como medio primario.

Una vez definidos y ejemplificados los mecanismos de regulación primaria y secundaria, se procede al abordaje su aplicación, no sin antes señalar que por fines analíticos de esta investigación, la exposición de la aplicación de los mecanismos de regulación se divide en dos dimensiones que pueden ser entendidas como sí se tratase de *dos momentos en que se aplica la regulación en la disciplina*. En primera instancia, se haya la aplicación que se concentra en la formación académica (regulación formativa). La validación y acreditación de los programas de estudio son ejemplos típicos y objetivamente identificables de esta dimensión. La segunda comprende los mecanismos de regulación posteriores a la formación (regulación post-formativa), algunos elementos de ésta son expresados en el artículo quinto de la constitución y sus leyes secundarias (SEP. Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, 2010), los estatutos del Servicio Profesional de Carrera en la Administración Pública establecidos por la Secretaría de la Función Pública, y, el principal fenómeno de análisis en esta investigación, la certificación.

competencias profesionales. Ejemplos de ello; los actuarios que dictaminan los estados financieros de los contribuyentes, y, los ingenieros y arquitectos que fungen como responsables y directores de obra.

El abordaje que se realiza de los mecanismos de regulación, tiene por intención ser sólo un señalamiento general en que éstos se ejercen. Dado ello, no se entra a detalles respecto a la planificación de los programas de estudio, las particularidades técnicas, teóricas, políticas e históricas que están inmersas en ellos, el papel que importantes personalidades de la psicología en México han desempeñado para el desarrollo de la disciplina, o las especificidades de los marcos jurídicos y las circunstancias en que se enmarca la legislación. Los elementos citados, a pesar de ser atractivos a investigarse, en esta investigación son soslayados no por una carencia de validez teórica o importancia para la práctica, sino porque el objeto a abordar es la certificación, y detallar alguno de los aspectos citados implica entrar a un terreno esencialmente complejo, repleto de matices y de una serie de datos sobre los cuales se tendría que escudriñar elementos teóricos, históricos e, inclusive, epistemológicos (entendiendo por epistemología, al estudio sistemático de los estatutos de validez de la ciencia -Mardones & Ursua, 1991-) que envuelven lo que se ha llamado, currículum (Diaz Barriga, 2003).

Para un abordaje a mayor profundidad; se recomienda el estudio de Zanatta & Camarena (2012), en él se describe el desarrollo de la disciplina psicológica en México por medio de una construcción bien documentada que sirve como referenciador del papel que jugó la Universidad Nacional Autónoma de México para el reconocimiento disciplinar de la psicología en México. Lo presentado por Klappenbach (1994) en torno al proceso de construcción de la psicología latinoamericana, también es un estudio atrayente. A este tenor, se recomienda la propuesta crítica de Rojas (2007), en la cual plantea la existencia de tres periodos, con un claro matiz paradigmático, en el desarrollo de la psicología en nuestro país (formación, establecimiento, desarrollo),³¹ a la vez que se discute en torno a la definición de la psicología educativa como un campo disciplinar en sí mismo -propuesta contraria a la que se sostiene en esta investigación, donde la psicología educativa es definida como un campo profesional interdisciplinario donde el psicólogo participa-. Por último, la revisión histórica que Urbina (2012) realiza con respecto al papel que ha jugado

³¹ El estudio resulta interesante dado que muestra un claro sesgo hacia un análisis bajo una lógica propia del positivismo decimonónico -desarrollo positivo, progresivo y lineal-, pero se circunscribe dentro de una postura "alternativa".

el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) para el desarrollo de la psicología, es un estudio obligado.

3.1.3 Regulación formativa

Desde el formalismo jurídico, el principal canon para el ejercicio de la psicología no radica en la disciplina en sí misma, en la coherencia de sus métodos o en sus grados de validez epistémica, sino en el reconocimiento institucional el Estado otorga a la psicología. El Estado, definido como la sociedad políticamente organizada, tiene facultades para sancionar en lo positivo -avalando, acreditando, certificando, validando- o negativo -prohibiendo, censurando, vetando- cualquier ejercicio disciplinar en terrenos que le son propios a la práctica o a la formación. Estas atribuciones están ya contempladas en el marco constitucional primario, como en las leyes secundarias que de él emanan. Zanatta & Camarena (2012) presentan un recorrido histórico donde se aborda el desarrollo de la psicología en México prestando atención a distintas dimensiones,³² como lo son; el reconocimiento del Estado hacia la disciplina, los efectos de dicho reconocimiento, los marcos teóricos que han estado presentes, el crecimiento de la matrícula y sus efectos sobre la educación pública, y, en menor medida, el estado contemporáneo de la psicología en México. En dicho abordaje se observa que el avance de la psicología en México está profundamente arraigado al reconocimiento que el Estado hizo de ella en 1974, año en que se oficializa la psicología como profesión.³³

³² Cabe señalar que marcos autodenominados “alternativos” también presentan estudios históricos en torno al desarrollo de la psicología (Aguado, Avendaño & Mondragón, 2007); en ellos es común encontrar historiografías interesantes en torno a los usos que el término *psicología* ha tenido en México. A lo largo de la referida obra, se cita el caso de cómo el término fue empleado, durante las postrimerías del siglo XIX y a principios del siglo XX, como sinónimo de represión. Abordajes similares respecto a dicho uso, también se encuentran en Díaz de León & Núñez (2011).

³³ Dicha oficialización radica, básicamente, en los efectos que de la Cédula Profesional son función. En 1959 se aprueba la expedición del título profesional en la Licenciatura de Psicología, y en 1974 el correspondiente a la cédula. La cual, dicho sea de paso, certifica a nivel nacional la validez del título profesional.

Partiendo de un ordenamiento lógico; el reconocimiento de la psicología, al ser ésta una disciplina científica que no se aprende en la empírea sino en instituciones académicas, debe ser regulado desde contextos de formación, es decir, desde contextos educativos. Expuesto en otras palabras; la modulación de la psicología deberá -y en efecto, lo está- encontrarse presente desde la formación estudiantil del futuro psicólogo dado que en ella se otorgan principios teóricos y procesales del ejercicio profesional.

Bajo dicho ordenamiento se circunscribe la validación de los programas de estudio en psicología como el primer mecanismo oficial de regulación formativa. Como previamente ha sido señalado, la validación que hace el Estado de los programas de estudio obedece a un mecanismo formal-normativo, donde la institución académica que no cuente con el RVOE en psicología (que se sustenta en un complejo marco legal que integra preceptos constitucionales, leyes secundarias y acuerdos interinstitucionales)³⁴ está imposibilitada para expedir un título profesional de psicólogo.

Sin embargo, este medio de regulación -a pesar de ser indispensable- no es suficiente para asegurar la calidad en la enseñanza de la psicología. Por ello, organizaciones institucionalizadas de profesionistas, como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el CNEIP, han aplicado mecanismos de acreditación que se suman a la búsqueda de calidad en el ejercicio profesional del psicólogo partiendo de los contextos de formación (Urbina, 2012).

A continuación se profundiza en torno a la forma en que se relaciona el COPAES y el CNEIP con respecto a las actividades de acreditación en psicología.

La SEP, por medio de la SES, ha facultado al COPAES como única instancia sancionada para acreditar los programas de estudio a nivel superior. A su vez, esta última podrá facultar a diversos cuerpos colegiados para la realización de procesos de acreditación que les sean respectivos (COPAES, 2000, Artículo 5º). En lo que a la psicología respecta, el COPAES reconoce

³⁴ Para una consulta específica del marco legal de los RVOES, acceder a: <http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/jspMarcoNormativo.jsp>

desde el 2002 al CNEIP como organismo acreditador de los programas de licenciatura de la disciplina. En 2004 se crea el consejo de acreditación (CA-CNEIP) con el objetivo de realizar acreditaciones en tres niveles educativos; a saber, técnico superior universitario, licenciatura y posgrado.³⁵ El ejercicio que este organismo realiza se extiende al sistema educativo público y privado, es decisión exclusiva de las escuelas de psicología participar en dicho proceso y, hasta febrero del 2014, el CA-CNEIP reporta la acreditación de ochenta programas de licenciatura en todo el país.³⁶ Sin entrar en particularidades, éstas son referidas en el *manual de acreditación de programas de licenciatura*, se establecen 10 categorías a evaluar: personal académico, estudiantes, plan de estudios, evaluación del aprendizaje, formación integral, servicios de apoyo para el aprendizaje, vinculación, investigación, infraestructura y equipamiento, y, gestión administrativa y financiera. El proceso de acreditación consta de siete etapas donde, una vez cumplidos los parámetros a un nivel mayor o igual al 60% del puntaje posible, se acredita el programa, lo cual implica el reconocimiento público del cumplimiento con los criterios de calidad que el CA-CNEIP considera indispensables para ejercer la enseñanza de la psicología.

Un último aspecto a tratar en este apartado, está en relación con las observaciones que puedan plantearse en torno al papel del currículum como un medio de regulación presente en la formación académica. Para ello se debe partir de una realidad ampliamente discutida: el currículum no es un vocablo sobre el cual existan acuerdos entre los especialistas, es esencialmente un término polisémico donde la inexactitud se extiende hasta aspectos de demarcación expresados en la problemática para establecer las fronteras lógicas entre el currículum entendido como concepto y el currículum entendido como campo disciplinar; a su vez, dentro de una lógica del currículum como campo de estudio tampoco existe acuerdo entre los especialistas en torno a la línea epistemológica de dicho campo, su metodología y sus objetivos. Condición similar ocurre con el abordaje del currículum como concepto, donde no existe conformidad en torno a su genealogía, sus usos e, inclusive, su veracidad (hay

³⁵ Las particularidades del CA-CNEIP (objetivos, manual de acreditación, metodología, programas acreditados) pueden ser revisadas en su página electrónica: <http://www.cneip.org/>

³⁶ Como dato extraordinario, el CA-CNEIP también ha acreditado dos programas extranjeros de psicología; licenciatura en psicología clínica y licenciatura en psicología industrial/organizacional. Ambos programas de la Universidad Rafael Landívar Guatemala.

quien considera al currículum como una construcción ideológica). Este abordaje en torno al término *currículum* es presentado, de manera extractada pero vigorosa, por Díaz Barriga (2003).

Dadas las diferentes denominaciones que del currículum existen, es capital puntualizar la óptica que del currículum se tiene en esta investigación. Díaz Barriga (2003) cataloga las generalidades del currículum en dos vertientes; una donde se entiende al currículum como la acción institucional que es formalizada en los planes y programas de estudio -una óptica entendida como oficialista- y que está contenida en el concepto de *educación intencionada*,³⁷ y otra donde se entiende al currículum dentro de un orden antropológico, ideológico y vivencial, aspecto contrario -o complementario, según sea la lectura que se haga- a la propuesta del llamado: currículum oficial. A esta segunda vertiente se le atribuyen interesantes exposiciones, como lo son: el currículum vivido, el currículum oculto y el currículum nulo.

Ahora bien, en esta investigación se apela por circunscribir el currículum dentro de la lógica institucional (el currículum como un proyecto educativo), acorde con la línea expuesta por Ralph Tyler en la obra seminal *Principios básicos del currículo*, donde plantea principios procesales que respondan a un interés por hacer de la educación un sistema -en el sentido estricto del término *sistema*, es decir: funcionamiento coordinado de componentes- que cumpla fines de institucionalización de los planes y programas de estudio. Tyler plantea la necesidad de establecer marcos curriculares que respondan al planteamiento de los objetivos de la educación, los contenidos de la educación, la metodología con la cual se educará y los sistemas de evaluación que serán ejercidos en ella.

