



## Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 23 No. 3

Septiembre de 2020

### SÍNTOMAS DE LA PROMESA EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA EN LA FESI-UNAM

César Roberto Avendaño Amador<sup>1</sup>, Rocío Tron Álvarez<sup>2</sup>, Frida Mariana Nava Tamariz<sup>3</sup> y Ximena Abigail Martínez Ayala<sup>4</sup>

Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Universidad Nacional Autónoma de México

#### RESUMEN

Las instituciones financieras internacionales impusieron a los Estados nacionales una política de cambio en la educación desde la década de 1980. En las universidades públicas, los cambios en los programas de estudio adquirieron forma de política institucional donde prometieron calidad competitiva al comprometerse que sus egresados tendrían las habilidades y competencias que el mercado demanda. En este contexto, el presente trabajo interroga sobre la formación que ofrece un nuevo Plan de estudios, en los primeros semestres a estudiantes de la carrera de psicología de la FESI-UNAM para aprehender las teorías que el Plan de estudios demanda, lo hacemos a través de un cuestionario. Los resultados sugieren la imposibilidad de cumplir las promesas que la institución hace a los estudiantes en formación.

Palabras claves: modificación de Planes de estudio, formación profesional, calidad, currículo educativo.

<sup>1</sup> Profesor de la Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: [craa38@hotmail.com](mailto:craa38@hotmail.com)

<sup>2</sup> Profesora de la Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: [rociotron@hotmail.com](mailto:rociotron@hotmail.com)

<sup>3</sup> Psicóloga de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: [smile20gyn@gmail.com](mailto:smile20gyn@gmail.com)

<sup>4</sup> Psicóloga de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: [ximena.ayala.12@gmail.com](mailto:ximena.ayala.12@gmail.com)

## SYMPTOMS OF THE PROMISE THE NEW PSYCHOLOGY STUDY PLAN AT FESI-UNAM

### ABSTRACT

International financial institutions have imposed to the national states, a policy of educational change, since the 80s. At public universities, the change of the curricula acquired an institutional policy form and promised a competitive quality while made the commitment that its graduates would have the skills and competencies the market demands. In this context, the present work interrogates the formative process offered by the new curricula, during the first semesters of the students of the psychology degree at the FESI-UNAM, to apprehend the theories that the curriculum demands; it was done through a questionnaire, and the results suggest the impossibility of accomplished what the institution promised to the students.

Keywords: modification of study plans, professional training, quality, educational curriculum.

En la literatura que aborda el campo educativo, resulta lectura común afirmar que México, junto con América Latina, conforman un territorio donde los contrastes son comunes. De ahí que sea frecuente la afirmación de que en la región convive una población con privilegios excesivos junto a una mayoría desplazada y despojada de los beneficios que provee la riqueza de la región (Galiego, Eggers y Gil, 2006), esos lugares comunes no permiten ir más allá de la descripción de hechos, porque esta interpretación se alinea al relato histórico que reitera que México se integró al mundo occidental desde su colonización y que a diferencia de Europa sus dinámicas de desarrollo económico han sido cambiantes e imprevisibles pero inequitativas. En este escenario se incluye a México dentro de las 15 economías más dinámicas del planeta (Banco Mundial, 2017), además de que el discurso oficial presume una herencia y un nivel de desarrollo cultural cuya significancia puede ser discutible, sumado a lo anterior en el país las propias instancias gubernamentales afirman que los índices de inequidad siguen siendo alarmantes y que esta condición de desigualdad alcanza a la educación (CONEVAL, 2018).

Esta lectura “de lugar común” se desprende del relato que sostiene que México es una república, afirmación que suele darse por hecho y pocas ocasiones se problematiza en la literatura, desde ahí se afirma en consecuencia un relato que sostiene un orden temporal de acontecimientos fundacionales que se reducen a

hechos históricos estructurantes -independencia, reforma, revolución y ahora “cuarta transformación”-, la interpretación insiste que el sistema educativo del país estuvo, en líneas generales, cercano a los sistemas occidentales en términos de sus parámetros de inclusión y cobertura. De modo que imaginativamente la educación jugó un rol fundamental en la construcción de la identidad nacional, al tiempo que asegura que fueron liberales los encargados de emprender una guerra cuyo propósito fue lograr que las sociedades emancipadas del régimen colonial iniciaran una nueva empresa de conquista espiritual con la cual fuera posible construir estructuras sociales mediante modelos institucionales liberales; la democracia representativa, la promoción de espacios educativos, la formación de ciudadanía, el combate al fanatismo, la disolución de dogmas y la irrupción de nuevos hombres (Ruíz, 1992). A este esfuerzo de construcción de la república que emprendieron los liberales se sumarían anarquistas, socialistas (Illades, 2008) y comunistas (Masson, 2014). Y el escenario donde tendría lugar esta confrontación serían los centros escolares.

Según el relato, la disputa por la administración del campo educativo sería para definir quién conquista y administra la subjetividad colectiva. De este modo, México y las naciones Latinoamericanas abrieron sus fronteras a ideas y educadores que provinieron de Inglaterra (la enseñanza lancasteriana), España (la escuela racionalista), Alemania (la enseñanza objetiva, de Klauwell a Froebel), Suiza (Pestalozzi y Rebsamen) y Estados Unidos (John Dewey), los liberales tenían la intención de buscar aliados para emprender una nueva conquista, la de las libertades para transformar el mundo colonial-imperial y transformar la región en repúblicas defensoras de las libertades individuales.

Si nos ajustamos a este relato, tendríamos que coincidir que mediante el proyecto educativo no sólo se pretendió edificar una modernidad laica, sino imponer una doctrina ideológica que daría forma a lo que Benedict Anderson (2013) denomina: la “comunidad imaginada”. Esa comunión tomó la forma de Estado nacional y al igual que cualquier otra, encontró su razón de ser en la comunidad política cuyo elemento legal marcaría los límites y alcances de la llamada soberanía. Lo significativo de este relato y de los hechos que recupera para darle sentido a la

comunidad nacional no es su falsedad o veracidad, sino la forma que adquirió; por ello, lo común fue esa sensación de pertenencia colectiva, pero ahora con sus límites, pues no apuesta por la inclusión de toda la humanidad (no todos son demócratas, solidarios, promotores de equidad, socializadores de los bienes), por ello el proyecto liberal laico se ve constantemente asediado por las espectrografías y deseos de dominio universal derivadas del reacomodo geopolítico.

