



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 23 No. 3

Septiembre de 2020

CONSIDERACIONES SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA: NUEVOS RETOS VIEJAS HISTORIAS

Laura Palomino Garibay¹, Rocío Tron Álvarez² y Cesar Roberto Avendaño Amador³

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

La implantación del plan de estudios de la carrera de psicología durante los últimos cuatro años ha puesto en escena contradicciones que le subyacen desde el diseño mismo. A partir de los resultados de lo que se ha presentado como encuesta y que aparece en la página de la facultad como “Encuesta de opinión de los alumnos de la carrera de psicología sobre las inscripciones al semestre 2020-1” se hace evidente la primacía de una tradición, por ello aquí presentamos una reflexión sobre los posibles motivos que subyacen a la elección de ese saber. En primer lugar consideramos el marco institucional en el que se realiza la labor docente, ya que la imposición institucional de formar estudiantes desde una perspectiva de diversos saberes con la participación de profesores que no tuvieron la posibilidad de elegir esa modalidad, pone en escena la historia de la carrera donde confluyen aspectos históricos que dotan de poder a un paradigma sobre la psicología y edifican dificultades para transmitir saberes que son el resultado de la ruptura con una homogeneidad teórica que obliga a incluir otras miradas sobre la psicología. El segundo elemento es la puesta en escena de las relaciones de dominación construidas desde hace cuatro décadas y cuya presencia se manifiesta en las políticas institucionales.

Palabras clave: Cambio curricular, elección, Psicología, Conductismo.

¹ Profesora de la Carrera de Psicología, FES-Iztacala, UNAM. Correo electrónico: lpalominog@hotmail.com

² Profesora de la Carrera de Psicología, FES-Iztacala, UNAM. Correo electrónico: rociotron@hotmail.com

³ Profesor de la Carrera de Psicología, FES-Iztacala, UNAM. Correo electrónico: craa38@hotmail.com

CONSIDERATIONS ON THE PSYCHOLOGY CAREER CURRICULUM: NEW CHALLENGES OLD STORIES

ABSTRACT

The implementation of the curriculum of the psychology career over the last four years has given rise to contradictions that underlie it from the design itself. Based on the results of what has been presented as a survey and which appears on the faculty page as "Survey of opinion of students of the career of psychology on registrations for the semester 2020-1" the primacy of a tradition becomes apparent, so here we present a reflection on the possible reasons that underlie the choice of that knowledge. Firstly we consider the institutional framework in which the teaching work is carried out, since the institutional imposition of training students from a perspective of various knowledges with the participation of teachers who did not have the possibility to choose this modality, stages the history of the career where historical aspects converge that give power to a paradigm on psychology and create difficulties to transmit knowledge that they are the result of the break with a theoretical homogeneity that forces other looks on psychology. The second element is the staging of domination relations built for four decades and whose presence is manifested in institutional policies.

Keywords: Curriculum Change, Choice, Psychology, Behavioral.

La carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) se encuentra actualmente en un proceso de cambio curricular que hace manifiestas las contradicciones que subyacen tanto en el origen del plan de estudios como en su especificidad. Nos referimos, por ejemplo, a la pretensión de definir la estructura curricular de la propuesta a través de la organización de elementos conceptuales que encuadran el papel profesional del psicólogo, según la argumentación presentada el Plan de estudios se definirían a través de seis tradiciones conceptuales: Cognoscitiva; Complejidad y Transdisciplina; Conductual, Interconductual y Cognitivo-conductual; Existencial Humanista; Psicoanálisis y Teoría Social; y Sociocultural y de la Actividad. De este modo, bajo cualquiera de estas denominaciones quedaron incluidos diversos proyectos académicos, lo que derivó en la reorganización administrativa de los profesores, sin que ello implicara el respeto a la organización que mantuvieron durante décadas y que les permitió desarrollar sus proyectos académicos, algunos de estos proyectos simplemente quedaron disueltos. De igual manera se propusieron siete ámbitos de aplicación:

Educación, Desarrollo y Docencia, Educación Especial, Ámbito de Salud, de Investigación, Clínico, Social, y Organizacional, se entiende que el proceso fue similar al señalado bajo el rubro “tradiciones”, aquí se reorganizaron con criterios administrativos las prácticas que durante años se desarrollaron en las asignaturas aplicadas.

De modo que el plan de estudios que se pretende implementar, de un lado conservó la estructura modular, al integrar la teoría, la metodología y los ámbitos de aplicación, con lo que se mantuvo la lógica del plan anterior. Con ello se busca que los primeros semestres tengan mayor carga teórico metodológica, lo que idealmente se traduciría en una formación diversificada de teorías por lo que los alumnos, en la medida que recibieran una sólida introducción a cada una de ellas, estarían en condiciones de elegir en cual ocuparse en la segunda parte de la formación que es denominada formación supervisada, el planteamiento supone que los alumnos, una vez concluidos los primeros cuatro semestres estarían en condiciones de especializarse en prácticas derivadas de las opciones conceptuales revisadas en los primeros cuatro semestres.

