

DOI: <https://doi.org/10.23913/cemys.v11i21.343>

Artículos científicos

Análisis y caracterización de dos proyectos curriculares en Psicología a partir de los contextos socio-institucionales de emergencia

Analysis and characterization of two curricular projects in psychology based on the socio-institutional contexts of emergence

Gustavo Parra Ramírez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

parram@unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2401-2298>

Abdiel Buelna Chontal

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

abdielbuelna@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9166-6259>

Hortensia Hickman Rodríguez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

hortensia.hickman@iztacala.unam.mx <https://orcid.org/0000-0002-4025-9485>

María Leticia Bautista Díaz

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

leticia.bautista@iztacala.unam.mx <https://orcid.org/0000-0003-1154-1737>

Resumen

En este trabajo tenemos como objetivo analizar y caracterizar dos proyectos que en su momento se presentaron como innovaciones curriculares de la Carrera de psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM (el de 1976 y el de 2015). El procedimiento seguido fue la búsqueda y revisión documental de textos oficiales como informes y planes de trabajo de Rectores y directores de la Facultad y coordinadores de la Carrera de Psicología donde se exponen las dos currículas a trabajar. Una de las cuestiones que este trabajo evidencia, es que las condiciones tanto históricas como institucionales en que ambas propuestas formativas se desarrollaron y pusieron en marcha, han sido elementos definitorios para la visibilidad, alcance y fuerza formativa que tienen en el campo y sus sujetos. El primer currículo enmarcado en el discurso de los sistemas modulares y la interdisciplina como representación de la innovación educativa, mientras que el segundo en el de la formación multidisciplinar, flexibilidad curricular y formación en competencias.

Asimismo, emerge con la consigna de institucionalizar la identidad de la disciplina como ciencia y profesión independiente, mientras que el segundo, sobre la base de una disciplina legitimada y reconocida como ciencia y profesión por derecho propio.

Palabras clave: currículums, psicología, contextos socio-históricos

Abstract

The objective of this paper is to analyze and characterize two projects that were presented as curricular innovations of the Psychology Career at the Faculty of Higher Studies Iztacala of the UNAM (1976 and 2015). The procedure followed was the search and documentary review of official documents such as reports and work plans of Rectors and directors of the Faculty and coordinators of the Psychology Career where the two curricula to be worked on are exposed. One of the issues that this work evidences is that the historical and institutional conditions in which both training proposals were developed and implemented have been defining elements for the visibility, scope and formative force they have in the field and its subjects. The first curriculum is framed in the discourse of modular systems and interdiscipline as a representation of educational innovation, while the second is framed in that of multidisciplinary training, curricular flexibility and training in competencies. Likewise, it emerges with the slogan of institutionalizing the identity of the discipline as an independent science and profession, while the second, on the basis of a discipline legitimized and recognized as a science and profession in its own right. **Keywords:** Curriculum, Psychology, socio-historic contexts.

Fecha Recepción: Junio 2023

Fecha Aceptación: Diciembre 2023

Introducción

En el complejo entramado que integra a los sistemas educativos universitarios, el eje curricular se nos presenta como un elemento privilegiado para pensar la interrelación entre la disciplina y las profesiones en contextos socio-históricos cambiantes. El currículo es un proyecto educacional que define los conocimientos, habilidades y valores que se convertirán en los fines de una acción educativa, así como las formas, los medios y las actividades a que recurre para alcanzarlos; por tanto, se le debe entender como una síntesis de elementos culturales que toma la forma de una construcción social históricamente situada y específicamente educativa. En el caso particular de los proyectos curriculares de la educación

superior, en ellos se concretan y expresan las concepciones respecto a la disciplina, la profesión, la identidad docente y los perfiles de los estudiantes en formación.

En este trabajo tenemos como objetivo analizar y caracterizar dos proyectos que en su momento se presentaron como innovaciones curriculares de la Carrera de psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Corresponden a distintos contextos socio-históricos e institucionales, por lo que articulan lógicas epistemológicas diferenciadas en relación a la identidad de la disciplina y de la profesión, que se plasman en cada uno de estos proyectos formativos. Para ello nos concentramos en el llamado currículum prescrito o formal, entendido como el documento que explicita de forma organizada en el tiempo los objetivos de enseñanza o aprendizaje, los contenidos, los principios y procesos metodológicos y de evaluación.

El procedimiento para esta caracterización fue la búsqueda y revisión documental de los primeros textos donde se exponen las dos currículas a trabajar: el primer currículum formal se encuentra en plan de estudios que data de 1976, y el segundo en el plan de estudios modificado que entró en vigor en el 2015. Se trata de documentos oficiales (informes y planes de trabajo de Rectores y directores de la Facultad y coordinadores de la Carrera de Psicología), bajo el supuesto de que es necesario entender y explicitar la interrelación entre los ordenamientos y políticas institucionales de la UNAM y el currículum como texto normativo para, en un segundo momento, acercarse a la dimensión vivida y practicada por los sujetos de la educación.

Nuestra estrategia analítica considera lo curricular como un eje o dimensión *micro* que, para ser entendida en su complejidad específica, debe relacionarse con la dimensión *macro*, referida a las condiciones institucionales en las que se desarrollaron estas propuestas curriculares. Con respecto a esta última dimensión, en este trabajo se analizan las políticas estatales y las de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en las décadas que van desde los años setenta del siglo XX hasta los inicios del siguiente siglo; se caracterizan los modelos curriculares más influyentes en ese largo periodo, para aterrizar en el análisis de los dos proyectos curriculares de Psicología Iztacala.

1. La dimensión institucional en los años setenta

Lo institucional se revela como escenario que integra tanto discursos globales como locales respecto al papel que debe tener la educación frente a la realidad; por lo tanto, resultaría

incompleto tratar de describir la complejidad de tensiones que resultaron en las propuestas curriculares entre 1976 y 2015 sin hacer alusión a la profunda relación que han guardado con las transformaciones institucionales de la UNAM, con los proyectos de nación y con las tendencias internacionales sobre la educación superior.

Las décadas correspondientes a los años cincuenta y sesenta, representaron la antesala de una etapa fértil en procesos de reforma y reconstitución institucional que serían cruciales para los planteamientos curriculares de la Universidad. Los proyectos de nación durante este periodo siguieron el denominado modelo de “desarrollo estabilizador” que incluyó importantes reformas educativas, dado que la educación se consideró como motor del crecimiento económico. Este desarrollo estabilizador se vería concretado, durante la presidencia de Adolfo López Mateos, en la construcción del Plan Nacional de 11 años (1959-1970) siendo uno de los principales objetivos de éste combatir el rezago educativo a través del diagnóstico y la planeación.

La presidencia de Gustavo Díaz Ordaz se concentraría en redefinir el proyecto modernizador del Estado mexicano; es decir, apuntalar una sociedad urbano-industrial capitalista (Buelna et al., 2022). En lo referente a lo educativo, la planeación se convertiría en la principal estrategia para abonar a los proyectos de nación, pero también para atajar la creciente demanda de ingreso a la educación media y superior. De esta manera, las reformas educativas de los sesenta estarían marcadas por la “modernización de contenidos y métodos basados en el principio de enseñar a aprender (con el apoyo de la UNESCO), así como la educación permanente o continua desde la educación básica a la superior” (Buelna et al., 2022, p. 76).