Así, desde los primeros líderes independentistas hasta la consolidación del sistema educativo nacional, la promesa constante del arribo de las libertades se sostuvo como razón suficiente para realizar las inversiones necesarias a fin de edificar un sistema educativo nacional con el cual promover la formación de una ciudadanía ilustrada para fortalecer la idea de república. De modo que el proceso que ha seguido la escolarización no corresponde a una línea ascendente ni gradual, por el contrario, su crecimiento ha dependido de circunstancias regionales y ha tardado más de un siglo en afirmarse, pero desde esta lógica los primeros impulsos marcaron los posteriores consensos sobre el papel fundamental de la educación en la formación de los estados nacionales (Braslavsky, 1985).

Planteada así la idea, se entiende que el campo educativo, desde que se proyectó la creación de los Estados nacionales, se convirtió en territorio permanente de disputa, consecuentes con ese espíritu militar y por ello militante no resulta extraño que desde la promulgación del artículo tercero constitucional (1917) hasta el año 2019 se le han hecho once reformas sin que los actores involucrados queden satisfechos. La inercia reformista se incrementó en el contexto del rediseño geopolítico que caracterizó al mundo desde fines de la década de 1980, nueve de las reformas aludidas fueron promovidas y aprobadas entre las décadas de 1980 a 2019 y coinciden con la exacerbación de las disputas en occidente, provocadas por la disolución de la bipolaridad que caracterizó buena parte del siglo XX, pero además coincidió con los primeros intentos de reformar los sistemas educativos alrededor del mundo, los interesados en su reformulación y en disputar la primacía de las decisiones sobre el campo educativo, contrataron operadores que fueron presentados como expertos en evaluar y proyectar los cambios necesarios, todos ellos entregaron cuentas a sus patrones; los organismos financieros

internacionales, el Baco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Banco Interamericano de Desarrollo (Maldonado, 2000).

A fines de la década de 1980, la educación tuvo un lugar destacado en la agenda que buscó la transformación de aquellos países que fueron calificados como subdesarrollados. El dato es coincidente con los programas de reforma en materia educativa de los sexenios que van de Miguel de la Madrid Hurtado a Enrique Peña Nieto. Así, mientras que los años ochenta fueron calificados como transicionales, porque se declaraba que México vivía inmerso en un proceso que lo llevaría hacia la democracia plena (Becerra, 2010), para la década siguiente el país se encontraría atrapado entre las demandas derivadas del reordenamiento mundial que incluyó en la agenda las reformas estructurales, las que se prolongarían hasta el año 2018. Durante el sexenio de 2012 a 2018 se pretendió formalizar en la ley las reformas propuestas en los anteriores años, pero con un sesgo eminentemente laboral, por lo que se impulsó una nueva reforma que trastocó el sistema educativo. Los cambios que se sucedieron fueron tanto de estructura y organización del sistema como de la vida cotidiana escolar.

En el contexto de estas inercias reformistas la educación universitaria no quedó a salvo y el currículum jugó un papel central para reacomodar el encargo social que el Estado y los organismos financieros internacionales otorgaban a las universidades, en un contexto de profundas modificaciones culturales provocadas durante las dos últimas décadas del siglo XX, los centros educativos universitarios recibieron el mandato para cambiar y el centro de estos cambios fueron los Planes de estudio con los que se formaba a los educandos. La consigna de modificar Planes de estudio se impuso como estrategia administrativa para responder a las inercias evaluativas que se pusieron en operación a partir de la década de 1990 y como el signo inequívoco de los nuevos tiempos que se vivían bajo el vértigo globalizador. Para justificar la necesidad del cambio, contrataron técnicos especialistas que realizaron estudios que permitieron señalar que los envejecidos programas universitarios se caracterizaban por su inequidad e ineficiencia y por la obsolescencia o banalización de sus contenidos (Banco Mundial, 1996; CEPAL,

1992, OCDE, 1996), para convencer a instituciones, profesores y alumnos de las bondades del necesario cambio, afirmaron que lo que se buscaba era una “educación de calidad”. De este modo la calidad se fundía en el cambio hasta quedar visualizada como un desafío, por lo que su imposición forzada provocó, en el caso de la UNAM, dos movilizaciones que paralizaron a la institución; la primera fue la huelga del año 1986 y la segunda huelga ocurrió durante el año 1999, las cuales no detuvieron en su totalidad los cambios que la administración impulsaba por mandato de organismos financieros nacionales e internacionales, pues ambos movimientos enfatizaron la defensa de la educación gratuita y desplazaron permanentemente el asunto de la evaluación y el cambio de programas de estudio. De modo que el desafío de la calidad se tradujo en; nuevos programas, la obligación de hacer eficientes los recursos para mejorar la infraestructura y el equipamiento, la incorporación de nuevas tecnologías de la información y el establecimiento de un sistema de evaluación que se orientó a calificar el desempeño de estudiantes y maestros, dejando de lado la necesaria evaluación de los espacios burocráticos y hasta el momento que redactamos el presente artículo, desconocemos si la lógica evaluadora en las universidades ya alcanzó a los aparatos administrativos, de ser el caso las evaluaciones a los aparatos administrativos se mantienen en el anonimato y estricta confidencialidad, pues hasta donde tenemos noticias no se han hecho públicos qué instancias se encargan de su evaluación, qué características tienen los evaluadores y cuáles son los mecanismos que se utilizan.

#### La FESI y el encargo del cambio

Por lo señalado con anterioridad se entiende que, en este contexto, las estrategias de cambio curricular en la FES-Iztacala en general, se tradujeron en el establecimiento de parámetros formales, o formatos sobre los que se vierte información de contenidos mínimos a revisar y suelen ser cuidados y supervisados de manera técnica y al margen de quienes tienen el encargo de darle vida al Plan de estudios en las aulas. Puede señalarse en líneas muy generales que, además de los cambios específicos redactados en los textos donde se sintetiza la intención de cada Plan de estudios, se operan al mismo tiempo transformaciones

administrativas y pedagógicas que apuntan a reconfigurar el saber que se espera y que determinan en gran medida, cómo un nuevo Programa de estudio es puesto en práctica, remodelado y/o cuestionado.

