



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía
Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada

Psicologización: un análisis histórico crítico de la educación en México.
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestro en Filosofía Contemporánea Aplicada

Presenta

José Luis Ortiz Ugalde

Dirigida por:

Dr. Mauricio Ávila Barba

Dr. Mauricio Ávila Barba

Presidente

Dr. Gabriel Alfonso Corral Velázquez

Secretario

Dra. María Yolanda García Ibarra

Vocal

Dra. Yazmín Elena Hernández Tisnado

Suplente

Mtra. Diana Ivette Medina Garfias

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Querétaro

Mayo, 2024, México

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

Agradecimientos

Nada de esto hubiera sido posible sin el apoyo incondicional de mi familia, entre ellos mi madre Yolanda y mi hermano Gerardo, quienes siguieron de cerca este proceso; mis dos hermanas Paty y Yolis, quienes escucharon mis planteamientos hasta el cansancio; mi padre Gerardo, quien ya no se encuentra físicamente presente, pero cuyas enseñanzas, cariño y deseo de aprender me acompañan. Y a Pucca, quien se encargó de seguirme con sus cuatro patitas mientras daba vueltas por la casa pensando en esta investigación.

Agradezco a mis compañeros y compañeras de curso: Chema, Iris, Mariana, Constanza y Omar, de quienes aprendí una gran cantidad de cosas, y con quienes encontré en muchos momentos, un faro de esperanza y creatividad.

Esto tampoco hubiera sido posible sin mis docentes: Salvador, José Luis, Yolanda, Yazmín, Mauricio —quien también me dio su apoyo incondicional como director de tesis—, Francisco, Gabriel, Eduardo y Karina. Gracias por compartir conmigo su forma de hacer filosofía, así como sus conocimientos. Gracias por el empeño que pusieron en preparar sus cursos y por los momentos donde me apoyaron en mi investigación con ánimos, pero también con las críticas constructivas.

Doy mis agradecimientos también a CONAHCYT, quienes me otorgaron la beca para que todo este trabajo fuera posible.

Sólo queda responder ¿qué es *esto* que tanto nombro? La posibilidad de aprender otras maneras de pensar y de sentir. La posibilidad de practicar la filosofía.

Contenido

1	<i>Introducción</i>	8
2	<i>La historia crítica</i>	12
2.1	Arqueología: experiencia y límites del pensamiento	14
2.2	Genealogía	20
2.3	¿Cómo ayuda la historia crítica a pensar la psicologización?.....	28
2.4	Ejemplos generales	31
2.5	Marco conceptual	36
2.6	Consideraciones finales.....	39
3	<i>Educación Mexicana del liberalismo al neoliberalismo</i>	41
3.1	El proyecto moral en la educación liberal.....	43
3.2	El segundo Estado Nacional	50
3.3	Educación Vasconcelista (1921-1924)	50
3.4	Escuela rural mexicana (1924-1934)	51
3.5	Educación socialista	54
3.6	Periodo desarrollista.....	55
3.7	Conclusiones sobre el liberalismo: ¿Podemos hablar sobre psicologización?	59
3.8	¿Qué es el neoliberalismo?.....	62
3.9	Neoliberalismo en la educación	66
3.10	¿Y las grandes teleologías? Neoliberalismo en la educación en México	69
3.11	Instancias externas	75
3.12	Conclusiones neoliberalismo: el camino hacia la Psicologización	76
4	<i>Resultados: La psicologización de la educación</i>	81
4.1	Competencias socioemocionales: ¿Una esperanza en medio del caos?	81
4.2	El docente.....	96
4.3	El estudiante	101
4.4	Condiciones de posibilidad	105
4.5	Conclusión	111
5	<i>Aplicación: pensando en la psicologización con profesionales y estudiantes de psicología</i>	114

5.1	Curso-taller: Hacia una historia crítica: repensando la llegada de la psicología a la educación en México.....	115
5.2	Resultados	123
5.3	Conclusiones	128
6	<i>Anexos</i>	138
7	<i>Referencias</i>	146

Índice de figuras

Figura 1: Habilidades sociales en el Big Five.....	85
Figura 2: Bitácora de emociones.....	98
Figura 3: Ejes de evaluación del alumno (a).....	99

Índice de tablas

Tabla 1: Descripción dominios Big Five.....	86
Tabla 2: Carta descriptiva.....	118

Resumen:

La presente investigación es un ejercicio de filosofía aplicada, donde se trabajó desde algunas pautas de la historia crítica propuesta por el filósofo Michel Foucault con la finalidad de rastrear la forma en que la psicología se ha introducido cada vez más en el ámbito educativo. A este proceso se le conoce como psicologización de la educación, tema que ha capturado la atención de distintas disciplinas como la sociología, la psicología y la filosofía. Para llevar a cabo la investigación, se partió desde el liberalismo educativo, específicamente durante el porfiriato hasta llegar al neoliberalismo (por cuestiones de una prematura actualización, no se alcanzó a cubrir el cambio a la Nueva Escuela Mexicana). Se seleccionaron documentos pertinentes para cumplir las pautas de la historia crítica, entre ellos reglamentos, manuales para docentes, conferencias de autoridades docentes, rúbricas de evaluación, marcos conceptuales para evaluaciones, entre otros, donde se analizaron los enunciados y sus pautas referentes a la arqueología del saber; las prácticas y su impacto sobre la subjetividad y los cuerpos de los estudiantes (genealogía). Estos cuestionamientos también alimentaron la pregunta respecto al papel de la historia crítica como herramienta para los estudiantes de psicología, por lo que se detalla la experiencia del curso impartido como parte de esta investigación, así como las conclusiones de dicha experiencia. Se logró trazar un mapeo de las principales teorías y contenidos psicológicos utilizados en ámbitos institucionales en México. El presente trabajo es una historia de muchas, y en medio de esa diversidad espera contribuir aunque sea en una minúscula parte a lo que Foucault denominaba ontología del presente, en este caso, de la historia de la psicología en México.

Palabras clave: Psicologización, Foucault, educación, historia crítica, filosofía aplicada.

Abstract:

This research is an exercise of applied philosophy, where we worked from some of the critical history elements proposed by the philosopher Michel Foucault to trace how psychology has acquired a presence in the educational sphere. This process is known as the psychologization of education, and it has attracted the attention of many disciplines like sociology, psychology,

and philosophy. To do the research, we began with liberalism in education, specifically from the times of Porfirio Diaz until neoliberalism (due to recent actualizations, we didn't cover the Nueva Escuela Mexicana). We selected documents relevant to this philosophy like rules and regulations, teacher's manuals, conferences of education authorities, evaluation rubrics, and conceptual frameworks of evaluations, among others, where we analyze statements and their relation with the concepts of archaeology of knowledge; practices and their impact on subjectivity and the student's bodies (genealogy). These questions were accompanied by the possibility of using critical history to teach the history of psychology to students of that discipline. For this reason, we summarize the experience and results of teaching this philosophy course to students. We manage to map the principal theories in psychology used in institutions. This work is a history of many. In the middle of that diversity, we hope to collaborate with what Foucault called the ontology of our times, in this case, of the history of psychology in Mexico.

Keywords: Psychologization, Foucault, education, critical history, applied philosophy.

1 Introducción

¿No es precisamente la emoción lo que todos conocemos? ¿Cómo podemos afirmar que nadie sabe lo que es cuando nuestra cultura se caracteriza por la intensidad de su interés en este ámbito?

Vinciane Despret

La presente investigación gira en torno al fenómeno de la psicologización, el cual consiste en la entrada de vocabulario psicológico, el uso de sus técnicas y esquemas interpretativos en distintos ámbitos que no eran de su dominio inicial. Así si la psicología estaba reservada para los laboratorios de psicología experimental o los tratamientos clínicos, hoy en día se encuentra presente en la educación, en el deporte, en el ámbito hospitalario, en las empresas y en los juzgados. Si pensamos la psicología como una disciplina que produce aplicaciones para la realidad, que sólo pueden ser juzgadas en términos de salud mental, entonces quizás no nos sentiremos asombrados ante este acontecimiento, pero si consideramos que lo que ofrece la psicología, son tecnologías que nos permiten interpretar la realidad, a los demás, y a nosotros mismos, a la par que intervenir sobre nuestras conductas y las de los otros, entonces podemos plantear que estamos ante un fenómeno de radical importancia.

Al hablar de la psicologización, podemos caer en la tentación de preguntarnos si es deseable o no. Aunque considero valiosa la pregunta, adelanto a mis lectores que es una pregunta que no puedo responder aún. Considero que antes de llegar a ella, es necesario formular la pregunta de cómo es esa psicologización, ya que la psicología es un inmenso campo de producción teórica que obedece distintos modelos y epistemologías. Aún en objetos tan importantes para la disciplina como lo son las emociones, pueden existir múltiples teorías como lo han mencionado Despret (2004) y LeDoux (1999) que pueden llegar a contradecirse y producir distintas aplicaciones. Por tanto, prefiero recorrer el sendero con mesura, y efectuar el trabajo de describir cuál es esa psicología que se encuentra en las instituciones.

Aquí es donde resulta de gran relevancia recurrir al filósofo Michel Foucault, quien entre muchas cuestiones, dedicó su vida al estudio meticuloso de la subjetividad y de la forma en

que conocemos y problematizamos las cosas, entre ellas, a nosotros mismos como sujetos. De su *historia crítica* retomo la posibilidad de preguntarme qué es eso que se hace y se dice en la psicologización, dónde se dice, a quién se remite, en qué se apoya, qué instrumentos utiliza; a la par que me permite indagar por los ejercicios de poder de dichas prácticas psicológicas. Considero que todo esto es necesario para poder realizar una verdadera crítica situada.

Del mismo modo, mi investigación busca responder al cuestionamiento de la viabilidad de la teoría foucaultiana como herramienta para los estudiantes de psicología. Si encontré potencial para entender el presente psicológico en la historia crítica, en la investigación también me pregunté por los efectos que podría tener en los profesionales de la psicología, esta filosofía. Por tanto, quien lea el presente trabajo también encontrará una propuesta de curso de la historia crítica para profesionales de la psicología.

Respecto a mi ámbito de investigación, he elegido el educativo, lo que significa que me voy a encargar de estudiar la psicologización de la educación. He elegido este ámbito por su fecundidad, su alcance y su constante documentación. Como sabemos, la educación se reforma constantemente, lo que hace que se escriban documentos especificando esas modificaciones. Esto es muy compatible con el método de Foucault, ya que me permitió analizar documentos históricos como rúbricas, leyes, discursos, reglamentos, fundamentaciones, entre otros.

En el primer capítulo me encargo de realizar una descripción de algunos de los postulados de la *historia crítica* de Foucault, específicamente lo que retomo de la arqueología y la genealogía para pensar el fenómeno de la psicologización. En este apartado sólo puedo adelantar que encontré en ella, una metodología adecuada para analizar la inserción de la psicología en la educación.