La UNAM tuvo que adaptarse a las nuevas exigencias nacionales y hacer grandes transformaciones durante el rectorado de Javier Barros Sierra (1966-1970) atendiendo a la planeación educativa y modernizando la administración escolar. Dichas transformaciones llegaron acompañadas de la intención de proporcionar educación superior sustentada en el dominio de conocimientos teóricos, pero también técnicos y, además, sostenidos en el compromiso de responsabilidad social. Como señal de esto, se promovieron ajustes a planes de estudio, el de psicología por ejemplo, con la meta de adaptarlos para dar respuesta a las nuevas condiciones sociales.

Los años setenta trajeron consigo nuevos retos; pasados los trágicos eventos del '68 y en medio de una crisis política en la presidencia de Luis Echeverría, las tendencias internacionales que apostaban por la educación para salir del subdesarrollo y la creciente demanda de estudios a nivel superior, sentaron las bases para propuestas que permitieron la innovación educativa y administrativa en el seno de las universidades públicas, particularmente la UNAM.

La reforma educativa de Echeverría incluyó dos importantes objetivos: atender la alta demanda de educación universitaria y mudarse a un modelo educativo que permitiera al alumno volverse progresivamente autónomo en sus procesos de aprendizaje. Estos dos objetivos -sumados al aumento del gasto nacional dedicado a la educación, entre otras cosas- permitieron la construcción de proyectos innovadores tales como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en 1971, el Colegio de Bachilleres en 1973 y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en 1974; mientras que en el seno de la UNAM apareció la propuesta de Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971 y el proceso de descentralización de la UNAM, dando origen a las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) en 1974.

En tensión entre las políticas de reforma universitaria propuestas por el rector Pablo González Casanova (1970-1972) y la resignificación que de éstas hace el rector Guillermo Soberón (1973-1980), la UNAM vivió una etapa de expansión institucional -creación de nuevas dependencias y carreras-, en respuesta a la masificación de la matrícula estudiantil y académica.

El rectorado de Soberón se caracterizó por la estabilización del primer ingreso y el crecimiento controlado de la planta docente del bachillerato; un impulso al posgrado y la desvinculación de éste con la investigación; el fortalecimiento y creación de centros e institutos de investigación, y la virtual separación con la docencia, significada en el imaginario universitario como una función de menor prestigio en contraste con el valor superior de la investigación; la expansión y fortalecimiento del aparato burocrático, y la descentralización, a partir de 1974, hacia la zona metropolitana de la población de licenciatura en los planteles de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP).

El programa de descentralización de los estudios profesionales integró a las escuelas a partir de carreras afines y complementarias en las distintas áreas del conocimiento: las ciencias de la salud, las ingenierías y tecnologías, las ciencias sociales y administrativas y las humanidades. Para el caso que nos ocupa, nos concentramos particularmente en la ENEPIztacala, actual Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), integrada por disciplinas de la salud.

Incorporando la lógica de la ingeniería social en cuanto a la determinación de objetivos institucionales básicos para derivar de éstos los programas encargados de cumplirlos, la ENEPI se diseñó en términos matriciales cuyos componentes principales eran las carreras cuyas coordinaciones se encargaban de las funciones de organización y evaluación de las actividades académicas-, y los departamentos -encargados de administrar los recursos humanos, financieros y materiales-. Dicha organización matricial intentaba romper con la estructura en términos de Facultades, que tradicionalmente constituía a la universidad, pretendiendo promover de esta manera la interdisciplinariedad. Asimismo, las ENEP planteaban como metas y objetivos iniciales el análisis de los planes de estudio vigentes en las carreras con el fin de determinar su pertinencia, actualización o modificación parcial o total (Fernández, 1982). Dicha propuesta tomaba como directriz principal los aspectos de la tecnología educativa como metodología de trabajo, e intentaba privilegiar la interdisciplinariedad como uno de los elementos principales de la enseñanza.

En resumen, la dinámica institucional durante la década de los setenta estaría marcada por responder a las exigencias nacionales y adaptarse a las tendencias internacionales respecto a la planeación educativa. Tomando como herencia la línea modernizadora de la UNAM iniciada a mediados de los cincuenta y con auge en los sesenta, el proceso de descentralización concretó un ambicioso proyecto para atender al menos a dos necesidades acuciantes: la masificación de la educación superior y la vinculación de ésta con las problemáticas comunitarias.

1.1. La dimensión curricular de la década de los años setenta

Buena parte de los proyectos curriculares de esta década fueron impulsados por las administraciones centrales de las instituciones universitarias, como producto de evaluaciones

previas o análisis críticos del sistema educativo en funciones, que obligaban a una mejora o reconducción del mismo. Se trató de procesos de reforma que establecieron una serie de prescripciones para orientar los cambios hacia un rumbo preestablecido, y generalmente fueron acompañados de reglamentaciones y cuerpos administrativos específicamente creados para ese propósito. Pero estas políticas de cambio curricular fueron procesadas dentro de las comunidades escolares por una serie de factores, dentro de los que destacan los proyectos de innovación curricular generados por las propias comunidades académicas, muchas veces influidos por las nuevas teorías pedagógicas que proponían modelos alternativos de educación.

Ese es el escenario en el que se fue configurando, desde finales de la década de los sesenta del siglo XX, la educación superior en México: el Estado inicia una reformulación del modelo de desarrollo económico en el que la educación profesional debería jugar un papel central. Por su parte, diferentes grupos de la comunidad académica de ese sector educativo consideraron la necesidad de hacer “la propuesta de un sistema universitario alternativo, en el que se experimentaron nuevas formas de organización universitaria” (Padilla, 2012, p. 72).

Así, mientras las políticas educativas estatales se concentraron en el crecimiento de la oferta para la educación media superior y superior con la creación de nuevas instituciones -como señalamos el CCH en la UNAM, el Colegio de Bachilleres y la UAM-, éstas iniciativas tuvieron su correlato en el impulso de las comunidades docentes a proyectos innovadores, inéditos en nuestro medio, centrados en la dimensión curricular. Es decir, se abrió una coyuntura institucional que dio pie a un amplio desarrollo en el campo del currículum que incluía debates teóricos y propuestas de implementación, así como el diseño de una amplia variedad de estrategias didácticas producto de las nuevas teorías en el campo de la pedagogía y de la psicología educativa.

En este periodo el proyecto curricular innovador más notable es el conocido como Sistema Modular que se introdujo en la Facultad de Medicina de la UNAM (Plan A-36) en 1974 y en el campus Xochimilco de la UAM en 1975, los que, teniendo al estudiante como el centro de la acción educativa:

... plantea incorporar dos elementos nuevos al proceso de enseñanza-aprendizaje: la *interdisciplina* y la *aplicación de conocimientos a un problema social relevante*” (Padilla, 2012, p.74). Otras instituciones universitarias adoptaron el currículum

modular, como fue el caso de la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala de la UNAM, iniciando con el plan de estudios de la carrera de psicología en 1976, entendido como “la integración temática de los conocimientos o bien la integración de actividades que implican habilidades semejantes para el alumno (Fernández, 1982, p. 51).