Nos parece que la experiencia de “cambio” que vive la carrera de psicología en la FES-Iztacala de la UNAM hace síntoma de lo que acontece en otros escenarios de la institución y de otras instituciones similares, pues si bien la exigencia de cambio deriva de la demanda internacional, aceptada y operada por las instancias nacionales, su expresión local puede darnos pistas sobre el impacto que tienen los modos en los que se promueven las modificaciones, los excesos y faltas en los que es posible incurrir cuando se atiende la demanda geopolítica y cómo su traducción local afecta de diversas maneras la vida cotidiana de los actores involucrados. Así que, para al menos tener un acercamiento comprensivo, vale la pena señalar algunos antecedentes relacionados con los esfuerzos hechos en Iztacala para concretar modificaciones en los programas de estudio, los cuales creemos ayudan a precisar la forma que adquiere las prácticas producidas al interior de las aulas.

La primera propuesta de un Plan de estudios de psicología que se ofertó en Iztacala se enmarca en el espíritu de expansión de la oferta educativa de la UNAM que motivó la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. Con ellas se buscó “atender grupos marginados y ofrecer más oportunidades a la juventud” (Sánchez e Islas, 1997, p. 55), dicha propuesta se derivó de un ambicioso programa de descentralización educativa que emprendió la UNAM a partir de la segunda mitad de la década de los setentas y procuró atender algunas de las demandas más sentidas de la población. En este contexto, el primer Plan de estudios se mantuvo en los márgenes de las teorías del aprendizaje con un sesgo cientificista que de inmediato fue impugnado por el Consejo Universitario que atinadamente recomendó a los encargados de operar el programa hacer cambios e incluir contenidos ignorados por la propuesta original, esto ocurrió en el año 1979. Dicha modificación quedó materializada en el área de Teoría de las Ciencias Sociales y Psicología Social Teórica y al frente de esta iniciativa quedó un grupo de académicos sudamericanos, todos, militantes de expresiones políticas de izquierda. Con este cambio se gestó una tensión que hasta nuestros días no se ha disuelto, entre la



visión positivista que sostendrían el resto de las áreas que le daban vida al Plan de estudios y la lectura marxista de la psicología que proponían las materias concentradas en el área de Teoría de las Ciencias Sociales y Psicología Social Teórica (Mondragón, 2012). Pasados los años el desacuerdo teórico inicial se tradujo en una disputa permanente sobre el estatus científico de la psicología, ya que mientras los primeros entienden a la psicología como ciencia natural, los segundos se acercaron a prácticas y teorías que les permitieron pensarla como ciencia histórico-social, el diferendo sigue vivo y aún no hay indicios de que pueda resolverse.

Al primer diferendo, introducido por el Consejo Universitario que es máxima autoridad académica de la UNAM, que se materializó con la inclusión de contenidos no contemplados por los creadores del primer Plan de estudios, le siguieron otros desacuerdos que se materializaron en la formación de proyectos académicos que introdujeron las ideas de la ciencia psicoanalítica, humanista y la teoría de la complejidad con lo que la formación de futuros psicólogos se problematizó desde otros referentes, pero también el modelo conductual se diversificó, pues al radical conductista se le opusieron proyectos académicos cognoscitivistas que en conjunto terminaron por pluralizar la visión de la psicología en Iztacala (Aguado, Velasco y Pantoja, 2012).

Las tensiones provocadas por los crecientes desacuerdos en la comprensión *científica* de la psicología se agudizarían durante la década de 1980 al cobijo de la demanda de cambio, los diferendos encontraron cauces en disputas, debates y de manera evidente en la reorganización de los académicos, los que se movilizaron de grupo en grupo hasta encontrar o edificar proyectos académicos con los que fue posible condensar ideas y desarrollarlas hasta consolidar sus intereses académicos. Estas pugnas político-académicas encontraron traducción en la búsqueda por apoderarse de los espacios administrativos, donde es posible rastrear las ventajas que lograron aprovechando su paso por la administración para formar sus propios grupos de interés, hasta llegar a enfrentamientos personales, esto que afirmamos de manera sintética hace síntoma en los proyectos académicos que conviven al interior de la carrera y su diversificación habla de la inexistencia de



mecanismos de acuerdo. Y es ahí, en la atomización, donde se materializan las tensiones entre los grupos y también adquiere forma la disputa por apropiarse de la creciente estructura administrativa.

En el contexto de las animadversiones entre distintos proyectos académicos, para 2003 el Consejo Universitario encargó, por medio del Secretario General a las autoridades de la FES-Iztacala, emprender las acciones pertinentes para generar los mecanismos académicos necesarios para concretizar el cambio de Planes de estudio de todas las carreras que ofrece la facultad. En este escenario, la Jefatura de la carrera de psicología convocó a los involucrados a asumir el encargo, así entre 2003 y 2004 se llevaron a cabo trabajos en sesiones maratónicas para acordar, diseñar y proyectar un Plan de estudios consensado, el producto logrado recibió elogios e impugnaciones, en medio de un ambiente crispado que tensaban las posiciones político-académicas y las relaciones entre los funcionarios con los académicos, pero también al interior de la administración, los funcionarios encargados de los cambios en los planes de estudios se combatían entre ellos. Este momento crítico se resolvió mediante una medida administrativa que las autoridades dirigieron en contra de la jefatura que encabezaba los trabajos de modificación del Plan de estudios y que se materializó el 8 de noviembre de 2005, cuando la dirección de la Facultad canceló de manera pública los trabajos del grupo que diseñaba el nuevo Plan de estudios y anunciaba que pronto la Coordinación General de Estudios Superiores y Procesos Institucionales (CGESPI) asumiría los trabajos de cambio curricular (Silva, 2007).

