

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO EN MÉXICO: TRAYECTO DE LA CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD DISCIPLINAR

Professional Education of Psychologists in Mexico: The construction of their disciplinary identity

Elizabeth Zanatta Colín* y Teresa Yurén Camarena**

***Universidad Autónoma del Estado de México¹**

****Universidad Autónoma del Estado de Morelos²**

RESUMEN

En el devenir de la formación del psicólogo se observan diferentes tendencias adoptadas en determinados periodos, las que también se aprecian en el panorama actual. La comprensión del sentido de tales tendencias requiere de su contextualización en las reformas y transformaciones de las modalidades educativas que han ocurrido en la universidad pública. Analizar los antecedentes de la formación del psicólogo requiere de describir el trayecto observado en la Universidad Nacional Autónoma de México, institución pionera en la formación en Psicología que sentó precedentes en las tendencias y modalidades formativas del interior del país. En este trabajo se muestran las tensiones entre los grupos académicos ante las tendencias que se han privilegiado en ciertos periodos. Dichas tensiones permiten comprender la lógica de los dispositivos estructurados en los que se observa un cierto sentido que sustentó la constitución de un estilo de identidad disciplinar de la psicología.

Indicadores: Formación del psicólogo; Identidad del psicólogo; Identidad disciplinar.

¹ Facultad de Ciencias de la Conducta, Filiberto Gómez s/n, Col. Guadalupe (Km. 1.5 Carretera Toluca-Naucalpan), 50010 Toluca, Edo. de México, México, tel. (722)272-15-18, correo electrónico: fcico@uaemex.mx. Artículo recibido el 30 de agosto de 2010 y aceptado el 13 de junio de 2011.

² Instituto de Ciencias de la Educación, Campus Chimalpa, Edificio 19, Av. Universidad 1001, Col. Chimalpa, 62209 Cuernavaca, Mor., México, tel. (777)329-70-00, ext. 3647.

ABSTRACT

Different trends in certain periods and the overview of the current ones are observed during the education of psychologists. To understand the sense of such trends contextualization is required in the reforms and transformations of educational modalities that have taken place in the public university. To analyze the history of the education of psychologists it becomes necessary to observe what this pioneer institution, the Universidad Nacional Autónoma de México, has done with respect to the formal education of psychologists. In this paper, the tensions between the academic groups facing the trends which have been privileged during certain periods are shown. Such tensions allow the understanding of the logic beneath structured devices in which a sense that underpinned the creation of a disciplinary identity style of the professional psychology.

Keywords: Psychologists' formation; Psychologists' identity; Disciplinary identity.

ANTECEDENTES

La enseñanza de la Psicología en México se inicia en 1893 con la asignatura denominada Psicología Moral, integrada al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, pese a lo cual muchos años habían de transcurrir antes de que se formaran psicólogos profesionales. Dicha formación profesional comienza en 1937, cuando se ofrece la carrera de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ese plan de estudios, el primero en el país, cuya vigencia fue de ocho años, marcaba tres años de formación, al concluir los cuales se otorgaba el grado de Maestro en Psicología. En 1956 se ofreció el primer doctorado en Psicología en la misma facultad. La Universidad Iberoamericana fue la primera universidad privada que ofreció la carrera de Psicología, e inició sus cursos en 1950, con el estatuto de carrera incorporada a la UNAM (Curiel, 1962; Girón, 1998). En todos los planes de estudio de esos años se observa una dependencia de la psicología respecto a la filosofía y otras disciplinas, lo que se tradujo en una indefinición del perfil profesional de los docentes que estarían a cargo de dicha formación. El claustro de profesores se integraba por psicoanalistas, psiquiatras, abogados y filósofos (Harrsch, 1994).

El primer plan de estudios de la carrera de Psicología con derecho a título profesional se aprobó en 1959. No fue sino hasta 1974 que se obtuvo el reconocimiento oficial a la carrera de Psicología, que daba de-

recho a los estudiantes a obtener la cédula profesional. En 2003 ya se habían otorgado 64 mil cédulas profesionales.

A partir de 1937, el número de instituciones que ofrecían la carrera de Psicología en el país fue creciendo lentamente hasta 1960, cuando se multiplicaron las instituciones y los planes de estudio que ofrecían esa carrera. En los últimos años, el aumento del número de programas ha sido sorprendente, tal como se puede apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1. Crecimiento de escuelas y facultades de Psicología.

Institución formadora	Año de inicio	Número de planes
UNAM	1937	1
Iberoamericana	1950	2
D.F. e interior	1960	11
D.F. e interior	1970	54
D.F. e interior	1990	82
D.F. e interior	1995	113
D.F. e interior	2000	183
D.F. e interior	2005	290

Fuente: ANUIES (1966, 1995, 2000, 2006).

El aumento del número de escuelas y facultades de Psicología se inició en el marco de la etapa de expansión del llamado “Estado benefactor”, que tuvo como efecto la masificación de la educación. Este fenómeno correspondió también con la explosión demográfica, que trajo consigo el incremento de la población estudiantil. En cuatro décadas, esta aumentó a 30 mil alumnos, aproximadamente (cfr. anuarios estadísticos de 1966 a 1995 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]).