El primer currículum de Psicología en la otrora ENEPI (1976), se convierte en un elemento central para consolidar la identidad de la disciplina y la profesión en este establecimiento. La psicología era una disciplina y profesión de reciente creación en el espacio universitario (en 1962 se constituye como licenciatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y en 1973 se funda la Facultad de Psicología en la Ciudad Universitaria), así que su lucha por instituirse como una disciplina independiente -en términos de la delimitación de su objeto de estudio, teorías e intervenciones propias-, tuvo en esta dependencia un espacio privilegiado, sobre todo si tomamos en cuenta su pasado reciente en la Facultad de Filosofía, dependiente de algún modo de disciplinas consolidadas como la filosofía y la medicina (Hickman, 2003).

1.2. El currículo mono teórico

La identidad disciplinar y profesional

Dadas las condiciones socio-históricas de subordinación de la psicología hacia las disciplinas arriba mencionadas como matrices de origen, las asignaturas vinculadas a éstas ocuparon un papel secundario en este currículum; particularmente debido al momento instituyente que la disciplina y profesión psicológica aún vivía en el campo universitario. El entramado curricular se configuró “con base en una filosofía de la ciencia muy bien definida: el conductismo; y un cuerpo teórico y metodológico precisos: el análisis de la conducta...” (Ribes, 1980, p. 82). Es notable la apuesta curricular de este proyecto, pues difícilmente en el campo de la formación profesional podemos encontrar un proyecto de formación basado exclusivamente en una sola teoría, bajo la certidumbre de sus impulsores de que esto aseguraba consolidar a la psicología como una ciencia natural, de carácter experimental. En concordancia con esta apuesta formativa, se delimitaron aquellos campos profesionales dirigidos a constituirse en espacios sociales con reconocimiento y legitimación de saberes útiles a la sociedad, que la diferenciarán de otras profesiones. Si consideramos, de acuerdo a Zanatta et al. (2010), que las identidades profesionales están mediadas por las identidades disciplinarias, la posición epistemológica respecto a la disciplina va más allá del espacio conceptual y simbólico, objetivándose en el perfil profesional expresado en el currículo.

Para el caso que nos ocupa, la identidad profesional de este plan enfatiza la vinculación necesaria entre la teoría y la práctica, en el entendido de que es en el ejercicio práctico donde se da cuenta de la potencial demanda social de profesionales de la psicología formados bajo el marco de esta concepción única. Esta estrategia es relevante también porque en ese momento socio-histórico la disciplina pugnaba por posicionarse en el campo universitario y laboral, construyendo un incipiente mercado profesional. El psicólogo de Iztacala era un psicólogo general capaz de extrapolar los conocimientos y técnicas adquiridos en su formación hacia una diversidad de espacios profesionales.

Para Bolívar et al. (citado en Hirsh, 2013), “la identidad profesional se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja” (pp. 3-4). En ese sentido cobra importancia la inauguración en 1977, dentro de Iztacala, de la Clínica Universitaria de la Salud Integral (CUSI), como centro de enseñanza, de prestación de servicios y de investigación para las diferentes disciplinas que se impartían en ese campus. En ésta se llevaron a cabo las prácticas aplicadas del área de educación especial y de psicología clínica. Por otro lado, las áreas de educación y desarrollo y psicología social tuvieron como escenarios de ejercicio y enseñanza profesional algunas escuelas preescolares, primarias y comunidades aledañas a la institución. Mientras que el área de psicología experimental se concentró en la formación teórica y metodológica relativa a la propuesta de investigaciones especializadas en el campo. Estos espacios comunes se configuran en polos de identificación socialmente reconocidos por los sujetos y potenciales áreas laborales constitutivas de su ethos profesional (Dubar, 2000).

La estructura modular

El primer jefe de la carrera de Psicología, Dr. Emilio Ribes (1976-1982), define al sistema modular que adoptó el currículum innovador impulsado por su equipo como situaciones genéricas de enseñanza: “El sistema modular implica la definición de objetivos generales que integran longitudinal y transversalmente todas las actividades académicas previstas” (Ribes et al., 1980, p. 31). Cada módulo a su vez se hallaba conformado por unidades cuyos objetivos intermedios se vinculan intra y entre módulos. La resultante de esta lógica organizativa se plasmó en tres módulos generales: el módulo teórico metodológico, el módulo experimental y el módulo aplicado.

Bajo esta lógica, el módulo teórico metodológico se constituía en el soporte de los que deberían ser los módulos fundamentales -el experimental y el aplicado-. El peso formativo que en los primeros años de la carrera se le adjudicaba al módulo experimental disminuye, incrementando de manera gradual la formación del estudiante en el ámbito aplicado.

Pensados como situaciones genéricas de enseñanza, los contenidos del módulo teórico metodológico deberían estar en función de los módulos experimental y aplicado. Por su parte, el módulo experimental se dirigía a la enseñanza en situaciones controladas de laboratorio. Por último, en el módulo aplicado se transferían los aprendizajes teóricos y técnicas de intervención enseñadas en el laboratorio hacia condiciones naturales de trabajo, lo que garantiza, a decir de sus diseñadores, el adiestramiento práctico de los futuros profesionales y simultáneamente la evaluación y pertinencia de los contenidos de los módulos restantes (Ribes et al., 1980).

Las estrategias de enseñanza y evaluación

Este plan de estudios mono teórico indicaba la necesidad de que el estudiantado fuera partícipe activo de su propia formación. En este sentido el programa enfatiza el “diseño de situaciones de enseñanza donde el estudiante desarrolle a nivel individual y de grupo actividades perfectamente estudiadas de antemano en términos de una jerarquía graduada de objetivos conductuales” (Ribes et al., p. 29).

De acuerdo al Plan de estudios los módulos fueron pensados como sistemas genéricos de enseñanza, por lo cual las estrategias e instrumentos tenían un peso diferencial en función de cada uno de ellos. Por ejemplo, en el Módulo Teórico, soporte del Metodológico y Aplicado, se impartían contenidos conceptuales y teóricos a través de clases, tutorías, lecturas independientes y seminarios como estrategias de enseñanza-aprendizaje. Para el caso del Módulo Experimental se concentraba en la revisión de fenómenos psicológicos que iban de lo simple a lo complejo, por lo cual las estrategias e instrumentos de enseñanza-aprendizaje enfatizaban los enfoques y métodos cuantitativos relativos al diseño, representación e interpretación de datos experimentales a través de prácticas de laboratorio. Por último el Módulo Aplicado se dirigía a extender los conocimientos teóricos y experimentales hacia ambientes naturales. Ribes et al. (1980), mencionan que:

En un principio, las actividades de enseñanza se dirigían a identificar en situaciones naturales aquellos procesos y variables que se manipulan directamente en el laboratorio. Paulatinamente, el currículo hace hincapié en la enseñanza de diseños, métodos y técnicas aplicados, que permitan al estudiante no sólo dominar una tecnología aplicada como profesional, sino disponer de la metodología necesaria para crearla en la nueva situación a la que se verá cotidianamente expuesto una vez que haya egresado de la universidad. Para ello, se ha previsto una serie de centros aplicados de servicio, en las unidades interdisciplinarias de salud de la ENEP Iztacala que permitan el adiestramiento directo del estudiante en condiciones análogas a las de su ejercicio profesional (pp. 55-56).