En el segundo capítulo me encargo de realizar un recorrido histórico de la educación desde el liberalismo durante el porfiriato, hasta el actual neoliberalismo. Por motivos de tiempo y tardía actualización, no alcancé a cubrir la Nueva Escuela Mexicana, que comenzó casi al finalizar esta investigación, pero sí alcanzo a cubrir algunas de las generalidades y discursos de la educación en el periodo mencionado. En este apartado se podrán encontrar descripciones sobre la teleología de los distintos movimientos educativos y sobre la

concepción de la figura del estudiante y el maestro. Concluyo que la psicologización es un hecho reciente, pero la información revisada permite observar los cambios ontológicos y teleológicos en la educación. Analizo también en este capítulo el paso del liberalismo al neoliberalismo, preparando la antesala para el siguiente capítulo.

En el tercer capítulo me dedico a analizar documentos del neoliberalismo en la educación. Debido a mi tiempo, coincidió que muchos de los documentos analizados estuvieran situados en la pandemia y después de la pandemia, lo que también me permitió recopilar algunas de las prácticas y estrategias realizadas por el gobierno mexicano para contener la incertidumbre en dicho evento. En el capítulo también me dediqué a analizar los instrumentos que se utilizan para hablar de lo psicológico y trabajarlo en las aulas, por ello también reflexiono sobre las nuevas concepciones ontológicas del alumno y el maestro (¿quiénes son?, ¿qué deben de hacer ahora según los documentos?). También indago sobre la forma en que se encuentran fundamentadas las prácticas psicológicas, concluyendo que lo psicológico no obedece meramente a motivos ideológicos capitalistas, sino que también se encuentra fuertemente fundamentado por la prevención. Como un último punto, me encargo de describir lo que considero son, las condiciones de posibilidad para la psicologización de la educación, donde planteo la homologación de la educación después de la segunda guerra mundial a través de organismos internacionales, el avance y los resultados de la psicología industrial; la entrada de la salud en la educación gracias al Congreso Higiénico-Pedagógico, la pandemia COVID-19 y también, los cambios que han surgido en la historia, sobre la concepción de la inteligencia.

En el cuarto capítulo me encargo de describir mi propuesta de aplicación para el curso de la historia crítica para pensar la psicologización, donde describo el temario, la fundamentación y ofrezco una carta descriptiva de las actividades realizadas. En el apartado final me encargo de analizar los resultados del curso en los siguientes ejes: 1) cambios en la percepción de tu profesión, 2) cambios hacia la historia de tu profesión 3) utilidad de la filosofía de Foucault en tu profesión y 4) Aspectos dejados de lado por la historia crítica.

Finalmente, en el último apartado me dedico a escribir las conclusiones, donde hago un recuento de algunos aspectos que se dejaron de lado como la educación que no sigue las mismas pautas del gobierno como la Montessori, Waldorf, la escuela zapatista, entre otras.

Del mismo modo, considero el curriculum oculto como un ámbito inabarcable en la teoría foucaultiana, pero como un formidable agente productor de subjetividad, que por más estandarizado que se encuentre un documento, podrá marcar diferencias considerables. Respecto a lo logrado, retomo uno de los objetivos de la filosofía para Foucault que consiste en contribuir al trazo de una *ontología del presente*, a que la filosofía pueda decir qué está pasando. Argumento que ese objetivo se logró pero de una forma acotada y situada. Concluyo que la psicologización sí puede tener motivaciones económicas pero agrego a ellas la cultura de la prevención y los estragos del propio “progreso”.

En suma, esta investigación constituye una descripción de qué se hace y se dice desde la psicología en la educación mexicana. Confío en que pueda ser una contribución valiosa para la psicología crítica pero también para la filosofía, ya que al final es un fragmento de la historia de las herramientas que usamos para pensarnos e intervenir sobre nosotros mismos. Un pequeño fragmento de la historia del pensamiento psicológico en México.

2 La historia crítica

Me parece que la alternativa filosófica a la que nos encontramos enfrentados actualmente es la siguiente: optar por una filosofía crítica que aparecerá como una filosofía analítica de la verdad en general, u optar por un pensamiento crítico que adoptará la forma de una ontología de nosotros mismos, una ontología de la actualidad [...]

Michel Foucault

La presente investigación toma inspiración en la denominada *historia crítica* del filósofo francés Michel Foucault. Describir aquella filosofía conlleva ciertos desafíos. Por un lado, estamos hablando de una extensa obra que fue incorporando distintas herramientas filosóficas o variando en temas de interés, lo que ha hecho que surjan divisiones de la obra del autor. El especialista español y catedrático de la Universidad de Barcelona, Miguel Morey considera para los periodos: uno *arqueológico*, otro *genealógico* y finalmente uno más centrado en la *governabilidad* (Morey, 2014b). Mientras que el condecorado filósofo e investigador de tiempo completo de la UAM, Sergio Pérez Cortés, lo divide en: *arqueología*, *genealogía* y *periodo ético* (Pérez-Cortés, 2022). Respecto a esto es importante aclarar ciertas cosas, la primera es que cada uno de estos periodos no son excluyentes entre sí, y por tanto, no suponen por ejemplo que en la *genealogía* la cuestión *arqueológica* ya no está presente. La variedad obedece más bien a un armazón teórico que después de un constante examen de su propia filosofía y de sus límites fue sumando elementos para constituirse como lo que entendemos hoy por *historia crítica*.

La segunda aclaración, es que la división en periodos lleva una motivación más bien descriptiva. Si hago mención de distintos periodos en la obra de Foucault, no lo hago de un modo estricto. Ya que hoy en día, filósofos como Judith Revel están utilizando la noción de *discontinuidad* para trabajar con la obra del pensador francés, posibilitando así usar como *caja de herramientas* todo el corpus del autor, que como sabemos, es una obra de gran extensión donde se incluyen trabajos póstumos, entrevistas, clases, debates, entre otros (Chamorro, 2015). Por tanto si hago mención de periodos, será simplemente para describir

los elementos que tomaré de distintas obras para pensar el fenómeno de la *psicologización* y no para realizar un análisis exhaustivo de su trabajo.

Habiendo mencionado lo anterior, procedo en este capítulo a realizar una descripción de los conceptos y pautas de la obra del pensador francés, y la forma en que estos me permiten pensar y problematizar la *psicologización*.

Para comenzar, sería apropiado colocar sobre la mesa lo que Foucault considera es su filosofía junto a los intereses de la presente investigación. En su texto titulado *Foucault por sí mismo*, el autor menciona que tiene una deuda con Kant. La pregunta que parece retomar de este autor es: ¿qué hace posible...? Sabemos que con el filósofo de Königsberg la pregunta iba dirigida hacia la razón, pero en Foucault esta pregunta se lleva a novedosos terrenos como la sexualidad, la locura, las *tecnologías del yo*, entre otras. Para emprender dicha hazaña, Foucault se encarga de interrogar los *modos de objetivación*, *modos de subjetivación* y los *juegos de verdad*, consistiendo los primeros en aquello que hace posible que un objeto sea problematizado como tal, al igual que incluye descripciones de cómo y a través de qué se objetiva. Como ejemplo de esto, en la *historia de la sexualidad* se nos narra la forma en que la forma en que el objeto sexualidad fue constituido a través de distintas operaciones que fueron incluyendo definiciones desde la medicina, el derecho, la religión y más tarde la psicología y el psicoanálisis.

Por otro lado, los *modos de subjetivación* comprenden aquello que es necesario para un sujeto se pueda constituir como sujeto de un saber posible. Es aquel entramado de funciones donde una persona decide narrar su vida con esquemas interpretativos que le permiten intervenir sobre sí, pero que también lo pueden volver objeto de intervención frente a otros. Hay pacientes psicológicos, pero también hay psicólogos, psiquiatras y neurólogos.

Finalmente, los *juegos de verdad* corresponden a una prescripción foucaultiana: no se trata de hacer una epistemología pura que apunte hacia lo verdadero. Foucault no nos va a ayudar a decir que algo es verdadero o falso, pero lo que sí nos puede decir es cuáles son esos procedimientos que en una época dada, le sirven a la sociedad para determinar que algo es verdadero o falso.

De un modo muy general, estos tres elementos son fundamentales para pensar la *psicologización*, puesto que me permiten por un lado, retomar la pregunta kantiana por la experiencia. Si es verdad que el mundo se está psicologizando, entonces ¿cómo hacemos experiencia de nuestra realidad?, ¿qué es lo que hace posible este fenómeno? Si es verdad que ocurre, entonces eso significa que hay “psicologizadores y psicologizados”, lo cual desde los modos de subjetivación nos puede ayudar a preguntarnos qué es lo que posibilita que los estudiantes adopten dichos esquemas interpretativos, pero también ayudarnos a describir cuáles son esos esquemas, quiénes los utilizan en las aulas, etc. Los *modos de objetivación* nos permiten hacer un diagnóstico de cuáles son esos objetos provenientes de la psicologización en la educación y cuáles son sus formas y fundamentos.

Sin embargo, es necesario profundizar en cada uno de estos aspectos, ya que cada uno de ellos ofrece su propia complejidad y prescripciones metodológicas que contribuyen en dichas observaciones. Por tanto, procederé a describir los elementos que retomaré para pensar el fenómeno en cuestión.

2.1 Arqueología: experiencia y límites del pensamiento

No sé si existe una forma de hablar de la *arqueología* sin hacer mención de *cierta enciclopedia china*. En *Las palabras y las cosas*, Foucault retoma un fragmento de un texto de Borges donde se describen categorías enciclopédicas como: perteneciente al emperador, amaestrados, fabulosos, incluidos en esta clasificación, dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, entre otros (Foucault, 2010a). Si uno tuviera a su disposición un conjunto de animales aleatorios y tratará de hacerlos encajar en dicha descripción, seguramente sufriría de un gran malestar producto de la imposibilidad de dicha hazaña. Foucault describe una gran experiencia de asombro por dicho fragmento pero también una especie de incomodidad debido la dificultad de la tarea. De ahí que comienza a problematizar que tal vez nuestra cultura, tiene límites que delimitan lo que es posible pensar. Si en Kant esos límites eran buscados en el sujeto, para Foucault los límites son históricos. Por tanto el ordenamiento de una enciclopedia, las distintas formas de razonamiento y producción del conocimiento, entre otras, obedecen a diversos entramados producto de una época. El historiador y punto de

apoyo para las reflexiones históricas de Foucault, Paul Veyne, describía esto como una suerte de pecera de pensamiento:

En cada época, los contemporáneos están encerrados en discursos como en peceras falsamente transparentes, ignoran qué peceras son éstas e incluso que haya pecera. Las falsas generalidades y el discurso varían a través de los tiempos; pero en cada época pasan por verdaderos. Y ello es así de modo que la verdad se reduce a decir verdad, a hablar conforme a lo que se admite como verdadero y un siglo más tarde provocara sonrisas (Veyne, 2009, p. 22).

Todo esto abre una pregunta seria para el conocimiento. Pareciera como si existieran un conjunto de reglas y funciones que nos permiten pensar lo posible, y cuando éstas no se encuentran presentes, surge un sentimiento de irracionalidad. Se empieza a develar entonces que:

los códigos fundamentales de una cultura —los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas—, fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá (Foucault, 2010a, p. 13).