El crecimiento de matrícula tuvo su efecto en la planta docente que se ocupaba de la formación de psicólogos. En los primeros años, como se ha dicho antes, los claustros de profesores se conformaron con profesionales provenientes de diversas áreas, lo que contribuyó a la indefinición de los contenidos curriculares. Así, la rápida expansión de los programas de Psicología se vio acompañada de un proceso de improvisación de los docentes. En las décadas setenta y ochenta, para atender a la creciente demanda, se incorporó a las plantas docentes a estudiantes recién egresados que no tenían estudios de posgrado ni práctica profesional. Esos docentes se caracterizaron por ser meros repetidores de textos y del modelo de práctica docente de los profesores con los que

se habían identificado (Castañeda, 1995). Fue hasta los años noventa cuando las plantas académicas se nutrieron de personas que cumplían el perfil adecuado para formar a otros psicólogos.

LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UNAM

El examen de los sucesivos planes de estudio de la carrera de Psicología de la UNAM da una idea de la manera en la que se fueron modificando los enfoques disciplinarios y, con ello, la forma de relación entre la teoría y la práctica. Según Montiel (1971), el primer plan de estudios –el de 1937– estuvo integrado por dieciséis asignaturas cuyos contenidos acusaban la influencia de la filosofía y la psicología europeas. El segundo plan de estudios, establecido en 1945 en la misma Facultad de Filosofía y Letras, se caracterizó por un enfoque biogénico que intercalaba asignaturas como Psicología de la Educación, Biología y Fisiología Humana. Sin embargo, estas coexistían con otras que conservaron los contenidos y enfoques teóricos del primer plan de estudios, en el que se imponía el psicoanálisis ortodoxo. La planta docente se integraba principalmente por médicos, filósofos y otros profesionales. La diversidad de perfiles profesionales de esta planta incrementó la influencia del modelo médico en la profesión y acentuó la falta de definición en la formación. En la interpretación de Ibarra (1993), el modelo prevaleciente en esos años derivaba de la universidad napoleónica y combinaba el sesgo positivista con una tendencia espiritualista.

En los años cincuenta, bajo la influencia de los ideólogos norteamericanos, la reforma universitaria se centró en orientar la ciencia y la investigación a la solución de los problemas específicos que demandaba la sociedad. A juicio de Arizmendi (1982), dicha reforma fue el origen del desarrollo de la profesionalización de la psicología. El tercer plan de estudios de la carrera (1949) tuvo un aumento de créditos y materias optativas, la inclusión de prácticas obligatorias y la formación en investigación a través de materias metodológicas e instrumentales (Técnicas de Investigación Psicológica, Estadística y Psicometría), que no habían sido incluidas en los planes anteriores. A partir de este momento, se consideró esencial la formación metodológica, hasta el punto de que las asignaturas de ese corte llegaron a conformar hasta la tercera parte de los créditos de los currícula de los años ochenta y noventa. Otra carac-

terística importante de ese plan fue la prevalencia de la formación clínica, con énfasis en los modelos médico y psicoanalítico.

La década de los cincuenta se caracterizó igualmente por este último enfoque, así como por la selección de un currículo con pocas asignaturas, divididas en obligatorias y optativas. En este tiempo se formó a los estudiantes bajo dos planes (1952) que seguían otorgando el título de Maestro en Psicología. Las materias revelaban una formación más especializada en la psicología y un énfasis clínico psicoanalítico de corte ortodoxo. Esta misma tendencia se observó en el quinto plan de estudios (1955), el cual estuvo tuvo un enfoque clínico con tendencia psicoanalítica y psicodinámica. El auge de este enfoque se vio influido por la creación de la Fundación Psicoanalítica Mexicana y de la Asociación Psicoanalítica Mexicana (Girón, 1998).

En 1960, el Consejo Universitario de la UNAM concedió el derecho a la obtención del título profesional de psicólogo, además de considerar tres niveles de formación: profesional, maestría y doctorado. En ese mismo año se creó el sexto plan de estudios, que mostraba cambios considerables, pues incluía un mayor número de créditos a través de materias diversificadas en materias monográficas obligatorias, materias generales, materias metodológicas y seminarios optativos. La duración de la carrera se preveía entre tres y medio y cuatro años, a lo que se agregaban seis meses de práctica y la presentación de la tesis. En ese plan de estudios se puso un mayor énfasis en la psicometría y la metodología. El modelo psicométrico, que en ese momento se encontraba en la cúspide, fue determinante para la investigación, la formación y el ejercicio profesional del psicólogo (Millán, 1982).

El séptimo plan de estudios, instrumentado en 1967, contenía una cantidad exagerada de asignaturas (72 asignaturas a cursar en nueve semestres). En él se observa la influencia de la psicología norteamericana de esos años, que era de corte experimental. Se ponía énfasis en la psicometría, la metodología y la clínica; además, se incluyeron materias con contenido profesionalizante. En esta etapa, el claustro docente del programa se integró en su mayoría por psicólogos profesionales, lo que trajo consigo que el plan de estudios estuviera plenamente orientado hacia esta disciplina.