Durante la siguiente administración (2008-2012) sería disuelta la CGESPI sin que esta instancia atendería la demanda de cambio, por lo que la administración decidió crear una nueva comisión presidida por la jefatura de carrera y en lugar de la CGESPI se crearía una nueva oficina administrativa, la Coordinación de diseño y Evaluación, a esta nueva instancia se le encargó acompañar los procesos de cambio de Planes de estudio de todas las carreras con criterios técnicos. Y es durante la administración de 2008-2012 cuando se dio forma al plan vigente, su formulación ya anticipaba que su implementación generaría nuevas condiciones de trabajo docente con nuevas exigencias en la dinámica enseñanza-aprendizaje, al

tiempo que generaría nuevos encargos para la planta docente. Pese a la promesa de que los cambios al Plan de estudios no modificarían las condiciones laborales de los académicos y que además se fortalecería la formación académica del estudiantado, resulta obvio su incumplimiento. De modo que lo que motiva la investigación que presentamos es el contraste entre las promesas contenidas en los textos que dan cuenta del nuevo Plan de estudios y los incumplimientos que arrojó la promesa de cambio.

El Plan que se puso en operación a partir de la generación 2017-1 que se imaginó, desarrolló y fue puesto en marcha mediante un conjunto de acuerdos y desacuerdos complejos entre grupos de profesores, administradores y autoridades de la Facultad y a la fecha no se ha sometido a evaluación, por lo mismo no resulta fácil de explorar sus efectos y menos diagnosticar. Este último argumento es suficiente para dar un paso atrás a fin de recordar las dificultades que enfrentaron los creadores de la anterior propuesta, la que fue diseñada entre 2003 y 2004. El responsable de imaginar, pensar y llevar a cabo un nuevo Plan de estudios afirma que su trabajo fue cancelado de manera pública el 8 de noviembre de 2005 y, en opinión de no pocos profesores, el acto constituyó una decisión autoritaria. Una carta del responsable de la carrera de psicología al director de la FESI, hecha pública un día después, nos permite dilucidar su vivencia.

...en un evento académico público de mi comunidad convocado para presentar el “Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología” señala usted expresamente, en una carta leída en ese evento, que he tomado una resolución no acorde con el espíritu esbozado por la Reforma Académica, propuesta en el Plan de Desarrollo Institucional de la FESI, y se le otorga a otra instancia institucional la responsabilidad de conducir el proceso de cambio curricular del que había estado al frente en los últimos cinco años (Silva y Colaboradores, 2007; pág. XXI-XXII).

Dos datos resaltan del comunicado, a) la descalificación pública del trabajo realizado por la jefatura de la carrera para lograr la modificación del Plan de

estudios, pues el funcionario aludido en la carta de la dirección de la Facultad no fue llamado para que explicara o diera cuenta de lo hecho hasta el momento, simplemente fue obligado a renunciar cuando se le exhibió públicamente como promotor de una política académica contraria a la establecida por el director y con él todos los que habían participado en la iniciativa, el agravio fue compartido por una parte de la planta docente que resintió la decisión de la autoridad como un acto que desautorizaba el modo y los acuerdos a los que habían llegado los involucrados, y b) es una decisión administrativa que ratifica el sentido piramidal con el que se toman las decisiones en la universidad, un funcionario (el director de la FESI) descalifica a un subordinado (el jefe de la carrera de psicología) y el resto no es ni considerado ni consultado (los profesores que participaron en el trabajo de cambio curricular), el hecho queda oscurecido porque ninguno de los involucrados transparentó las motivaciones que llevaban a uno y a otros a tomar las decisiones que configuraron el diferendo. Lo cierto es que el hecho provocó entre los simpatizantes de la propuesta del nuevo Plan de estudios malestar y entre sus críticos reactivó la esperanza de tener mayor ganancia político-académica una vez que se reconstruyera el escenario para el cambio de los planes de estudio.

El nuevo escenario ocurriría a partir de la convocatoria de la Jefatura de la carrera de psicología que sustituyó a la anterior, el 18 de noviembre de 2008. Esta instancia, atendería las instrucciones de la dirección de la Facultad para ocuparse en impulsar nuevamente la construcción de una propuesta de estudios. Según la información proporcionada por los responsables de esta iniciativa, el trabajo para modificar el Plan de estudios sería realizado formalmente por ocho comisiones que organizarían junto con la jefatura de carrera el proceso de diseño, oficialización y operación del cambio. Si hacemos caso a los tomos I y II publicados en el portal de la FESI, el Plan de estudios es la síntesis de los acuerdos entre grupos de profesores que coincidieron en la idea que le dio forma a ambos documentos extensos, pero si tomamos distancia de esta versión oficial y atendemos el decir crítico de algunos que participaron en las distintas comisiones y sumamos el de quienes promovieron críticas al proceso y a los documentos que definieron el Plan de estudios, la visión optimista que presentan los documentos oficiales se desdibuja, pues la puesta en

marcha del nuevo Plan describe una exacerbación de los desacuerdos entre los distintos proyectos académicos y un significativo avance de la lógica administrativa (se crearon instancias que deciden y gestionan acuerdos al margen de los responsables de hacer realidad el Plan de estudios dentro de las aulas y las prácticas profesionales) que parece haber sometido la lógica académica (se despojó a los profesores y alumnos de instancias de representación que participaran en las decisiones, las que fueron sustituidas por instancias que administran los problemas que se gestan al momento de la implantación del nuevo Plan de estudios). Y no podía ser de otro modo, pues de un lado, la capacidad arquitectónica con la que cuenta la Facultad no alcanza para cubrir lo prometido en el Plan de estudios y de otro lado, los docentes no están llenando las expectativas que el Plan promete al alumnado (falta de información, formación y una presencia perniciosa de prácticas propagandísticas en lugar de prácticas docentes).

El nuevo Plan de estudios comenzó a operar a partir del ciclo escolar 2017-1. En el tiempo transcurrido no se ha tenido el cuidado de construir instancias que se ocupen de evaluar lo que acontece al momento de pretender cumplir lo que el Plan promete a alumnos y profesores, las bondades o carencias de los programas no son evidenciadas ni atendidas, solo simuladas mediante mecanismos administrativos que oscurecen el hecho de que las formas que se utilizan en la implementación del nuevo Plan de estudios priorizan las decisiones administrativas con lo que despojan a los involucrados de la posibilidad de decidir con criterios académicos.