La implementación de este Plan de estudios inició el año 2017 y para acompañar este proceso se creó la Comisión de Implantación y Seguimiento del Plan de Estudios de Psicología (CISPEP), en dicha comisión no fueron incorporados los profesores que participaron en la llamada comisión ocho que se encargó de la redacción del documento final donde están definidos los contenidos y las formas que adquirió el Plan de estudios. Destacamos este elemento porque fueron los miembros de la comisión ocho los responsables de realizar las modificaciones señaladas por las instancias académicas responsables de la aprobación del Plan de estudios.

De modo que ante la ausencia de quienes diseñaron el programa formativo, la CISPEP se instituyó como instancia de apoyo a la jefatura de la carrera y sus participantes fueron designados por ella y avalados por la Secretaría Académica pese a desconocer los mecanismos considerados por quienes diseñaron el Plan de estudios, por ello se entiende que el proceso de su implantación ha tenido un sesgo eminentemente administrativo. Se esperaba que las tareas de la mencionada

comisión se realizaran en función de mecanismos académicos oficiales, contrario a ello, sus decisiones muestran una inclinación por favorecer políticas clientelares. Explicitemos lo señalado hasta ahora, el acuerdo que se desliza en la documentación que avala el Plan de estudios, entre la institución y los docentes, señala que se procederá de manera congruente con el “Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio” que en su apartado J señala los “Criterios para la implantación del plan de estudios”; lo que llevó a formular en el tomo I (pág. 107) un desglose de la planta docente y de los recursos materiales necesarios. Del mismo modo, se consideraron las tablas de equivalencia para que todos los profesores de las diferentes asignaturas que componen la carrera (pág. 128) tuvieran materia de trabajo en las nuevas asignaturas, mismas que fueron señaladas en el Tomo I del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología (página 107) como “tablas de equivalencia y requerimientos de materiales para el proceso de implantación”. Hasta aquí, lo que imaginativamente sucedería.

Lo que en los hechos acontece, es la asignación de materia laboral de forma discrecional. Pero el problema no es generalizado, los profesores de los primeros cuatro semestres fueron respetados en su equivalencia, es decir, se mantuvieron sus condiciones laborales con horarios y cargas de trabajo similares a las que mantenían en el Plan de estudios anterior, mientras que con los profesores de quinto a octavo semestre, donde se concentran las materias de formación supervisada, no se mantiene el criterio, ya que pese a tener equivalencias en las asignaturas, lo que les obligaba a proponer sus programas formativos en las nuevas materias, la asignación de materia de trabajo no ocurrió como señala la normatividad, los paradigmas considerados en las tradiciones quedaron marginados y se priorizó los ámbitos de aplicación, imponiéndose la arbitrariedad y la discrecionalidad.

El argumento que la administración utilizó para justificar su proceder a partir de 2018 (jefatura de carrera y CISPEP), fue la aplicación del “Cuestionario de elección profesional”, como lo señalan en el portal de la carrera de Psicología, se busca “abrir los grupos solicitados acorde a las respuestas de los cuestionarios “(CEP, 2018, 2019). Mediante esta estrategia, las relaciones académico/laborales han quedado

lastimadas, la administración hace depender de los alumnos las condiciones laborales de los docentes.

De acuerdo con la información que proporciona la administración en su portal digital, se han aplicado dos tipos de instrumentos, el primero de ellos incluía preguntas abiertas para que los alumnos ofrecieran las razones de la elección y fue aplicado a la primera generación. Sin señalar los argumentos por los cuales se realizaron cambios, a la segunda generación se le aplicó una versión diferente del cuestionario, las preguntas abiertas desaparecieron del cuestionario. Ambos cuestionarios solicitan al estudiante ordene su interés por ámbito y tradición de preferencia, tanto para la práctica básica como para la avanzada. Los resultados publicados en el portal referente a las elecciones por ámbito muestran una marcada predilección por la tradición “Conductismo, Interconductismo y Cognitivo Conductual”. A partir de lo anterior es de interés analizar algunos elementos histórico-académicos que se relacionan con la generación de un contexto que ofrece sentido a la elección de los alumnos y a partir de ello problematizar las posibles razones de la elección y proponer algunas reflexiones y consideraciones.

La encuesta de opinión que la administración aplicó interpretó y gestionó, muestra una marcada preferencia por la tradición “Conductismo, Interconductismo y Cognitivo Conductual”. La interpretación que proponen las autoridades de un instrumento diseñado y administrado por ellos mismos nos obliga a interrogar cuáles son los elementos contextuales que producen las preferencias señaladas por la jefatura de carrera y la encuesta de opinión.