Se establecieron entonces políticas educativas dirigidas a la expansión del sistema de educación superior para la formación de cuadros científicos y técnicos, y se implantaron innovaciones educativas con fun-

damento en la tecnología educativa. Dichas innovaciones tuvieron la finalidad de mejorar la calidad a bajo costo y permitir un mayor acceso de jóvenes a la educación. En esta etapa, confluyeron en la formación profesional del psicólogo grupos de docentes con diferentes orientaciones teóricas predominando el psicoanálisis, dividido entre las posturas ortodoxa y frommiana; el modelo psicométrico, orientado hacia la psicología transcultural, y la psicología del aprendizaje, con un enfoque conductista y cognoscitivo.

La confluencia de tales orientaciones teóricas no ocurrió sin conflicto, pues los partidarios de cada sistema de ideas luchaban por imponer su orientación en la formación de los psicólogos. Por ejemplo, Braunsstein, Pasternac, Benedito y Saal (1975) consideraban que algunos desarrollos de la psicología, como la psicometría y la psicología laboral, coadyuvaban al mantenimiento injusto del orden social ya que contribuían a legitimar la exclusión. Para otros, en cambio, esa era una postura unilateral que no reconocía las aportaciones de la psicometría y el área laboral en la formación y práctica de la psicología.

El plan de estudios de 1970 de la Facultad de Psicología de la UNAM mostró una estructura que prevaleció hasta finales de la década de los noventa (aunque con el aumento del número de unidades curriculares en 1977). La carrera tenía una duración de nueve semestres, divididos en dos partes: un tronco común y un área especializada (clínica, social, educativa y social). Se pretendía dar un mayor peso a la vinculación con la práctica incorporando materias que requerían el desarrollo de alguna función profesional; estructura que sin embargo no logró tamizar el fuerte sesgo hacia el conductismo que tuvo ese plan, donde 80% de las materias tenía esa orientación.

El predominio del conductismo causó una fuerte reacción entre los docentes que se colocaban en otras posturas teóricas, y las tensiones crearon el clima propicio para un nuevo diseño curricular que se concretó en 1977. Con este nuevo plan se buscaba una mayor pluralidad en los contenidos y en el tipo de materias. El conductismo fue considerado reduccionista y muy limitado para resolver los problemas sociales. La tendencia epistemológica modernista basada en el orden, el control y el eficientismo perdió paulatinamente consenso en el claustro académico, y paulatinamente surgió una visión que desplazó los particularismos, pues se consideró que la psicología tenía como objeto de estudio no solo la conducta, sino los procesos cognoscitivos, las funciones psicológicas básicas y superiores y los procesos dinámicos de la

personalidad. En suma, la psicología se configuraba como el estudio plural de los complejos factores que conforman al ser humano. En congruencia con esta visión, se conceptuó al psicólogo como “un profesional universitario cuyo objeto de estudio es el comportamiento humano individual y social, que a partir de la investigación de los procesos cognoscitivos-afectivos y de su interacción con el entorno, es un promotor del desarrollo humano, consciente de sus responsabilidades éticas para consigo mismo y la sociedad, siendo su función genérica la de intervenir como experto del comportamiento en la promoción del cambio individual y social desde una perspectiva interdisciplinaria” (cfr. Urbina, 1992, p. 127).

Pese a todo, la influencia del conductismo prevaleció. Desde 1977, la Facultad de Psicología de la UNAM no modificó su plan de estudios hasta 1998, debido a la dificultad para establecer consensos entre su claustro. A lo largo de esos años se hicieron evaluaciones curriculares que reportaron hallazgos importantes, entre ellos el de Lizárraga (1986). Girón (1998) señala que dicho plan de estudios era obsoleto en las últimas etapas de su vigencia dado que mostraba serias deficiencias en su articulación y coherencia, no respondía a las necesidades de formación y no incorporaba los avances disciplinares y la estructura epistemológica requeridas por la psicología. Insistía en que el plan era más informativo que formativo, pues se centraba en la adquisición de conocimientos y dejaba en segundo plano el desarrollo de habilidades. En su opinión, adolecía de la formación complementaria elemental: desarrollo del criterio y ética profesional, estimulación del pensamiento autónomo y autorreflexivo en el alumno, formación de estrategias de estudio y espíritu de innovación e investigación, y estimulación para que el alumno pudiese analizar y resolver problemas.

La trayectoria de la carrera de Psicología en la UNAM revela las tendencias en la formación que prevalecieron en determinados momentos históricos y permite distinguir etapas en la constitución de la identidad profesional, las cuales están estrechamente vinculadas con ciertas orientaciones de la disciplina (Tabla 2).

El ejemplo de la UNAM resulta representativo porque muestra las tendencias en la formación en distintos periodos y permite establecer el correlato con las fases de constitución de la identidad de la profesión del psicólogo, lo que hace posible, asimismo, explicar los cambios en el currículum de los que se ha hecho mención.

Tabla 2. Etapas en la formación del psicólogo y la constitución de su identidad profesional.