Partiendo de lo expuesto, se deriva un aspecto digno a resaltar; a pesar de que la acreditación del CA-CNEIP contempla distintas dimensiones que se ven inmersas en el proceso de formación del psicólogo, ésta se define como una acreditación de los programas de estudios, que, desde ópticas que abogan por una conceptualización ampliada del ejercicio de enseñanza, no sólo se

³⁷ Cabe señalar que esta vertiente se encuentra en la misma línea lógica sostenida en el primer capítulo de esta investigación, donde se define a la educación como un hecho institucional.

estarían acreditando *los programas* sino una serie de prácticas circunscritas al ejercicio curricular.

Concatenando lo señalado hasta el momento, y partiendo de la necesidad de responder a la pregunta ¿cuál es el papel del currículum como un medio de regulación presente en la formación académica? se tiene que: el currículum oficial responde a un mecanismo institucional de regulación primario que, bajo la taxonomía usada en esta investigación, se encuentra inmerso en una naturaleza formal-normativa.

Es importante señalar que esta serie de definiciones acorde con los medios institucionales no han sido expuestas, por quien escribe esto, sin un análisis de sus implicaciones, sus limitaciones y las diatribas que ellas puedan generar. Se es consciente de que el estudio del currículum presenta sus propios problemas y que ellos no serán -tampoco es la intención- resueltos por medio de esta investigación. El campo de estudio del currículo educativo ha merecido un conjunto de reflexiones extensas y entrar al abordaje escrupuloso respecto a ¿qué es el currículo y cómo se lleva a cabo? transbordaría este análisis a un terreno que no ocupa de manera directa al objetivo de esta investigación. Los lineamientos de análisis desplegados aquí se hacen con la intención de no dejar demasiados cabos sueltos respecto al papel que tiene el marco curricular en la regulación institucional de la disciplina psicológica. A su vez, sostener que los mecanismos hasta ahora señalados son los únicos que regulan la formación del profesionista, sería un error. Existen una serie de elementos, no siempre sencillamente identificables, que impactan las prácticas del psicólogo desde contextos académicos. Por ejemplo, el ejercicio político de algunos equipos de investigación,³⁸ o aspectos tan ambiguos como la búsqueda de protagonismo académico de “líderes”, son ejemplo de ello.

El objetivo de esta sección no es esgrimir un catálogo en torno a todos los mecanismos de regulación presentes en el proceso de enseñanza académica de la psicología, sino ejemplificar la acción de distintos marcos institucionales que, fungiendo como mecanismos de regulación profesional,

³⁸ Entendiendo por *ejercicio político*: la lucha por el poder.

están presentes desde contextos de formación y pueden ser explicados partiendo de los criterios taxonómicos sintetizados por Elguea (2008).

Hecho lo anterior, a continuación se abordan los medios de regulación post-formativa, donde se encuentra la práctica propiamente profesional y, en última instancia, donde se circunscribe la certificación de psicólogos.

3.1.4 Regulación post-formativa

Un ejercicio comparativo entre los mecanismos de regulación que se aplican en la disciplina psicológica durante el periodo de formación y posterior a él, hace explícito que ellos -los mecanismos- se concentran en el periodo educativo y se ven acotados durante el ejercicio profesional. Salvo la excepción de los psicólogos que se desarrollan profesionalmente en el campo académico, para el cual hay diversas regulaciones,³⁹ la modulación de la práctica en psicología es exigua, y, dicho sea de paso, cuando existen los mecanismos, al menos en el marco legal, no siempre se aplican.

Ante este hecho, vale la pena rescatar la tesis que el neoinstitucionalismo tiene al respecto; el soslaye de los marcos jurídicos es explicado como producto de la carencia de instancias de regulación indispensables para lograr el apego a un marco legal en cuestión (Elguea, 2008), aspecto que es evidente en el caso de la psicología y que a continuación es abordado.

Como ha sido expuesto, existen diversos organismos que ejercen funciones de regulación en el periodo de formación: SEP, SES, COPAES, CNEIP y CA-CENEIP. Sin embargo, apelando a la dimensión post-formativa se cuenta con pocas instancias que respondan a la necesidad de regular las actividades profesionales, a su vez, las funciones de regulación posteriores a los periodos de formación son bastante amplias en términos cuantitativos y

³⁹ Por ejemplo, el Sistema Nacional de Investigadores cuenta con diversos mecanismos que son aplicados a sus afiliados; a su vez, la UNAM solicita a su planta docente, en función del tipo de contrato laboral con el que cuente el profesor, un reporte de funciones. Cabe señalar que otros medios de regulación que aplica a los psicólogos que laboren en área académica están presentes cuando se ejercen las acreditaciones por parte del CA-CNEIP.

cualitativos (Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2013; SEP. Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, 2010), dando por resultado que la escases de organismos institucionalizados y la sobrecarga de responsabilidades que le son atribuidas a ellos, confluye en una regulación profesional de difícil aplicación, pudiendo ser entendida como un hecho marginal o casi inexistente.

Quizás sea esta característica lo que nutre argumentos que aseguran la inexistencia de mecanismos de regulación post-formativa para la psicología; por ejemplo, está lo explicitado por la asociación de psicología que propone ejercer la certificación de psicólogos, el CoMePPsi: “en México no existía mecanismo alguno para regular la práctica profesional, fuera de la licencia para ejercer la profesión que todo egresado de un programa de formación con RVOE o de una universidad pública automáticamente obtiene para el resto de su vida”.⁴⁰

Cabe señalar que un enunciado en dicha dirección es substancialmente falso. A continuación se expone el porqué de ello; se tiene que hacer una clara diferenciación entre la marginalidad de los mecanismos de regulación y la inexistencia de ellos. En esta investigación se apela a observar la regulación post-formativa como un hecho marginal, pero no inexistente. Bajo la denominación de quienes entendemos el desempeño humano dentro de una realidad de Estado (sociedad políticamente organizada), el sujeto que se desenvuelve en cualquier plano profesional está supeditado a los lineamientos de regulación institucionales dirigidos a profesionistas a pesar de que en dichos lineamientos no se especifique su disciplina. Siendo categórico, los lineamientos de regulación profesional expresados en el artículo quinto de la constitución están dirigidos a todo el espectro de profesionistas y no hace falta que se puntualice alguna disciplina en particular para sostener que existen mecanismos que regulan el ejercicio de su profesión.⁴¹ Y es esta relación la

⁴⁰ La cita fue tomada el día 5 de diciembre del 2013 de la página electrónica oficial de CoMePPsi: <http://comeepsi.com/>

⁴¹ Con intención de ejemplificar lo expuesto en este párrafo; en el segundo artículo transitorio de la Ley Reglamentaria del artículo 5º, relativa al ejercicio de las profesiones, se especifican qué profesiones requieren de manera forzosa el título para ser ejercidas. En ella, la psicología no aparece dentro del listado de aquellas profesiones para las cuales el título es de carácter obligatorio, sin embargo, de ello se deriva que el título en psicología no forma parte de un

que se soslaya por parte de los particulares y órganos profesionales que sostienen la inexistencia de regulaciones para la psicología.

Lo anterior no ha sido expuesto con una intención mezquina o un objetivo de ataque hacia el CoMePPsi o cualquier particular que sostenga argumentos que redunden sobre la inexistencia de elementos de regulación. Por el contrario, la intención radica en entender de la manera más precisa posible una realidad en la cual se inscribe el psicólogo y, en última instancia, la certificación de psicólogos, fenómeno que es abordado más adelante dado que a continuación se describen los mecanismos de regulación post-formativos.

En lo que respecta al marco legal, las funciones de regulación profesional están enunciadas en el artículo quinto de la constitución, así como en sus leyes secundarias, de las cuales, la más relevante -al tener aplicación federal- es la Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional. En líneas generales, y partiendo de lo sintetizado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas (2013; p. 18), se establecen cinco ejes rectores, que son:

- Las actividades profesionales deberán ejercerse exclusivamente por individuos que hayan cursado los estudios correspondientes a la profesión que desempeñen, a su vez, dichos estudios deberán haber sido previamente avalados por un RVOE.⁴²
- En caso de urgencia, los profesionistas están obligados a ejercer los conocimientos teóricos y técnicos de su disciplina en toda hora y lugar en apoyo a las personas que así lo requieran.
- Se presentan enunciados respecto al marco legal para la resolución de conflictos que se generen como producto del desempeño profesional. Incluyendo normatividades relativas a los honorarios (pagos, sueldo) que debe recibir un profesionista.

ordenamiento legal de orden primario, lo cual ya es, en sí mismo, una medida de regulación profesional.

⁴² Cabe resaltar que existen matices legales para este apartado. Si bien es cierto que se exige que el ejercicio profesional sea desempeñado por una persona que haya cursado los estudios profesionales en un programa educativo validado por un RVOE, existen diferentes parámetros que permiten que un individuo sin título profesional, pero con estudios profesionales, pueda ejercer. Las condicionantes están explicitadas en la Ley Reglamentaria del Artículo 5º; ejemplificando, la condición de pasantía y las excepciones que puede expedir la DGP a particulares para ejercer sin título.

- Se promueve la formación de asociaciones para cada rama profesional (SEP. Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, 2010; capítulo VI) pudiendo ser optativo, por parte del profesionista, la afiliación a ellas.
- Se establece lo relativo a la obligatoriedad del servicio social.

Cabe señalar que todas estas actividades deben ser reguladas por la Dirección General de Profesiones (DGP). Es decir, la DGP es el órgano ejecutor de la normativa de regulación post-formativa, a su vez, debe ser el interlocutor entre el Estado y los colegios de profesionistas (SEP. Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, 2010; capítulo VI).

Haciendo una revisión de las actividades efectivas de la DGP, se observa que éstas se concentran básicamente en dos rubros; el primero, las labores administrativas en torno a la expedición de títulos profesionales. El segundo, el reconocimiento de idoneidad que otorga hacia las asociaciones y colegios de profesionistas para que éstos ejecuten actividades de certificación de competencias profesionales.⁴³ Este segundo rubro es el medio de contacto por excelencia que la DGP ejerce en pro de la vigilancia del ejercicio profesional en correspondencia con las asociaciones de profesionistas (SEP. Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, 2010; artículo 21). Este reconocimiento de idoneidad es otorgado a las organizaciones que representan a los gremios profesionales para los cuales la certificación es requerimiento legal; por mencionar algunas profesiones para las cuales aplica esta exigencia, están: contadores públicos, actuarios, médicos, ortodoncistas, pediatras, dentistas, enfermeros, anesthesiólogos, algunas ingenierías, entre otras.

Como elemento a resaltar; tanto la expedición de títulos profesionales como la certificación de competencias profesionales -está última, en la modalidad de requisito indispensable para ejercer en algunas profesiones- son mecanismos de regulación que, partiendo de lo expuesto en el primer capítulo, se enfilan dentro de los mecanismos institucionales de regulación formal-normativa al ser de carácter obligatorio y aplicar a toda la federación.

⁴³ La lista de asociaciones reconocidas por la DGP para ejercer actividades de certificación de calificaciones profesionales es de dominio público, y puede consultarse en el siguiente enlace: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Reconocimiento_de_Idoneidad#.UwJElv5N8F

Como se puede apreciar, a lo largo de esta sección se ha discutido en relación a la carencia de mecanismos que regulen la práctica profesional una vez que ésta comienza, es decir, una vez que el egresado de una licenciatura se desempeña como profesional. Mientras en la formación se cuenta con una cartera de regulaciones medianamente amplia, en la dimensión post-formativa sólo se cuenta con regulaciones formales-normativas que, tomando en cuenta las actividades principales de la DGP, se concentran en la expedición de títulos y cédulas como también con la validación a organismos académicos que certifiquen competencias en aquellas profesiones donde ésta es obligatoria.

Resulta evidente que regular el desempeño de miles de profesionistas a lo largo y ancho del país es un trabajo complejo, repleto de matices y circunstancialidades que deberían ser tomadas a consideración si se desea hacer de la regulación profesional un hábito que redunde sobre la eficacia de los profesionistas. A su vez, como elemento a resaltar está lo expuesto por el Instituto de Investigaciones Jurídicas (2013) en torno a la última reforma substancial sobre las labores de regulación del ejercicio profesional en México, la cual se dio en 1974. A partir de esa fecha se puede hablar de adecuaciones a la ley más que de modificaciones que toquen los puntos focales de la regulación del ejercicio profesional. De ello resulta que los mecanismos de regulación profesional se encuentren desactualizados, lo que se traduce en un marco organizativo y procesal insuficiente para hacer frente a los cambios que ha experimentado el país a partir de 1974, los cuales son señalados en el primer capítulo de esta investigación.