Las instrucciones de llenado de los dos tipos de cuestionario fueron: “de los siete ámbitos profesionales, que aparecen en la columna de la izquierda elige de acuerdo con la información recibida en los dos primeros semestres...” (Jefatura de Psicología 2018-1 y 2019-1), se entiende que las respuestas no tienen que ver con una elección sino con la cantidad de información recibida. Contrastemos, en el apartado “Estructura y organización del plan de estudios” (Tomo I) se propone que la Formación básica esté a cargo de los módulos Teórico y Metodológico cuya encomienda es “sentar las bases de la Psicología en seis distintas tradiciones de generación de conocimiento...” (pág. 54), las que a su vez están divididas para su

impartición por semestres, “Tradiciones Teóricas 1 y 2, Tradiciones y Aplicaciones en Psicología 1 y 2 y Dimensión Social 1 y 2” (pág. 55).

De acuerdo con este planteamiento, los primeros semestres de la carrera fueron encargados a los docentes cuya equivalencia corresponde a Psicología Experimental Teórica (conducta animal) I, II, III (conducta humana) y IV. Psicología Experimental Laboratorio I, II, III IV del Plan de estudios anterior. En el nuevo Plan de estudios la tarea a realizar es la impartición de las seis tradiciones tanto en lo teórico como en lo metodológico.

Es conocida la orientación conceptual de los docentes que imparten las nuevas materias, pues se corresponde a lo que en el anterior programa de Psicología Experimental Teórica y Laboratorio se esperaba de ellos, todos se inclinan por la tradición “Conductual, interconductual y Cognitivo conductual” y sin violentar sus condiciones laborales se les asignó impartir cinco tradiciones más, varias de ellas incompatibles con las lógicas de científicidad que sostienen desde su paradigma y por ello resulta comprensible tanto el exceso de información que proporcionan del conductismo como el desconocimiento que manifiestan de las demás orientaciones.

Algunos elementos para la reflexión.

La modificación del plan de estudios de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Profesionales Iztacala (FESI), es resultado de una larga historia de intentos por transformar la lógica formativa con la que trabajaron los docentes de la carrera desde 1979 en la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEPI). La escuela, producto de las políticas de modernización de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) lleva a la periferia de la ciudad recintos formativos que se integraron por áreas, en este caso programas formativos en el campo de la salud y a la vez desconcentraban a la universidad. Estos dos elementos han marcado a lo largo de la historia las formas de funcionamiento de las escuelas, como instancia descentralizada. En primer lugar, situar la escuela en el Estado de México, respondió a la masiva demanda de acceso a la educación y a una política organizativa que impedía las grandes concentraciones en las protestas estudiantiles, cuya máxima expresión se hizo manifiesta en 1968, pero también

favoreció un crecimiento endógeno con dificultades para construir enlaces con otras instituciones académicas.

El segundo elemento, fue la consolidación de programas formativos con una encomienda multidisciplinaria, el propósito no derivó en la construcción de lazos entre las diversas carreras, por el contrario cada una de ellas realizó sus apuestas académicas de manera independiente y se dejó la comunicación entre disciplinas a dos unidades; la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y Educación (UIICSE) y la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI), la primera dedicada a la investigación y la segunda a la prestación de servicios, pero pronto mostraron su insuficiencia para dar salida a la construcción de proyectos de encuentro entre las diferentes disciplinas y los servicios que ofrecen.

En este escenario, la carrera de Psicología inició su funcionamiento con el plan de estudios de la Facultad de Psicología, con un profesorado joven y que en ese momento estudiaban el posgrado o eran discípulos de los investigadores que finalmente propusieron el Currículo con orientación conductual, las instalaciones estaban en construcción y el acceso a la escuela era accidentado. Varios elementos resaltan en ese Plan de Estudios (PECP 1976), la insistencia en la cientificidad derivado de los supuestos teórico-metodológicos del marco conceptual del Análisis Experimental de la Conducta y el Análisis Conductual Aplicado, así como el énfasis en los aspectos empíricos de la psicología. Se propuso una lógica modular que permitía acceder a la teoría y aplicar este conocimiento, primero en el laboratorio y posteriormente en el medio natural. Y un tercer elemento por resaltar es la conformación de los pioneros y herederos de la propuesta y organización de los programas. Desde el origen se consolidó una grupalidad en torno a una coincidencia teórica presente en la organización administrativa y en los espacios de toma de decisiones, lo que hace posible identificar y dar seguimiento a la afiliación conceptual como marca determinante para el acceso a la vida académico institucional.

Como todo plan, desde sus orígenes lleva la marca de sus límites y potencialidades, en este caso los límites conceptuales los imprime la inclinación empírica, por ello hasta el día de hoy, el estudiante llega a quinto semestre con la encomienda de

llevar su conocimiento a ambientes naturales, el sustento formativo parece obligar a una aplicación de conocimientos en escenarios complejos, lo que genera la expectativa de un ejercicio profesional que lleva implícita una inclinación a la investigación.