Esto es lo que comienza a insinuarse en la *arqueología* de Foucault. Nuestras prácticas y nuestros ordenamientos de la realidad se ven condicionados por un conjunto de reglas que hacen posible que algo pueda ser dicho. Es decir, necesitamos de un cuadro general con múltiples conceptos que mantienen distintas relaciones entre ellos, así como procedimientos específicos para validar lo que se considera verdadero o de menos, que pueda ser considerado. En suma, es necesario pensar en un orden discursivo que a su vez está formado por enunciados. Aplicado a la psicologización, esto nos obligaría a mantener un cierto distanciamiento al momento de acercarnos a los objetos psicológicos. No se trata de hablar estrictamente de lo verdadero, sino de comprender que lo que se está enunciando es verdadero bajo las normas y operaciones de una época. Estas afirmaciones tan fuertes le valieron a Foucault una petición por explicar su forma de trabajo, para hacerlo, Foucault decidió escribir *La arqueología del saber*, obra donde se precisan algunos de sus principios fundamentales.

Lo primero que se tendría que mencionar es que la arqueología se compromete con un modo radicalmente distinto de hacer historia. En contraposición, existe la llamada *historia*

continuidad, la cual Foucault considera que cae en algunos errores. Si mencionáramos anteriormente que nuestras prácticas están condicionadas por un conjunto de reglas que operan en una época y que permiten que opere un discurso, esto significaría que se debe tener un cierto cuidado al momento de hablar de un objeto, pues los objetos en las ciencias humanas no son atemporales, ahistóricos ni asociales. Todo lo contrario: fueron forjados en estos terrenos y por tanto, se deben reconocer con cautela y no como entes inmutables. Para Foucault la historia de las ideas trata de construir un relato donde se busca reconciliar la trayectoria múltiple del conocimiento de un objeto con un único desarrollo. Además de esto, el compromiso de la arqueología es aceptar que no solo el objeto cambia, sino que la razón que opera al discurso también es cambiante, como se muestra en *Las palabras y las cosas*. Por tanto, una *historia continuidad* que busque homologar el desarrollo de una disciplina puede caer en el error de construir desde una racionalidad presente, el conocimiento pasado. Por todo lo anterior, la arqueología buscará describir un posicionamiento hacia la construcción del enunciado, de los objetos, de los sujetos e incluso de las relaciones que se dan entre estos dominios para construir lo verdadero.

Aplicado a la *psicologización*: es necesario resistir a la tentación de la *historia continuidad* al momento de narrar la historia de la psicología. Es necesario contemplar que los objetos que encontremos en el recorrido, pueden no ser los mismos que los que entendemos hoy en día; y a su vez, también significa que nuestra conciencia para pensarlos es distinta. Como ejemplo de ello tenemos la consigna delfica que algunos psicólogos consideran como uno de los principales antecedentes de la psicología: “conócete a ti mismo”. Pero que en el contexto de la *discontinuidad* —y con rigor, sabemos que poco tenía que ver con la psicología— más bien obedecía a un “conoce tu lugar frente a los dioses” (Foucault, 2008). Pero ¿cómo cuidarnos de hacer dichas interpretaciones al momento de investigar nuestra historia? Continuemos con las pautas de la *historia crítica*.

Siguiendo con el *discurso*, su unidad es el *enunciado*. Iniciando por lo que no es, un enunciado no es una oración que pueda ser interpretada en términos exclusivos de la lingüística ni en los términos proposicionales de la lógica. Más bien, debe pensarse en términos de función. De acuerdo con Foucault (2010^a):

El enunciado no es pues una estructura; es una función de existencia que pertenece en propiedad a los signos y a partir de la cual se puede decidir, a continuación por el análisis o la intuición, si “casan” o no, según qué reglas se suceden o yuxtaponen, de qué son signo y qué especie de acto se encuentra efectuado por su formulación (oral o escrita) (p. 115).

Si mencionamos que éste debe cumplir una función, entonces correspondería responder cuál es esa función. Foucault ya nos ha adelantado que refiere relaciones entre conceptos. Es decir, un *enunciado* puede referir a un objeto específico (reconocido en el *orden discursivo*) pero, además, lo que el enunciado muestra también es la posición que ocupa el sujeto para poder decir algo. Así por ejemplo en el *enunciado*: “por medio del reconocimiento de las cuatro emociones básicas: felicidad, enojo, tristeza y miedo, es posible edificar los principales sustentos del autoconocimiento” (Dirección General del Desarrollo de la Gestión Educativa, 2016, p. 9), no se trata de preguntarnos si es verdadero o falso, sino de revisar aquel entramado de relaciones existentes en el *enunciado*. Por ejemplo, podríamos preguntarnos por el marco conceptual que considera que las emociones básicas son cuatro, podríamos indagar por las teorías que consideren que la identificación emocional conlleva al autoconocimiento; también podemos observar que se está enunciando como un movimiento deseable este trabajo, entre otras. Pero en otro tipo de enunciados podremos encontrar otros cuestionamientos como:

- *Superficies de emergencia*: Corresponden a los dominios donde aparecen los objetos. Por ejemplo hay una sexualidad en el ámbito médico, penal, religioso, entre otras. Todo esto abre preguntas importantes, pues en ellas se definen los criterios de tolerancia pero también los de exclusión.
- *Instancias de delimitación*: Relacionadas con las superficies de emergencia, pero referidas estrictamente a la jerarquía que existe entre las múltiples disciplinas que forman el objeto. En ocasiones lo penal puede ser más importante que el discurso médico.
- *Rejillas de especificación*: El sistema mediante el cual se clasifica, separa, relaciona, especifica el objeto. Por ejemplo los distintos tipos de locura, la forma en que es descrito el cuerpo, entre otras.

Estos son los aspectos que Foucault busca interrogar respecto al objeto, pero recordemos que la arqueología también concede un estatuto de importancia al sujeto, aunque dicha importancia obedece más a una posición en un orden discursivo. Todo esto se define como *modalidades enunciativas*, y son las siguientes:

- Quién es el sujeto: “¿Quién habla? ¿Quién, en el conjunto de todos los individuos parlantes tiene derecho a emplear esta clase de lenguaje? ¿Quién es su titular?” (Foucault, 2010^a, p. 69). También se pregunta por el estatuto del sujeto para poder tener derecho de pronunciar un discurso.
- Ámbitos institucionales: ¿Desde dónde se legitima y se obtiene un discurso? ¿Dónde se produce y dónde se aplica? Los lugares y los procedimientos desde donde se legitima un discurso.
- Posición del sujeto: Incluye la descripción de los distintos roles que se pueden ocupar en el proceso de legitimación o institucionalización de un saber. Surgen distintas formas: Vigilantes y vigilados, entrevistadores y entrevistados. Pero también se pregunta por los procesos que funcionan como intermediarios mientras se realiza: se puede preguntar directamente a un enfermo o bien, no se puede tomar en cuenta su palabra y sólo se escucha a su familia o bien, se utilizan otros procedimientos para obtener la información.

La importancia de estas categorías es que nos muestran las diversas posiciones subjetivas y su influencia en el saber, o en palabras de Foucault (2010^a):

El discurso concebido así, no es la manifestación, majestuosamente desarrollada de un sujeto que piensa. Que conoce y que lo que dice: es, por el contrario, un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo (p. 75).

Por tanto, estas pautas de la arqueología permiten hacer una descripción detallada de cuáles son esos objetos de la psicología, ya que al momento de analizar los enunciados podremos observar con qué otros conceptos o disciplinas se están relacionando para su fundamentación; podremos observar quién es ese sujeto que está hablando y cuál es su estatuto (es un psicólogo? ¿es un docente?, ¿es un psiquiatra?) al igual que identificar en dónde se está hablando (no es igual la psicologización en una prisión que en la educación).

Algo positivo es que también permite dejar registro de la forma en que se están observando las emociones: ¿se utiliza una rúbrica?, ¿se llenan formularios?, ¿se habla desde las neurociencias o se concede la experiencia anecdótica? Toda esta información también es importante para describir cómo es la psicología de nuestros tiempos.

Como el lector irá sospechando, pese a que se haya partido de algo aparentemente abstracto, ya llevado a las pautas de la arqueología es posible observar que el discurso y los enunciados obtienen cierta materialidad. Más allá de ser una mera especulación, se trabaja con documentos situados en un tiempo y lugares específicos.

Quedaría ya únicamente aclarar que los *enunciados* desde un conjunto de saberes documentados, hasta planos institucionales, políticos, y prácticos. En ocasiones, la forma en que se materializan es través de los mismos objetos que demandan las instituciones: un reglamento, un registro de ingreso, cartas que señalan posiciones de sujetos, rúbricas que hacen visibles los conceptos manejados, e inclusive la arquitectura de un lugar. Todos estos elementos se apoyan entre sí, por ejemplo: la figura del psiquiatra se apoya en la institución del manicomio pero al mismo el manicomio con sus reglas, permite el ejercicio y el sentido del psiquiatra o del paciente.

Es por este motivo que hablamos de una materialidad del discurso. No es que la *arqueología* contemple únicamente lo que dicen que es su historia los miembros que conforman una disciplina. Más bien se trata de observar en documentos lo que realmente se decía, se pensaba y se hacía. Estos discursos circulan en distintos ámbitos como las escuelas, las prisiones, los hospitales, los campos militares, las empresas. El *saber* se materializa en las reglas y los procedimientos que se llevan a cabo en estos espacios. No son *saberes* vacíos, sino dotados de contenido para la *arqueología*:

El contenido tiene una forma y una sustancia: por ejemplo, la prisión, y los que están encerrados en ella, los presos (¿quién?, ¿por qué?, ¿cómo?). La expresión también tiene una forma y una sustancia: por ejemplo, el derecho penal, y la «delincuencia» en tanto que objeto de enunciados. Y de la misma manera que el derecho penal como forma de expresión define un campo de decibilidad (los enunciados de delincuencia), la prisión como forma de contenido define un lugar de visibilidad (el «panoptismo», es decir, un lugar desde el que en cualquier momento se puede ver todo sin ser visto) (Deleuze, 2015, p. 64).

De este modo, el arqueólogo se mantiene atento a las diversas manifestaciones del discurso y las funciones que refieran sus enunciados. Para hacerlo lo buscará en estos elementos materiales que circulan en el ámbito que se precisa investigar. Quedaría sólo precisar que cada *discurso* es comprendido dentro de los límites de lo posible en una época. Su comprensión pero también su formulación dependen en gran medida de ello.

Con todo esto, empiezan a vislumbrarse mejor el resumen de *Foucault por sí mismo*. Si se trata de indagar acerca de los *modos de objetivación*, entonces esa tarea se encuentra ya avanzada en el terreno de la *arqueología*, ya que como vimos, se busca rastrear la forma en que los objetos se constituyen como tal. Si se trata también de preguntar por los *modos de subjetivación* que buscan responder por lo que tiene que ser un sujeto para ser legítimo de un conocimiento, entonces parte de la tarea también ya ha comenzado con la *arqueología*. Quedaría también la pregunta por los *juegos de verdad*, que son los procedimientos mediante los cuales lo dicho se puede considerar como verdadero o falso según el *orden discursivo*. Si bien, la sospecha de ello ya está presente en la *arqueología*, será necesario que Foucault comience con su periodo *genealógico* y con ello, la investigación sobre el *poder* para avanzar en dicha labor.