Es bajo estas circunstancias estructurales del institucionalismo mexicano, y sobre el panorama histórico reseñado en el primer capítulo, sobre lo cual emerge la certificación como elemento de regulación profesional, que -bajo los conceptos que han sido desplegados en esta investigación- se circunscribe como una práctica de instituciones formales-prescriptivas que ocurre en una dimensión post-profesional.

Una vez presentados los lineamientos que se consideraron básicos para la definición estructural de la certificación en México, en la siguiente sección se abordan los antecedentes de este fenómeno.

3.2 Antecedentes de la certificación en México

Confluyendo en las problemáticas relacionadas con la carencia de medios de regulación profesional posteriores a la formación, y tomando a miramiento el espectro contextual abordado en los capítulos anteriores; a partir del siglo XX se han presentado diversas propuestas de regulación, donde la certificación de competencias profesionales se discute como una opción viable. Cabe resaltar como antecedente la interesante propuesta expresada por Augusto Gómez Villanueva en la LVIII Legislatura (Cámara de Diputados. Gaceta Parlamentaria, 2003), llamada: Ley General del Ejercicio Profesional. En este proyecto se planteó crear una instancia superior de regulación (formal-normativa) que actuara por medio de consejos de certificación profesional compuestos por colegios de profesionistas, dicha instancia sería la Dirección General del Instituto del Ejercicio Profesional. La función de los consejos sería ejecutar las labores de certificación en las profesiones que les fuesen competentes, todo ello dentro de un complejo esquema de coordinación y colaboración interinstitucional e interestatal. El proyecto de ley contemplaba no sólo el esquema organizacional, sino también establecía instancias ejecutoras, medios de impugnación, códigos de conducta, e inclusive resaltó por específico, en uno de sus capítulos, muchas de las primas expresadas por medio de programas de estímulos profesionales para los sujetos certificados, programas que son abordados por Ingvarson (1998) e Ingvarson & Kleinhenz (2008).

A pesar del atractivo de la Ley General del Ejercicio Profesional, esta no prosperó. Empero, se deja ver como el primer antecedente de ley que denota la importancia que en México se le comienza a prestar a la certificación en el siglo XXI.

Dos años después, en 2005, y bajo la necesidad de contar con una organización institucional facultada para la coordinación de los procesos de certificación que ya existían en México, se funda el Consejo Nacional de Normalización y Certificación De Competencias Laborales (CONOCER), el cual es el único órgano institucional (formal-prescriptivo) facultado para regularizar

todas las funciones que derivan del Sistema Nacional de Competencias (SNC). El crédito que posee el CONOCER se extiende hasta el conjunto de entidades reconocidas por la OIT, en su Banco de Competencias Laborales,⁴⁴ para la evaluación de las competencias en México. Las funciones del CONOCER pueden ser examinadas directamente en su página electrónica,⁴⁵ la cual presenta una amplia documentación oficial respecto a sus estatutos, funciones, definiciones, certificaciones y diversas publicaciones que realiza la institución.

A continuación se señalan, de manera condensada, las actividades que ejerce este organismo:

- a) **Regular el SNC.** Se enuncia como sistema dado que en él se estructuran todas las funciones de los Comités de Gestión de Competencias (CGC) -los cuales se constituyen de manera tripartita-, estructura toda la base de datos de los organismos acreditados para realizar una certificación laboral, y posee el listado de todas aquellas personas que han sido certificadas por los organismos certificadores oficiales.
- b) **Regular los CGC.** Las actividades de los CGC comprenden rúbricas que pueden ser resumidas en tres objetivos; definir cuáles son las competencias laborales a nivel nacional (a ello se le llama, estándares de competencia),⁴⁶ definir los procedimientos de evaluación de las competencias, y promover la adopción de dichos estándares por parte de los sectores laborales (sean éstos de bienes o servicios).
- c) **Regularizar procedimientos de certificación.** La regularización comprende dos aspectos; primero, expedir el aval hacia las instancias de certificación (que pueden ser entidades u organismos),⁴⁷ y, segundo,

⁴⁴ El Banco de Competencias Laborales de la OIT puede ser consultado en la siguiente página electrónica: <http://www.oitcinterfor.org/banco-competencias-laborales/inicio>

⁴⁵ Se tomó la decisión de enlazar a su página electrónica (<http://www.conocer.gob.mx/>) dado que citar cada uno de los documentos que comprenden las funciones del organismo extenderían de manera innecesaria las citas referenciales.

⁴⁶ Todos los Estándares de Competencia se coordinan en un registro nacional que divide las competencias en cinco áreas laborales; trabajadores -principalmente operarios-, empresarios, sector social, sector educativo y sector gubernamental.

⁴⁷ Su diferenciación se establece con base en su amplitud; por ejemplo, una universidad es comprendida como una entidad, mientras que una asociación de profesionistas sería un organismo.

acreditar a los centros que realizarán las evaluaciones de la competencia.

La manera en que se relacionan las entidades u organismos con los centros de certificación se ejemplifica de la siguiente manera; una empresa requiere una certificación en su plantilla de reclutadores, para ello opta por que dicha certificación tenga un aval oficial en el estándar de competencia de Reclutamiento y Selección de Personal Operativo y Administrativo (CONOCER. EC0306, 2012). En este caso, el único organismo certificador plenamente acreditado es Manpower, el cual también posee su propio centro de evaluación. Para ello, la empresa tendrá que solicitar a Manpower el ejercicio de certificación en su plantilla de reclutadores.

Como se observa, el CONOCER tiene una estructura organizacional bien definida e integra un amplio marco en sus estándares de competencias, sin embargo, hasta el momento, sólo se concentra en certificaciones para el rubro laboral, lo que en el segundo capítulo de esta investigación ha sido definido como *certificación ocupacional*. A pesar de ello, sobresale el hecho de que existen diversos estándares de competencia que pueden ser dirigidos a psicólogos; por ejemplo, los que se presentan para las actividades de capacitación, las consultorías en análisis organizacional, los enfocados a la orientación familiar, los que competen a la coordinación de los centros educativos, los que se encuentran dentro del rubro de desarrollo de materiales para el aprendizaje, entre muchos otros.

Otro importante antecedente a la certificación en México, en este caso dentro del contexto de la educación básica, está en el que es considerado por la CNTE (CNTE, 2013) -también citado en entrevistas por Ángel Díaz Barriga- como el primer proyecto de ley enfocado a la certificación de los profesores del SEN, proyecto que fue desarrollado por la ONG *Muévete por la educación*, presidida por Marinela Servitje,⁴⁸ y presentado en la Cámara de Senadores por

⁴⁸ Hija de Lorenzo Servitje, fundador de Grupo Bimbo, empresa mexicana que es líder global en su ramo. La relevancia de este proyecto de ley es doble; por una parte ejemplifica la importancia que la certificación profesional va teniendo en México en el siglo XXI. Por otra, que para quien escribe esto es preocupante, muestra cómo sectores empresariales monopólicos, justificados en una arenga del “interés por el sector educativo”, son capaces de impulsar

María Teresa Ortuño Gurza, Sergio Álvarez Mata y Francisco Javier Castellón Fonseca (Cámara de Senadores. Gaceta Parlamentaria, 2011).⁴⁹

Al tiempo en que se escribe esta investigación, se ha entregado una iniciativa de ley en la Cámara de Senadores, titulada: Ley General del Ejercicio Profesional Sujeto a Colegiación y Certificación Obligatorias (Cámara de Senadores. Gaceta Parlamentaria, 2014). Hasta el momento el proyecto se encuentra turnado a las comisiones de educación y estudios legislativos; básicamente lo que en él se propone es el establecimiento de nuevos parámetros de certificación, donde aquellas profesiones “socialmente sensibles”⁵⁰ sean reguladas de manera más estricta (por medio de lo que aquí ha sido denominado mecanismo de regulación post-profesional formal-normativo). Cabe señalar que en este proyecto, así como en sus antecesores, la psicología no figura como una profesión que requiera una certificación independiente a la cédula que se otorga al finalizar el periodo de formación.

A pesar de la abordada exención que ha sufrido la psicología en México en lo relativo a la necesidad de establecer una certificación profesional, este ejercicio ha sido discutido en la academia desde la primera década del siglo XX. Una de las líneas críticas al fenómeno de certificación expone la incoherencia de ejercer la certificación en una disciplina que se encuentra segmentada -por no decir, confrontada- desde sus fundamentos teóricos como producto de lagunas epistemológicas y tecnológicas presentes en la psicología desde su fundamentación (Ribes, 2004, Ribes, 2000), a la vez, esta línea toma a reparo los aspectos legales e institucionales que subyacen a la certificación profesional (Ribes, 2005). Desde el marco que aboga por la pertinencia de ejercer la certificación profesional (Bruner, 2007; CoMePPsi, 2013; SMP, 2011), se ha defendido la necesidad de certificar a los psicólogos partiendo de criterios que sugieren -desde mi juicio- un profundo desconocimiento en torno a

proyectos de ley de gran envergadura para un sector estratégico de México, como lo es la educación.

⁴⁹ A pesar de que esta propuesta de reforma a la LGE no prosperó en su momento, vale la pena prestar atención a la concreción de última reforma en el sector educativo en México, de la cual se habló en el primer capítulo, la cual, a ojos de algunos analistas -ver, pie de nota 1- y de la misma CNTE (2013), el llamado Servicio Profesional Docente está inscrito bajo la lógica de la certificación.

⁵⁰ Tanto en las disposiciones generales como en el artículo 5º de la iniciativa de ley citada, se pude observar las profesiones a las cuales está dirigida la certificación.

los alcances de la certificación, sus fundamentos tácitos y procesales, a la vez que se equipara la certificación de licenciamiento con la certificación profesional, se soslayan estatutos institucionales y se parte del supuesto de que una certificación general (que comprenda a todos los psicólogos de todas las áreas, sin importar el nivel de estudios que cada uno de ellos posea) es suficiente para validar en lo legal y lo legítimo el procedimiento, a su vez, argumentos más radicales pero circunscritos en la misma lógica⁵¹ entienden a la certificación post-profesional como un *permiso* para ejercer la profesión.

Ambos razonamientos merecen ser revisados con extrema cautela. En esta investigación se considera a la primera exposición como una línea ecuánime pero insuficiente en torno a la comprensión del fenómeno. Sin embargo, la segunda, que ha ganado terreno al grado de estar próxima la primera certificación post-profesional que se aplica a psicólogos en México, posee muchos elementos que pueden fustigar la lógica de todo el procedimiento; por ejemplo, uno de sus promotores ha señalado que “en algún sentido será lamentable que el examen de certificación profesional sea el punto en el que los nuevos psicólogos pagarán la deuda de haber cursado la licenciatura en un programa deficiente” (Bruner, 2007, p. 28).

Argumentos como el citado sugieren que la certificación deberá figurar como un mecanismo de exclusión o eliminación, y no como una herramienta de selección y promoción. A su vez, es comprometedor responsabilizar de su formación a los psicólogos que *cursaron la licenciatura en un programa deficiente* y no se atribuya responsabilidad a quienes validan dichos programas por medio de un RVOE, los cuales deben ser los primeros responsables al haber otorgado -por omisión, desconocimiento o corrupción- un reconocimiento oficial a un programa de estudios deficiente. De manera semejante, se tiene que prestar atención al papel que juegan las instituciones certificadoras; en los países donde la certificación posee mayor tradición, ninguna instancia de certificación -ya sea profesional u ocupacional- está facultada para extender constancias de permiso laboral, es decir, la institución sólo expide el

⁵¹ En el artículo de Carlos Bruner, *Las muchas aplicaciones de la única psicología*, sostiene la propuesta de observar la certificación de psicólogos como un medio de sanción laboral.

documento de certificación, pero es el sector público y privado el que opta por exigir o prescindir del documento de certificación con objetivos de contratación.