Inicio	Tendencia formativa	Fases de desarrollo de la identidad profesional
1937	Dependencia de la filosofía y el modelo médico. Claustro heterogéneo e indefinición.	Identidad confusa (indiferenciación).
1945	Oscila entre el psicoanálisis y el modelo médico.	Identificaciones contingentes.
1949	Tendencia a la medición y la investigación cuantitativa. Incorporación de estadística, psicometría y técnicas de investigación.	Diferenciación y construcción de referentes propios.
1952	Predominio de la formación clínica. Integración de nuevas orientaciones derivadas de las originales.	Identificación parcial de sus componentes.
1960	Tendencia a la psicología experimental y la orientación conductista.	Representación cognitiva parcial.
1970	Oscilación entre conductismo y psicoanálisis.	Ambivalencia en representaciones.
1977	Confluencia de orientaciones diversas, tendencia a la formación centrada en la disciplina.	Representación cognoscitiva global.
1990	Tendencia a incorporar todas las orientaciones sin campos de especialización. Predomina una orientación teórica con inclusión de prácticas.	Representación cognoscitiva y profesional.
2000	Tendencia a la formación centrada en las prácticas profesionales.	Representación profesional.

La trayectoria descrita parece confirmar dos supuestos: el primero es que la tendencia en la formación –fuertemente influida por la construcción de la disciplina– está imbricada en la constitución de la identidad profesional, por lo que ambos procesos se influyen mutuamente. El segundo supuesto es que la constitución de la identidad profesional es análoga al proceso de constitución de la identidad personal. Con base en las aportaciones teóricas de Freud, Erikson y los teóricos de las relaciones objetales, se considera que la constitución del sujeto parte de una fase de indiferenciación, a la que sigue la incorporación de identificaciones contingentes sin un proceso de diferenciación; poco a poco se construyen nuevos referentes que permiten una diferenciación progresiva; se produce después una identificación e incorporación hacia los nuevos desarrollos, primero parcial y luego total, y, por último se halla una posición ambivalente. Al final se logra la integración de las nuevas construcciones y tendencias en una representación global que hace posible proyectarse en la realización a través del desarrollo personal. La constitución de la identidad de la psicología como disciplina y como profesión muestra un proceso semejante.

LA FORMACIÓN EN EL INTERIOR DEL PAÍS

Los planes de estudio de las escuelas y facultades del interior del país siguieron un proceso semejante al que presentó la UNAM. En general, iniciaron con cátedras en las facultades de Filosofía correspondientes y en el nivel medio superior. Posteriormente, se creó la carrera de Psicología, en algunos casos dependiente de la facultades de Humanidades o Filosofía, y en otros de las de Medicina. Pero en todos ellos el tipo y contenido de materias se vio influido por la composición de la planta docente: médicos, antropólogos, sociólogos y filósofos, los que predominaban respecto a los psicólogos. Al igual que en la UNAM, la hegemonía de un enfoque teórico particular respondió a las relaciones de poder, y la manera en que se resolvieron las tensiones se vio reflejada en los diseños curriculares y los contenidos programáticos.

Las cartas descriptivas de las escuelas y facultades de Psicología del interior también acusaban la influencia del plan de estudios de la UNAM. Los currícula se determinaron con base en criterios propios de la disciplina y de lo que los académicos consideraron que el estudiante debiera saber. El plan de estudios incluía de ocho o diez semestres, y por lo general su estructura se conformaba mediante un tronco común y uno especializado, este último en los dos últimos semestres para profundizar en una determinada área o campo profesional.

En los años setenta hubo un aumento acelerado del número de escuelas de Psicología en el país: eran once en total en 1970, y para 1977 ya eran 54, lo que significó un incremento aproximado de 600% de la población estudiantil en el país.

A pesar de que en todos los planes se apreciaba la influencia de la UNAM por lo que hacía a las orientaciones y contenidos, se puede apreciar una gran diversidad en la estructura. Lo mismo hubo planes con formación general o con tronco básico y áreas de semiespecialización, que formación general sin tales áreas, o planes de estudio que especializan a lo largo de toda la carrera en una sola área o campo profesional. También se observó esa diversidad respecto a la orientación teórica predominante en el contenido y tipo de materias.

Esa variedad inquietaba a muchos, que la veían como la manifestación de una identidad profesional que no acababa por consolidarse. Una muestra de ello fue que, a finales de los años setenta, el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de la Psicología (CNEIP)

(1977) señaló que era “preocupante la heterogeneidad observada en los currícula de la licenciatura en Psicología”. Para el CNEIP, organismo al cual pertenecían y pertenecen la mayoría de las escuelas y facultades acreditadas de psicología del país, la heterogeneidad se debía al crecimiento desproporcionado de escuelas y a la juventud de la profesión y de su enseñanza en México. Para superar esa situación recomendó estructurar un plan de formación de profesores e investigadores en el área de la psicología; definir un perfil profesional del psicólogo en el país; desarrollar modelos curriculares homogéneos que establecieran objetivos generales comunes de formación profesional, elaborados con base en el perfil establecido para el psicólogo mexicano; establecer políticas que regularan la relación ingreso-egreso de estudiantes en las escuelas de Psicología, y detener el incremento de las escuelas y facultades.

Tres años después, el CNEIP realizó un análisis de los currícula de la licenciatura en Psicología de la República Mexicana, reportado por Alcaraz (1979). Dicho análisis señalaba lo siguiente: 1) la mayoría de los planes de estudio no contenían objetivos profesionales ni mecanismos claros para evaluarlos; 2) los currícula se basaban en un marco teórico convencional y ofrecían una vasta información al alumno, pero sin tener como meta alcanzar objetivos profesionales precisos; 3) las cartas descriptivas abundaban en verbalismos, sin especificar actividades a desarrollar por profesores y alumnos; 4) se privilegiaban los aspectos teóricos en detrimento de la práctica, además de que la formación teórica carecía de un eje rector y que las pocas prácticas que se promovían no eran congruentes con el ejercicio profesional de los egresados; 5) se observaba en los planes de estudio una falta de secuencia lógica entre los contenidos y de congruencia en la seriación vertical, así como una falta de integración vertical y horizontal; 6) existía tal heterogeneidad en las materias que se requería una extensa planta de docentes, lo que dificultaba la comunicación de las academias y la instrumentación de programas de formación docente, y 7) el servicio social no estaba integrado al conjunto de actividades requeridas para asegurar la formación profesional.