2.2 Genealogía

Para la *genealogía*, Foucault recibe una fuerte influencia del filósofo Friedrich Nietzsche. En su texto: *Nietzsche, la genealogía, la historia*, el autor se encarga de describir algunos de los elementos que retoma del filósofo de Röcken. Lo primero que se menciona es que existe una negación de la búsqueda del *origen (Ursprung)*, explicando por esto que buscarlo significaría asumir que existe un objeto primero ya dado. Esto ya es contrario con los compromisos de la *arqueología* respecto a los objetos, pues en Foucault la ontología es histórica, los objetos se construyen y se modifican a través del tiempo. Por eso buscar una primera realidad esencialista de un objeto sería concederle un estatuto de pureza. Por eso Foucault retoma que más que pensar en un origen único, el genealogista deberá analizar el juego azaroso y el terreno caótico de los comienzos (Foucault, 1978).

La psicología puede caer en estas mismas ilusiones al buscarle un origen único a su disciplina. Si era más o menos psicológico el laboratorio de Wundt que los trabajos de William James y los teóricos que mencionaba, es una pregunta irrelevante para la genealogía. Como una primera repercusión de este acercamiento histórico está en que se tendrá una cierta apertura para acercarse al objeto, sabiendo que los orígenes y las opiniones sobre él podrán ser múltiples.

Existen también dos conceptos más que son importantes para explorar la genealogía: la *procedencia* (*Herkunft*) y la *emergencia* (*Entstehung*). De la *procedencia* existen muchos puntos importantes. El primero de ellos es que se puede observar a través de los intentos de unificación de las diferencias: “allí donde el alma pretende unificarse, allí donde el yo se inventa una identidad o una coherencia, el genealogista parte a la búsqueda del comienzo” (Foucault, 1978, p. 12). Y esta visión es contraria ya a la continuidad, pues el efecto de estas unificaciones tiende a estar relacionada con una identificación general que se traducirá en el pensamiento de que las cosas no han cambiado o que los objetos son los mismos. Sin embargo, lo que comenta Foucault (1978) es que la *procedencia* permite rastrear una dispersión cuyo efecto será la desidentificación y que se observa en: “[...] los accidentes, las desviaciones ínfimas, –o al contrario, los retornos completos– los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros [...]” (p. 13). Por este motivo la *procedencia* tiene un papel disruptivo más que fundacional.

Un último punto de la *procedencia* que es vital es que: *se enraíza en el cuerpo*. Con esto se retoma que al final tanto la verdad y la mentira, manifestados a través de los saberes, finalmente pasan por el cuerpo, motivo por el cual el genealogista también deberá prestar atención a este campo de batalla. “La genealogía como el análisis de la *procedencia*, se encuentra por tanto, en la articulación del cuerpo y de la historia. Debe mostrar al cuerpo impregnado de historia y a la historia como destructor del cuerpo” (Foucault, 1978, p. 15). Quizás esto explica el interés de Foucault sobre los efectos de la disciplina sobre el cuerpo humano.

Respecto a la *emergencia* (*Entstehung*), este concepto hace alusión a la movilización de las fuerzas y la manera en que éstas se sostienen en el tiempo y se adaptan aún en los

momentos de transición. Corresponden también al espacio de enfrentamiento, a la manifestación de múltiples deseos, direcciones y estrategias que ocurren entre dominadores y dominados. Un ejemplo lo da Foucault respecto a la guerra, donde comenta que más que terminarse y renunciar a sus intenciones, termina por adaptar sus intereses y relanzarlos a distintos ámbitos. Ejemplo que nos recuerda a la inversión que realizó el autor francés de una cita de Clausewitz donde se menciona que la política es la continuación de la guerra por otros medios (Foucault, 1998, p. 24). Pero quizás la mención más importante respecto a la actitud histórica de la *emergencia* es que:

La humanidad no progresa lentamente de combate en combate, hasta una reciprocidad universal en la que las reglas sustituirán para siempre a la guerra; instala cada una de estas violencias en un sistema de reglas y va así de dominación en dominación (Foucault, 1978, p. 17).

Motivo por el cual el compromiso con la emergencia es estar atento al uso de estas reglas estandarizadas y estar atentos ante la violencia legitimada que *puede continuar por otros medios*.

Finalmente, Foucault resume estas ideas en lo que se traduce como una *historia efectiva (Wirkliche Historie)*. De la cual el autor nos comenta que reacciona como: “una especie de mirada disociante capaz de disociarse a sí misma y de borrar la unidad de este ser humano que se supone conducirla soberanamente hacia su pasado” (Foucault, 1978, p. 19). Por tanto, es una historia que le sirve al autor para continuar con su visión histórica de la *discontinuidad* pero ahora con dos nuevos terrenos: el tránsito del *saber* en el cuerpo y por otro lado, la noción del *poder* y sus dispersiones.

Como una última precisión del proyecto general de la *genealogía*, quedaría decir que si se reconoce en ella un juego de fuerzas que se apropian del *saber* y pueden permitir exclusiones, entonces la genealogía también permite recuperar y prestar atención a otros discursos justamente por su compromiso de atender también los intentos transversales de conocimiento que rodean a los grandes sistemas. En palabras de Foucault (1998):

Se trata en realidad de hacer entrar en juego saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos,

ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien (p. 19).

Por tanto, hacer historia también sería hacer una historia del rechazo de otros *saberes* que fueron pensados y practicados, pero que, no obstante, fueron considerados como un error. Por eso el genealogista en su recorrido histórico se encargará de recuperar los *saberes* perdidos en la historia por el carácter deslegitimador de la ciencia o de los regímenes de verdad. No en vano Foucault se encargará de atender constantemente *lo otro* en su filosofía: la locura, las desviaciones, las experiencias de los presos, entre otros. Porque hacer una cartografía del saber y de las normas, nos permite observar lo que se encuentra dentro de un territorio pero también señala lo que se encuentra fuera de él.

Todo esto tiene repercusiones en la forma en que me encargaré de investigar la psicologización. La primera es que no podré encontrar una causa única respecto a dicho fenómeno. Más bien se tratará de indagar en los distintos procesos que fueron dando pie a una psicologización donde no tendríamos que buscar la homogeneidad. Y si esto no fue así, entonces es posible pensar que hubo actores variados involucrados en ese proceso, donde algunos podrían estar de acuerdo con la psicologización y otros no.

Otra repercusión es que abre un área de exploración donde se afirma que la verdad tiene un peso sobre el cuerpo humano. Esto quizá me parece de lo más interesante, ya que se podría pensar que los saberes psicológicos manipulan simplemente la mente o la conducta, pero partiendo de esta perspectiva, es posible considerarlos como postulados que fueron considerados verdaderos en una época y que por tanto, tuvieron efectos sobre el cuerpo de los estudiantes.

Otra pauta que seguiremos y que es de vital importancia para pensar en la psicologización es el concepto de poder. Al igual que con los otros conceptos, no busco describir exhaustivamente un tópico tan extenso dentro de la filosofía de Foucault. Más bien trataré de describir algunas generalidades y explorar su potencia para pensar el fenómeno en cuestión. En la *Historia de la sexualidad* podemos encontrar una noción general:

Me parece que por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del campo en el que se ejercen, y que son constitutivas de su

organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los desniveles, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales (Foucault, 2011, p. 76).

Es aquí donde se puede observar el carácter dinámico de la noción de *poder*. Al consistir en multiplicidad de fuerzas, se entiende entonces que más que una posesión corresponda a un ejercicio. No en vano también Foucault nos dirá sobre el poder que: “Más vale preguntar ¿cómo ocurre? ¿cómo se distribuye? Es esto lo que me interesa, estos canales, estos hilos, estas corrientes” (Morey, 2014b, pp. 339-340). Un ejemplo de esto en la psicología es que el psicólogo puede ejercer cierto poder al posicionarse como *sujeto de un cierto saber* que está buscando el paciente, y esto hará que voluntariamente asista a sus sesiones y permita que se ejecuten ciertas técnicas sobre él; incluso revelará información voluntariamente, pero el paciente también ejerce el poder cuando solicita al profesional de la psicología su cédula profesional o le pregunta sobre la efectividad de su enfoque terapéutico. Si el psicólogo visita una institución educativa por parte del gobierno, puede ejercer cierto *poder* para abrirse un espacio en las saturadas agendas escolares, pero puede ser que los docentes que fueron desplazados de sus clases por dicha actividad, ejerzan un poder de otro modo; o como también suele suceder, si el infante es menor de edad, los padres también pueden asistir a solicitar las credenciales del profesional psi.

Con el punto anterior ya auguramos también otro de los aspectos más importantes del *poder*. Anteriormente existía lo que Foucault denomina como una *hipótesis represiva* o una *función negativa* del *poder*, que es quizás una de las operaciones que se relacionan normalmente con el *poder*: la de interrumpir, clausurar, censurar, callar, en suma reprimir. No obstante, aunque todo ello sea importante, quizás uno de los más grandes descubrimientos foucaultianos está en que el poder también tiene una función productiva. En *Vigilar y Castigar* el filósofo francés se centra más en la función positiva, entendiendo por ella efectos de producción:

Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque le sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber,

ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder (Foucault, 2009, p. 37).

Que es justamente lo que se ejemplifica en dicha obra: la aparición de la noción de alma, posibilitó la construcción de una serie de nuevos objetos y con ello, nuevas relaciones entre los objetos. Foucault nos dice que tener un alma, significa que un preso no debe ser juzgado únicamente por sus acciones, sino también por lo que es, y para responder lo que se es, entonces es necesaria la presencia de los psiquiatras, psicólogos, antropólogos del crimen y hoy en día, neurólogos. Estos nuevos *saberes* no sólo constituyen estudios, sino también técnicas bajo las cuales se opera sobre el cuerpo de los prisioneros. Si la tarea ya no es sólo castigar sino también reformar, se posibilita la presencia de terapia psicológica/farmacológica en las prisiones; si el cuerpo sigue constituyendo una fuerza de productividad, entonces es condición de posibilidad para terapias ocupacionales donde se siga aprovechando la fuerza de trabajo. Por todo este entramado de redes Foucault mencionará que el alma tiene una realidad que está producida por el funcionamiento de un *poder*, terminando con su clásico planteamiento: “El alma, efecto e instrumento de una anatomía política; el alma, prisión del cuerpo” (Foucault, 2009, p. 39). Pensar en una *anatomía política* nos da paso ya a mencionar el otro funcionamiento del poder: la disciplina.