Por ello las asignaturas del módulo aplicado, en un inicio fueron diseñadas para intervenir/investigar en un contexto de marginalidad de las comunidades aledañas, donde se esperaba aplicaran los conocimientos y resolvieran las condiciones de precariedad, ante el reto, profesores de todas las áreas impulsaron diagnósticos que les llevaron a concluir que ante la emergencia de las demandas, la vía de intervención debiera ser a través de instituciones públicas, la atención psicológica, en los términos como estaba considerada en el plan de estudios, quedo suspendida, pues en todo caso se requería una formación que recuperara aspectos no considerados en un programa cientificista que naturalizaba los fenómenos pero que no permitía elaborar formas de trabajo que dieran acceso a la subjetividad que acompañaba la emergencia de fenómenos sociales que arrojaban formas de existencia alejadas de las promesas del Estado benefactor, la realidad simplemente desdecía las afirmaciones aparentemente sólidas del modelo experimental de la conducta.

En la malla curricular inicial, lo social fue un encargó que recibieron dos áreas; Teoría de las Ciencias Sociales y psicología social teórica y Psicología Aplicada Laboratorio VII y VIII. Y sin abandonar la propuesta original, lo social era considerado como un escenario de mayor complejidad pero que respondía al orden natural y por ello sólo se requería de un modelo multicausal explicativo. La experiencia en campo mostró muy pronto el necesario ejercicio crítico de la encomienda y lo que se derivó fue la construcción de propuestas alternativas que repararan las faltas del modelo original para la formación de psicólogos pero que exigieron un replanteamiento y búsqueda teórica que amparara las prácticas que de ningún modo se ajustaron al modelo experimental.

Durante varios años se trabajó para consolidar el plan de estudios de 1979, se fortaleció la formación de la planta docente con una visión experimental del quehacer psicológico y se hicieron los ajustes para consolidar un modelo

pedagógico que incentivaba las formas pragmáticas de construir conocimiento. En el plano de la infraestructura, se construyeron y equiparon laboratorios para consolidar y fortalecer la formación experimental y la visión de investigación que de ahí se derivó, de igual manera las aulas se remodelaron para atender grupos pequeños con la idea de proteger procesos de enseñanza/aprendizaje artesanal, el alumno se incorporaba a la formación desde el lugar del aprendiz, donde la acción docente incluía, además del marco conceptual, el seguimiento a cada estudiante mediante trabajo en grupos pequeños y tutorías individuales y grupales, de esta manera, la figura del docente investigador se convirtió en un modelo a seguir y en el ideal profesional por alcanzar (PGI 1978), se consolidó entonces un rol profesional construido endogámicamente.

El campo de lo académico administrativo se consolidó a través de un grupo de docentes que tuvieron acceso a recursos financieros bajo el amparo de una producción investigativa derivada de la perspectiva científica-conductual, esta práctica se arraigó hasta invadir los espacios administrativos donde se tomaban decisiones y cuyas acciones asumidas orgánicamente construyeron filtros para el ejercicio de la diferencia, la carrera al paso del tiempo construyó un ideal de investigador más que de docente. Esto último fortalecido por un cuerpo académico en su mayoría sin ejercicio profesional que terminó justificando sus quehaceres en la producción de artículos, pero sin sustento en los quehaceres aplicados de la ciencia psicológica.

Las Fisuras

Hemos señalado que muy temprano las fisuras a la apuesta homogénea de los fundadores de la carrera de psicología llegaron de fuera, de las relaciones con la realidad. Aplicar el conocimiento en ambientes naturales se convirtió en el primer contraste, las poblaciones de trabajo señaladas en el plan de estudio y objeto de la prestación de servicio, metas del currículo y misión de la UNAM, rebasaron por mucho las herramientas metodológicas y el afán investigativo del proyecto académico, se hizo evidente para los docentes involucrados la diferencia entre la vida escolar y el ejercicio profesional. Al tiempo que en los espacios aplicados se

evidenciaban las carencias de la propuesta teórica derivada del Plan de estudios. Otros saberes, considerados de apoyo en el currículo como el caso de las ciencias sociales, emprendieron esfuerzos por formar un pensamiento crítico entre los estudiantes, amparados en la legislación universitaria confrontaron la visión hegemónica del conductismo en Iztacala y mostraron la cercanía que otras psicologías tenían con las ciencias sociales, hasta poner en cuestión la concepción científico-natural de la psicología que mantenía el proyecto formativo inicial que concebía a la psicología como ciencia natural.