El efecto más negativo del nuevo Plan de estudios fue la anulación de los acuerdos entre profesores y ello desde el momento en el que entró en vigor el nuevo programa, la administración se impuso sobre la vitalidad académica y su intromisión al interior de los proyectos académicos se ha incrementado conforme se pone en operación el nuevo Plan de estudios. En los tres años transcurridos han pasado dos jefaturas, lo que supone una política errática que no logra poner orden y darle sentido al nuevo Plan curricular. Desde el año escolar 2017 a la fecha, las autoridades encargadas de operar esta propuesta formativa no han logrado materializar los mecanismos para evaluar los efectos del programa sobre los estudiantes y profesores. Se entiende por ello que una investigación que

potencialmente pudiera dar cuenta de los modos que adquiere la implementación del Plan de estudios, debiera considerar la historia reciente de los grupos académicos, lo que rebasa por mucho las pretensiones que tenemos en la presente investigación. Los resultados que presentamos solo buscan indagar el síntoma de la reconfiguración de estos grupos, pues interroga solo de manera indirecta lo construido a través de preguntas a estudiantes sobre las bondades y/o carencias que le atribuyen al programa formativo.

Dadas estas limitaciones, advertimos que aquí nos ocupamos específicamente en conocer cuántos de los estudiantes formados con el nuevo Plan de estudios de la carrera de psicología, consideran que la oferta formativa es consistente y adecuada para enfrentar, al menos, los retos teórico-conceptuales que la formación por *tradiciones* les demanda. Las preguntas sobre sus habilidades de intervención las posponemos para un trabajo posterior.

#### Construcción de la propuesta instrumental.

Decidimos emplear una metodología dialógica (Atkinson y Coffey, 2003), cuyo eje central lo constituye la construcción colectiva del conocimiento, en tanto participan una diversidad de actores involucrados en formarse como psicólogos, indistintamente de su posición social o cultura escolar, esto supone una comprensión epistémica/metodológica que asegura que cada uno es experto en el saber que porta y que dicho saber puede ponerse a disposición de quienes participan de esta comunidad formativa. De modo que apostamos por la construcción colectiva de nuevos significados que puedan conducir a conseguir una mejor comprensión de los significados que tiene formarse en un Plan de estudios por *tradiciones*,<sup>5</sup> lo que además puede generar procesos de transformación de las prácticas propuestas para la formación de psicólogos. De este modo suscribimos la

---

<sup>5</sup> Una de las características fundamentales del Plan de estudio de psicología implementado a partir de 2017 es el uso del concepto *tradición*, hasta donde entendemos la noción pretende distinguir seis formas de saber psicológico a saber: psicoanálisis, conductismo, cognoscitivismo, complejidad, humanismo e histórico-cultural, una lectura epistemológica de su uso en ciencias sociales juzgaría su empleo en este contexto como abusivo, por lo que sería de interés clarificar sus usos en el conocimiento humano-social.

idea de que un programa formativo se sostiene en la construcción colectiva de un saber.

Por ello las conversaciones con nuestros alumnos, en este caso, hicieron posible su traducción en un instrumento que sintéticamente abre una puerta para considerar las vivencias que dan forma a su idea de *tradición*, así el dato se convierte en texto, construido entre participantes e investigadores hasta formar un plexo que será motivo de un análisis potencialmente recuperable durante el proceso que siga la implementación del Plan de estudios. En otras palabras, el dato no es preexistente, por ello no hablamos de recolección de información, sino de construcción de datos, esto es, de un proceso de creación, de gestación; cuyo escenario lo constituyen los espacios de relación donde se gestan los saberes y las diversas posibilidades que puede arrojar el lenguaje empleado cotidianamente en los espacios de la carrera de psicología.

Lo que asumimos con esta metodología no se configura como un proceso lineal, por el contrario, exige la necesaria retroalimentación constante entre los pasos que la componen para de esta forma dar lugar a la necesaria comunicación entre los investigadores y los participantes hasta lograr aproximarse a la comprensión de sentidos y significados.

En consecuencia, nos parece pertinente advertir que el cuestionario empleado en la presente investigación es producto de conversaciones con estudiantes de tercer semestre que estuvieron dispuestos a comentar sobre la oferta educativa que les propone el nuevo Plan de estudios, sin que ello implique ausencia de rectificación, cambio de opinión o reconfiguración de sus opiniones en el tiempo que les resta en su formación. Por el momento las apreciaciones más recurrentes fueron; el incumplimiento de la promesa de revisar tres tradiciones teórico-metodológicas por semestre, la confesión cotidiana de sus profesores que declaran desconocer uno o varios de los contenidos programados, el exceso de trabajo que los profesores descargaban sobre los alumnos, en especial el trabajo sobre los contenidos que el profesor “desconocía”, la insistencia en sostener propaganda que declara que existen tradiciones “no científicas” y por lo mismo insignificantes, que hay tradiciones que no vale la pena revisar porque rayan en lo mágico y que el profesor

exagera en la defensa de una de las tradiciones y en el menosprecio de las demás. Estos comentarios fueron traducidos en 14 preguntas orientadas a explorar las atribuciones que los estudiantes hacen: de sus aprendizajes, de sus propias condiciones teórico-metodológicas para elegir una tradición, de la valoración que los profesores hacen de cada una de las tradiciones, de la preferencia que los profesores tienen por una tradición, de la estigmatización que los profesores hacen de aquellas tradiciones que no son apreciadas por ellos, de la preparación deficiente de los profesores para enseñar los contenidos del programa, del dilema de los profesores para decidir entre enseñar o adoctrinar, de las inclinaciones de los profesores y sus fobias, de la coherencia entre la formación de sus profesores y la información ofrecida en clase y de su satisfacción sobre la formación recibida. De este modo, una vez que acordamos el contenido del cuestionario se procedió a su aplicación y fue respondido por 523 estudiantes de tercer semestre de la carrera de psicología.