Por *disciplina* Foucault entenderá los “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2009, p. 159). Se trata del conjunto de estrategias, procedimientos y actividades que el sujeto es motivado a realizar con una función. Los ejemplos en la obra son múltiples, desde el estudiante que debe escribir en una postura y distancia específica del escritorio para potenciar su capacidad de escribir; hasta los soldados que practican movimientos para poder disparar de la forma más eficiente. La *disciplina* explota el cuerpo, produce efectos sobre él que son convenientes para los fines de la institución que los demanda. Pero no sólo ello, la disciplina también incluye una analítica del espacio (la arquitectura específica de las instituciones, la forma en que se organizan los estudiantes, su posición física), pero también el surgimiento de distribuciones específicas dependiendo nuevamente de las características del estudiante; la presencia del examen como

instrumento de vigilancia y como herramienta para la normalización de los estudiantes, entre otros elementos.

Es verdad que hoy en día la disciplina ha sido puesta en duda por el filósofo Byung Chul Han. Más que entrar en debate directamente con su filosofía, elijo continuar con dicho concepto debido a que las instituciones educativas en México siguen siendo en su mayoría disciplinarias. Hay reglamentos, horarios de ingreso y salida, hay una teleología de un sujeto que se busca producir y que podemos encontrar en los planes de egreso; hay una serie de actividades que estos realizan para poder transformarse en esos sujetos. E inclusive en la psicologización, me permitiré citar este ejemplo del filósofo estadounidense Todd May:

Pensemos por ejemplo, en cómo operan las escuelas, uno de los sitios principales de la disciplina. Diagnósticos de TDAH en sus variados subtipos no han disminuido. Han incrementado. Son tan rampantes como los medicamentos para controlarlo. El personal de la escuela, al igual que cada padre sabe, trabajan diligentemente para asegurarse de que cada niño demasiado enérgico para sentarse en silencio en un escritorio de madera por seis horas, es diagnosticado, medicado, y llevado de vuelta al molde del inmóvil conformismo de las rutinas escolares. Esto es disciplina en su forma clásica (May, 2014, p. 411).

Si bien, no podemos afirmar que esto represente a la totalidad de estudiantes mexicanos, es verdad que al menos han empezado a aumentar los departamentos psicopedagógicos en las escuelas; al igual que proyectos independientes o de gobierno donde los estudiantes son sometidos a exámenes, a evaluaciones psicométricas y proyectivas, y son evaluados en función de acciones corporales como en el ejemplo de May y si bien en algunos casos la intervención puede ser farmacológica, sigue existiendo un dominio de conductas encaminadas a modificar al estudiante. Operaciones que esperamos rastrear en el trabajo de las competencias socioemocionales.

Respecto al poder quedaría únicamente enunciar unas últimas aclaraciones. Foucault se deslinda de toda visión que se reduzca a la *ideología*. No basta con separar en bandos en los análisis del *poder*. Tampoco es que meramente lo apliquen únicamente instituciones como el Estado:

Hay que ser nominalista, sin duda: el poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada (Foucault, 2011, p. 76).

Por lo que partiremos de cuatro prescripciones generales para pensar el poder:

- El poder no se posee, se ejerce.
- Los procesos económicos, las relaciones de conocimiento, relaciones sexuales, entre otros, son inmanentes a las relaciones de poder; no escapan de su influencia.
- No hay categorías generales; no hay matriz fundamental ni única sede del poder; no basta con categorías de dominadores y dominados.
- Las relaciones de poder son intencionales y no subjetivas. Hay una especie de cálculo o de menos objetivos, pero su desarrollo no siempre es plenamente consciente a la larga
- Donde hay poder, hay resistencia (Foucault, 2011).

Ya he explicado mucho de la relación de estos principios con la psicologización, pero me gustaría agregar que es de gran valor considerar el poder como intencional. Contrario a lo que me ha tocado escuchar sobre la idea de poder de este filósofo, en realidad hablar de un cálculo o intencionalidad no es sinónimo de malicia. Un psicólogo en un centro de rehabilitación para adicciones puede ejercer el poder a través de restringir las visitas de los familiares del paciente; podrá motivarlo a que le cuente sobre su infancia y sobre todo, evitar que consuma bajo su jurisdicción. Esto es un ejercicio de poder y tiene la intención de evitar que la persona recaiga. Algo similar puede ocurrir en la educación y hablar de que los psicólogos ejerzan el poder, no siempre será sinónimo de malicia o manipulación. Más bien se trata de poder explorar qué encontramos en cada situación particular.

Como una última aclaración me gustaría rescatar las palabras de Foucault para anudar la relación entre la *arqueología* y *genealogía*, que como mencioné al inicio, la separamos por motivos pedagógicos explicativos pero seguimos sosteniendo la discontinuidad mencionada al inicio. En su texto *¿Qué es la ilustración?* Foucault nos dice lo siguiente sobre su actitud crítica:

Es una crítica genealógica en su finalidad y arqueológica en su método. Arqueológica (...) en la medida en que no pretenderá extraer las estructuras universales de todo conocimiento o de toda acción moral posible, sino que buscará tratar los discursos que articulan lo que nosotros pensamos, decimos y hacemos, como otros tantos acontecimientos históricos. Y esa crítica será genealógica en el sentido de que no deducirá de la forma de lo que somos, lo que nos es posible imposible hacer o conocer, sino que extraerá de la contingencia que nos ha hecho ser lo que somos, la posibilidad de ya no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos (Foucault, 1999, p. 348).

Parece ser entonces que hay una finalidad descriptiva; una intención de colocar las teorías que consideramos verdaderas como acontecimientos históricos, lo que significa atreverse a analizarlos y situarlos en un tiempo y en un contexto, contemplar que ello modifica nuestra experiencia de las cosas. Pero también hay una finalidad de cambio. Cuando se entiende crítica en el sentido que mencionábamos, hay un efecto de duda que permite pasar a otras cosas. ¿Qué psicología puede quedar para este investigador después de esta crítica?, ¿hacia dónde cambiará? Eso quedará para el final de esta investigación.

2.3 ¿Cómo ayuda la historia crítica a pensar la psicologización?

Durante este recorrido teórico había reservado para este punto una definición fundamental que se encuentra incluso en el título de la presente investigación, y es el término psicologización. Por psicologización nos estaremos refiriendo a “la entrada de vocabulario psicológico, y esquemas explicativos psicológicos en campos que no pertenecen a su dominio teórico o práctico”(De Vos, p. 1, 2012). Por tanto, este concepto puede servir para rastrear el desarrollo de la psicología en distintos países, ya que no da cuenta únicamente de sus avances científicos entre pares, sino que también demuestra su incorporación en distintos espacios de la sociedad. Consideramos que eso es lo que realmente le concede legitimidad –en un sentido social, no hacemos mención de legitimidad epistemológica–, pues el hecho de que tantas instituciones acepten esos saberes e intervenciones, es significativo. Del mismo modo, considero que también es información relevante lo que se elige tomar de las disciplinas psi, puesto que no ocurren de forma aséptica, sino que tienden a encontrarse mezcladas con teleologías económicas, políticas y sociales.

Dado que el proyecto de Foucault es entre muchas cosas histórico, una pregunta que puede surgir es su impacto sobre la forma en que construimos diversas narraciones. En este caso la pregunta por la psicologización puede verse como otra manera de investigar el desarrollo de la disciplina psi en el tiempo. El sociólogo de la salud mental y continuador de la teoría de Foucault, Nikolas Rose toma el concepto de *historia continuidad* de Canguilhem (1968) y menciona:

Las formas en que las disciplinas científicas tienden a identificarse a través de cierta concepción de su pasado. Estas narrativas establecen la unidad de la ciencia construyendo una continua tradición de pensadores que buscaron tomar el fenómeno que forma su objeto de estudio. Inevitablemente, desde esa perspectiva, el objeto de la ciencia -la realidad que busca hacer inteligible- aparece como ahistórica y asocial. Preexiste a los intentos de estudiarla, siempre ha existido en la misma forma y los pensadores del pasado han transitado del mismo modo en una realidad que se mantiene igual. Entonces el trabajo de estos pensadores es una narrativa reunida sobre una dimensión cronológica que corresponde al progreso de un objeto (Como se cita en Rose, 1996, p. 42).

Siguiendo este orden de ideas, la historia continuidad será aquella versión que se elige narrar por los profesionales de la psicología. Quizás se pueda partir de la construcción del laboratorio experimental de Wilhem Wundt en Leipzig Alemania y de ahí seguir con un orden de ideas que pase por la teoría psicoanalítica de Freud, los experimentos de Pávlov, el surgimiento del conductismo, y así hasta llegar a la actualidad. Sin embargo, como menciona Rose, este tipo de narrativa puede pasar por alto diversos elementos y procesos históricos que fueron constitutivos para la psicología. Incluso diversas racionalidades, intereses, visiones de una época que dieron origen a ciertos saberes psicológicos. Una historia recurrente es lo contrario a una memoria histórica. Se puede incurrir en el riesgo de pasar por alto la historia de la violencia psicológica, del racismo y de su papel político en distintos escenarios. Aquí abundan los ejemplos pero sobre todo los olvidos u omisiones: la importancia de la psicología para reprimir las protestas sociales en el Apartheid (Parker, 2007), el desarrollo de la psicología en el nazismo como caracterología para purificar a los alemanes (Rose, 1996), incluso la forma en que la psicología en el porfiriato fue empleada por políticos para condenar a la oposición y por tanto, era entendida por la población mexicana como un método de represión para los periodistas y disidentes (Álvarez y Montenegro, 2011). ¿No es acaso un efecto de toda genealogía hacer presentes estas otras realidades históricas? ¿Traer al frente los errores y las omisiones en el proceso de constitución de un régimen de verdad? ¿manifestar las relaciones de poder operantes en un saber/práctica? Un análisis histórico crítico permite ir directamente a los archivos para interrogar qué es lo que se observaba en práctica. O como rescata el mencionado anteriormente, Paul Veyne (1984):

Foucault no revela ningún discurso misterioso, distinto del que todos oímos: solo nos invita a observar exactamente lo que se dice. Y esa observación demuestra que en el ámbito de lo

que se dice hay prejuicios, resistencia, salientes y entrantes inesperados, de lo que los hablantes no son conscientes en absoluto (p. 211).

La metodología del filósofo francés puede ofrecer una gran riqueza para construir la historia de la psicología.