A escasos meses de celebrarse la primera certificación de psicólogos en México por parte del CoMePPsi, tomando a consideración los aspectos críticos y adyacentes a dicho proceso, y, al fin de cuentas, bajo la guía del objetivo general trazado desde el principio de esta investigación,⁵² en la siguiente sección de este capítulo el análisis se particulariza en torno a la propuesta de certificación que ha impulsado la SMP por medio del CoMePPsi.

3.3 Propuesta de certificación del CoMePPsi

Para abordar la propuesta de certificación de psicólogos en México se tiene que partir de un hecho; la documentación oficial en torno al CoMePPsi y su procedimiento de certificación, es demasiado escasa. De manera pública, únicamente se cuenta con dos fuentes donde se trata el tema de la certificación y las características del Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología; uno es el documento de convocatoria en torno a la certificación (CoMePPsi, 2013), y otro, la guía que para dicho examen publicó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 2013), que será el organismo ejecutor del examen de certificación. A su vez, tanto en la página electrónica del CoMePPsi como en la que corresponde a la SMP, no se brinda información que complemente sustancialmente lo que en ambos documentos se señala, inclusive el citado registro del CENEVAL es mucho más extenso y preciso en comparación con el documento público del propio CoMePPsi.

Dado que esta carencia de documentación afecta cualquier análisis que aborde la propuesta de certificación del CoMePPsi, de ello pueden generarse comentarios que no beneficien al citado organismo y, por tanto, que tampoco beneficien a la certificación que él propone; por ejemplo, se puede sugerir la

⁵² Por medio de un análisis de naturaleza documental, describir los mecanismos y objetivos de la certificación, sus implicaciones en el campo educativo y, específicamente, en el psicólogo educativo en México.

falta de transparencia que se relaciona con el menoscabo por democratizar el proceso, o bien, la inexistencia de la documentación necesaria para acceder al marco del CoMePPsi y la certificación que ella propone. A pesar de que este aspecto resulta interesante por abordar, de momento es soslayado para proseguir con la descripción del CoMePPsi. En la siguiente sección de este capítulo (análisis crítico en torno a la propuesta de certificación de CoMePPsi) será abordado el factor referente a la carencia de documentación.

Abordando de manera específica al CoMePPsi, éste es un organismo de profesionistas fundado en 2009 por la SMP y tiene por objetivo ser la instancia intermediaria en lo relativo a la certificación de psicólogos a nivel nacional (CoMePPsi, 2013; CENEVAL, 2013). Ello está amparado bajo el artículo vigesimoquinto de la Ley General de Profesiones -que no es más que la Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional- (SEP. Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, 2010).

Así, bajo el inciso a del vigesimoquinto artículo de la citada ley, el CoMePPsi ha realizado gestiones con la DGP para ejercer la certificación de psicólogos. Se tiene que recordar que la DGP es la única instancia facultada para otorgar el reconocimiento de idoneidad a las asociaciones y colegios de profesionistas para que éstos certifiquen bajo la intercesión del marco jurídico; sin embargo, hasta la última actualización del banco de datos respectivo a dicho reconocimiento (9 de enero del 2014), ni el CoMePPsi ni la SMP figuran dentro de los organismos avalados por la DGP para certificar competencias profesionales.⁵³ Con intención de no quebrantar la línea descriptiva, este interesante punto es abordado en la siguiente sección de este capítulo.

A continuación, de manera semejante a la forma en que se describieron las certificaciones ocupacionales y profesionales, se aborda la certificación del CoMePPsi; esto es, la enunciación del objetivo, la amplitud de la certificación, sus beneficios y su metodología. Cabe resaltar que esta descripción se realiza con base en la guía para el sustentante (CENEVAL, 2013).

⁵³ Se partió del supuesto de que quizás, al ser el CoMePPsi una suerte de división que creó la SMP para que ejerciera las labores de certificación, pudiera figurar la SMP dentro del listado de las asociaciones de profesionistas con reconocimiento de idoneidad para realizar certificaciones profesionales.

- **Objetivo.** Certificar la competencia profesional de psicólogos a nivel nacional por medio del Examen Único para la Certificación Profesional en Psicología (EUC-PSI).
- **Amplitud.** Como ha sido expresado en el objetivo, la amplitud de la certificación de CoMePPsi tiene por intención ser el mecanismo de certificación por excelencia para todos los psicólogos que radiquen en México. A su vez, intenta ser el andamiaje de un mecanismo de mayor envergadura que circunscriba la práctica de la psicología en México a una homologación de práctica profesional de psicólogos entre los países que forman parte del TLCAN (CoMePPsi, 2013).
- **Beneficios.** Las bondades que señala CoMePPsi con respecto a su proceso de certificación se expresan en tres rubros; los beneficios para los usuarios de los servicios de psicología -sector social-, los beneficios para los profesionales de la psicología -sector profesional-, y aquellos que reeditarán sobre la formación e investigación en psicología -sector académico-. A continuación se citan, a manera de apunte, los principales:
 - *Sector social.* Los psicólogos que presenten una certificación por medio del EUC-PSI tendrán, para la sociedad, una garantía de desempeño con altos estándares de cualificación profesional, lo cual se traducirá en una práctica de calidad eficaz que estará dirigida hacia los usuarios (clientes) que requieran de servicios psicológicos.
 - *Sector profesional.* Abrir la posibilidad de contar con un perfil profesional de psicólogos con alcance nacional, retribuir sobre la reputación de la disciplina, y contar con un documento que certifique que el psicólogo se encuentra actualizado y es capaz de desempeñarse de manera fiable en su terreno profesional.
 - *Sector académico.* Fundamentado en lo expresado por el CENEVAL (2013, p. 5), la certificación de CoMePPsi proporcionará información al sector académico en torno al estado que guardan los egresados de psicología con respecto a su ejercicio profesional y sus niveles de conocimiento. Dicha

información será útil para ejercer un seguimiento nacional de los profesionales de la psicología, y por medio de la información que se recabe, se podrá contar con mayores elementos que nutran la discusión curricular en México promoviendo una adecuación de los planes y programas de estudio que existen en psicología.

- **Metodología.** El instrumento de evaluación y la aplicación del mismo es descrito y ejemplificado por el CENEVAL (2013, p. 8-32) de manera precisa, por lo cual no se entrará aquí a detalles. En esta descripción sólo se abordarán los aspectos generales en torno a la construcción y composición del EUC-PSI, los requisitos que debe cumplir el candidato a certificarse, y la forma en que se plantea la realización del examen de certificación.
 - *Construcción del EUC-PSI.* El CENEVAL es el organismo encargado de coordinar todas las actividades de construcción del instrumento (CENEVAL, 2013). Para ello, se apoya en un cuerpo colegiado compuesto por un consejo técnico y un comité académico (p. 43).

El consejo técnico tiene por objetivo la representación de los colegios, organizaciones gremiales, especialistas independientes (hay dos representantes para estos tres rubros), así como la representación de instituciones educativas (seis representantes).

El comité académico está integrado por 44 personas, de las cuales sólo 6 no están afiliadas a alguna institución universitaria.

El CENEVAL, por medio del consejo técnico y el comité académico, define las competencias profesionales genéricas a todo psicólogo en México. Este procedimiento se compone por cinco fases que son descritas en el guía del sustentante (CENEVAL, 2013, p. 8). A continuación se sintetiza el procedimiento: se definen los ámbitos profesionales del psicólogo, se identifican las tareas que se ejercen en cada uno de los ámbitos previamente identificados, de estas últimas se seleccionan aquellas que resultan ineludibles, posterior a ello se definen cuáles son las competencias indispensables para la

ejecución de dichas tareas y, por último, se crea un perfil genérico de competencias profesionales que pueda ser aplicado en todo el territorio nacional.

Cabe señalar que este proceso de definición de las competencias genéricas obedece, a palabras del CENEVAL y el CoMePPsi, a una serie de estudios previos (en ningún documento se menciona a qué estudios se refieren) donde se analizaron muestras nacionales de profesionistas de psicología para identificar qué aspectos comprende la práctica profesional en México.

- *Composición del EUC-PSI*: El instrumento que será usado para la certificación de psicólogos es una prueba de opción múltiple con cinco opciones de respuesta por reactivo, el EUC-PSI se circunscribe a la familia de instrumentos referidos a la norma y se compone por 142 reactivos distribuidos en tres áreas; 58 enfocados al área de evaluación, 51 al área de intervención y 33 a investigación. Los detalles técnicos del EUC-PSI pueden ser consultados en la guía del sustentante (CENEVAL, 2013, 10-16).
- *Requisitos del candidato a certificarse*. Los requisitos indispensables para figurar dentro de los candidatos idóneos para presentar el EUC-PSI son pocos; únicamente se requiere que el candidato posea el título y cédula a nivel licenciatura que le acredite como psicólogo, así como contar con un comprobante de haber ejercido la profesión durante un periodo mínimo de tres años.

Si ambos requisitos son cumplidos, así como aquellos relativos al trámite del examen (el registro ante CoMePPsi, la entrega del resumen curricular, el pago por concepto de examen, entre otros aspectos relativos al aspecto burocrático), cualquier psicólogo podrá participar en el proceso de certificación.

- *Aplicación de examen de certificación*. El examen se aplica en un solo día, está dividido en dos sesiones con un tiempo máximo de tres horas por sesión. En la primera de ellas se aplicará la sección que corresponde al área de evaluación (58 preguntas); y, en la

segunda sesión, se aplican las dos áreas restantes (intervención e investigación, con 51 y 33 preguntas respectivamente).

Los resultados del EUC-PSI se entregarán de manera individual, estableciendo de manera cuantitativa cuáles son los niveles competenciales en cada una de las tres áreas que evalúa la prueba. Se tiene que aprobar las tres áreas para obtener la certificación. Sin embargo, cabe señalar que ni el CENEVAL ni el CoMePPsi han hecho públicos los criterios de aprobación del examen.

Lo señalado hasta el momento enmarca, de manera resumida pero precisa, los componentes de la certificación de psicólogos que impulsa el CoMePPsi. Hay diversos aspectos que no son señalados en la documentación que se ha hecho pública en torno al EUC-PSI, por ejemplo, hay una carencia de indicadores en torno a los criterios de evaluación que serán establecidos. Tampoco se mencionan las referencias de los estudios nacionales en los cuales se basaron tanto el consejo técnico como el comité académico para el establecimiento de las competencias genéricas; las únicas referencias que se mencionan en la guía del sustentante (CENEVAL, 2013) son referencias de libros (no hay una sola referencia a alguna publicación periódica), la mayoría de ellos teóricos y escritos por extranjeros (lo cual no es negativo en sí mismo, pero al referirse a una certificación nacional debería de partirse de estudios donde se abordara el estado actual de la psicología en México) y, dicho sea de paso, muchas de estas referencias son antiguas.

Todos estos puntos, así como otros que han sido acotados a lo largo de esta investigación se abordan en la siguiente sección del capítulo. En ella se realizará un análisis crítico en torno a la propuesta de certificación del CoMePPsi. Una vez hecho ello, se presentan las reflexiones finales de esta investigación.

3.4 Análisis crítico en torno a la propuesta de certificación de CoMePPsi

El análisis crítico de la certificación que impulsa CoMePPsi puede ser hecho partiendo de distintas aristas. En este análisis sólo se tratan tres dimensiones que integran diversos elementos que han sido tratados en esta investigación; a saber, la naturaleza institucional del CoMePPsi, los fundamentos sobre los cuales se sustenta la certificación que él propone, y, la metodología de certificación en sí misma. A su vez, estos tres ejes de análisis son rectores para realizar una estimación de la utilidad del EUC-PSI con respecto al psicólogo que actúa sobre el campo profesional educativo.