Los docentes menos inclinados a la ortodoxia que el Plan de estudios solicitaba, se obligaron a debatir entre ellos y con los mundos externos. La cientificidad, los sesgos metodológicos, los efectos de los dispositivos de aplicación obligaron a transitar por otros modelos que en la década de 1980 se concentraron en la concepción cualitativa. Bajo ese constructo, se consolidaron diversas opciones no naturalistas y fue una opción en la construcción de conocimiento, como señalan Martínez (2010) y Denzin y Lincon (2011), bajo la idea de cualidad se mostró la independencia de diversos saberes del modelo cuantitativo de producción de conocimiento y se consolidaban formas de conocimiento sobre el ser humano donde abordar y enfatizar la diferencia más que ser un inconveniente, mostró lo humano de los objetos de investigación. Otro aspecto que diversificó los saberes y alimentó el debate, fue la expansión de la oferta de las universidades. La UNAM se masificó y con ello se transformaron las formas de enseñanza, se aceleró la creación de escuelas aledañas al campo central, los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) y las ENEP se transformaron como producto de una demanda social de acceso a la educación superior, el ingreso de alumnos provenientes de sectores populares y el ingreso de las mujeres a estos recintos, fenómenos que no sólo ocurrían en México sino que fue una expresión mundial, permitieron abrir espacios para reflexionar y pensar el papel de la educación. En este escenario un tema total fue la discusión sobre el ejercicio profesional concebido como consustancial al compromiso social, visión que permitió a los paradigmas emergentes de las disciplinas sociales indagar formas diversas de acercamiento a los fenómenos derivados del quehacer humano y las condiciones que edificaba. Diversas

expresiones de estas formas de acercamiento a la construcción del conocimiento se constituyeron en embriones de nuevos paradigmas, como el concepto de ruptura propuesto para la psicología social por Brea y Correa (1980), pero aplicable a las diversas rupturas que se manifestaron al interior del Plan de estudios de 1979 y que se condensaron en visiones alternativas sobre la enseñanza y ejercicio de la psicología.

Las rupturas con el modelo hegemónico no se ejercieron al margen de las contradicciones teóricas que se hacían manifiestas y mucho menos de la reorganización administrativa que demandó. En el terreno de la teoría, la dificultad para construir categorías microsociales fue muy evidente, los fundamentos epistemológicos y filosóficos en un primer momento se recuperaron de las ideas que sobre lo social planteaba el pensamiento marxista, el compromiso social y la idea de buscar el cambio de condiciones de vida de los sectores menos favorecidos pasó a formar parte de las propuestas sobre el papel del psicólogo, diversos autores nutrieron este primer momento, Gino Germani (1962), y sus reflexiones sobre la marginalidad, Eliseo Verón (1993) y las relaciones entre lo macro y microsocial, Fals Borda (1994), aportando los fundamentos de la investigación acción; Anton de Schutter (1983), y el inicio de la investigación participante; Maritza Montero (2003) y su transición a la Psicología Política; el acercamiento al estudio de la Ideología como categoría de análisis sobre las representaciones del mundo: Louis Althusser (1988), Antonio Gramsci (1981), Nestor Braunstein (1982), Frederic Munné (1986) y Sergei Moscovici (1981), entre otros, formaron parte de la búsqueda de relaciones entre los fenómenos sociales y psicológicos; de manera continua se construyó una distancia entre la visión unívoca del currículo y la emergencia de paradigmas alternativos.

En el terreno académico, la ruptura teórica derivó en la construcción de espacios académicos denominados áreas desde donde se impulsaban propuestas teóricas y metodológicas insertándose sólo de manera formal en los diferentes módulos, se inició un largo periodo de coexistencia que hizo del currículo oculto un espacio formativo heterogéneo. Las aulas, los pasillos y las prácticas incorporaron diferentes discursos, de acuerdo con la adscripción del docente se posibilitaba un campo de

conocimiento, sin embargo, ese ejercicio de quiebre con lo establecido, se enfrentaba a los parámetros institucionales y sus formas de acceso a los recursos. Por ello durante el largo proceso de modificar el Plan de estudios, las posiciones académicas se enfrentaron, los momentos y los efectos debieran ser indagadas pues las prácticas que se han impuesto con el nuevo escenario que arrancó a partir de 2017 mantiene latente una asimetría que se impuso de manera autoritaria a través de decisiones administrativas que no han respetado los acuerdos a los que llegaron distintos grupos que participaron en el proceso de cambio curricular. El saldo es más que obvio, una administración que de manera autoritaria y haciendo uso faccioso de un cuestionario beneficia al grupo históricamente hegemónico y pretende desarticular los logros de los años anteriores menospreciando la presencia de apuestas académicas que se distancian del modelo científico-naturalista.