Por otro lado, hacer una historia crítica también nos motiva a plantear que no existe una sola historia, puesto que ha sido difundida en distintos lugares, cada uno con matices y relaciones importantes. Aplicar dicha metodología nos permite rastrear la forma en que va produciéndose la psicología, sus saberes y sus técnicas en espacios variados. La historia crítica puede realizarse en distintos países para observar la forma en que opera dicho saber e incluso preguntar por las subjetividades que produce. Si las disciplinas psi se encuentran ya en tantos espacios, consideramos que esta apuesta puede ofrecer reflexiones y hallazgos pertinentes. Hacer una historia crítica sería una forma de rescatar los saberes, las experiencias y las teleologías perdidas en el tiempo por emplear una única construcción histórica bajo un régimen de verdad. Basta aquí con traer la imagen del Foucault historiador revisando en archivos históricos reglamentos, comunicación entre individuos, discursos, planos arquitectónicos, justificaciones de espacios y normas, categorías diagnósticas, mutaciones o relaciones entre objetos específicos en distintos dominios; noticias de crímenes, el seguimiento del proceso jurídico de los mismos, en fin, una gama de imágenes y acontecimientos que no siempre son tomados en cuenta al momento de escribir la historia de una disciplina. Si se entiende la psicologización como la presencia de lo psicológico en las distintas instancias de la sociedad, ¿qué mejor modo de hacerlo que a través de las prácticas? Podríamos tener una historia narrada por la forma en que fueron “descubriéndose” los objetos y de la forma en que se fueron desarrollando prescripciones psicológicas, pero esto nos haría caer en la trampa de que el objeto siempre se encontró ahí y simplemente se fue desarrollando en función de un progreso. Esto no es así. Como nos recuerda Paul Veyne (1984):

El objeto no es sino consecuencia de la práctica; no existe antes de ella, un gobernado eterno a modo de blanco al que se acertaría o no y con respecto al cual quepa modificar el ángulo del tiro. El príncipe que trata a su pueblo como un niño no imagina que pudiera hacerse si quiera otra cosa: hace lo lógico, dado que las cosas son como son. (p. 209)

Manifestando con ello que nuestras prácticas e instituciones también tienen demandas y teleologías específicas, que hacen nacer objetos o aumentan sus variedades. Hecho que sospechamos, está ocurriendo en la psicologización de la educación y por tanto, es importante cuestionarse por el sujeto que se estamos produciendo, pero también indagar sobre los nuevos objetos que se van generando, entre ellos, las competencias socioemocionales. Hacer un análisis de esto podría brindar una descripción de los valores y ordenamientos que existen en nuestra época. La historia crítica permite realizar otra forma de escribir la historia de la psicología y de preguntar por las relaciones de poder que en ella se juegan; sus juegos de verdad, sus modos de objetivación y sus modos de subjetivación.

2.4 Ejemplos generales

Antes de comenzar con el apartado del marco conceptual, me gustaría describir algunos ejemplos del trabajo de la historia crítica que se encuentran en *historia de la sexualidad*. Como vimos, Foucault hizo libros con un enfoque histórico sumamente peculiar, pero mucho de lo que sabemos de su obra proviene de libros que fue forzado a escribir, así como entrevistas y cursos; que conllevan un carácter más metodológico. Sin embargo, la verdadera experiencia de la teoría foucaultiana no puede estar completa sin sus trabajos donde aplica su método, es por ello que en este apartado pasamos a describir algunos.

Historia de la sexualidad fue un libro con una hipótesis desafiante: contra toda creencia respecto a la represión de la sexualidad en los victorianos, en realidad existía una gran proliferación de discursos sumamente específicos sobre la sexualidad. De acuerdo con Foucault (2011):

¿por qué decimos con tanta pasión, tanto rencor contra nuestro pasado más próximo, contra nuestro presente y contra nosotros mismos, que estamos reprimidos? ¿Mediante qué espiral hemos llegado a afirmar que el sexo es negado, a mostrar ostensiblemente que lo ocultamos, a decir que lo silenciemos, y todo esto formulándolo con palabras explícitas, intentando que se lo vea en su más desnuda realidad, afirmándolo en la positividad de su poder y de sus efectos? (p. 11)

Por lo que se parte de aquella pregunta general respecto a un hecho que se tenía por aceptado. Pero la obra no se trata meramente de una cuestión cuantitativa de contar el

incremento de discursos. Más bien se trata de ver las superficies de emergencia de estos discursos, a quiénes se dirigen, bajo qué disciplinas o dominios se apoyan; si estos puntos de apoyo se mantienen estables o si cambian en el tiempo, cómo se reproducen estos discursos en el cuerpo, entre otros. Pero todo esto se explicará mejor por la información proporcionada por Foucault.

Mencionábamos que existió una multiplicación de los *discursos* referentes a la sexualidad, y es que ella ha tenido distintos dominios. Por un lado existía un *discurso* apoyado en la iglesia que correspondía principalmente a atender al matrimonio y evitar las infidelidades; por otro lado, existía un *discurso* judicial respecto a la sexualidad donde algunas conductas eran consideradas crímenes que debían ser confesadas. Sin embargo, con el tiempo surgieron algunas mutaciones.

Entre ellas se observó que la sexualidad comenzó a encaminarse de los ámbitos anteriores, hacia uno más científico. Para hacerlo, se tuvo que combinar la sexualidad con otros objetos como los pensamientos, las fantasías, las obsesiones y los sueños; pero también existen algunos como el obrero de Lapcourt cuyo cráneo, osamenta de su cara, y su anatomía en general también fue evaluada para buscar algún signo de degeneración (Foucault, 2011). Pero además, las técnicas también cambiaron, la principal de ellas fue la confesión, que llevada al terreno científico tomó una labor más de descubrimiento y comprensión, es decir: ya no se trataba simplemente de confesar que algo se había hecho o no, sino que se debía confesar también lo que se había pensado, sentido, soñado, entre otras.

Todo esto tuvo serias repercusiones en la subjetividad, pues de acuerdo con Foucault (2011):

[la confesión] tiende a no versar ya sobre lo que el sujeto desearía esconder, sino sobre lo que está escondido para él mismo y que no puede salir a la luz sino poco a poco y merced al trabajo de una confesión en la cual, cada uno por su lado, participan el interrogador y el interrogado (p. 56).

Con esto se observa que un objeto tan aparentemente transparente como el sexo, se

fue imbricando cada vez más de un componente de misterio, un secreto que era necesario interpretar. Y si mencionamos esto como un efecto en la subjetividad es porque esto formó un juego entre dotarle de una dimensión casi infinita de profundidad al sexo, pero también inscribió ámbitos de lo verdadero y lo falso que ya no pertenecían al sujeto, sino a su intérprete:

Se convirtió poco a poco en el objeto de un gran recelo; el sentido general e inquietante que a pesar nuestro atraviesa nuestras conductas y nuestras existencias; el punto frágil por donde nos llegan las amenazas del mal; el fragmento de noche que cada uno lleva en sí. Significación general, secreto universal, causa omnipresente, miedo que no cesa (Foucault, 2011, p. 59).

Para este punto el filósofo francés se pregunta por qué habrá existido una transformación tan radical. Ante lo cual desarrolla la hipótesis del tránsito del concepto de pueblo a la población. Esto hace alusión a la preocupación por cuestiones más precisas sobre la gestión de los sujetos que habitan un territorio específico. Es la pregunta por su natalidad, sus enfermedades, su comorbilidad, su salud, su alimentación y con todo ello se llega al asunto del sexo a través de las tasas de natalidad, nacimientos legítimos e ilegítimos, matrimonios, precocidad, entre otras. Explicando con esto la mezcla de dominios, que ahora incluirían también al económico y político.

De lo anterior se desprende otra cuestión fundamental que hacía falta explicar: en esta obra Foucault ya está dejando atrás la *hipótesis represiva del poder*. En cambio lo que se sostiene es que el poder está produciendo más discursos y ámbitos que buscan tener una utilidad. Por eso es posible encontrar una relación entre el concepto de población y la gestión de la sexualidad: ambos se retroalimentan, dan información, y permiten intervenir sobre los sujetos. Pero quizás lo más interesante de la producción del poder es que también se trata de indagar no sólo todo lo que se dice, sino también lo que se calla, los distintos tipos de silencios. Como el ejemplo de la fiesta del Philanthropinum en mayo de 1776 donde distintos estudiantes fueron sometidos a un examen frente a sus padres donde se le mostraba todo tipo de provocaciones y preguntas respecto al sexo y estos debían de contestar del modo más profesional y serio posible. Incluso algunos padres rieron, por lo que fueron reprendidos severamente (Foucault, 2011). Se habla de discursos, de silencios, pero también es posible observar este pensamiento en otro ámbito. Foucault da cuenta de que las descripciones

arquitectónicas también iban cargadas de este discurso desde su misma planeación (luces encendidas a todas horas, separaciones específicas en los dormitorios, entre otras).

Otro aporte importante que se encuentra en la obra consiste en las cuatro operaciones principales respecto al poder en la sexualidad:

- Líneas de penetración indefinida: hace alusión a que el saber persigue nuevas áreas respecto a la sexualidad –como ejemplo se da la de los niños– a la par que ofrece nuevos procedimientos para su contención a través del discurso de la susceptibilidad de los niños al onanismo. Es decir, se crea una especie de temor fundamentado en el discurso de una época y se promete una solución, lo que posibilita intervenciones en ámbitos diversos.
- Incorporación de las perversiones y una nueva especificación de los individuos: se especifican las características y especie de los individuos como los homosexuales, los fetichistas, los zoófilos, etc. La multiplicidad de discursos también trajo una diversidad ontológica, entendiéndose por ella que en medio de tanta descripción se establecieron gradientes de normalidad y a la vez pautas de exclusión. Pero también la precisión de criterios generaron nuevas identificaciones para las personas.
- Uso de tecnologías que interroguen los secretos de la sexualidad: aquí se da una especie de juego, ya que estas tecnologías parten de, y a la vez producen y producen el supuesto de que la sexualidad es algo que se esconde. Pero a su vez el placer muerde el anzuelo del ocultamiento y busca escapar de la persecución de la sexualidad, manifestando así conductas específicas de huida y ocultamiento, creando así el bucle.

Foucault (2011) relata la dinámica del modo siguiente:

Placer de ejercer un poder que pregunta, vigila, acecha, espía, excava, palpa, saca a la luz; y del otro lado, placer que se enciende al tener que escapar de ese poder, al tener que huirlo, engañarlo o disfrazarlo. Poder que se deja invadir por el placer al que da caza; y frente a él, placer que se afirma en el poder de mostrarse, de escandalizar o de resistir (p. 39).

- Dispositivos de saturación sexual: la familia, la institución psiquiátrica, el espacio escolar y los ritos y prácticas que en ellos se ejercen desde el saber que legitima un ejercicio de poder sobre sus cuerpos y sus conductas.

Es aquí que resulta importante retornar al comentario que mencionábamos anteriormente de Paul Veyne respecto a los hallazgos de Foucault: estos son visibles. Muestra lo que se dijo y lo que se hizo. Tal vez por eso Foucault considera que esta serie de dispositivos son visibles. Son una red visible y trazada sobre la superficie donde se encadenan y se gestionan estratégicamente objetos selectos. (Foucault, 2011). Lo cual también sirve como ejemplo para explicar la materialidad que toma el discurso y que describíamos con Deleuze.