3.4.1 Naturaleza institucional del CoMePPsi

La importancia de circunscribir la acción profesional a un esquema institucional es un fundamento que ha permeado esta investigación. A su vez, se ha reiterado la necesidad de que las instituciones a las que se circunscriban los hechos profesionales se encuentren definidas con bases perfectamente delimitadas, léase: formales, por marcos jurídicos y organizativos que estén en correspondencia con los objetivos del Estado. Dichos marcos pueden ser normativos o prescriptivos, sin embargo debe ser evitado que las medidas que se tomen hacia una profesión provengan, o se ciñan, a una dinámica radicada en la informalidad.

Los indicadores de formalidad institucional se identifican por medios objetivos; los marcos organizativos y jurídicos de una organización con facultades institucionales formales deben estar expresados en documentos de oficio, minutas, reglamentos internos, cuadros jurídicos, enunciación de principios, entre otros elementos relativos al factor administrativo y ejecutor. A su vez, cuando se trate de una institución de interés público donde no exista justificación alguna para mantener confidencialidad en su documentación, los particulares deben tener acceso a ésta. Otro elemento que ha sido abordado y

conviene subrayar, radica en la necesidad de que las instancias ejecutoras de la organización estén en correspondencia con la red institucional del Estado.

Partiendo de lo señalado, que no es más que el resumen de lo asentado en el primer capítulo, CoMePPsi presenta diversas características que atraen la crítica hacia su valor como institución formal. A la evidente insuficiencia de documentación de acceso público⁵⁴ se suma la falta de reconocimiento oficial como institución certificadora. A continuación se detalla este último aspecto que no es de relevancia menor.

Partiendo del reconocimiento de las funciones de la DGP como única institución facultada para otorgar un reconocimiento de idoneidad a las asociaciones y colegios de profesionistas para la realización de certificaciones profesionales del gremio que les sean respectivos (SEP. Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, 2010; capítulo VI), se indagó en torno al reconocimiento del CoMePPsi por parte de la DGP. De ello se resolvió que la DGP no acredita a CoMePPsi como instancia oficial certificadora de competencias profesionales.

De manera paralela a la búsqueda de las instancias institucionales de regulación post-formativa que tuvieran un registro que acreditara al CoMePPsi, se acudió a la posibilidad de que el CONOCER hubiera facultado -ya sea como organismo o como entidad- a aquélla (o, en su defecto, a la SMP) para ejercer una certificación laboral. Sin embargo, de igual forma a lo ocurrido con respecto a la DGP, ni CoMePPsi ni la SMP figuran dentro del banco de datos que el CONOCER presenta en torno a las facultades que se reseñan. Cabe señalar que la última actualización del banco de datos de CONOCER fue efectuada el día 5 de marzo del 2014.

Aunado con lo anterior, vale la pena señalar que no existe ningún marco constitucional primario que otorgue facultades específicas a algún organismo de profesionistas de la psicología para que éstos ejerzan alguna clase de certificación de competencias profesionales, aspecto que es tocado por Ribes

⁵⁴ Conviene señalar que como producto de no existir documentación de acceso público por parte del CoMePPsi, se enviaron diversas solicitudes de documentación por parte de quien realiza esta investigación, sin embargo no se tuvo respuesta.

(2005) en la crítica que realiza en torno a las intenciones de certificación de psicólogos.

CoMePPsi se define a sí misma como una institución acreditada para ejercer la certificación de psicólogos a nivel nacional (CoMePPsi, 2013). Atendiendo a ello bajo la taxonomía expuesta en el primer capítulo (Elguea, 2008), CoMePPsi concurre dentro de las instituciones formales-prescriptivas. Sin embargo, ajustando los factores señalados (carencia de documentación y falta de reconocimiento como organismo certificador), CoMePPsi presenta una diversidad de indicadores que le emparentan con un institucionalismo informal-prescriptivo y no con uno formal. En ello se justifica la apreciación que en el primer capítulo se presenta en torno a la carencia de valor institucional que la SMP tiene como ente certificador (p. 29).

Se consideró indispensable comenzar esta sección por enunciar los aspectos relacionados con la oficialización del proceso. Esta necesidad no nació por la advertencia que realizó E. Ribes aproximadamente 10 años atrás (Ribes, 2005), de la cual se tuvo conocimiento tiempo después de haber identificado que el CoMePPsi no cuenta con facultades oficiales para certificar psicólogos, sino porque la certificación asienta como fundamento procesal la necesidad de circunscribirse a plenitud dentro de una estructura que oficialice todo el procedimiento. En lo que respecta al proceso de certificación que propone CoMePPsi, la única instancia con facultades oficiales dentro del EUC-PSI es el CENEVAL, al cual el CONOCER otorga facultad como entidad certificadora, sin embargo, se tiene que recordar que el CONOCER no avala a organismos de certificación de profesiones, sino a organismos de certificación de competencias ocupacionales, lo cual -como se detalló en el segundo capítulo- es substancialmente distinto (p. 38-50).

Ante la definición del CoMePPsi como una institución informal-perceptiva, vale la pena mantener un grado de reserva. Se parte del hecho de que esta clasificación se ha basado en los datos públicos (CENEVAL, 2013; CoMePPsi, 2013) y en el contraste de los objetivos del EUC-PSI con las instituciones que oficializan los procesos de certificación (DGP y CONOCER). Sin embargo, puede darse el caso de que CoMePPsi y el EUC-PSI estén

plenamente oficializados pero no exista documentación de acceso público que dé cuenta de ello. En este sentido, se tratará de una omisión sobre la cual se puede impulsar una línea de cuestionamientos en torno a los motivos de mantener discreción en la información.

Este último supuesto no será tratado en esta investigación, dado que partir de una línea de análisis hipotética dilataría el ejercicio de discusión que aquí se realiza, en el cual se busca nutrir los argumentos por medio de hechos objetivos.

3.4.2 Fundamentos de la certificación del CoMePPsi

Abordar los fundamentos que dan sustento a la certificación del CoMePPsi trae a contraste lo abordado en el segundo capítulo de esta investigación; de manera específica, los fundamentos de los procesos de certificación (p.33-37). A su vez, se trata la aplicabilidad de la amplitud de funciones del EUC-PSI y sus beneficios, que han sido descritos en el apartado de la propuesta de certificación (p. 70-73).

Partiendo de lo expuesto en la sección donde se tratan los fundamentos tácitos y procesales, la certificación se sustenta en un principio de racionalización afín con la lógica del fordismo y el taylorismo (Reta, 2009) redundando sobre la identificación precisa de las competencias para el sector laboral de bienes o servicios (Estrada, 2012), por lo cual, los procesos de certificación post-formativos se han caracterizado por validar competencias necesarias en marcos profesionales específicos y no competencias genéricas, dado que la lógica de la certificación no es circunscribir ésta a un proceso de evaluación generalista, sino especificista (Bouder, et al., 2002; Ingvarson, 1998; Ingvarson & Kleinhenz, 2006; João, 2002; *Roquero & Hernando, 2004*; Ruiz, 2006; Virués-Ortega, et al. 2009).

Prestando atención a los antecedentes de la certificación en México, los proyectos de ley que promueven el uso de la certificación profesional (Cámara de Diputados. Gaceta Parlamentaria, 2003; Cámara de Senadores. Gaceta

Parlamentaria, 2011) han dado atención a la necesidad de definir la certificación como una herramienta que valide competencias profesionales específicas (cabe señalar que el CONOCER también se encuentra dentro de una lógica especificista). Bajo la misma dirección se encuentra el último proyecto de ley sujeto a la discusión en el congreso (Cámara de Senadores. Gaceta Parlamentaria, 2014).

Es necesario recordar que la certificación moderna se ostenta como una herramienta de evaluación promovida por la OIT y la OCDE bajo la crítica respectiva a las certificaciones generalistas que otorgan los sistemas educativos una vez terminado el periodo de formación del profesionista.

Bajo lo resumido en esta sección, y en comparación con la certificación del CoMePPsi -en la cual se busca certificar competencias genéricas-, se observa un notable contraste en los fundamentos; mientras hay un movimiento por hacer de la certificación una herramienta que cumpla finalidades de especificidad para la identificación de las competencias profesionales, el CoMePPsi ha optado por fundamentar el EUC-PSI en una óptica conservadora que no muestra diferencias medulares respecto al certificado -cédula y título- que se obtiene una vez terminado el periodo de formación profesional.

El aspecto relativo a la certificación profesional generalista se encuentra en reciprocidad con factores de carácter conceptual que han nutrido diversos e interesantes debates académicos de la disciplina psicológica, los cuales parten del análisis de las especializaciones en psicología y, al fin de cuentas, de la episteme de la disciplina. Por ejemplo, Carlos Bruner sostiene que la práctica de la psicología en México carece de áreas de especialización y que, por tanto, existe una única psicología que se aplica en diversos contextos profesionales (Bruner, 2007, p. 25-26). Por otra parte, están las conocidas tesis de Emilio Ribes en las cuales sostiene que la psicología se encuentra aún en un nivel preparadigmático, donde no sólo es erróneo hablar de áreas de especialización psicológicas, sino también lo es tratar a la psicología como una disciplina unificada (Ribes, 2000; Ribes, 2004).

Cabe señalar que la perspectiva que aboga por el conocimiento general aplicado a las distintas áreas profesionales de la psicología ha sido bastante

favorecida en la disciplina, al grado de existir programas de estudio a nivel licenciatura sin áreas de preespecialidad y ser común hallar importantes personalidades de la psicología en México que continúan preservando opiniones optimistas respecto a la validez de la formación de psicólogos generales.

En lo que respecta a la certificación generalista, en esta investigación se sugiere que el EUC-PSI se circunscribe a la línea que minimiza la importancia de diferenciar las competencias profesionales específicas a los contextos interdisciplinarios, violando la lógica de los procesos de certificación profesional que se ha venido presentado en sistemas con amplia tradición en el ramo; por ejemplo, el sistema de certificación de España, Francia y Alemania (Bouder, et al., 2002; João, 2002), los rubros que para el procedimiento explicita la OIT y la OCDE y, también, la línea de trato que sobre el fenómeno de las competencias ocupacionales existe en México por parte del CONOCER.

Hasta el momento se han lanzado algunas líneas de análisis en correspondencia con la disparidad entre una certificación generalista y una especificista, la discusión puede ser ampliamente nutrida tanto por los que están a favor de una u otra tendencia, y ambas voces merecen ser escuchadas. En esta investigación se perfila la necesidad de atender a la especificidad de las competencias en un marco profesional interdisciplinario (la educación), se parte del supuesto respecto a la insuficiencia de la evaluación generalista de la competencia, aspecto que es tratado de manera particular en la última sección de este apartado: Utilidad del EUC-PSI para el psicólogo educativo.

Por otra parte, bajo el carácter que comprende los beneficios que atraerá el EUC-PSI hacia el sector social, profesional y académico –previamente descritos en esta investigación (p. 72-73)-, es relevante hacer una serie de apuntes críticos.

- *Sector social.* Partiendo de la carencia de reconocimiento institucional del CoMePPsi como instancia certificadora, es difícil mantener un optimismo en relación al reconocimiento que la sociedad otorgará a un psicólogo que ostente una certificación expedida por dicha instancia. Inclusive, atendiendo al gremio de profesionistas de la psicología, valdría

la pena preguntarse por el conocimiento que los psicólogos tienen del EUC-PSI e, implícitamente, si el CoMePPsi es un colegio de profesionistas respetado por el gremio.

De manera abreviada, no hay evicciones para sostener que la certificación del CoMePPsi garantice la confianza que el solicitante de servicios de psicología otorgará al profesionista.

- *Sector profesional.* Algunos factores apuntados por el CoMePPsi (2013) y el CENEVAL (2013) respecto a los beneficios que el profesional presente por medio del EUC-PSI se encuentran a razón del punto anteriormente tratado (sector social), pero no se acotan a él.