En los módulos Experimental y Aplicado la evaluación se efectúa, de acuerdo al plan de estudios, como parte integral de la enseñanza de las actividades concretas. Se utilizan materiales audiovisuales como apoyo en los casos requeridos, así como situaciones de demostración y seminario como complementos necesarios. Por su parte, el módulo teóricometodológico contempla los seminarios, tutorías y estudio independiente como condiciones básicas de aprendizaje, con las conferencias o clases de exposición. La evaluación se define en términos de conductas verbales requeridas para el análisis de textos, redacción de críticas, análisis de datos, revisiones teóricas, históricas y metodológicas, investigación bibliográfica, etcétera (Ribes et al., 1980).

El perfil y formación docente

Ya que el currículo se articuló en torno al conductismo como única perspectiva de formación del estudiantado, para la contratación de profesores durante la puesta en marcha del proyecto se privilegió la juventud y disposición al cambio de los docentes, más que la elección de aquellos que contaran con las condiciones contractuales exigidas por la institución:

Se hizo hincapié en la selección de personal con potencialidad de desarrollo, más que en “figuras” o “nombres” académicos, especialmente en cuanto se planeaba el diseño de un proyecto universitario sui-géneris, al que difícilmente se habrían adaptado profesores con una concepción y orientación de la enseñanza y de la profesión que era nuestro propósito trascender (Ribes et al., 1980, p. 121).

En este sentido, las primeras generaciones de profesores que se incorporaron a esta carrera, estuvieron conformadas por estudiantes egresados de la propia institución (particularmente las primeras tres generaciones de estudiantes), con incipiente o nula formación para la enseñanza. A manera de botón de muestra, del total de la planta docente con la que Iztacala contaba para 1977 (76 profesores), únicamente 41 de ellos contaba con su título profesional, 26 eran pasantes de licenciatura y 9 aún no cubrían el total de créditos (Hickman, 2003). Al ser una comunidad reducida, los docentes de esas primeras generaciones fueron construyendo identidades profesionales compartidas mediante la socialización ocupacional y profesional, derivadas de sus trayectorias educativas comunes durante sus estudios de pregrado y el tránsito posterior en los diversos cursos de formación docente que la institución ofertaba.

Así, entre 1975 y 1976 auspiciados por el CONACyT, se ofrecieron cursos de formación docente en psicología experimental a doce profesores con una duración de cinco y diez meses. En 1977 los cursos de formación de profesores fueron auspiciados por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) en colaboración con el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). Con el apoyo del CONACyT, ocho profesores llevaron a cabo estudios de maestría y especialización; uno en psicología experimental, cuatro en psicología clínica y tres en educación especial y rehabilitación (Hickman, 2003).

Paralelo a esto, al interno de la escuela se llevaron a cabo seminarios de formación continua en cada área y entre áreas con la intención de “proveer de información y conceptos unificadores y planear y realizar la elaboración de prácticas y material didáctico. Los talleres didácticos procuran que los profesores uniformen la impartición de conferencias, seminarios y tutorías, y compartan criterios comunes...” (Ribes et al., 1980, p. 78).

Para 1976 se inauguró el Curso de Formación de Profesores en Ciencias Básicas, al cual se podían incorporar, a partir del quinto semestre, aquellos alumnos que hubieran cumplido con los requisitos académicos estipulados por la Coordinación de la carrera con la anuencia del H. Consejo Técnico. Los alumnos revalidaron los cuatro semestres restantes para concluir su licenciatura a través de actividades de investigación básica, bajo la supervisión y tutoría de especialistas en el campo de la psicología experimental.

2. La UNAM en las décadas de los ochenta a la actualidad

La preocupación por el desarrollo económico del país encontró nuevos matices durante la década de los ochenta, inaugurada con la presidencia de Miguel de la Madrid (1982-1988), y marcó necesariamente las políticas educativas y la vida institucional de la Universidad. Esta década estuvo signada por el inicio de una profunda crisis económica que el presidente propuso atacar de fondo a través de un paquete de acciones, entre las que destacan la reducción en la inversión en el sector educativo:

... la tradicional acción asistencial del Estado se vio redefinida y mediada por criterios de “eficiencia” y “productividad”, con los que el gasto social se orientó más a fines asociados a la reducción del déficit fiscal y al financiamiento del aparato productivo y la economía en general, mientras que en el ámbito de la educación, esto se expresó en una restricción presupuestal con grandes costos sociales (De Sierra, 2006, p. 74).

Esto preparó el terreno para que los rumbos educativos de las Instituciones de Educación Superior (IES) se desplazaran de la tendencia a la planificación, hacia el rumbo de la evaluación. Como ejemplo de esto encontramos al Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), cuya aprobación en 1986 obedece al objetivo de elevar el nivel académico de las IES, evaluando los procesos de planeación en los ámbitos institucional, estatal, regional y nacional. Esta tendencia evaluadora se extendería de los ámbitos institucionales y curriculares al desempeño de los docentes, en 1982 el CONACyT creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) para realizar “evaluaciones periódicas a los investigadores a través de un comité de pares, con la finalidad de valorar el desempeño. Si el resultado es favorable aseguran un significativo complemento salarial” (De Sierra, 2006, p. 94). Esto último fue implementado al interior de la UNAM en un programa de estímulos al desempeño académico que describiremos más adelante.

Pasado el periodo oscuro de la crisis económica de los ochenta, la década de los noventa estuvo dedicada a la recuperación económica nacional. Como respuesta al incremento de la pobreza y a la pérdida de la sensación de bienestar, el Estado emprendió nuevos programas para atender el nuevo clima nacional en lo económico, social y político. Entre dichos

programas destacan el Pacto de Estabilidad y Crecimiento Económico (PECE) y el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) para atender la lucha contra la pobreza; mientras que en lo referente a la educación destacaron el Programa de Modernización Educativa (PROMODE), el Acuerdo General para la Educación Básica y la Ley General de Educación (De Sierra, 2006).

Estos programas trajeron de vuelta la preocupación por la educación superior y uno de sus efectos fue contrarrestar la tendencia en la década anterior y aumentar el gasto público en educación, de modo que, paulatinamente, se pasó de invertir el 2.8% del PIB en 1990 al 5% en 1995.

Se articularon, entonces, diversos factores que dieron lugar a un replanteamiento del papel de la educación superior en el contexto nacional y global. Las políticas educativas, particularmente durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988 - 1994), estuvieron incorporadas a políticas de reestructuración económica, entre ellas la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) con los países de América del Norte, en un contexto de competitividad global y cambios tecnológicos (De Sierra, 2006).

En medio de estos cambios, y dada la fuerte vinculación de la UNAM con los proyectos de nación, el asunto de la autonomía -inevitablemente ligada al financiamiento- sería un tema prioritario. De modo que el Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines creó la ley secundaria de la fracción séptima del artículo 3o Constitucional que “consagraba la autonomía y daba cobijo a la actividad universitaria en materia de financiamiento y normas relacionadas con la política laboral y la salud” (De Sierra, 2006, p. 79).