La administración, esgrimiendo un cuestionario de elección (impugnable por muchas razones), insiste que una de las tradiciones más críticas al modelo naturalista, el Psicoanálisis, no tiene suficientes alumnos interesados en formarse con esta perspectiva. Insistimos en el sesgo crítico pues durante años fue una alternativa para los alumnos que desertaron de la lógica curricular anterior, sus aportaciones en el campo de la subjetividad como fértil territorio para producir saber psicológico, el diseño de sus intervenciones y la incursión de quienes sostienen esta apuesta en el campo de la política, la educación, las organizaciones, la educación especial y la intervención comunitaria no pueden ser enumeradas y descritas aquí, pero en conjunto recuperan una cultura que genera un saber que posibilita conceptualizar las relaciones de los hombres en sociedad, da cuenta del orden simbólico que estructura y forma sujetos y hace comprensible el papel temporal que permite pensar los momentos históricos y sus efectos presentes. Esta apuesta teórica ofrece la construcción teórica de un saber que permite abordar los fenómenos psicológicos para dar cuenta de los modos en los que el capital inmaterial que habita al sujeto, hace imposible concebirlo como resultado de procesos naturales.

Un camino accidentado

Las últimas tres décadas de la vida académica en la carrera de Psicología se vivieron alrededor del debate del cambio curricular. La idea de cambio se mantuvo vigente en las diferentes administraciones, al amparo del estilo para administrar de cada jefatura se realizaron convocatorias, se integraron comisiones, se organizaron trabajos que no parecían concluir. Como resultado, la vida institucional se deterioró, rupturas y conflictos derivaron en ríspidos encuentros, los proyectos se enfrentaron, algunos desaparecieron, otros se recrearon, tres décadas intensas que esperan todavía ser interpretadas. El intento de modificación que mayor consenso alcanzó se vio frustrado por el enfrentamiento público entre la jefatura de carrera, cuyo merito fue la negociación de acuerdos entre distintos proyectos académicos, y la administración de la Facultad que desconoció al funcionario y por consiguiente desestimo sus encargos académicos y los resultados logrados. Lo que siguió fue renovar la encomienda de modificar el plan de estudios, con el agravante de una desconfianza que se hizo presente en un numeroso grupo de docentes que aseguraron que “no avanzarían más este tipo de esfuerzos por el cambio”.

Desde la presentación de la convocatoria que logró impulsar el cambio que hoy se vive hasta el proceso de implementación, la vida académica quedó trastocada. El proceso avanzó bajo el imperativo de cambiar y la justificación derivó permanentemente de los proyectos institucionales que señalaron que era insostenible un currículo sin modificaciones que además cumplía cuarenta años sin alteraciones, este elemento no era del todo cierto, por la vía de los hechos se habían realizado adecuaciones paulatinas que actuaron como documentos rectores de los planes y programas de las diferentes asignaturas y, de la organización académico-administrativa.

Fue en 2008 cuando se inició la organización de los mecanismos para atender el proyecto institucional de cambio, se formaron ocho comisiones para dar cumplimiento a la tarea: fundamentación y perfil profesional, perfiles intermedios, mapa curricular, mapa curricular del plan vigente, implantación del plan de estudios, plan de evaluación y actualización del plan de estudios, plan de evaluación y actualización del plan de estudios, comisión permanente. Durante varios años el

trabajo dentro de estas comisiones confrontó a diferentes proyectos académicos, a las autoridades con los docentes, a los docentes con los encargados de la propuesta pedagógica, pero sobre todo mostró el ímpetu de la institución para cumplir con la encomienda. Si bien al inicio de la tarea la participación de los docentes fue numerosa, no tanto como se señala en el tomo II que no aclara los criterios considerados para incluir o no a los profesores que ahí se enlistan como participante, al final del proceso, la comisión ocho, conformada por ocho profesores, fueron los encargados de integrar la propuesta, la que fue presentada a las instancias académicas responsables de su aprobación bajo el argumento de que era el resultado de un amplio consenso.

Para 2014, tres años antes de que se pusiera en operación el Plan de estudios, diversas observaciones críticas se hicieron al documento presentado por la comisión ocho, en ellas se mostraron no sólo desacuerdos sino inconsistencias. La nula respuesta de la comisión que encontró silencio cómplice en las autoridades, provocó que los profesores que participaron en los señalamientos y críticas expresaran públicamente sus diferencias, se hizo obvio que el interés de la administración era sostener la modificación pese a su inviabilidad, tanto la comisión como la administración se negaron sistemáticamente a incluir, repensar o reparar las carencias del documento, la dificultad de llegar a acuerdos se manifestó incluso fuera de la escuela. Ante la sordera se hicieron llegar cartas a rectoría manifestando inconformidad; con el proceso, con la disolución unilateral de diferentes comisiones y particularmente con el consentimiento de la dirección para permitir la consolidación de un grupo que centralizó las decisiones. De igual forma se manifestó a la rectoría que el grupo de profesores que manifestaban sus desacuerdos desconocía la representatividad que la comisión ocho aseguraba tener. Sin respuesta de la administración local y sin respuesta escrita de la rectoría, los administradores se empeñaron y procedieron a cumplir los trámites que se les solicitaron hasta aprobar los documentos titulados Tomo I y Tomo II que concentran la justificación y los programas de cada asignatura y que ocultan una decisión vertical, autoritaria y políticamente calculada que hoy cobra las facturas.

A manera de síntesis.