A juicio de quien escribe esta investigación, una amplia proporción de beneficios que el CoMePPsi confiere al profesional que opte por el EUC-PSI, son poco menos que extrapolaciones sobredimensionadas. Atendiendo a los efectos que han tenido los sistemas de certificación en Europa con pleno rigor institucional, muchos enunciados de beneficio, profesional que se auguraron atraería la certificación, no se han cumplido por parte de la UE; por ejemplo, como lo apunta Boudier, et al., (2002) e Ingvarson & Kleinhenz (2006), el intercambio de profesionistas entre el continente europeo no ha sido una realidad a pesar de haberse buscado ello por más de dos décadas y estar presente como uno de los efectos que se dijo la certificación profesional atraería en Europa. Caso similar se avizora en México.

CoMePPsi numera entre los beneficios del EUC-PSI la probabilidad de abrir una coyuntura para el futuro intercambio estatal de profesionistas entre los países firmantes del TLCAN, aspecto que también es mencionado y defendido por Carlos Bruner: “Los diferentes países del mundo han visto que el libre intercambio de bienes favorece sus economías y puede mejorar el nivel de vida de sus ciudadanos. El libre intercambio de servicios profesionales tendría un efecto semejante” (Bruner, 2007, p. 26).

Se tiene que conocer la historia y características del TLCAN antes de hacer juicios apresurados en torno a las funciones de “libre intercambio comercial” fundamentado en la máxima *laissez faire, laissez passer*. Más allá del crecimiento risorio de la economía mexicana en las

últimas décadas, los rescates bancarios, la destrucción de la red industrial nacional, el desmantelamiento del Estado y su actual debilidad, así como el estado crítico del sector agrícola de México y la agudización de las vergonzosas condiciones de vida que el campesino y el indígena experimentan después de la firma del TLCAN (aspectos que no serán abordados aquí dado que son hechos evidentes, para los cuales hay cientos de indicadores), no se puede pasar por alto aspectos relacionados con la dinámica de intercambio comercial que circunscribe la línea de intercambio de profesionistas. Por ejemplo, los Estados Unidos son promotores del aperturismo de sus socios comerciales mientras su industria tiene severos controles proteccionistas que impiden la inversión de capitales extranjeros en sectores estratégicos (González-Gómez, 2001; Saxe-Fernández; 1999, 2002). A su vez, están los controles constitucionales y cabildeos políticos que impiden la flexibilización para la contratación de extranjeros en actividades profesionales y no profesionales (Moronez, 2007), así como los severos controles migratorios estadounidenses coronados por el polémico muro de la *Operación Guardián* que comienza a construirse el mismo año en que arrancan las operaciones del TLCAN, y doce años después sería ratificado para ampliar su extensión.

De esta manera, el análisis que presenta Moronez (2007) y, en menor medida Saxe-Fernandez (2002), deja de manifiesto que la dinámica de intercambio profesional interestatal, entre los firmantes del TLCAN, se ve impedido no como producto de la falta de necesidad de profesionistas en México, Estados Unidos o Canadá, o por la asimetría de los sistemas educativos de los tres países -aspecto que también es relevante-, sino por la resistencia política al fenómeno migratorio que, dicho sea de paso, siete años después de lo escrito por Guillermo Morones y doce años de lo expresado por Saxe-Fernandez, aún no se ha logrado la esperada “reforma migratoria”, lo cual es un cerrojo para el libre intercambio de profesionistas en la región.

- *Sector académico.* Resulta de interés lo expresado por el CENEVAL en torno a la información que podrá poseer el sector académico -principalmente en lo referido a investigación y diseño curricular- como

producto de los resultados que otorgue el EUC-PSI. Castañeda (1995) advertía, desde la segunda mitad de los años noventa, el menoscabo por la realización de estudios de seguimiento profesional en psicología. Zanatta & Camarena (2012) discuten en torno al mismo aspecto en pleno siglo XXI.

Dado ello, resulta alentador que el EUC-PSI pueda ser una herramienta que abra la posibilidad para que la academia cuente con indicadores en torno a sus egresados; sin embargo, dada la falta de documentación al respecto, no hay datos que precisen de qué manera se llevará a cabo la coordinación de información, las instancias que servirán de mediadoras y el tipo de información que se hará pública.

Abordada la crítica al catálogo de fundamentos que da sustento al EUC-PSI, se continúa con el abordaje de la metodología correspondiente a la certificación.

3.4.3 Metodología del EUC-PSI

En el segundo capítulo se abordaron las líneas metodológicas de la certificación aplicada en los rubros profesionales y ocupacionales (p. 38-50). A pesar de los desempates metodológicos entre ambas certificaciones (los cuales en buena medida son función de sus objetivos), se pueden encontrar constantes en sus métodos; por ejemplo, la certificación comprende un proceso longitudinal donde el cumplimiento de sus distintas fases no es menor a treinta días. Tanto en una certificación profesional como en una ocupacional, se evalúan diversos indicadores de la competencia a certificar, como lo son la formación académica del candidato, la experiencia profesional, vídeos, carpetas de trabajo, resolutivos de entrevistas (principalmente de aquellas que comprendieron las fases de asesoramiento), exámenes de conocimientos, entre otros aspectos que son descritos por João (2002) y Pérez & Miranda (2009) para el caso de las certificaciones ocupacionales; e Ingvarson & Kleinhenz (2006) y Virués-Ortega, et al. (2009) para las certificaciones profesionales.

Contrastando las metodologías abordadas en el segundo capítulo y el caso del EUC-PSI, se encuentran importantes inconsistencias de este último con respecto a aquéllas.

Como primer punto a señalar, el EUC-PSI es un instrumento de simplificación de los indicadores de la competencia a una sola fuente de datos (que son los resultados de un examen de opción múltiple), a la vez que se trata de un instrumento aplicado en un solo momento (una aplicación vertical), lo cual, a opinión de los que abogan por la certificación profesional -que es la naturaleza de la certificación del CoMePPsi- constituye errores de base que caracterizan a los sistemas ineficaces de certificación (Ingvarson & Kleinhenz 2006, p. 288-289). Bajo opinión semejante se encuentra la óptica oficialista de la certificación, en la cual se apela por diversificar las herramientas y actividades que se usarán para la evaluación de la competencia con fines de certificación ocupacional, exhortando, incluso, a evitar la aplicación de escalas para la identificación de la competencia (João, 2002, p. 23).

Aunado a lo anterior, si se parte del modelo de certificación de la BACB, el cual comprende diversos rubros de evaluación que deberían ser considerados dadas su rigurosidad y sistematicidad metodológica, se tiene que el examen de certificación es el último rubro a aplicar después de un proceso de evaluación que comienza desde el carácter académico, donde sólo algunos programas de formación profesional en psicología califican como requisito primario, sumando a ello los requerimientos de orden teórico y práctico (Virués-Ortega, et al., 2009). Aspectos que, comparados con una lógica de *examen único*, dejan en franca desventaja al EUC-PSI y, al fin de cuentas, al aparato de certificación del CoMePPsi.

Con intención de nutrir aún más esta línea de observación crítica hacia el EUC-PSI, conviene prestar atención a la metodología que sigue el CONOCER en sus procesos de certificación. Partiendo del estudio ya citado (CONOCER. EC0306, 2012), pero aclarando que se puede acceder a cualquier otra certificación de competencia de este organismo -los documentos son de acceso público-, se observa que las tareas de evaluación de la competencia comprenden diversas actividades operativas, como lo son: diseños de

estrategias de atracción de talento, elaboración de documentos, análisis de datos, ejecución de entrevistas, simulación de procesos, entre otras actividades donde se expone al candidato situaciones y acciones regularmente presentes en el desempeño de la competencia a evaluar. A su vez hay un aspecto de suma relevancia, la evaluación de competencias del CONOCER exige que los evaluados generen *productos* que objetivicen su competencia, aspecto que no es tomado en cuenta por el CoMePPsi, donde los únicos elementos que pueden ser entendidos como *productos* son las respuestas que se dan en el del EUC-PSI, las cuales se inscriben a preguntas de aspectos teóricos y no se requiere más del candidato que la selección de la opción correcta a cada cuestionamiento.

Además de lo señalado hasta el momento en torno a la metodología, están presentes una serie de aspectos complementarios relativos a la construcción del EUC-PSI; por ejemplo, se menciona que en su construcción participaron instancias empleadoras del sector público y privado (CENEVAL, 2013, p. 8), pero no se menciona cuáles. Por ello, bajo el objetivo de identificar a las instancias del sector privado-industrial se hizo una revisión del cuadro técnico y académico que participó en el desarrollo del EUC-PSI (p. 42-44), desafortunadamente no hay un solo actor del sector industrial, en cambio, la abundancia de académicos es apabullante en comparación con especialistas independientes o profesionistas no afiliados a una institución educativa.

Una vez realizada la crítica a la certificación que se avecina como el primer procedimiento de certificación de los profesionales de la psicología a nivel nacional, cabe hacerse la pregunta en torno a la utilidad que el EUC-PSI puede otorgar a un sector profesional donde interviene el psicólogo, como lo es el contexto educativo. En la siguiente sección se ejerce dicho ejercicio de valoración.

3.5 Utilidad del EUC-PSI para el psicólogo educativo

A lo largo de este análisis se ha proporcionado un conjunto de indicadores que fungen como antecedentes respecto al valor que en esta investigación se otorga al proceso de certificación impulsado por CoMePPsi. De manera sintetizada se advierte que, en esta investigación, se sostiene que el EUC-PSI no es un método adecuado para la evaluación de competencias profesionales, que el CoMePPsi no cuenta con el estatus institucional para realizar una certificación de profesionistas de la psicología a nivel nacional, y, por último, que la utilidad que el EUC-PSI puede presentar hacia el psicólogo educativo es minúscula. A continuación, a manera colofonaria, se acredita la evaluación que de la certificación de CoMePPsi se concluye para esta investigación.

Dada la envergadura de los procesos de certificación, lo cual se acredita por la cantidad de países que ocupan a ésta como herramienta de evaluación de competencias profesionales u ocupacionales, donde, inclusive, algunos han construido instancias de coordinación nacional de sus procesos de certificación (por ejemplo, en México está el CONOCER), no hay riesgos al señalar que la certificación es un *movimiento* en el estricto sentido del término (João, 2002). El valor que a los procedimientos de certificación se le ha otorgado desde la década de los setenta continúa atrayendo a diversos especialistas interesados en el procedimiento, se sigue observando que se continúan generando instituciones encargadas de fundamentar y promover los procedimientos de certificación a nivel mundial para diversos marcos ocupacionales (Bouder, et Al., 2002; Campos, 2004; Etxague, Huegun, Lareki, Sola, & Aramendi, 2009; Ingvarson, 1998; Ingvarson & Kleinhenz, 2006; Perez & Miranda, 2009), entre los cuales está la educación. Este último es el rubro sobre el cual se discutirá en esta sección.

La profesionalización de los actores del sector educativo ha sido tocada por diversos organismos internacionales (OIT, OCDE) y locales (SEP, DGP) dentro del instrumental de procesos que, sí se parte de un trazo preciso de sus fundamentos -tácitos y procesales- y de su alcance, podrá sumar beneficios a los sistemas educativos nacionales (OCDE, 2008 y 2010), contribuyendo sobre

la profesionalización y definición precisa de funciones de los actores directos del sector, entendiéndolo por ello: la profesionalización de la planta académica (Ingvarson, 1998; Ingvarson & Kleinhenz, 2006).

Los tres ejes que se han enunciado como cimientos para una certificación en los actores de los sistemas educativos, son:

- a) Institucionalización de las instancias y procesos de certificación a nivel nacional.
- b) Reconocimiento de la educación como un rubro profesional.
- c) Definición objetiva de las competencias de cualificación profesional correspondientes al rubro educativo.