Ahora, si regresamos al tema que nos atañe que es la psicologización de la educación, se alcanza a vislumbrar la pertinencia de la metodología foucaultiana. Pues como vimos, se alcanza a hacer una descripción de los objetos y sus mutaciones en el tiempo. En este caso, se tendrían que contemplar como objetos todas aquellas terminologías, prácticas, esquemas, rúbricas, reglas, entre otros, que toman su fundamentación desde la psicología. Se elegirá un periodo histórico específico y comenzará el trabajo de rastreo. Se observará cuándo aparecen estos objetos y se observará sus diversas fundamentaciones y puntos de apoyo con otras disciplinas a lo largo del tiempo. Todo esto nos puede servir para describir cómo cambió la educación, la concepción de los estudiantes, del docente, del tutor; incluso si existen alteraciones en la teleología de la educación. Es importante mencionar que existen otros trabajos como el de Frank Furedi en *Therapy culture*, que también rastrean la emergencia de la psicología en distintas áreas. Sin embargo, dicho trabajo ya lleva por conclusión que el incremento de la *cultura terapéutica* fomenta la vulnerabilidad al dar el mensaje de que todas las situaciones de sufrimiento deben ser atendidas por los profesionales de la psicología (Furedi, 2004). Nuestro trabajo persigue intenciones más humildes. Sabemos que la *historia crítica* no puede responder del todo, exactamente cuáles son los efectos sobre todos los estudiantes. Pero sí nos permite hacer un diagnóstico de la situación actual, lo que puede contribuir para investigaciones posteriores de la cultura terapéutica y la psicologización en México. Cuando a Foucault (2013) hablaba sobre la función de la filosofía, solía decir que: “El filósofo ya no pretende decir lo que existe eternamente. Tiene la tarea mucho más ardua y huidiza de decir lo que pasa” (p. 77). En ese sentido nos suscribimos a realizar la tarea de dar un estado actual de la psicologización de la educación antes de poder saltar a conclusiones

más grandes. Los cambios en el gobierno, en la educación y el transcurrir de los años son en realidad suelo fértil para una historia crítica.

2.5 Marco conceptual

Por tanto, para la presente investigación entenderemos por:

- **Historia crítica:** Como ruta de análisis, lo entenderemos como una revisión histórica que busca describir la forma en que se construyen ciertos objetos en las disciplinas humanas, así como la forma en que su ejercicio produce cambios en la subjetividad de quien las aplica y de aquel que las aplica. Una *historia crítica* será una pregunta por los *modos de objetivación y de subjetivación*; así como una descripción de los *juegos de verdad* operantes. Como filosofía con compromisos específicos, una historia crítica es contraria a la historia continuidad, es decir, a una forma de narrar la historia de una disciplina como si sus objetos fueran atemporales, asociales y ahistóricos. El compromiso de la historia crítica es revisar los *discursos* a través del *enunciado*, no para interpretar lo que se pudo haber dicho y acomodarlo en una categoría universal de historia del objeto, sino para ver realmente qué era lo que se decía.
- **Modos de objetivación:** La forma en que un objeto de una disciplina se construye como tal, involucrando sus relaciones con otras disciplinas, la forma en que se fundamenta, sus superficies de emergencia, entre otros.
- **Modos de subjetivación:** Lo que tiene que ser un sujeto para ser sujeto legítimo de un conocimiento. Pregunta por aquel sobre el que se aplica el saber y aquel que lo aplica.
- **Disciplina:** Entenderemos por *disciplina* los “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2009, p. 159). Si bien, podemos contemplar que existen varias objeciones respecto al uso del concepto de disciplina en el neoliberalismo, concedo que una de las principales características del neoliberalismo es la sensación constante de libertad y una visión

del yo como proyecto. Sin embargo, la libertad no es algo que aparece sin un marco temporal: para poder elegir algo primero tienen que haber opciones en la realidad. Y sobre todo, también tiene que haberse producido la idea de que se pueden tomar decisiones. Dicho de otro modo: antes de confiar ciegamente en los ideales de la libertad, habría que preguntarnos en qué espacios y a través de qué procedimientos se produce la idea de que el sujeto es libre para decidir.

Además, hablar de una libertad total pasa por alto la diferencia de edades pero en el marco de la educación parece imposible sostener que no existen procedimientos de disciplina. Al final los alumnos siguen asistiendo a un salón de clases, pueden acomodar sus asientos en filas, en círculos o sentarse en el suelo; tienen una hora de entrada y de salida; cuentan con un reglamento, y sobre todo, en el marco de la presente investigación, cuentan con un programa creado para desarrollar un conjunto de atributos llamados competencias socioemocionales. Si bien, las competencias trascienden el plano corporal, al final es un cuerpo físico lo que se encuentra en un espacio determinado, y son acciones concretas sobre ese cuerpo, las que modifican la mente.

Por tanto, en la presente investigación sostiene que las competencias socioemocionales pueden ser pensadas en términos de disciplina.

- **Materialidad del discurso:** Como mencionamos anteriormente, una de las peculiaridades de la historia crítica es la labor de rastrear los enunciados en los discursos que a su vez se encuentran circulando en las instituciones, en la política, en los instrumentos empleados para medir, en cartas, documentos, teorías, entre otros. En la presente investigación se busca recurrir a este tipo de evidencias. Analizaremos el discurso educativo y sus enunciados a través de la reforma educativa, reglamentos de escuelas, rúbricas, manuales, comunicados internacionales, pruebas estandarizadas por órganos internacionales respecto a la educación, intervenciones con los alumnos, cambios arquitectónicos si es posible (ejemplo: Construcción de departamentos psicopedagógicos) entre otras.
- **Objeto:** Por objeto entenderemos los distintos conceptos y dominios que provienen de la psicología y que funcionan como ejercicio de saber y poder en las instituciones

educativas. Como una primera intuición desde nuestro presente, consideramos que las competencias socioemocionales pueden ser la forma contemporánea y más notoria de los objetos psicológicos. Sin embargo, es necesario comentar que al final la historia crítica es un proceso de investigación que ayudará a vislumbrar otros posibles objetos. Este compromiso también hace que no podamos definir anterior a la investigación todos los objetos: la investigación los irá revelando.

- **Discontinuidad:** Noción que hace referencia al cambio que pueden tener los objetos en el tiempo, a la par que la conciencia que los piensa. El compromiso en la historia crítica es aceptar que la historia no siempre se desarrolla de modo continuo, con ideas que simplemente se han ido desarrollando. También existen periodos de rupturas donde los objetos y sus intervenciones cambian radicalmente.
- **Neoliberalismo:** Por neoliberalismo vamos a entender nuestra situación política y económica actual. El Neoliberalismo es un programa intelectual que disemina racionalidades en diversos dominios (Escalante, 2019). Hay una racionalidad neoliberal en la educación, otra racionalidad en la política, en la economía, en los servicios, entre otras. Pero de forma más clara, el neoliberalismo está caracterizado por la privatización de servicios, la liberación del mercado de las regulaciones gubernamentales –o en todo caso, recibir el apoyo del gobierno para conveniencias específicas–, y el principio de competencia. Esto es relevante para la educación contemporánea ya que asistimos a una modificación de teleologías en ella, a la par que un cambio de agentes de gestión. Si hoy en día es vital trabajar en una empresa para poder sobrevivir, entonces el sentido de la educación se vuelve poder ser contratado. Quienes pueden apoyar con esto, son los empresarios, por lo que su opinión se vuelve de suma importancia para las escuelas, haciendo que incluso algunas de ellas busquen formar en sus estudiantes valores que son deseables para las empresas. Esto modifica los planes de estudios pero también el tipo de estudiante que desean formar. Por otro lado, la competencia y la privatización de los servicios han generado una gran cantidad de opciones escolares, lo que también diversifica el plano de los discursos.

2.6 Consideraciones finales

En el presente apartado describí algunos elementos fundamentales desde los cuáles la presente investigación será realizada. Partí del texto general de Foucault por sí mismo para mencionar los puntos principales de la *historia crítica*, describiendo los *modos de subjetivación* y *modos de objetivación* que después fueron descritos en sus distintos periodos a través de la *arqueología* y la *genealogía*. Se realizaron también algunos ejemplos generales de historia de la sexualidad –aunque en el capítulo se encuentran de forma transversal también ejemplos de *Vigilar y castigar*–, y también se preguntó por la forma en que la *historia crítica* permitía pensar la psicologización. Posteriormente se enunció un marco conceptual de la forma en que entenderemos algunos términos que estaremos empleando en la presente investigación.

Después de haber realizado todo ello, concluyo que la *historia crítica* parece ser una metodología filosófica que ofrece herramientas apropiadas para lo que se busca investigar. Al momento de indagar sobre otras posturas de la psicologización, algunos como Furedi (2004) llegan a la conclusión de que la cultura terapéutica crea personas vulnerables por transmitirles el mensaje de que todo sufrimiento normal de la vida debe ser intervenido psicológicamente, y que por tanto, se necesita una figura terapéutica para poder lidiar con el malestar. Si bien, no está en los objetivos de la investigación negar o aceptar dicha postura, lo que hemos recorrido en este capítulo es que la historia crítica no puede dar tal salto. Como mencionamos anteriormente, parte de las intenciones de Foucault estaban en poder dar un diagnóstico del presente, en poder entender lo que somos, la forma en que nuestro saber es condicionado por ciertas reglas discursivas que a su vez determinan lo que podemos pensar; la forma en que el *saber* y el *poder* pasan a través del cuerpo y producen efectos en él. Podríamos seguir agregando ese tipo de aforismos que describan su filosofía, pero el factor común es la comprensión de lo que somos a través de todos esos elementos. Ello siempre fue un trabajo detallado, contextualizado y con el compromiso de que es cambiante con el tiempo. Por ello, aunque resulte tentador saltar a conclusiones sobre las motivaciones generales de la psicologización o sus efectos, en este caso nuestros compromisos epistemológicos no nos permiten emprender dicha labor, pero lo que sí podemos hacer es una

descripción detallada del fenómeno de la psicologización en México. Lo que se espera obtener es la visión institucional de la psicología en la educación, su desarrollo, sus variedades de objeto, sus distintas fundamentaciones y la forma en que éstas pueden incidir en la subjetividad –al menos en un nivel discursivo de lo que tiene que ser el alumno, el maestro, el tutor, entre otras–.

Al formular esta investigación quise correr desde el punto de partida para indagar los efectos de la subjetividad sobre los estudiantes, pero después de esta revisión teórica retomo la consigna de Foucault respecto a que la filosofía ahora debe encargarse de decirnos lo que está pasando en el mundo, ofrecernos un diagnóstico del presente. Me doy cuenta que esa es una labor posible de emprender en la presente investigación: mencionar el estado actual de la psicologización de la educación en México para que entonces se pueda contribuir con distintos estilos de investigación respecto a las culturas terapéuticas en México.

Del mismo modo, la problematización de la disciplina en espacios que ahora son abiertos también representó un punto importante a atender. Consideramos que los aportes respecto a los cambios en distintos espacios como lo son los medios digitales y las facilidades de algunas empresas para trabajar desde casa, son importantes para pensar la disciplina. Sin embargo, como argumentamos en el capítulo, aún siguen existiendo aspectos a controlar aún en medio de aquello que se asemeja a la libertad. El neoliberalismo no es un Estado laxo que simplemente deja pasar, sino que debe intervenir sobre la población para poder producir ciertas racionalidades (Foucault, 2007). Para ello puede valerse de muchas técnicas que produzcan efectos sobre las personas, y es aquí donde regresamos a la disciplina, a las operaciones sobre el cuerpo. Aún en los cambios de paradigmas donde la fuerza de trabajo corresponde más a elementos cognitivos, su gestión y su prevención de problemas de salud –principalmente psicológicos–, se realiza desde el cuerpo. Por ello aunque las otras perspectivas contrarias a la disciplina tienen aportes interesantes, consideramos que no son excluyentes del disciplinamiento, sino que pueden combinarse. Daremos comienzo en el siguiente capítulo a nuestra historia crítica de la psicologización en México, iniciando por el liberalismo del siglo XX.