Un año después, López, Parra y Guadarrama (1980), al analizar 54 planes de estudio de escuelas de Psicología en universidades mexicanas, reportaron entre sus principales hallazgos lo siguiente: a) los planes de estudio se diseñaron basados en el criterio de los académicos respecto de lo que consideraron importante desde la visión de la disciplina, pero sin llevar a cabo una detección de necesidades y demandas

sociales de la profesión del psicólogo; *b*) 90% de las escuelas tenía un sistema académico tradicional: organización por áreas y enseñanza tradicional; *c*) en la mayor parte de las escuelas (58%), el plan de estudios contenía un tronco básico y áreas de semiespecialización, y *d*) las escuelas públicas atendían a 74% de la población estudiantil, en tanto que las privadas tan sólo atendían a 26%.

La década de los ochenta representó, asimismo, un cambio en las tendencias curriculares. Mientras que en la Facultad de Psicología de la UNAM no se logró una modificación sustancial del currículo, en las otras instituciones se sucedieron cambios que, aunque pretendían innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en realidad se redujeron a aumentar desmesuradamente los créditos, lo que trajo consigo una formación enciclopédica, repetitiva y desarticulada (cfr. ANUIES, 1966, 1995, 2000, 2006).

La búsqueda de unificación y el temor a la diversidad parecen haber tenido algún efecto. A finales de ese decenio, Rivera y Urbina (1989) y Urbina (1992) señalaban que la diversidad de los planes de estudio de la licenciatura en Psicología era aparente, pues un análisis más profundo mostraba que el contenido de muchos de ellos era bastante similar y solamente diferían en la denominación de las materias.

En las últimas dos décadas del siglo XX predominó la tendencia a formar psicólogos generales, lo que tuvo como efecto la eliminación de la especialización temprana. En la mayoría de los programas que tomaron este rumbo se privilegió lo teórico sobre lo práctico, con el resultado de que los egresados no contaban con el “saber hacer” suficiente para resolver problemas en su área de competencia profesional (Castañeda, 1995).

PANORAMA ACTUAL DE LA INNOVACIÓN CURRÍCULAR EN LAS UNIVERSIDADES

Las tendencias curriculares de las instituciones de educación superior reflejan que el tipo de dispositivo que se pone en marcha y el diseño curricular no son ajenos a las transformaciones de las condiciones socioeconómicas y culturales del contexto, y que están fuertemente imbricados con los alcances de las profesiones, el desarrollo de los campos ocupacionales y la necesidad de una transformación de la pedagogía univer-

sitaria, que está incorporando cada vez más las tecnologías de la información y la comunicación a las prácticas docentes.

Las transformaciones en la formación profesional también han obedecido a que las universidades públicas han tenido que responder a una demanda creciente de aspirantes a ingresar a los distintos programas de formación. Durante las décadas de los sesenta, setenta y comienzo de los ochenta se reportó un incremento anual de la matrícula de entre 20 y 30%, aproximadamente 230% cada decenio (Rangel, 1983). Tal situación dio lugar a una masificación de la educación que repercutió en la vida académica y en la calidad de la formación de los estudiantes, toda vez que para atender esa gran cantidad de estudiantes se improvisaron docentes que no tenían el conocimiento de la disciplina ni la capacidad pedagógica requerida. Así, la masificación contribuyó a que el psicólogo en formación pasara la mayor parte del tiempo en el aula y que predominara el dictado en clase como estrategia docente, y condujo también a que se incrementaran los índices de deserción, rezago y reprobación, y al consecuente decremento en el índice de eficiencia terminal. Por otra parte, se presentó el problema de la disparidad entre el número de egresados de nivel superior y la capacidad de absorción del mercado de trabajo (Rangel, 1983).

Lo anterior, aunado a la crisis económica de la década de los ochenta y a las políticas internacionales de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), sentó las bases para que la mayor parte de las universidades públicas establecieran como una de sus políticas el frenar el aumento de su matrícula con el argumento de que aceptarían tan solo a la población que podían atender. La selección se efectuó bajo el criterio de aceptar a los estudiantes con mayores posibilidades de éxito, lo que trajo como consecuencia la proliferación de escuelas particulares, en muchos casos de dudosa calidad. De esta forma, se vieron limitadas las oportunidades de acceso a la universidad para los grupos más desprotegidos y se generó una desigualdad que, lejos de resolverse, se va agudizando cada vez más.