De este modo, los discursos sobre la calidad de la educación en las IES, la autonomía y el financiamiento serían las preocupaciones que marcarían el ritmo de vida institucional, particularmente de la UNAM, reemplazando a las preocupaciones anteriores sobre la masificación de la educación. Así que los organismos participantes de la evaluación a las instituciones educativas se diversificaron, incluyendo a la SEP, ANUIES, CONACYT y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) (De Sierra, 2006).

Durante el mandato de Ernesto Zedillo (1994-2000) hubo una marcada preocupación por vincular a la educación superior con el ámbito laboral y el mercado de trabajo. El plan de Desarrollo Educativo (1995-2000) se propuso impulsar y adecuar las modalidades educativas de acuerdo a las necesidades del sector productivo y a las “aptitudes de la población”. En este contexto se volvió protagonista la “pertinencia de la educación” en los discursos y procesos de planeación y evaluación educativa, entendiéndose siempre a la luz de las características y necesidades del mercado:

Con este fin de lograr una educación más pertinente y mejorar la posibilidad de incorporar a los egresados del nivel medio superior al mundo laboral, se requiere establecer una vinculación más estrecha con el sector productivo. De ahí el lugar destacado que se le da en el programa a la creación de los bachilleratos tecnológicos y a la creación de IES orientadas a la educación profesional técnica (De Sierra, 2006, p. 84).

Cabe hacer notar que la educación como motor del avance económico fue el hilo conductor que entretejió los discursos globales, los proyectos nacionales y las políticas de educación superior, como lo venía siendo desde la década de los sesenta. Teniendo sus debidos matices en las acciones institucionales, aterrizadas en los planes curriculares de la UNAM en particular. El matiz particular, a partir de los noventa, está marcado por encaminar la educación superior hacia una orientación más pragmática, de allí el discurso de pertinencia y la necesidad de evaluar los planes curriculares y a las instituciones mismas en sus capacidades de suministrar recursos humanos calificados. Estos discursos llegaron empapados de preocupaciones sobre la eficiencia de las instituciones públicas y el gasto que representaban para la nación.

El rectorado de Francisco Barnés (1997-1999) se propuso responder a esta situación con acciones concretas, recogidas en su Plan de Desarrollo 1997-2000 (Casanova, 2016), entre las que destacan:

- Los estudiantes recibirían una formación integral, actualizada y pertinente.
- La universidad tendría una responsabilidad en actualización profesional y en programas de educación continua.
- Se impulsaría una eficiente organización académico-administrativa.

- Se promoverían mecanismos de conducción académica y de planeación.
- Se implantarían nuevas modalidades para la rendición de cuentas y para el perfeccionamiento de la evaluación.

Las presiones, resultado de ligar la evaluación y el financiamiento, fueron atendidas mediante un intento de reformar el Reglamento General de Pagos que desencadenaría un conflicto estudiantil expresado en la inactividad de la universidad por más de nueve meses.

Se trataba de una reforma en la que se advertía el claro acatamiento en el marco universitario del esquema económico gubernamental, el cual pugnaba, entre otros factores, por la incorporación de criterios de mayor rentabilidad de las instituciones educativas y que incluía, entre otros, la diversificación de las fuentes de financiamiento (Casanova, 2016, p. 252).

La recuperación de la crisis, que incluyó la renuncia de Barnés y el inicio de dos gestiones consecutivas de Juan Ramón de la Fuente (1999-2007), representó un reto para la recuperación institucional y fortalecimiento de la autonomía universitaria alrededor de la defensa de la universidad pública y gratuita.

Pasada la crisis y en medio de este panorama, la UNAM mantuvo su crecimiento y su presencia como el escenario central de la educación superior en el país, mientras que los asuntos de planeación y financiamiento se alinearon cada vez más a las políticas nacionales produciendo, como una de las respuestas, los esquemas de incentivos a académicos, al mismo tiempo que estableció vínculos con universidades extranjeras en aras de conformar una reputación internacional, ejemplo de esto resulta el programa de movilidad estudiantil, entre otros.

Como es natural, los debates sobre la calidad educativa se nutrieron de voces que apuntaban a la necesidad de incorporar otros discursos, además de la pertinencia sometida a las exigencias del mercado. Tales preocupaciones incorporaron a los criterios de equidad, el acceso a las minorías étnicas, la pertinencia social y, también, las tendencias multidisciplinarias.

Institucionalmente, este proceso se vio concretado en la creación de nuevos organismos, dispositivos y reglamentaciones sobre la evaluación de la calidad y pertinencia de la educación, y en el fortalecimiento de los ya existentes. De Sierra (2006) señala concretamente las siguientes acciones:

- Evaluación del desempeño de docentes, investigadores y estudiantes.
- Evaluación con fines de obtención de financiamiento.
- Evaluación con fines de acreditación institucional a cargo de la ANUIES.
- Evaluación con fines de acreditación de programas académicos de licenciatura, a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

La década de los 2000 trajo consigo la exigencia de adaptar la educación superior a las tendencias de globalización e internacionalización “así como el impulso a la comercialización de sus servicios de investigación, o bien a nuevas condiciones económicas, laborales y políticas que inciden también en el desarrollo e impacto social de sus tareas fundamentales” (Cortés, 2011, p. 79). El camino de la evaluación, fortalecido durante los ochenta y noventa, avanzó durante esta década hacia el estrechamiento de las IES, al menos en sus propuestas curriculares, con la empresa.

Un ejemplo claro de la cercanía de la Universidad con la empresa puede observarse en el paquete de estímulos al desempeño y a la formación de los académicos. De manera similar a los estímulos a la investigación del SNI, mediados o regulados por procesos de evaluación con criterios fuertemente cuantitativos, la UNAM diseñó una serie de programas de apoyo a la docencia, entre los que destacan:

- Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME)
- Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM (PASPA)
- Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE)
- Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG)

La preocupación sobre la calidad y pertinencia de la educación superior incorporó al desempeño de los académicos en la búsqueda para alcanzar estándares de eficiencia. La respuesta institucional fue aplicar la lógica de la empresa en la Universidad:

... la propuesta de que para lograr que los trabajadores cumplan con los niveles de eficiencia esperados se deben establecer políticas de incentivos. Estos incentivos están pensados como premio al desempeño individual, mediados por los resultados cuantitativos de cada persona. En este enfoque, la Institución no es concebida como un colectivo sino como una agregación de individuos, cada uno operando con un objetivo propio, independiente del resto (De Sierra, 2006, p. 102).

El rectorado de José Narro Robles (2007-2015), estaría caracterizado por mayor distancia con el gobierno federal provocando que la UNAM se convirtiera en un referente de posicionamiento político con discursos democratizantes y de justicia social, en contraste con la exaltación del libre mercado y libre competencia características de las épocas anteriores (Casanova, 2016). Sin embargo, las prioridades respecto a la planeación y evaluación curriculares significó una especie de continuidad en lo relativo a los asuntos de evaluación y calidad educativa. Dentro de los objetivos planteados por Narro podemos destacar: mejorar la calidad y pertinencia de la formación de los alumnos, poner en marcha un proyecto de reforma curricular de las licenciaturas par aumentar la eficiencia terminal y la calidad de los egresados, incrementar la calidad y pertinencia de los programas de posgrado, ampliar la oferta educativa, renovar la planta académica, estimular el retiro voluntario de los académicos, replantearse los procesos de evaluación, reconocimiento del trabajo académico, incrementar la proyección internacional de la universidad, etc.