#### Construcción de datos

Los datos que arrojaron las 14 preguntas fueron nominales, por lo que decidimos emplear la técnica de cálculo de proporciones para su análisis. Es sabido por quienes suelen reducir la investigación a la formula cualitativa o cuantitativa, que el dato nominal se etiqueta como variable cualitativa o categórica, de ahí que en todos los casos en que las preguntas pedían elegir o manifestar su preferencia por alguna *tradición*, la respuesta quedó expresada en nombres (conductismo, psicoanálisis, humanismo...) y no en números. Otra peculiaridad del dato nominal es que busca la etiquetación de una población, en este caso los estudiantes de psicología, la etiqueta adquiere forma de casilla (cada una de las tradiciones) y en cada una de las casillas se concentran los porcentajes.

Como toda técnica de análisis nominal, en nuestro caso el cálculo de proporciones, los datos pasaron por la construcción de tablas de entrada a partir de las cuales ensayamos interpretaciones con las que proponemos darle continuidad al ejercicio de interrogarnos sobre la capacidad formativa del Plan de estudios y de ningún modo cerrarla. Así que nuestros datos dan cuenta, en primer lugar, de las



apreciaciones que los estudiantes de tercer semestre tienen de sus profesores que les impartieron las materias de tradiciones teóricas y estrategias metodológicas, materias que tienen el encargo de acercar a los alumnos a todas y cada una de las tradiciones que se proponen en el programa. Y, en segundo lugar, reúne los datos de la percepción que tienen los alumnos de la formación recibida, con la que juzgan la consistencia, coherencia y solidez de la formación recibida para disponerlos al trabajo aplicado.

Nos parece pertinente hacer un señalamiento más para explicitar lo que consideramos como construcción del dato y tiene que ver con el concepto de porcentaje. La noción se encuentra en el cruce de tres ideas: las fracciones, la proporcionalidad y el uso de la información, en consecuencia, no resulta difícil señalar que la noción tiene un fuerte uso político social cuya traducción más frecuente la encontramos en la toma de decisiones de las administraciones que se valen de ella. Pues no solo resuelven por la vía estadística sus conflictos y decisiones, sino que encuentran suficientes elementos para descalificar a quienes les critican. En nuestro caso, pensamos que su uso no puede ser de ningún modo empleado como definitivo, sino como orientación para la toma de decisiones y acercamiento con los grupos que se forman como resultado de la práctica educativa que se gesta en la carrera, se entiende que el uso que nosotros proponemos es dialógico, en otras palabras, en un escenario donde los profesores se enfrentan como resultado de la puesta en marcha de un nuevo programa formativo, los datos que ofrecemos debieran ser útiles para construir espacios de acuerdo y decisión y no para fortalecer la confrontación. Como bien sabemos, la noción de porcentaje es frecuentemente empleada en los proyectos educativos para dirimir diferencias políticas, tomar decisiones, orientar políticas educadoras o distribuir recursos para financiar proyectos académicos. Pero que alguien pretenda utilizar al porcentaje como criterio autoritario para la toma de decisiones sin atender otros mecanismos para llegar a acuerdos con los miembros de una comunidad académica, nos parece que produce un efecto de descomposición del espacio académico, así como del trabajo que alumnos y docentes desarrollan y su horizonte más probable es la disolución de ambientes apropiados para la tarea educadora.

## Resultados e interpretaciones

Entre los hallazgos más significativos se encontró lo siguiente; con relación al grupo de docentes encargados de acercar a los alumnos a las *tradiciones*: cuando se les pregunta a los estudiantes que califiquen de 1 a 10 cuánto aprendieron de cada una de las tradiciones el resultado señala lo siguiente; en conductismo aprueban el 91%, en psicoanálisis y Teoría social el 80%, en Humanismo 69%, en cognoscitivismo 66%, en sociocultural 51% y en complejidad 30%. Si invertimos los datos, aún sin haber elaborado una pregunta referida a cuál es la tradición de la que menos aprendieron, tendríamos que el 70% reprueba en Complejidad, 49% en sociocultural, 34% en cognoscitivismo, 31% en humanismo, 20% en psicoanálisis y 9% en conductual.

Cuando se les pide señalar si sus profesores se refieren a las diferentes tradiciones con lenguaje positivo o negativo, los resultados arrojan que de la tradición Conductual el 98% de los docentes habla positivamente de ella y el 2% de manera negativa, del Psicoanálisis 69% habla positivamente y 31% de manera negativa, de la Complejidad el 42% se refieren positivamente y el 58% de manera negativa, en la tradición Humanista los porcentajes son 31% positivamente y 69% negativamente, de la tradición Sociocultural 17% habla positivamente y 83% negativamente y finalmente del Cognoscitivismo el 10% se refiere positivamente y 90% negativamente.

Cuando se les pregunta si perciben entre sus profesores una inclinación teórica por alguna tradición 73% responden que sus profesores si tienen preferencia por alguna de las tradiciones y el 27% no manifestaron preferencia.

Con respecto a la inclinación que los estudiantes percibieron entre sus profesores por alguna tradición los datos sugieren que 80% se inclinan por la tradición conductual, 11% por la sociocultural y el 9% restante se distribuye entre psicoanálisis (1.4%), complejidad (0.3%), humanismo (2.7%), cognoscitivismo (1.7%) y el resto responde haber percibido combinaciones como sociocultural y cognitivo conductual.

Entre las preguntas para explorar las valoraciones que hacen los alumnos de sus

profesores, incluimos una en la que solicitamos si percibieron el uso de la adjetivación para validar o invalidar alguna perspectiva que no fuera coincidente con la postura personal de quienes estuvieron al frente de cada programa y los datos señalan que el 46% de los alumnos manifiestan que sus profesores descalificaron una o varias tradiciones mientras que el 54% cuidó no calificar alguna de las tradiciones.