Este enunciado trípedo -abordado por Ingvarson & Kleinhenz, (2006)- no se acota a la dimensión educativa, sino que se encuentra a razón de los modelos de certificación que atañen a diversas actividades profesionales (Bouder, et Al., 2002). A su vez, es un estándar conceptual que perfila la acción de las instancias certificadoras donde se solicita la oficialización y legitimidad de sus procesos, el estudio de los sectores profesionales donde aplicará la certificación, y la definición de las actividades que el sector profesional solicita de sus actores.

El juicio que en esta investigación se realiza el CoMePPsi, y particularmente del EUC-PSI, obedece al incumplimiento de los tres ejes anteriormente señalados. De manera específica, el incumplimiento radica en:

- a) El CoMePPsi, a pesar de tener por objetivo la certificación nacional de psicólogos, no posee facultades constitucionales como institución formal-normativa o formal-prescriptiva para la realización de dicho procedimiento.
- b) El CoMePPsi, al sostener una lógica de examen general de certificación -que, a opinión de quien escribe esto, se trata de un examen general de conocimientos- no reconoce la especificidad del rubro profesional del educativo.
- c) Aunado al inciso anterior, el EUC-PSI no define la especificidad de las competencias de cualificación profesional correspondientes al rubro

educativo. A su vez, como aspecto a resaltar, la lógica de la evaluación de competencias se encuentra a razón de la generación de productos para objetivar la competencia, dicho de manera rasa: evaluar competencias es evaluar conducta.

Haciendo un análisis del EUC-PSI, no se pasa por alto que con él se optó por un instrumento de sencilla aplicación, un instrumento que se sustenta en una la lógica de simplificación de las actividades profesionales que, después de una profunda reflexión, en esta investigación no se duda en definirlo como un instrumento de evaluación conservador.

Las directrices que en esta investigación se sugieren tomar en cuenta para un proceso de evaluación de psicólogos inmersos en el campo educativo están, precisamente, sobre los tres ejes descritos; institucionalidad de la instancia certificadora, especificidad de las competencias del rubro profesional, definición objetiva de los métodos de evaluación de las competencias. Partiendo de esto, se propone que el CONOCER posee, al menos, dos de estas tres directrices (la primera y la tercera), lo relativo a la especificidad del rubro profesional educativo puede ser abordado por psicólogos con el fin de definir qué competencias son indispensables para el psicólogo que se desempeñe en el sector educativo.

En esta investigación no se abordarán cuáles son dichas competencias, dado que la complejidad de ello amerita una investigación independiente que tendría que partir de aspectos conceptuales que redunden sobre la manera en que se entiende la psicología en terrenos de práctica profesional.

El objetivo de esta investigación es “describir los mecanismos y objetivos de la certificación, sus implicaciones en el campo educativo y, específicamente, en el psicólogo educativo en México”. Y se considera que ha sido cumplido, amen a una serie de apuntes complementarios.

Como fue abordado en el primer capítulo, México presenta una serie de problemáticas profundas en la dimensión educativa, problemáticas que no hace falta volver a señalar en este momento. Sin embargo, sí cabe aludir al conjunto de sugerencias que la OCDE (2008, 2010) ha realizado al gobierno de México

para contribuir a la solución de las problemáticas del sector, entre dichas recomendaciones está señalada, de manera muy específica, la certificación de los actores profesionales del sector educativo, específicamente la planta de profesorado, método para el cual una proporción importante de los docentes han mostrado su desacuerdo al señalar que el proceso de certificación de los profesores de educación básica posee tintes políticos (CNTE, 2013).

En este sentido, se debe tratar a la certificación como un término referente a una técnica de evaluación, evitando caer en el error de considerarla como un método correctivo o paliativo de circunstancias que se encuentren en dimensiones independientes a la evaluación. Bajo este entendimiento que se asienta en los precedentes tácitos, abordados en el segundo capítulo, es un error de base intentar hacer uso de la certificación como método correctivo; por ejemplo, una de las críticas que en este sentido se hace a la exposición de Bruner (2007), radica en que éste sugiere que la certificación adquiera funciones de selección en torno a quién puede desempeñarse como psicólogo y quién no. Esto es un claro ejemplo de invasión de funciones institucionales del más alto nivel constitucional, dado que es la SEP y sus subsecretarías, y en primer momento el Ejecutivo Federal y el Congreso de la Unión, las únicas instancias con facultad legal para dictar los parámetros para la práctica de una profesión. Así, lo mencionado por Carlos Bruner es un ejemplo típico de contravención del institucionalismo mexicano, aspecto del cual no están libres los académicos, políticos, o el llamado ciudadano a pie.

Ahora bien, sin confundir la crítica con la severidad, resulta innegable el hecho de que la práctica profesional en la psicología no está libre de errores, y que es esta, en última instancia, la preocupación de muchos académicos y actores de la psicología que encuentran en la disciplina una serie de actividades que redundan en lo absurdo y que restan dignidad al psicólogo, como lo son prácticas alejadas de la ciencia y cercanas a lo mágico-religioso. Carencias éticas, ignorancia de aspectos técnicos, soslaye de marcos teóricos indispensables para definir *lo psicológico*, entre una larga lista de críticas que al ejercicio de la disciplina pueden hacerse, se relacionan con la manera en qué son formados los futuros psicólogos. Bajo esta dirección, se debe de evaluar el

papel que está jugando los RVOES como primer filtro de autorización para la formación de profesionistas.

Uno de los grandes parámetros de ley que aún se mantiene inscrito en nuestra constitución, está presente en la segunda fracción del artículo tercero. La directriz racionalista y científica de la educación que imparte el Estado es una necesidad desde 1917.

“El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.”

CONCLUSIONES

Llama la atención la marginalidad de la psicología con respecto a profesiones del área médica, algunas ingenierías, la contaduría o la arquitectura. Se debe tomar en cuenta que esta marginalidad, que también puede ser entendida como una exclusión, ocurre en una profesión que está presente en campos interdisciplinarios variados y extensos (clínico, educativo, organizacional, entre otros), lo cual valdría hacer -por lo menos- una pregunta: ¿cómo se explica que la psicología no sea considerada como una profesión socialmente sensible en los proyectos de ley?

La respuesta a ello no es tarea sencilla y esta investigación está lejos de la solución a ese importante aspecto; sin embargo, sí pueden trazarse rasgos que, a manera de sugerencias, abundan sobre la respuesta. Por ejemplo, se requiere de estudios donde se analicen los fines políticos -presentes en todo proyecto de ley- que persiguen las bancadas que han desarrollado las iniciativas de certificación profesional. De manera semejante, pero alejado de los terrenos de la política, tendrían que analizarse diversos rubros que confluyen en el impacto social que ha tenido la psicología en México, así como la manera en que se entiende desde el sentido común a la disciplina psicológica no sin antes circunscribir al *sentido común* dentro del institucionalismo informal abordado por Javier Elguea (2008).

Para quien escribe esto, el último aspecto señalado -cómo se entiende la psicología desde el sentido común- es en sumo importante dado que si bien las disciplinas poseen una historia interna, su desarrollo también confluye dentro de una serie de variables contextuales relacionadas con las instituciones informales, las cuales no siempre son abordadas con la rigurosidad y frialdad que otorga el análisis. Las posturas internalistas parten de considerar aquello que ocurre dentro de la disciplina (congresos, epistemes, fundación de colegios, relevancia de algunas personalidades de la psicología, entre otros aspectos casi siempre correspondidos con el desarrollo académico) como los garantes del grado de reconocimiento social que se le otorgue a la psicología. Por ejemplo, en Carpio, et al. (1996) se atribuye la merma del impacto social de la psicología, en particular del interconductismo, a algo que llaman

“mecanismos de promoción sociológica”, lo cual -más allá del rimbombante nombre- es una postura internalista donde se imputa el éxito social de la psicología a los medios en que ésta se promociona desde sus bases académicas; *de dentro hacia fuera*.

Uno de los principios intermediarios de esta investigación está inscrito en la necesidad de prestar atención a los mecanismos que se ejercen *desde fuera* de la profesión y que impactan en ella. La certificación es parte de los mecanismos que emergen del sector industrial y posee su propio discurso, el cual no está alejado del objetivo intrínseco de *dictar agenda* al sector académico. Así como durante un tiempo el mecanicismo -fundamentado en sociedades altamente industrializadas- impactó sobre los objetivos de la educación, sus líneas de investigación y sus programas curriculares, sostener que la certificación podrá solucionar los vicios que posee nuestro SEN (que es la crítica fundamental que el CNTE realiza a la última reforma educativa) es caer en error, así como erróneo es considerar que la certificación de psicólogos seleccionará a los mejores profesionistas del rubro, abrirá la puerta al intercambio profesional entre los países firmantes del TLCAN o solucionará problemas en la práctica profesional. Se tienen ejemplos de profesiones donde la certificación ha sido aplicada por décadas y se continúan presentando errores en la praxis; por ejemplo, la medicina es una de las actividades profesionales con mayor número de regulaciones, sin embargo, se sigue presentando el fenómeno de negligencia médica.

A su vez, se debe prestar precaución en torno a la lectura que la OCDE hacen en torno a la necesidad de certificación de actores educativos, dado que si bien no se puede alegar mezquindad en las recomendaciones que se han hecho para el sector, sí se encuentran indicadores que sugieren el desconocimiento de las variables que desde la informalidad actúan sobre el SEN. Los llamados *líderes charros* son una realidad en la dinámica de México, de la cual pocas veces se habla dado que es, dicho sin medida, un hecho vergonzoso como para ser tocado en una cumbre del G20. Sin embargo, éste, entre otros aspectos inscritos en la informalidad, solicitan ser abordados con rigurosidad, lo cual es pasado por alto en los discursos oficialistas

modernizadores donde se asientan principios de acción que se ven imposibilitados de ejercerse dada la dinámica real de la práctica.

El G20 se inscribe en el modelo neoliberal, y el neoliberalismo es un fenómeno que nuestra sociedad han heredado del siglo XX, para el cual no hay indicadores que sugieran una intención por cambiar de modelo en México. Este modelo de corte anglosajón responde a realidades distintas a las necesidades de Latinoamérica, región que ha sido colonia durante cientos de años. La exportación de los principios metodológicos, teóricos e ideológicos debe ser tomada con cautela para no caer en lo que Saxe-Fernandez intitula: falacias del paradigma. Y, el Dr. Rafael Correa, presidente de Ecuador con múltiples títulos académicos en Latinoamérica, Europa y los Estados Unidos, gusta llamar: el bobo aperturismo de la larga noche neoliberal.

BIBLIOGRAFÍA

Aguado H.I., Avendaño A.C. & Mondragón, C. (2002). *Historia, psicología y subjetividad*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Augusto, L.A. (2012). Racionalidad limitada en la sociedad del riesgo mundial. *Revista de Economía Institucional*, 26, 1221-135.

Ávila, M.E. (2001). La educación tecnológica en México. En: F. Solana, R. Cardiel & R.B. Martínez (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. Cap. 14, pp. 463-53. México: Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública.

Aviles, K. (2011, 30 de junio). En 2006 apoyé a Felipe Calderón y pactamos reformas, afirma Gordillo. *La Jornada*. Recuperado el 29 de octubre de 2013, de <http://www.jornada.unam.mx/2011/06/30/politica/002n1pol>

Bourder, A., Coutrot, L., Kirsch, E., Kirsch, J.L., Paddeu, J., Sayant, A. & Sulzer, E. (2002). Certificación y legibilidad de la competencia. *Boletín Cinterfor*, 152, 99-154.

Bruner, C. (2007). Las muchas aplicaciones de la única psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 23-30.

Caballero, A. & Medrano, S. (2001). El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964. En: F. Solana, R. Cardiel & R.B. Martínez (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. Cap. 11, pp. 360-402. México: Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública.

Camacho, I., Arroyo, R., & Serrano, M. (2011). Psicología y lógica: Una relación transdisciplinaria. *Interdisciplinaria*, 28, 221-230.