La necesidad de generar diseños curriculares y metodologías de enseñanza basados en la investigación se planteó desde la década de los setenta. Desde ese momento se puso de manifiesto la escasez de investigadores en el campo curricular y la resistencia de las comunidades universitarias hacia las innovaciones; dichas innovaciones operaron como un factor más que condicionó la formación del psicólogo en las últimas tres décadas del siglo pasado. Aunque nos hemos referido a ellas al mos-

trar los cambios en ese proceso, a manera de recapitulación se presenta en seguida un apretado resumen de las principales innovaciones recomendadas y de la suerte que corrieron.

A principios de los años setenta, las transformaciones que se recomendaban consistían en reducir el tiempo de formación, sin afectar los contenidos básicos y los niveles de conocimiento, mediante el uso de nuevas metodologías de enseñanza; orientar el currículo para que la primera etapa estuviera orientada a la formación básica y la segunda a la especialización, todo lo cual requería una plataforma de trabajo especializado del que se carecía, por lo que las recomendaciones se aplicaron en pocas instituciones y de manera parcial (Rangel, 1983). Algo semejante aconteció con las recomendaciones de la siguiente década: poner en práctica un sistema de créditos académicos, incorporar cursos opcionales y evitar cargas excesivas de horas en el aula. Tres acuerdos de innovación curricular se instrumentaron en algunas instituciones: el tronco común o estudios generales de la disciplina o profesión, los estudios interdisciplinarios y la reducción del número de créditos y de la duración de los estudios (ANUIES, 1997).

En la década de los noventa se diseñaron programas curriculares en tres o cuatro niveles de formación, se reforzó el sistema de créditos en el marco del currículo flexible, se estructuró el plan a través de ejes transversales y longitudinales, y se incluyeron créditos optativos que hacían posible la actualización constante del currículo, la formación interdisciplinaria y un diseño centrado en el estudiante. Asimismo, se promovió la movilidad estudiantil y el intercambio de profesores e investigadores. En casos aislados se diseñaron los currícula con un enfoque centrado en competencias en distintas vertientes: con énfasis en las tareas o la disciplina, o con un enfoque holístico. Algunas instituciones desarrollaron nuevas formas de organización académico-administrativa (departamental o matricial), en lugar de la organización original de escuelas y facultades (ANUIES, 1997).

A finales de la década de los noventa y comienzos de la actual se establecieron nuevas directrices para la innovación curricular, fundadas en los planteamientos de la conferencia de la UNESCO, celebrada en París en 1998, así como de la ANUIES (2000). Se demandaba una formación más pertinente, sistematizada y polivalente; se enfatizó la necesidad de procurar la formación integral del estudiante considerando la

formación en valores y el desarrollo personal que coadyuvaran a elevar la calidad de vida del estudiante, y se recomendó un sistema tutorial como acción estratégica para el logro de todo ello.

Las innovaciones curriculares de los años noventa constituyeron el tema central de diversas investigaciones de las cuales da cuenta el estado del conocimiento elaborado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). El análisis de las investigaciones –de acuerdo a Díaz-Barriga y Lugo (2003)–, muestra que: 1) existen diversas concepciones de las nociones de “currículo”, “innovación curricular”, “flexibilidad curricular”, “competencias” y “enfoque de competencias”; en consecuencia, los diseños curriculares presentan formas muy variadas de representar e instrumentar esas nociones que sustentan y caracterizan el modelo; 2) por lo general, el diseño curricular mostró siete tendencias: la introducción del enfoque basado en competencias, la flexibilidad curricular, el currículo centrado en el alumno, la formación práctica, la formación en temas transversales (o bien el metacurrículo), el sistema de tutorías académicas y la formación a través de experiencias con la modalidad de aprendizaje basado en problemas; 3) el tema central de las investigaciones fue el cambio a un nuevo modelo educativo a través de reformas curriculares, en las que se pudo observar una falta de consistencia en las concepciones que los caracterizaban, predominando la incorporación de las tendencias europeas como un medio de asegurar fuentes de financiamiento.

A lo anterior se agrega que se observan grandes ausencias en lo referente al seguimiento de las innovaciones, como la escasa investigación acerca de lo que sucede con estas, el efecto de los diferentes sentidos o acepciones, las condiciones de operación y los logros y deficiencias. Lo que queda en claro es que las innovaciones adquieren formas de concreción distinta dependiendo del contexto, de la disciplina y profesión de las que se trata, y de la forma de interpretar la innovación por parte de los actores. En este trabajo, se ha querido mostrar que la constitución de la identidad profesional y disciplinar del psicólogo es interdependiente de los modos de entender e implementar las innovaciones curriculares que operan como condición de los procesos formativos.

CONCLUSIÓN

Respecto a las tendencias actuales en la formación profesional del psicólogo, de la década de los noventa al momento actual se ha logrado cierto consenso en cuanto a la necesidad de una formación plural, lo que se refleja en la integración de las teorías psicológicas como elementos rectores que coadyuvan a comprender un objeto de estudio complejo. Al tratar de superar las visiones fragmentarias que conciben como objeto ya a la conducta, a los procesos cognoscitivos o a los estados afectivos y dinámicos, se busca integrar los enfoques para la comprensión holística del ser humano en su ser y su actuar (Vigotsky, 1997). Dicha integración demandó, a su vez, la incorporación de metodologías cuantitativas y cualitativas. En lo curricular, esto se traduce en una tendencia hacia la formación general, eliminando las áreas de semiespecialización en los últimos semestres, por considerar que son los conocimientos de las diversas áreas las que contribuyen a la comprensión de los procesos en los diversos campos de aplicación de la psicología.