Vinculada con la pregunta anterior se solicitó señalaran aquellas tradiciones que son descalificadas y resultó que el 29% de los docentes descalificaron sistemáticamente sólo a la tradición de la complejidad, pero si atendemos los datos en detalle el porcentaje se incrementa cuando no sólo es descalificada esta tradición sino a también a otras junto con la primera, por ejemplo; todas menos conductismo (7.7%), complejidad y psicoanálisis (13.8%), humanismo y complejidad (7.7%), Complejidad, humanismo y psicoanálisis (11.3%), al final sumando los porcentajes tenemos que el 72.4% de los profesores descalifica a la tradición de la complejidad. Le siguen en porcentaje; psicoanálisis con un 61.9% de profesores que la descalifican, humanismo 40%, cognoscitismo 9.7% y sociocultural 12.3%.

Una descripción general, sugiere una presencia sesgada de profesores inclinados hacia una tradición que hace imposible cumplir la promesa de ofrecer “una sólida preparación académica que les permita integrar y profundizar los principios y leyes que conforman las diversas posturas teóricas, metodológicas y aplicadas de los fundamentos de la Psicología como ciencia y profesión” (p. 45), por lo que no sorprende que los porcentajes arriba señalados hacen síntoma de la falta de imaginación estratégica que haga posible que los alumnos, llegados al final de su formación básica pudieran conocer “los antecedentes históricos de la intervención en psicología desde diferentes tradiciones teóricas y en distintos ámbitos de ejercicio profesional” (p. 47), que entre otros elementos formativos se promete en el Plan de estudios.

Con relación a la valoración que los alumnos hacen de sí mismos, encontramos que cuando se les pregunta si tienen los suficientes elementos teórico, metodológicos y aplicados de cada tradición el 64% responde negativamente y sólo un 36% responde de manera afirmativa, ¿hasta dónde la respuesta apunta a una necesaria

rectificación colectiva sobre lo construido? Diversas y muy distantes pueden ser las respuestas que se ofrezcan a esta pregunta, desde aquella que pudiera sugerir por la vía del pragmatismo, que esta autovaloración supone que cada uno de ellos tendrá que hacerse cargo de sus propias carencias, hasta la que apunta al necesario sondeo de cuánta responsabilidad le atribuyen a la institución, como sea resulta relevante encontrar que cuando se les pregunta si consideran que han sido formados con suficientes elementos teóricos, metodológicos y aplicados en cada una de las tradiciones, el 76% responde negativamente para el caso de la materia de tradiciones teóricas y un 68% responde negativamente para el caso de estrategias metodológicas, los hallazgos sencillamente sugieren que el Plan de estudios es reprobado por los alumnos que respondieron el cuestionario.

#### Consideraciones y pendientes.

La apuesta por un Plan de Estudios que plantea como horizonte “la formación básica... que comprende los primeros cuatro semestres de la licenciatura, (y que) pretende que los estudiantes desarrollen y aprendan habilidades y conocimientos teóricos, metodológicos y aplicados que permitan sentar las bases de la psicología en seis tradiciones de generación de conocimiento: Cognoscitiva; Complejidad y transdisciplina; Conductual, cognitivo-conductual e interconductual; Existencial humanista; Psicoanálisis y teoría social; y Sociocultural y de la actividad” (Tomo II, p. 13), hace síntoma en los modos con los que sus administradores pretenden cumplir la promesa enunciada. Los datos que arrojó el cuestionario hablan de profundas fallas de los creadores del Plan de estudios, pero también del reconocimiento de los alumnos que sin pudor reprueban las estrategias seguidas para el cumplimiento de aquello que la institución les prometió. Cabe preguntar en todo caso si la forma que adquiere la administración de este Plan de estudios es una apuesta por la falta, amparada en el llamado a la “inclusión y la diversidad” (una falsedad si atendemos las respuestas estudiantiles) y en el entendido que se trata de un bien social y universal que debe ponerse al servicio del desarrollo de la nación (otra falsedad si se atiende los efectos inmediatos que produce el plan de estudios) (Tomo I, p.p. 14-15), de ser así resulta comprensible que la institución se apegue el

cumplimiento de una tarea asignada por organismos internacionales, con el consecuente incumplimiento de atender el mercado nacional y las necesidades de la población. En todo caso si hubiese alguna duda sobre lo que afirmamos, bastaría revisar las decisiones administrativas para corroborar que la institución opera al servicio de una gestión ocupada en cumplir la consigna de cambiar, sin importar el detrimento de la vida académica provocada por los dispositivos didácticos implementados y cuyo efecto es la ignorancia académica generalizada.

Un programa que promete a los candidatos a psicólogos, formarlos en seis tradiciones con los modos administrativos que se proponen, hace que la tarea sea imposible de cumplir, pues ni los tiempos ni los escenarios que ofrece la facultad potencian su logro. Antes bien parece que los escenarios posibilitan espacios de información, que no formación, compactada y descriptiva, con la que difícilmente puede hacerse comprensible cualquiera de las tradiciones que aparecen en el plan de estudios y anula sus posibilidades aplicadas.

Por lo anterior es que consideramos que los datos que arrojó el cuestionario deja tareas pendientes, entre las que destacamos, una necesaria exploración sobre las formaciones académicas de la planta docente para lograr mayor comprensión del sesgo reprobatorio que los alumnos le asignan al desempeño de sus profesores, asunto vital debido a que su identificación hace posible aclarar no sólo la forma que adquieren los grupos académicos que se despliegan a lo largo de los ocho semestres, sino que además transparenta la capacidad humana que tienen las llamadas tradiciones para atender la demanda formativa en función del número de académicos que suscriben cada una de las tradiciones ofertadas, pues se entiende que la promesa formativa sólo es posible si los docentes cuentan con la formación teórica, metodológica y aplicada y se cuenta con una ponderación de los requerimientos financieros que exige cada tradición para hacer posible su oferta y no terminar haciendo llamados al engaño, como ocurre en estos momentos.

Las advertencias que se hicieron durante el proceso sobre las condiciones en las que cada profesor enfrentaría la tarea de impartir alguna de las asignaturas del nuevo Plan de estudios, está documentado en comunicados y posicionamientos de distintos grupos académicos. Por ejemplo, se advirtió que la mayoría de los

profesores de la carrera de psicología en Iztacala habían dedicado años en sus formaciones y que la solución pragmática que sugirieron las autoridades en el sentido de ofertar “cursos de formación de 40 horas” para solucionar las posibles carencias resultó en simulación.