Como se ha señalado dos razones limitan las posibilidades para hacer realidad el Plan de estudios, la presencia e insistencia de una historia cuyo andamiaje prevalece a partir del conocimiento unívoco de la cientificidad de la psicología cuyo discurso se coloca como filtro en la construcción de otros saberes y, en ese entramado la promoción de la figura del docente como elemento indispensable y prioritario, como menciona Anzaldúa (2007) la formación que se imparte tiene como antecedente la identidad construida desde un cierto saber, mismo que permitirá el ejercicio de una forma de docencia.

En la historia de la educación en México, el trabajo del maestro ha transitado por diversas concepciones: como guía, alfabetizador, promotor del cambio. En las últimas décadas el énfasis está en su profesionalización, se busca concebir socialmente su función como empleo y con ello eliminar las encomiendas que culturalmente se habían construido, el tránsito va de un docente que se mueve en la escena social como motor de cambio a profesional que pone en venta sus servicios. Ornelas (2018) señala que las reformas educativas iniciadas a partir del gobierno de Peña Nieto en 2012, además de impulsar formas de conocimiento parciales y ahistóricas, centraron la atención en el profesorado, buscando regular sus prácticas ejercidas con el propósito de dismantelar las relaciones clientelares que el sindicato había pactado. En ese contexto, profesionalizar la enseñanza significó poner el énfasis en las acciones de corte didáctico y en la relación con la institución. Con ello se buscó que el docente se asumiera como trabajador del Estado y aceptara que sus tareas fueran reguladas por la institución. Si bien esta inercia no ha sido homogénea en su implementación, las campañas de desprestigio emprendidas por el régimen de Peña Nieto en contra de la función docente alcanzaron a las Universidades. Hargreaves (2005) señala que los retos para las Universidades actualmente son mayores, las crisis políticas, el cambio en los enfoques económicos, la primacía de los medios de comunicación entre otros, han posibilitado que el contexto internacional no tenga límites claros con relación a los contextos nacionales y su efecto es ocultar las diferencias que existen en cada país, la lógica del libre mercado se extiende con la expectativa de acceder a una

globalización más comunicativa que económica, lo que requiere currículos que consideren las condiciones internacionales, al margen de las limitaciones de cada país; la búsqueda de la disolución de las barreras económicas bajo el esquema del libre mercado provocaron cambios no sólo en las formas de producción, también coadyuvan a que los fundamentos de las políticas económicas, incidieran en los imaginarios colectivos, donde impera la competencia, la búsqueda de información homogénea, el consumo como eje articulador de la vida social y la presencia de las emociones, principalmente en los jóvenes que no tienen una oferta sólida como ocurría en épocas anteriores.

Por otro lado, la omnipresencia de la institución como garante del saber unívoco deberá ser sometida al análisis de consideraciones éticas derivadas de la forma de participación que exigen los procesos globalizadores, ya que como señala Mier (2012) la ética debe desmontar la violencia excluyente de la aniquilación de la diferencia. En este contexto no resulta extraño que exista una apuesta formativa que proporciona certezas en un mundo donde el abandono institucional y las condiciones de precariedad, que para amplios sectores de la población son una condición cotidiana, generen demandas de servicio inmediatas, de sujeción al discurso de un profesional de la salud o de las instituciones del estado con soluciones a corto plazo, sin problematizar las razones que dieron origen a las dolencias que los aquejan, los modelos que buscan provocar certezas, que son directivos y que ofrecen soluciones inmediatas son los de mayor demanda (Galende, 1997). De modo que el reto de la educación contemporánea está atravesada por esas demandas, las Universidades, están ahora ocupadas en atender la lógica de formar habilidades, sus tareas se orientan a que sus egresados sean flexibles en su profesión y en las tareas por realizar, para ser incorporados a empleos donde la movilidad y el cumplimiento de competencias novedosas les permita ser competitivos en la sociedad, sin embargo, esta posibilidad también permite que no se consideren las implicaciones de las acciones realizadas y que a la par se dé por hecho la realidad que se vive sin someterla a crítica, en este sentido Pérez (2004) señala que estamos frente a la oportunidad de alentar la creatividad

en medio de un contexto que enfrenta al mito de la escuela como acceso al conocimiento con los discursos de las redes sociales.

Si a lo anterior le sumamos las condiciones de vida líquidas que describe Bauman (2018) caracterizadas por el imperio del acortamiento de las distancias y de la reducción de los tiempos, la inmediatez resulta en un imperativo para la vida, los saberes que pretenden ser colocados como verdad son jueces de la equivocación local, estamos en tiempos que exigen, para ser comprendidos, asumir el comportamiento y los valores que el contexto globalizador ofrecen, Las propuestas de estos autores apuntan a lo paradójico y enigmático que resulta la encomienda educadora de las Universidades.