En la década de los noventa, varias instituciones de educación superior del interior del país que ofrecían la licenciatura en Psicología fueron incorporando ciertas innovaciones en su diseño curricular. En primer término, se buscó flexibilizar el currículo a través de un sistema de créditos con tres niveles de formación (conocimientos básicos, conocimientos profesionales y formación profesional); un plan estructurado por ejes transversales y longitudinales; un conjunto de créditos optativos que, además, favoreciera la actualización constante; una formación interdisciplinaria, y un diseño centrado en el estudiante (en algunos casos, los currícula se diseñaron con base en el enfoque por competencias). En segundo término, se enfatizó la necesidad de atender la formación integral del estudiante y se diseñó una estrategia de formación valoral y de desarrollo personal que coadyuvara a elevar la imagen de la profesión y la calidad de vida del estudiante. De igual manera, en algunos casos se ha organizado un sistema tutorial como acción estratégica para el logro de estos fines (ANUIES, 2000).

En la primera parte de la década, la doctora Sandra Castañeda, quien se encontraba a cargo del desarrollo de indicadores para la certificación de la profesión, integró un grupo de psicólogos con representantes de las diferentes instituciones formadoras en esta profesión en la República Mexicana. Dicho grupo elaboró un modelo que integró siete competencias: conceptual, técnica, adaptativa, metodológica, contextual,

ética e integrativa. Tales competencias operaban como directrices del desarrollo curricular en los aspectos sustantivos de la organización del currículo. La determinación de las mismas se fundamentó en el enfoque holístico, de modo que se consideraron competencias polivalentes, competencias clave y metacompetencias para el modelo de formación (cfr. Castañeda, 1995). Algunas facultades de Psicología que desarrollaron un currículo con un enfoque basado en competencias incorporaron las mencionadas. Otras definieron competencias generales basadas en las funciones profesionales del psicólogo (evaluación, diagnóstico, intervención, prevención, planeación e investigación). Algunas de las facultades de Psicología de universidades públicas estatales que desarrollaron ese enfoque como base de su diseño curricular fueron las del Estado de México, Colima, Baja California, San Luis Potosí, Sonora, Veracruz, Tabasco y UNAM Iztacala. Otras facultades de universidades del interior se encuentran en la fase de planeación o diseño de un currículo conforme a un modelo de formación centrada en competencias, entre las cuales se hallan Guadalajara, Querétaro y Sinaloa, y algunas más refieren su incorporación a un área o nivel de formación, como es el caso de Nuevo León, Tijuana y UNAM. La diversidad de estos dispositivos viene a cuento porque es una muestra de cómo un proyecto nacional es reinterpretado dependiendo del contexto, teniendo como efecto una gran diversidad en los dispositivos instrumentados y en los currícula diseñados.

Por otra parte, la diversidad fue en aumento por el crecimiento desmesurado del número de instituciones que ofrecen la carrera de Psicología. El CNEIP reportó, a finales de la década de los noventa, 183 escuelas y facultades de Psicología afiliadas; de ellas, 30% eran públicas y 70% privadas³. Para el año 2006, este mismo organismo reportó 290 escuelas y facultades de Psicología, con 65 tipos de carrera y 10,503 estudiantes (CNEIP, 2000-2007).

A partir del año 2000, las cifras muestran un aumento considerable del número de escuelas privadas en las que se forman psicólogos; ello obedece a las políticas educativas que frenaron el ingreso a las instituciones públicas y favorecieron el desarrollo de las privadas, como parte de las políticas neoliberales de privatización de la educación superior. Más aún, ese aumento explosivo indica el poco alcance que las recomendaciones del CNEIP (1979) han tenido para una planeación pertinente

³ Cabe hacer notar que de 1980 a 2000 se invirtió en el país el porcentaje de escuelas privadas y públicas formadoras de psicólogos. Antaño predominaban las públicas, y hoy las privadas.

del desarrollo de la profesión. Los efectos de lo anterior han sido la saturación del campo de trabajo en varios subcampos profesionales y la distribución desordenada en los dominios de conocimiento y niveles requeridos por estructuras diversas de los planes de estudio, que responden a demandas sociales contingentes y formas de intervención muy variada. En resumen, el crecimiento explosivo provocó un desequilibrio entre la oferta de profesionales y la demanda de intervenciones específicas de la sociedad, lo que también repercutió en la formación profesional.

En relación con este último punto, el estado del conocimiento elaborado por el COMIE reporta que en los últimos años del siglo pasado y los primeros del presente el debate se ha centrado en el nuevo tipo de profesional que se demanda en el contexto internacional y las diferentes respuestas que las instituciones de educación superior han planteado o deberían formular en lo relativo a políticas, programas y acciones. Por lo que toca específicamente a las investigaciones que versan sobre la formación profesional del psicólogo, se apunta que dichas investigaciones ponen una atención especial a la influencia que tienen ciertos factores como condicionantes de los procesos formativos, entre los cuales están las condiciones institucionales, las características de la disciplina y el desarrollo de esta en el escenario de la educación superior. Las investigaciones realizadas hacen hincapié en los efectos del crecimiento desmesurado de la oferta educativa y en la tensión entre la formación en una sola orientación teórica o en varias, así como sus implicaciones para la formación del psicólogo. También indican la ausencia de una formación que posibilite el trabajo transdisciplinar de los egresados, así como las limitaciones para el reciclaje y la formación docente en el campo. Asimismo, se apunta la necesidad de un proyecto alternativo para la formación del psicólogo (Castañeda, 1995; Ducoing, 2005; Herrera, 1993).