Cámara de Diputados. Gaceta Parlamentaria (2003). *Propuesta de Ley General del Ejercicio Profesional*. Recuperado el 8 de Enero del 2014. <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/58/2003/mar/20030324.html#Ini20030324Augusto>

Cámara de Senadores. Gaceta Parlamentaria (2011). *Iniciativa con proyecto de decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Ley General de Educación*. Recuperado el 15 de Diciembre del 2013, de: http://www.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/61/3/2011-12-061/assets/documentos/servicio_magisterial.pdf

Cámara de Senadores. Gaceta Parlamentaria (2014). *Ley General del Ejercicio Profesional Sujeto a Colegiación y Certificación Obligatorias*. Recuperado el 25 de Febrero del 2014, de: http://www.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/62/2/2014-02-25-1/assets/documentos/Inic_PRILEy_General_Ejercicio_Profesional.pdf

Campos, B. (2004). The balance between higher education autonomy and public quality assurance: development of the portuguese system for teacher education accreditation. *Education Policy Analysis Archives*, 12, 1-33.

Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., Hernández, R. & Flores, C. (1996). La psicología interconductual en México: un análisis de sus mecanismos de promoción sociológica. En: Sánchez, J., Carpio, C. & Díaz-González, E. (1996). *Aplicaciones del conocimiento psicológico*. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

Castañeda, F.S. (1995). Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM. *Perfiles educativos*, 68, 9-15.

Centro de Estudios Educativos (2012). Observatorio de la propuesta educativa de los candidatos a la Presidencia. La propuesta educativa en la campaña de Enrique Peña Nieto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17, 91-133.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2013). *Guía para el sustentante. Examen Único para la Certificación Profesional en Psicología (EUC-PSI)*. Recuperado el 5 de diciembre de 2013, de: <http://comeepsi.com/images/pdf/GuiaEUC-PSI.pdf>

Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología (2013). *Certificación en psicología a través del EUC-PSI*. Recuperado el 5 de diciembre de 2013, de <http://comeepsi.com/certificacion-profesional/2013-06-27-16-41-55>

Comisión de las Comunidades Europeas (1995a). *Libro Blanco. Preparación de los países asociados de Europa Central y Oriental para su integración en el mercado interior de la unión*. Recuperado el 19 de diciembre de 2013, de: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0163:FIN:ES:PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas (1995b). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*. Recuperado el 19 de diciembre de 2013, de: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>

Consejo Nacional de Normalización y Certificación De Competencias Laborales (2012). *Estándar de Competencia 0306*. Recuperado el 14 de Enero de 2014, de: <http://www.conocer.gob.mx/index.php/estandaresdecompetencia>

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior: *Estatutos*. <http://www.copaes.org.mx/FINAL/docs/EstatutosCopaes.pdf> Obtenido en Enero 2014.

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (2013). *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resolutivos, julio 2013*. Recuperado el 11 de agosto de 2013, de: <http://www.joomag.com/magazine/reforma-educativa/0916376001379398916>

Cosío, G.A. (2001) Los años recientes: 1964-1976. En: F. Solana, R. Cardiel & R.B. Martínez (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. Cap. 12 (pp. 403-425). México: Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública.

Cosío-Villegas, D. (1972). *El sistema político mexicano*. México: Joaquín Mortiz.

Cosío-Villegas, D. (1974). *El estilo personal de gobernar*. México: Joaquín Mortiz.

Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, 81-93.

Díaz de León, A.G. & Núñez, M.C. (2011). La psicología como sinónimo de represión en el siglo XIX mexicano. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16, 395-401.

Durkheim, E. (2000). *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacan.

Elguea, J. (2008). *Razón y desarrollo: El crecimiento económico, las instituciones y la distribución de la riqueza espiritual*. México: Colegio de México.

Estrada, M.H. (2012). La formación por competencias y el mundo del trabajo: de la calificación a la empleabilidad. *Revista de Salud Pública*, 14, 98-111.

Etxague, X., Huegun, A., Lareki, A., Sola, C. & Aramendi, P. (2009). Diferencias en la percepción de variables educativas antes y después de la implantación de sistemas de acreditación de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 7-18.

European Foundation for Quality Management (2010). *Introducción a la Excelencia*. Recuperado el 28 de diciembre de 2013, de <https://www.ucv.es/documentos/calidad/EFQM.pdf>

Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (2013). *Resultados Históricos Nacionales 2006-2013*. Recuperado el 29 de octubre de 2013, de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf

Gómez-Nava, L. (2001). La Revolución Mexicana y la educación popular. En: F. Solana, R. Cardiel & R.B. Martínez (Coords.), *Historia de la educación pública*

en México (1876-1976). Cap. 5, pp. 116-156. México: Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública.

González-Casanova, P. (1974). *La democracia en México*. México: Serie Popular Era.

González-Gómez, M. (2001). *La política económica neoliberal en México (1982-2000)*. México: Quinto Sol.

Guevara, Y. (2008). Fundamentos y primeros hallazgos de la línea de investigación sobre fracaso escolar en educación básica primaria. En: Y. Guevara, (Coord.), *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención*. Cap. 2, pp. 39-66. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Henrich, J. (2001). In search of Homo Economicus: Experiments in 15 small societies. *The American Economic Review*, 91, 73-78.

Herbert, S. (1955). A behavioral model of rational choice. *Quarterly Journal of Economics*, 69 (1), 99-118.

Hopkins, D., Ahtaridou, E., Matthews, P., Posner, C. & Toledo, D. (2007). *Reflections on the performance of the mexican education system*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado el 12 de noviembre de 2011, de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/93128/5/Mex_PISA-OCDE2006.pdf

Hughes, C.J. & Shook, L.G. (2007). Training and certification of behaviour analysts in Europe: Past, present, and future challenges. *European Journal of Behavior Analysis*, 8, 239-249.

Inclan, S.J. (2001). La Educación Socialista. En: F. Solana, R. Cardiel & R.B. Martínez (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. Cap. 9, pp. 234-327. México: Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública.

Ingvarson, L. & Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, 340, 265-295.

Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standards-based professional development system. *Teaching and Education*, 14, 127-140.

Instituto de Investigaciones Jurídicas (2013). *Regulación del ejercicio de las profesiones en México*. Recuperado el 15 de enero de 2014, de: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3061/4.pdf>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2012). *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 2012*. Recuperado el 13 de octubre de 2013, de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aeem/2012/aeem2012.pdf

Iturriaga, J. (2001). La creación de la Secretaría de Educación Pública. En: F. Solana, R. Cardiel & R.B. Martínez (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. Cap. 6 (pp. 157-166). México: Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública.

Izquierdo, C.M. (2006). Determinantes de la empleabilidad de los jóvenes universitarios y alternativas para promoverla. *Papeles de Población*, 12, 75-89.

João, C.A. (2002). Certificación en los dominios de la formación profesional y del mercado de trabajo. *Boletín Cinterfor*, 152, 11-30.

Kahneman, D. (2003). Maps of bounded rationality: Psychology for behavioral economics. *The American Economic Review*, 93, 1449-1475.

Kantor, J.R. (1978). The principle of specificity in psychology and science in general. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 4, 117-132.

Klappenbach, H. (1994). Una historia de la psicología en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26, 445-482.

Latapí, P. (1989). *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*. México: Nueva Imagen

Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: Fondo de Cultura Económica.

March, J. & Olsen, P. (1997). El ejercicio del poder desde una perspectiva institucional. *Gestión Política y Pública*, 6, 41-73

Mardones, J. & Ursua, N. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Coyoacan.

Monroy, M. (2009). El Sistema Educativo Mexicano; algunas reflexiones. En: M. Monroy, O. Contreras, & O. Desatnik (Coords.), *Psicología educativa*. Cap. 1, pp. 7-63. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Montes de Oca, N.E. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cardenas, 1934-1940. *Perfiles Educativos*, 117, 111-130.

Montes de Oca, N.E. (2008). La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno Cardenista. *Educere*, 42, 495-504.

Moronez, D.G. (2007). Servicios profesionales en América del Norte: sin licencia para trabajar. *Revista de la Educación Superior*, 143, 69-76.

Murillo, M.V. (2001). Una aproximación al estudio del sindicalismo magisterial en América Latina. *Estudios Sociológicos*, 55, 129-160.

Narro, J. & Moctezuma, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 3, 5-17.

North, D. (1990). *Institutions, institutional change, and economic performance*. US: Cambridge University Press.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2008). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado el 28 de diciembre de 2013, de: <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). *Perspectivas OCDE: México. Políticas clave para un desarrollo Sostenible*. Recuperado el 5 de marzo de 2011, de <http://www.oecd.org/mexico/45391108.pdf>

Ornelas, C. (2003). Las bases del federalismo y la descentralización en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, 117-134.

Pereda, C. (1996). *Crítica de la razón arrogante: cuatro panfletos civiles*. México: Altea.

Pérez, A. & Miranda, C. (2009). El perfil de evaluador en la certificación de la competencia profesional: una nueva función educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 173-180.

Popper, K. (2008). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

Ralph, T. (1973). *Principios básicos del currículo*. Argentina: Troquel.

Reta, V.E. (2009). Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo. *Fundamentos de Humanidades*, 19, 119-137.

Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26, 367-383.

Ribes, E. (2004). ¿Es posible unificar los criterios sobre los que se concibe la psicología? *Suma Psicológica*, 11, 9-28.

Ribes, E. (2005). Reflexiones sobre la Eficacia Profesional del Psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 5-14.

Ribes, E. (2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿Qué aplicar o cómo aplicar? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35, 3-17.

Ribes, E. (2010). Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: Un proyecto de currículo universitario para la Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27, 55-64.

Rivas, A. (2003). El neoinstitucionalismo y la revalorización de las instituciones. *Reflexión Política*, 9, 37-46.

Rojas, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. *Perfiles Educativos*, 117, 7-40.

Romano, H. (2008). Factores sociales y académicos que influyen en el rendimiento académico: éxito y fracaso escolar. En: Y. Guevara, (Coord.), *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención*. Cap. 1, pp. 1-38. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Roquero, E. & Hernando, S. (2004). La conformación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales en España: un proceso inacabado. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 22, 113-146.

Ruiz Bueno, C. (2006). La certificación profesional: algunas reflexiones y cuestiones a debate. *Educar*, 38, 133-150.

Sánchez, M. (2001). Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31, 55-97.

Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: El papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 37, 419-443.

Saxe-Fernández, F. (1999). América Latina: globalización e imperialismo en México. *Problemas del Desarrollo*, 30, 59-92.

Saxe-Fernández, J. (2002). *Globalización, imperialismo y clase social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Secretaría de Educación Pública: Ley General de Educación (2013). <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> Obtenido en Noviembre 2013.

Secretaría de Educación Pública: Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal (2010). <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208.pdf> Obtenido en Enero 2014.

Sociedad Mexicana de Psicología (2011). *Informe de actividades 2009-2010*. Recuperado el 04 Julio de 2013, de: <http://www.youblisher.com/p/29022-Informe-2010-SMP/>

Urbina, A. (2012). Cuarenta años y cuarenta acciones en favor de la consolidación de una psicología mexicana de calidad y excelencia. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17, 5-12.

Vargas, J. (2008). La educación del futuro, el futuro de la educación en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8, 1-33.

Virúes-Ortega, J., Shook, L.G., Arntzen, E., Martín, N., García, R.V. & Barbardo, R.M. (2009). Campo profesional y procedimientos de certificación en Análisis Aplicado del Comportamiento en España y Europa. *Papeles del Psicólogo*, 30, 155-163.

Zanatta, E. & Camarena, T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17, 151-170.

Zea, L. (1968). *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México: FCE.

Zoraida, V.J. (1996). La Modernización Educativa: 1988-1994. *Colegio de México*, 51, 927-952.

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, 114-132.

Zorrilla, M. (2011). Información sobre México en PISA 2009. *Perfiles Educativos*, 33, 178-191.