2.1 La dimensión curricular desde finales de siglo XX a la actualidad

Bajo la influencia de las teorías críticas en el campo de la sociología de la educación -como las de la reproducción social- y de las nuevas metodologías de la investigación provenientes de la antropología -como la observación etnográfica-, en la década de los años ochenta surgieron desarrollos críticos de la teoría curricular. En el caso de la primera influencia, se destacó el papel del Estado en los procesos educativos para encaminarlos a la promoción de un determinado modelo de desarrollo económico-social; en el caso de la segunda, sobresalen

los estudios que muestran “la complejidad de las relaciones entre los sujetos de la práctica educativa cotidiana, destacando los aspectos cualitativos que conforman un otro currículum, distinto del oficial” (Ramírez, 2023, p. 34). No obstante, en esa misma década se fortalece el pensamiento crítico dentro de las reflexiones sobre la educación, en oposición al paradigma de la reproducción social, que restituye el valor de la educación al servicio de proyectos de emancipación social a cargo de colectivos de profesores y estudiantes, lo que fortalece la dimensión del análisis político en el campo del cambio curricular:

... podemos asumir que la postura crítica ha nutrido el campo de estudio curricular y ha contribuido a desmarcar el asunto del diseño e implementación del currículum de las fronteras establecidas por el proyecto científico moderno en las diferentes áreas de conocimiento (incluyendo la educación), para poder pensar más, desde lo social e histórico, el devenir y la construcción del currículum (Ramírez, 2023, p. 36).

En la década que finaliza el siglo XX y en los inicios del siguiente siglo, nuevos paradigmas y modelos curriculares empiezan a emerger y consolidarse. El rasgo más sobresaliente de estos desarrollos es, de acuerdo con Díaz-Barriga (2013): “la disolución de las fronteras de la disciplina curricular, permitiendo la conformación de un campo multidisciplinario que trae consigo sus propias implicaciones” (p. 36). Otro aspecto que impacta la producción de los diseños curriculares en este periodo es la revolución que provocan las tecnologías de la informática y las comunicaciones, que demandan nuevas estrategias de enseñanza a los sistemas educativos.

Pero tal vez el rasgo más influyente en el campo de la educación superior es la nueva configuración del orden capitalista derivado del proceso de globalización de las economías y de las modalidades de acceso al conocimiento, que va a reintroducir con fuerza los intereses del mundo de la producción en el campo de la educación superior, a través de modelos curriculares que se presentan a sí mismos como innovadores y promueven conceptos como *formación multidisciplinar*, *flexibilidad curricular*, *aprendizaje centrado en el alumno* y *formación en competencias*. De acuerdo con Díaz-Barriga (2013), el concepto con más presencia en los desarrollos curriculares de este periodo que va de finales del siglo XX a la actualidad es el de *competencias*, que adquiere una connotación procesual en el sentido que están “dirigidas a que los individuos, organizaciones y comunidades transformen sus

procesos formativos y los articulen al desarrollo científico y tecnológico, así como para que se vinculen mejor con las empresas” (p. 35).

Por su parte, el término de *flexibilidad* está asociado al de innovación en el sentido de que el mundo globalizado es en esencia cambiante, lo que obliga a constantes revisiones de las propuestas educativas para adaptarlas a las demandas de las nuevas configuraciones del desarrollo científico y tecnológico. Así, se establece como principio el que los sistemas curriculares deberán estar en revisión y cambio permanentes, bajo modalidades como reforma a fondo, modificaciones o adaptaciones a las demandas sociales, para formar al alumno en las habilidades que demanda el mundo del trabajo, preocupación que se manifiesta en la importancia que adquiere la definición del perfil profesional del estudiante. Aparecen además, en medio de los desarrollos curriculares, la obligación de incluir temas transversales derivados de la importancia que han adquirido problemáticas sociales como los derechos humanos, las temáticas ambientalistas y las consideraciones a los enfoques de género.

Otro elemento que caracteriza a las nuevas configuraciones curriculares es que los discursos que promueven las bondades de los nuevos modelos de educación superior que se presentan como innovadores y necesarios, deberán contar con mecanismos institucionales que aseguren su implementación y funcionamiento. Esto ha abierto la puerta a los procesos de evaluación y acreditación de los procesos de educación y aprendizaje, que forman ya parte indispensable del funcionamiento de las instituciones de educación superior.

2.2.El currículo multi teórico

Tuvieron que pasar 39 años para que el currículo mono teórico fuera modificado y aprobado por el H. Consejo Técnico, en un proceso vivido por los sujetos como turbulento y no extenso de fuertes tensiones pues, como es sabido, todo cambio o modificación curricular interviene en la estructura de la institución y de los individuos trastocándolos de múltiples formas (Reyna, 2009). Díaz-Barriga (2010), sostiene que la renovación de un plan de estudios no implica sólo el reacomodo instrumental de modelos educativos, sino una transformación de fondo por parte de los sujetos involucrados. A ello, se le suma una cultura escolar cargada de prácticas y significados fuertemente sedimentada en la comunidad académica, como es el caso de los académicos de psicología en Iztacala donde más del 50% de la planta docente se formaron en el marco del primer plan de estudios. A grandes rasgos este fue el marco dentro del cual se fue estructurando el largo proceso de modificación de este plan de estudios.

Fue durante la gestión del Dr. Cházaro Olvera (2008-2012) como Director de la FESI, y en concordancia con las políticas educativas para la UNAM del Rector Dr. Narro Robles cuando se reactivó el proceso de modificación del plan, concretándose durante la dirección de la Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda (2012-2016).

El Dr. Arturo Silva, jefe de la carrera de Psicología en 2008, estableció como proyecto prioritario “La culminación de la modificación del plan de estudios”, con una amplia convocatoria a la comunidad académica y estudiantil de la estrategia de trabajo que se seguiría para este fin, así como la explicitación de las normas que regularían el proceso de modificación curricular. La convocatoria delineaba un plan de estudios flexible e incluyente, centrado en el estudiante.

Tomando como base la Guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura elaborada por la Unidad Coordinadora de Apoyo a los Consejos Académicos de Área de la Secretaría General de la UNAM, se conformaron 7 comisiones de trabajo y una comisión -la 8-, como mediadora entre éstas y los grupos académicos que presentaban los avances del trabajo, propuestas y modificaciones en un primer momento, para en un segundo, en mancuerna con la jefatura de la carrera, integrar y difundir el documento completo (Tomo I del Plan de Estudios de Psicología Iztacala, 2015).