Un elemento que agravó la imaginativa idea de formar de manera plural a los psicólogos egresados de la FESI fue el deterioro gradual de la vida social en el país. La inseguridad derivada de las condiciones de violencia que se padecen ha dejado su huella en el conjunto de prácticas ofertadas por los grupos académicos que impulsan cada una de las tradiciones, la mayoría de los docentes responsables de prácticas terminó recluyéndose al interior de la propia facultad, es decir, disolvieron el contacto con las poblaciones externas e implementaron prácticas con las poblaciones que habitan los espacios de la facultad, el modo artificial con el que se pretende atender la “experiencia práctica” cobrará en el futuro inmediato la factura. Otro pendiente es el escenario académico esperado, el cual cobijaría la presencia diversificada de teorías, metodologías y prácticas. Se entiende que, si a los alumnos se les ofertan seis formas de entender la psicología, pero además se les solicita escoger de entre ellas una o dos para desarrollar prácticas profesionales, lo esperado y conveniente sería dotar de contenido el fondo de cada una de estas tradiciones, por lo que resulta paradójico la ausencia de debate, el intercambio de ideas y su confrontación. Los resultados sugieren una empobrecida cultura universitaria que se evidencia por las calificaciones negativas que los estudiantes otorgan a los recursos que les ofrecen para ponderar entre la promesa contenida en la propuesta del Plan de Estudios y lo que efectivamente reciben de parte de sus profesores, lo que habla del drama que cotidianamente viven y que no será posible abordar aquí.

Diversas movilizaciones estudiantiles sintomáticas se desplegaron en los pasados tres años en el contexto de la implementación del nuevo Plan de estudios, todas fueron resueltas con campañas de descredito, negociaciones administrativas o simplemente fueron ignoradas, ni profesores ni autoridades fueron capaces de abrir espacios para escuchar y dar causa al malestar que generan las dificultades propias de la puesta en marcha del Plan de estudios ofertado, los resultados de nuestra

investigación hacen manifiesto que continúa latente un malestar generalizado en la comunidad estudiantil y académica lo que torna sensibles los espacios formativos hasta hacerlos poco propicios para acompañar a las nuevas generaciones de psicólogos en su formación.

Los esfuerzos que hacen los profesores en descalificar las tradiciones no compartidas por ellos poco abonan al espíritu incluyente de la UNAM, debieran ser desalentados mediante el debate, la confrontación de ideas y el enriquecimiento razonado de la vida académica. El reto inmediato es modificar la percepción que los alumnos tienen de sus profesores, su desempeño en el aula y sus aportaciones para la formación. Algunos datos son un urgente llamado de atención, como el contundente 46% de ellos que consideran que sus profesores no tienen la formación suficiente para transmitirles el conocimiento que exigen los programas de las asignaturas, si la comunidad y los responsables de la reconducción formativa no repara en ese llamado, pronto pudiéramos estar compartiendo escenarios donde la simulación y la complicidad impongan sus mezquinas agendas.

#### Referencias Bibliográficas.

- Aguado, H., Velasco G. y Pantoja, P. (2012) La Psicología social en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, **Revista Electrónica de Psicología Iztacala**, 15 (1), 246-262. Recuperado de:  
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/30940/28667>
- Banco Mundial (1996), **Prioridades y estrategias para la educación. Una revisión del Banco Mundial**, Washington, Banco Mundial.
- Banco Mundial (2017), GDP Ranking, recuperado de:  
<https://datacatalog.worldbank.org/dataset/gdp-ranking>
- Becerra, R. (2010), La transición democrática. Un reclamo a los historiadores (Diciembre, 2007), **Nexos**, 3 de agosto, recuperado de:  
<https://nexus.com.mx/?p=13872>.
- Benedict, A. (2013). **Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo**. México: FCE.
- Braslavsky, C. (1985). Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza obligatoria en Hispanoamérica, en: Ibarrola, M., Ezpeleta, J. (comp.), **Educación y clases populares en América Latina**, México. DIE-CINVESTAV IPN: 15-42



CEPAL-UNESCO (1992), **Educación y conocimiento: eje de la transformación con equidad**, Santiago de Chile, CEPAL-UNESCO, 269 pp.

CONEVAL medición de la pobreza 2008-2012, recuperado de:  
<https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza-2018.aspx>

Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917, recuperado de:  
[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum\\_art.htm](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm).

Galiego Marisa, Eggers-Brass Teresa y Gil Lozano Fernando (2006), **Historia Latinoamericana 1700-2005, Sociedades, Culturas, Procesos Políticos y Económicos**, Ed. Maipue, Buenos Aires.

Illades, Carlos (2008). **Las otras ideas. Estudio sobre el primer socialismo en México (1850-1935)**. México, Ed. ERA-UAM Cuajimalpa.

Maldonado, Alma (2000), Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial, en **Perfiles Educativos**, Vol. XXII, número 87, 51-75

Massón, Caridad (2014). Advenimiento del comunismo en América Latina. Los casos de México, Brasil y Cuba, en **Revista de Estudios y Pesquisas sobre las Américas**. Vol. 8 número 2, 2014, p.p. 234-247.

Mondragón, González Carlos (2012). Las Ciencias Sociales en el curriculum de la carrera de psicología de la FES Iztacala. Una reconstrucción de la memoria. **Revista Electrónica de Psicología Iztacala**, 15 (1), 282-290. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/30942/28669>

OCDE (1996), "Reseña de las políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos", mimeo.

Portal del Banco Mundial <https://datacatalog.worldbank.org/dataset/gdp-ranking>

Ruíz Guerra, Rubén (1992). **Hombres nuevos. Metodismo y modernización en México (1873-1930)**, México, Ed. CUPSA.

Sánchez R., e Islas P. (1997) La evolución de la farmacia en México, México, FES Zaragoza-UNAM

Silva Rodríguez, Arturo et. al. (2007), **La Enseñanza, el Ejercicio y la Investigación en Psicología en un mundo plural y tolerante**, México, Ed. Pax.