Como se ha visto hasta aquí, aún no resulta clara la ubicación de la psicología en un área específica (salud, ciencias sociales o humanidades). Hay quienes la ven como una ciencia, algunos como disciplina y otros como profesión, mientras que muchos sostienen que abarca los tres aspectos y que estos deben orientar la formación (Harrsch, 1994). Pareciera que una posición cada vez más aceptada en la actualidad es la que considera a la psicología como una profesión científico-práctica.

La creciente demanda de los servicios profesionales de los psicólogos en diversos campos ocupacionales ha generado que se logren consensos respecto a la necesidad de hacer esfuerzos para lograr una for-

mación pertinente que coadyuve a optimizar el desempeño profesional. Por ello, son varias las universidades que han asumido el enfoque centrado en competencias. Sin embargo, como se ha apuntado antes, las concreciones al respecto revelan una variedad que parece depender del énfasis que se pone en algunos aspectos. Así, se encuentran diseños que hacen hincapié en el análisis de problemas psicosociales que deberá atender el egresado, en el análisis de tarea, en la disciplina o en el análisis cognitivo de tareas.

También hay diferencias en relación con la concepción del objeto de estudio y, por ende, con los métodos con los que se trabaja. Por supuesto, también las hay en relación con los constructos relacionados con la competencia profesional global, las competencias generales de egreso, las competencias de formación y las metacompetencias. Estas concepciones, que son consideradas en forma divergente en cada institución, determinan las directrices de la formación, la calidad, pertinencia y coherencia de la modalidad de formación en la psicología que representan.

El enfoque de competencias no suele ser aceptado en carreras que se constituyen más como disciplinas teóricas que como profesiones, pero ha logrado una mayor aceptación en otras como Medicina, Biología, Nutrición y Psicología, en las que existe una preocupación por elevar la calidad del desempeño de los egresados, no solo por lo valioso que ello resulta, sino también por las graves repercusiones que un mal desempeño tiene en campos tan sensibles como la salud.

REFERENCIAS

- Alcaraz, V. (1979). Resultados de los talleres de Cocoyoc y de San Miguel Regla. *Enseñanza e Investigación de la Psicología*, 5(1), 678 -687.
- Arizmendi R., R. (1982). Consideraciones sobre la planeación de la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 42, 5-33.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1966). *Anuario estadístico*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1995). *Anuario estadístico*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1997). *Innovación curricular en las instituciones de educación superior: el impacto del diseño curricular en la organización curricular*. México: ANUIES.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *Anuario estadístico*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006). *Anuario estadístico*. México: ANUIES.
- Braunstein, N.A., Pasternac, M., Benedito, G. y Saal, F. (1975). *Psicología, ideología y ciencia*. México: Siglo XXI.
- Castañeda, S. (1995). Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo. *Perfiles Educativos*, 68. Disponible en línea: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13206802.pdf>.
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de la Psicología en México (1977). Recomendaciones generales para la planeación de la enseñanza de la Psicología en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(2), 21-24.
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de la Psicología en México (2000-2007). *Memorias de Asambleas Anuales*.
- Curiel B., J.L. (1962). *El psicólogo: vocación y formación universitaria*. México: Porrúa.
- Díaz-Barriga, F. y Lugo, M. (2003). *La investigación curricular en México*. La década de los noventa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ducoing, W.P. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación: la investigación educativa en México*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Girón H., B. (1998). *La práctica profesional del psicólogo*. Tesis inédita de Maestría. México: UNAM.
- Harrsch, C. (1994). *Identidad del psicólogo*. México: Alhambra Mexicana.
- Herrera M., A. (1993). Formación científico-profesional; propuesta para la universidad pública de México. *Perfiles Educativos*, enero-marzo, 71.
- Ibarra, G. (1993). La situación de las ciencias sociales y sus tendencias generales en la formación profesional. *Perfiles Educativos*, 59, 16-30.
- Lizárraga, S. (1986). *Evaluación curricular de la Facultad de Psicología*. Mecanograma inédito. México: UNAM.
- López, A., Parra, G. y Guadarrama, L. (1980). *Análisis curricular de la enseñanza de la Psicología en México*. Tesis inédita de Licenciatura. Toluca (México): UAEM.
- Millán, P. (1982). La psicología mexicana: una profesión en crisis. *Revista de Educación Superior*, 43, 49-92.
- Montiel, A. (1971). *Opiniones de cinco generaciones de estudiantes de Psicología respecto a algunos aspectos de la carrera*. Tesis inédita de Licenciatura. México: UNAM.

- Rangel G., A (1983). *La educación superior en México* (2ª ed.). México: El Colegio de México (Col. Jornadas, n. 86).
- Rivera, R. y Urbina, J. (1989). Estadísticas básicas sobre la formación de psicólogos en México. En J. Urbina (Comp.): *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Urbina, J. (1992). *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vigotsky, L. (1997). *El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica*. Madrid: Visor.