En consonancia con los modelos curriculares de la década, este ordenamiento se asienta en un modelo curricular flexible e incluyente, encaminado a desarrollar competencias, habilidades y actitudes. Al igual que en el proyecto mono teórico, este plan se dirige a formar psicólogos generales privilegiando los aprendizajes prácticos en los diferentes escenarios de aplicación de la disciplina (Tomo I, 2015). Adicionalmente, se incorporan elementos tales como el cuidado del medio ambiente, la equidad y respeto a la diversidad, la intervención hacia problemas generados por la desigualdad social, desempleo y pobreza (Tomo I, 2015, p. 19).

Como hemos señalado líneas arriba, en las currículas se condensan las dinámicas no solo socio-históricas, institucionales y curriculares del ámbito educativo, sino también las

posiciones epistemológicas dominantes en el campo en cuanto a la forma de significar a las disciplinas y profesiones. Esto se evidencia claramente en el precepto multi teórico del que hablamos.

Identidad disciplinar y profesional

Desde los antecedentes que se plasman en el Tomo I del Plan de Estudios, uno de los argumentos centrales para la modificación presentada es que “la diversidad teórica se fue manifestando notoriamente hasta llegar a la necesidad de formalizarlas; asimismo, se incorporaron los ámbitos emergentes que en la actualidad amplían el trabajo profesional del psicólogo y fortalecen su formación profesional” (Tomo I, 2015, p. 8).

La psicología en este espacio educativo fue construyendo su identidad disciplinar en tensión con representaciones múltiples y hasta antagónicas respecto al cuerpo de conocimientos que la definen. En el plan mono teórico como una psicología científicista representada por el análisis de la conducta como epistemología única para explicar los fenómenos psicológicos; en contraposición con el plan multi teórico, donde se destaca la diversidad conceptual y epistemológica como definitoria de la identidad de la disciplina preservando, eso sí, “el énfasis en el enfoque científico en sus diferentes expresiones epistemológicas de la disciplina” (Tomo I, 2015, p. 30).

Zanatta, et al. (2010), sostienen que:

... la ideología de las comunidades científicas y el tipo de comunidad de que se trate repercuten en la identidad disciplinar y en el modo de ejercer la profesión. Estas identidades, a su vez, condicionan los sistemas de formación y los referentes de la identidad institucional (p. 89).

Para el caso de este segundo plan de estudios, la ideología dominante de la comunidad de académicos en Iztacala, ha estado vertebrada casi exclusivamente por las representaciones conceptuales que se tienen respecto a la disciplina, enfatizando a la diversidad conceptual como “una fortaleza que se recupera en esta propuesta del plan de estudios” (Tomo I, 2015, p. 30).

En cuanto a la identidad profesional que el currículum multi teórico propone, se señala que éste “da cabida a la diversidad conceptual que se ve reflejada en las correspondientes propuestas de intervención y multiplicidad de escenarios donde el psicólogo puede intervenir” (Zanatta et al., 2010, p. 8), dejando claro que “la identidad disciplinar contribuye a la configuración de determinadas identidades profesionales o estilos profesionales (p. 8).

Sin embargo, vale la pena resaltar que las funciones profesionales descritas en el plan de estudios, se recuperan del plan mono teórico, con el agregado de una formación reflexiva y crítica que permita a los profesionales contextualizar la diversidad de situaciones, necesidades y problemas de las poblaciones involucradas; con especial énfasis en la prevención, más que en la rehabilitación, con aptitudes para el trabajo interdisciplinario y multidisciplinario, así como en la búsqueda de la equidad y justicia en todo grupo con quien se trabaje, todo ello desde la diversidad, amplitud y adaptabilidad de la propia disciplina (Tomo I, 2015).

La estructura modular

En el diagnóstico realizado en 2006 se destacó el debilitamiento de la vinculación entre los módulos y la diversificación de los planteamientos teóricos de la Psicología que se fueron generando al paso del tiempo. Dentro de cada módulo surgieron faltas de coordinación entre programas académicos y asignaturas, lo que evidencia, de acuerdo al diagnóstico, problemas de coherencia y organización respecto a los módulos y programas originalmente definidos y respecto a las áreas establecidas posteriormente.

La Comisión 8, con base en la información enviada por los docentes, se encargó de estructurar los objetivos modulares y de asignaturas, acordando el formato y los lineamientos para la elaboración de los programas. De la misma manera convocó a la comunidad para conformar los talleres a fin de elaborar los programas de todas las asignaturas.

Lo que evidencia esta segunda propuesta curricular es el mantenimiento de la lógica modular que caracterizaba al currículum inicial, así como los tipos de módulos que la integran teórico, metodológico y aplicado-. Se echa en falta en el Tomo I la descripción de la mecánica que se propone para solventar el debilitamiento pedagógico entre módulos en términos de correspondencia entre contenidos de los programas, estrategias de enseñanza y evaluación y

entre estos y los escenarios de práctica que integran al módulo aplicado, así como los elementos que vinculan de forma transversal a los módulos. Lo que sí se señala es la incorporación de las distintas tradiciones teóricas incluidas en la actual propuesta, en los módulos y ámbitos de aplicación que el programa propone, dando por sentado, que ésta solventará las problemáticas mencionadas líneas arriba.

Las estrategias de enseñanza y evaluación

En el Tomo I del Plan de Estudios de 2015, se indica que:

...la propuesta curricular se integra en dos etapas: la Formación Básica que comprende los primeros cuatro semestres y la Formación Profesional Supervisada en los restantes cuatro semestres. En ambas etapas y, en los tres módulos, las diferentes asignaturas que los integran, se abordan desde las seis tradiciones teóricas” (p. 54).

Habría que mencionar que una revisión informal de las planeaciones didácticas señaladas en los programas, deja ver que se recuperan aquellas estrategias de enseñanza y evaluación descritas en el plan mono-teórico.

La implantación del currículum requirió de la elaboración de planeaciones didácticas para impartir cada asignatura y cada práctica del plan curricular, así como la edición e impresión de las mismas y su respectiva aula virtual, sin olvidar la evaluación y actualización, al final de cada semestre, vía curso registrado en el Programa de Superación Académica Permanente (PROSAP). Se requirió también de exámenes de diagnóstico para alumnos de primer ingreso a la licenciatura, exámenes departamentales para las asignaturas teóricas de la formación básica y algunos coloquios de ámbito-tradición para evaluar la etapa de formación supervisada; formularios de cada práctica con la información y descripción correspondiente actualizada periódicamente, así como, el mencionado, cuestionario de elección profesional aplicado a los alumnos de cuarto semestre. Quizá la evaluación del proceso de implementación del Plan, pueda revelar el efecto que estas modificaciones instrumentales ha tenido en el estudiantado y en las identidades académicas, sin hacer de lado el impacto en la cultura escolar del establecimiento.

El perfil y la formación docente

Zabalza y Zabalza (2019) mencionan que “es en torno al dominio de las disciplinas como los docentes universitarios tendemos a construir nuestra identidad” (p. 209). No resulta extraño entonces, que en el texto normativo del 2015, se destaque de forma constante a la dimensión disciplinar como articulador central de la propuesta. “La estructura curricular propuesta permite capitalizar la diversidad formativa de la planta de profesores, con sus propuestas de carácter conceptual, metodológico [y] de práctica” (Tomo I, 2015, p. 39).