El Plan de estudios de psicología en la FESI hace síntoma con el momento, la crítica que profesores de distintos proyectos académicos le hicieron a esta propuesta y la sordera que manifestaron los administradores exige el cobro de facturas, apenas en el lapso de tres años 2017 a 2020, sus inconsistencias se pretenden paliar con cambios administrativos. Tres jefaturas en el tiempo transcurrido hablan de su inoperancia, de que la crítica tenía sentido y que las observaciones fueron pertinentes. De seguir este camino, alumnos, profesores y administradores tendrán un escenario poco propicio para el quehacer universitario.

Referencias Bibliográficas.

- Althusser, L. (1988). ***Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan***, Argentina, Nueva Visión.
- Antología Psicología Social Comunitaria. (1985). Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM.
- Anzaldúa, Raúl. (2007). Reflexiones en torno a la construcción imaginaria de la identidad. En ***Encrucijadas de lo imaginario***, México, UACM.
- Bauman Z. Leoncini T. (2018), ***Generación líquida. Transformaciones en la era 5.0***. México. Paidós. México
- Borda F. (1979). "El problema de cómo investigar la realidad para transformarla". En ***Crítica y política en ciencias sociales: El debate teoría y práctica***. Colombia. Ed. Punta de lanza.

- Brea y Correa. (1979). Ponencia presentada en el **Congreso del Consejo Nacional para la enseñanza e investigación de la psicología**.
- Brea y Correa. (1980). Condiciones para el surgimiento de un nuevo paradigma en la Psicología comunitaria. **Cuadernos de Estudio del departamento de ciencias sociales y de la conducta**. México (1980) ENEP-UNAM.
- Brea y Correa. (1980). Consideraciones en torno de la conceptualización de las prácticas de Psicología Social Comunitaria en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. **Cuadernos de Estudio del departamento de ciencias sociales y de la conducta**. México (1980) ENEP-UNAM.
- Braunstein, N. (1982). **Psicología: Ideología y Ciencia**. México. Ed. Siglo XXI.
- De Schutter A. (1983). **Investigación Participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos**, Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL.
- Denzin N. K. Lincoln Y. S. (2012). **Manual de Investigación Cualitativa I**. España, Ed. Gedisa.
- Fals, B. (1994). **El Problema de cómo investigar la realidad para transformarla con la praxis**. Colombia, Ed. Tercer Mundo.
- Galende E. (1997). **De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual**. México. Ed. Paidós.
- Germani G. (1962). **Política y sociedad en una época en transición**, Buenos Aires, Paidós.
- Gramsci, A. (1981). **Cuadernos de la cárcel**. México. Ed. ERA.
- Hargreaves A. (2005). **Profesorado Cultura y postmodernidad**. (cambian los tiempos, cambia el profesorado). España. Ed. Morata.
- Martínez C. (2010). Introducción al trabajo cualitativo en la investigación. En Szasz I. y Lerner S. (2010) **Para comprender la subjetividad. Investigación Cualitativa en Salud Reproductiva y Sexualidad**. México. El Colegio de México.
- Mier R. (2012). Imaginario y significación: la educación y los tiempos de autonomía en Anzaldúa coord. **Imaginario social creación de sentido**. México. UPN.
- Montero M (2003). **Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad**. Argentina. Ed. Paidós.
- Montero M. (2005). **El "Anuario del 2005": La Psicología Comunitaria y la SIP** en Varas Díaz Nelson y Serrano-García Irma. Psicología comunitaria. Reflexiones, Implicaciones y Nuevos Rumbos. Puerto Rico. Publicaciones Puertorriqueñas Inc.
- Moscovici, S. (1981). **Psicología de las minorías activas**. España, Ed. Morata.

- Munné, F. (1984). **La construcción de la psicología social como ciencia teórica**. España. Ed. Alamex.
- Ornelas C. (2018). **La contienda por la educación Globalización, neocorporativismo y democracia**. México. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez G. A.I. (2004). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. España. Ed. Morata
- Plan de estudios de la carrera de psicología (1976). Documento oficial difundido en las áreas. México.
- Plan y programas de estudio de la licenciatura en psicología. (2005). Tomo I y II Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Profesores del Área de Psicología Social Aplicada. (2013). Programa Académico. Inédito. FESI.
- Profesores del Área de Psicología Social Aplicada. (2018). Informe de las Actividades. Inédito. FESI.
- Proyecto General de investigación para el perfeccionamiento docente (1978) Coordinación de Psicología. Escuela de Estudios Profesionales Iztacala.
- Reglamento general para la presentación, aprobación, evaluación y modificación de planes de estudio:
http://abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=85 https://psicologia.iztacala.unam.mx/psi_cuestelecpro.php
- Shutter, A. (1984). **Investigación Participativa: una opción metodológica para la educación de adultos**. México. Ed. CREFAL
- Veron, E. (1993). **La Semiosis Social Fragmentos de una Teoría de la Discursividad**. España. Ed. Gedisa.