De acuerdo a Zabalza y Zabalza (2019), la visión tradicional que ha permeado la enseñanza universitaria centrada en el conocimiento, en los contenidos disciplinares, teóricos y prácticos, debería dar paso, tal y como los modelos más recientes indican, a una donde la centralidad sean los estudiantes y el aprendizaje: “La tarea que nos han propuesto para este inicio de siglo alude, por tanto, a buscar estrategias formativas innovadoras que sirvan para situar al estudiante y su aprendizaje (en lugar del docente y lo que éste enseña) como piedra angular del quehacer universitario” (p. 210).

Si estamos de acuerdo con el autor, pero también con lo que señala el plan multi-teórico, sería indispensable un trabajo profundo de formación que vaya más allá del dominio de saberes disciplinares, privilegiando la gestión de entornos formativos, metodologías y supervisión de estudiantes, esto es, reconfigurando los entornos educativos que han prevalecido en estos proyectos formativos.

Conclusión

Las dos currículas caracterizadas en este trabajo se generaron bajo el paraguas de movimientos educativos universitarios que promulgaban innovaciones en las instituciones de educación superior. El primero enmarcado en el discurso de los sistemas modulares y la interdisciplina como representación de la innovación educativa, mientras que el segundo en el de la formación multidisciplinar, flexibilidad curricular y formación en competencias. El currículum inaugural se enmarca en la etapa de expansión y masificación universitaria y en la creación de nuevas dependencias formativas que acogieron a la gran demanda que el país tenía para formar nuevos profesionales. El otro, bajo el modelo de la calidad, regulación y evaluación de la enseñanza en un país con un mercado de trabajo incapaz de aprovechar a sus cuadros profesionales de forma satisfactoria. Finalmente, el primero con la consigna de

institucionalizar la identidad de la disciplina como ciencia y profesión independiente, mientras que el segundo, sobre la base de una disciplina legitimada y reconocida como ciencia y profesión por derecho propio.

¿Cuáles son a grandes rasgos los elementos compartidos y diferenciadores de estas dos propuestas elaboradas en un arco temporal tan amplio? Una de las cuestiones que este trabajo evidencia, es que las condiciones tanto históricas como institucionales en que ambas propuestas formativas se desarrollaron y pusieron en marcha, han sido elementos definitorios para la visibilidad, alcance y fuerza formativa que tienen en el campo y sus sujetos.

Por un lado, el primer plan de estudios se inaugura en tiempos institucionales que fomentaban la creación de curriculas innovadoras que rompieran con las prácticas de enseñanza vinculadas con los modelos de cátedra magistral que habían imperado hasta el momento en la UNAM. A esa novedosa propuesta de formación, que incorporaba y ponía en práctica modelos curriculares de reciente creación -como los sistemas modulares- se le suma un plan de estudios innovador, no solo porque sostenía la identidad de la disciplina en torno a una única mirada teórica, sino porque también incorporó estrategias pedagógicas poco usadas en la formación de pregrado, como las tutorías y los seminarios con mayor vínculo con los posgrados.

Esto creó en los primeros grupos de docentes fuertes vínculos de pertenencia con la institución, la disciplina y la propuesta de formación, sobre todo porque formaron parte de una estrategia de reproducción del modelo curricular: transitaron casi de manera inmediata de su condición de estudiantes pertenecientes a las primeras generaciones de egresados de la carrera, a ser los noveles docentes que demandaba el crecimiento de la matrícula estudiantil. Ahora bien, la identidad de la disciplina y la profesión que representaba ese currículo, era una que se alejaba de la identidad de la psicología como una disciplina de las ciencias sociales y se vinculaba más con la concepción de las disciplinas que integran las disciplinas más duras. Esto, y otras cuestiones más, devino en una crisis de la identidad disciplinaria que se traslada al currículum y la forma de concretarlo en la práctica cotidiana.

Zanatta et al. (2010), mencionan que Kruger entiende a la crisis de identidad disciplinar:

... cuando todos los elementos integrantes de una disciplina están sometidos a controversia y discusión: desde la denominación adecuada, pasando por la indefinición del objeto de estudio, los objetivos, la materia al alcance, los métodos, o la posición respecto de los fines y la representación de la propia historia (p. 91).

Esta dinámica trastocó las representaciones conceptuales en los diversos grupos académicos particularmente en términos de la delimitación del objeto de estudio y metodologías para su abordaje e intervención. Evidentemente, esto se ve reflejado en el plan de estudios multi teórico que muestra la necesidad de incorporar, como elemento articulador central del plan de estudios, a las diversas miradas conceptuales a las que los grupos académicos están afiliados.

Agradecimientos: Proyecto auspiciado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT, UNAM) número IN301124.

Referencias

- Buelna, A., Parra, G., & Pasos, M. (2022). Reforma e innovación: contexto histórico de la fundación de los proyectos de Psicología Iztacala y Zaragoza (1950-1975). *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM*, 12(24), 74-84.
[https://www.zaragoza.unam.mx/wpcontent/2022/Publicaciones/revistas/Rev_Elec_Psico/Vol12_No_24/REP12\(24\)art8.pdf](https://www.zaragoza.unam.mx/wpcontent/2022/Publicaciones/revistas/Rev_Elec_Psico/Vol12_No_24/REP12(24)art8.pdf)
- Casanova, H. (2016). La UNAM entre el 2000 y 2015: de la crisis a la estabilidad institucional. En H. Casanova (coord.). *La UNAM y su historia: una mirada actual*

- (pp. 247-275). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cortés, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria. El caso de la UNAM [Número especial]. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 78-90.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258008>
- De Sierra, M. (2006). *Cambios de las instituciones de educación superior y de las trayectorias académicas en México a partir de los 90. (Estudio de caso: UAMUNAM)* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz-Barriga, A. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.15>
- Díaz-Barriga, A. (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011*. Asociación Nacional de Universidades de Instituciones de Educación Superior- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Colección Estados del Conocimiento).
[doi.10.22201/iisue.20072872e.2010.1.15](https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.15)
- Dubar, C. (2000). *La crisis de las identidades*. Barcelona.
- Fernández, H. (1982). *Memorias de la ENEP Iztacala 1975-1982*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala-UNAM.
- Hickman, H. (2003). *Procesos de institucionalización, trayectorias e identidades. El caso de la Psicología experimental en la Universidad Nacional Autónoma de México (1960-1985)*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hirsh, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, XXXV (140), 63-81.
- Padilla, A. (2012). *El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México*. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 71-98.
- Ramírez, E. (2023). *El currículum de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Proceso de institucionalización*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- Reyna, G. (2009). Los lugares del sujeto en procesos de rediseño curricular. En D. Plazola & E. Rautenberg, *Sujetos y procesos del cambio curricular*, (pp. 174-213). Universidad Pedagógica Nacional.

- Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M., & López, F. (1980). *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. Trillas.
- Tomo I.* (2015). Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Zabalza, M. & Zabalza, M. (2019). Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza, *Linhas Crí-ticas*, 206-221. DOI: 10.26512/LC.V25.2019.24586.
- Zanatta, E., Yurén, T., & Faz, J. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana. *Argumentos UAM-X*, 23(62), 87104.