3 Educación Mexicana del liberalismo al neoliberalismo

Cuando [Foucault] se ocupa de los griegos [...] es para hallar aquello en que nosotros no somos griegos [...]. En suma, la historia es lo que nos separa de nosotros mismos, y lo que debemos franquear y atravesar para pensarnos a nosotros mismos.

G. Deleuze

Para comenzar a hablar acerca de la educación en el liberalismo, es necesario primero definir algunas de las características de dicho programa político-filosófico y después regresar a su aplicación, o a su desenvolvimiento en la educación. Es importante destacar un punto respecto a nuestra comprensión del neoliberalismo. Partimos del supuesto de que existe una dificultad para definirlo ya que como comenta Yturbe (1998) el liberalismo: “como movimiento histórico de ideas ha sufrido muchos cambios desde sus inicios, dando lugar a distintos grupos de posiciones políticas llamados todos liberales, aun cuando incluso tales grupos parecen no compartir los mismos principios fundamentales” (p. 17). Sin embargo la autora continúa afirmando que existen ciertas continuidades o hilos comunes en la historia del liberalismo que posibilitan su comprensión (Yturbe, 1998, p. 17).

Si descomponemos la palabra liberalismo, podemos observar que la integra por un lado el sufijo *ismo*, que en este caso le otorga el significado de ser una doctrina articulada que ofrece una visión del mundo y a que su vez, hace posible el desarrollo de modelos teóricos alrededor de ella, a la vez que ofrece prescripciones y formas de interpretar el mundo y el actuar del ser humano (Yturbe, 1998). Mientras que el resto de la palabra estaría ligada a la libertad, valor que es fundamental para dicha doctrina. Esto se observa en (1) la limitación del poder del Estado con la finalidad de garantizar la libertad del individuo, donde dicha libertad no sólo estaría pensada en términos de valor supremo, sino más bien aterrizado sobre una serie de protecciones jurídico-políticas; (2) un aspecto ético-político donde se defiende el libre desarrollo de los individuos y se busca evitar todo aquello que limita las determinaciones individuales (de Yturbe, 1988, pp. 17-18). Sobre la práctica todo esto significaría que el bienestar comunitario y de los individuos se vuelve prioritario para el Estado, y que éste debe velar por los derechos y las obligaciones de los ciudadanos. Esta forma de gobierno suele ser opuesta a regímenes completamente autoritarios como las monarquías. Bobbio (1985) comenta sobre esto: “históricamente, el Estado liberal nace de una continua y progresiva erosión del poder absoluto del rey, y en periodos históricos de crisis aguda, de una ruptura revolucionaria” (p. 14). Y aquí resulta pertinente recordar que el surgimiento del liberalismo clásico en la obra *Dos tratados sobre el gobierno civil* de John Locke surgió como una respuesta a la obra *El Patriarca*, donde Robert Filmer defendía el derecho divino de los reyes a gobernar. Es liberal por lo tanto, asumir que el gobierno tiene ciertos compromisos para salvaguardar los derechos y el bienestar de los ciudadanos, y al mismo tiempo, respetar sus libertades.

El liberalismo a partir del siglo XVIII, se expandió por Europa y por otros lugares del mundo, en diversos tiempos y espacios, mismos que le otorgaron variedad a la doctrina (Yturbe, 1998), por lo que hablar de liberalismo en México también supone la dificultad de aceptar o rechazar si una forma de gobierno o una constitución pertenece a la doctrina después de evaluar sus postulados. Sin embargo ante esta postura, Breña (2021) comenta:

Si el liberalismo mexicano empieza con la Constitución de Apatzingán, si la Constitución de 1824 es liberal, si Mora es el gran autor liberal de las primeras décadas de vida independiente, si más adelante vienen la Reforma, Juárez, el liberalismo triunfante y la República

Restaurada, si el porfiriato tiene tantos aspectos liberales como algunos historiadores han planteado y si, por último, la revolución de 1910 es un movimiento eminentemente liberal, resulta que la historia mexicana de todo el siglo XIX e incluso la Revolución están bañadas de liberalismo. Esto sólo se puede explicar si volvemos a los muchos y muy variados liberalismos que se desprenden del listado proporcionado líneas atrás. Con una somera revisión del mismo, es claro que el liberalismo es ubicuo en nuestra historia no sólo porque las instituciones que surgen del periodo independentista son liberales en términos formales, sino también porque durante todo el siglo XIX hubo pensadores, periodistas y escritores liberales, y también porque incluso dentro de un régimen que en términos reales era más una dictadura que otra cosa (el de Porfirio Díaz), podían darse y desarrollarse un liberalismo literario, un liberalismo educativo y un liberalismo económico (Breña, pp.489-490).

De esto se desprenden entonces dos conclusiones: Por un lado, es posible observar los postulados liberales en distintas esferas más allá del acto de gobernar (periodismo, escritura, docencia, entre otros). Y por otro lado, que se pueden tener miembros liberales o inclusive órganos liberales aún en un gobierno autoritario. Es bajo estos dos postulados que procederé a analizar algunas características de lo que considero, fue la educación liberal en México.

3.1 El proyecto moral en la educación liberal

En su artículo titulado *Hacia un nuevo liberalismo en la educación*, el filósofo Leopoldo Zea, realiza una documentación acerca de las características de la educación en México desde 1883 con el origen de la Escuela Modelo de Orizaba, hasta los últimos años del Porfiriato. La escuela Modelo de Orizaba, tuvo dos fases, de las cuales la primera estuvo dirigida por Enrique Laubscher y consistía en lo que se denominaba una enseñanza objetiva¹. La segunda fase fue más bien dirigida por el pedagogo suizo Enrique Rebsamen a partir del año 1885 y es a la que más atención le dedica Zea. Por educación Rebsamen entendía: “Que cada educador trate de desarrollar armónicamente todas las facultades físicas, intelectuales, éticas y estéticas de sus educandos, procurando que este desarrollo llegue al mayor grado posible de perfección” (Rebsamen, 2011b, p.112.). Lo que llama la atención de dicho enfoque

¹ "El aprendizaje del idioma empieza con los ejercicios de la enseñanza objetiva teniendo por mira el dar a conocer al niño las cosas y las acciones del medio más próximas que le rodean-dice Laubscher -coordinar, corregir y aumentar sus ideas y pensamientos, excitando su atención y procurando cultivar su lenguaje" (Larroyo, 1947 como se cita en Zea, 1956).

es que existe un grado de libertad respecto a la conducción del educando en cuanto a su personalidad, pues como subraya el propio Zea (1956) es: “Una pedagogía que se preocupa no de formar un determinado tipo de hombre, sino de estimular lo propio de cada hombre, de cada individuo, dotando al educando del instrumental adecuado para destacar y desarrollar lo que le es personal” (p. 533). Y después continúa afirmando que el educador más bien tiene una función parecida a la del evocador, que permite al educando sacar a flote su personalidad.

Estos ideales provenían en gran parte de una pedagogía basada en la libertad puesto que se tenía que contemplar el significado de las luchas por las que había pasado la población, es por eso que podemos observar en uno de los escritos de Rebsamen que: “Una victoria liberal alcanzada en los campos de batalla debía ser completada con una victoria liberal en el campo de la mente de los mexicanos” (como se cita en Zea, 1956, pp. 533-534). Pero también se trataba de una suerte de emancipación que se venía gestando desde antes, pues como observa Yuren (2008):

la humanidad debía lograr su emancipación -entendiendo por esto entrar a la etapa positiva, y para que México constituyese un eslabón en ese proceso, debía lograr su propia emancipación científica, religiosa y política; la condición que lo hacía posible era la "emancipación mental" que habría de lograrse gracias a la "educación positiva" (p. 150).

Es por este motivo que la educación de Rebsamen estará marcada no sólo por el valor que le concede a la libertad, sino también por el fomento al civismo, al pensamiento crítico y al desarrollo del patriotismo. Esta línea educativa con esos acentos continuará con el educador Carlos Carrillo (2011):

Va a entrar a la vida política, va a ser miembro de un pueblo libre en el que tiene que ejercer derechos y que cumplir obligaciones, e ignora esas obligaciones y no tiene noción de esos derechos. Debía arder en su pecho el fuego de un acendrado y santo patriotismo, que a la escuela tocaba encender y mantener vivo a favor de la enseñanza de la historia patria, y lo que se ha guardado en su memoria es el interminable y estéril catálogo de todos los gobernantes que México ha tenido (p. 139).

Con Gregorio Quintero (1901):

¿Os han dado un rebaño de parias para que reglamentéis su instinto servil? ¡No, mil veces no! El tesoro que os han confiado es por excelencia caro: os han entregado una pléyade de niños, de personas humanas, para que hagáis de ellos lo más digno, es decir, hombres; es decir, ciudadanos de una democracia (p. 274 como se cita en Zea, 1992, pp.978-979).

De esto se desprenden algunas conclusiones. En primer lugar, es posible observar que la educación estaba actuando como un dispositivo cuya urgencia a resolver estaba relacionada más bien con las tensiones político-económicas del país. En el periodo educativo del porfiriato, la tensión a resolver consistía en poder sostener los ideales liberales de *la vieja guardia* al igual que los de las generaciones jóvenes, y al mismo tiempo poder mantener el orden en la sociedad. Se trataba de generar una actitud cívica que fuera compatible con el ideal del lema *orden y progreso*, por lo que se tenía que atender el progreso científico, que significaba reproducir esquemas positivistas en la educación, inspirados por la tradición de Spencer y Comte, pero con matices liberales que emanciparan la educación del clero y sectas religiosas; inspirar una cultura cívica que defendiera las libertades a la vez que motivaba el amor a la patria, al trabajo, a la familia y el deber moral hacia México.

Si bien, parte de los compromisos de la presente investigación está en asumir la historia con discontinuidades y no tomarla como una tradición que avanza hasta el progreso, la vuelta hacia el pasado nos funciona para observar algunas diferencias en nuestro presente. Parte de los compromisos de la historia crítica consisten en mirar hacia atrás en otros periodos temporales sólo para observar las diferencias. Desde esta aclaración es que retornamos a la pregunta de la psicologización de la educación para afirmar que la personalidad de los educandos es descrita desde una lógica de la potencia donde existe *lo propio* de los estudiantes y los docentes sólo deben de facilitar ese desarrollo. Esto si lo comparamos exclusivamente con el neoliberalismo donde los rasgos de personalidad deseables están descritos en las competencias socioemocionales y *lo propio* se diluye entre las categorías psicológicas. Por lo que, quizás dicha forma de educación no lleva la especificidad de las competencias pero no deja de ser una producción de subjetividad deseable para ese momento.

Por otro lado, es interesante observar que la pedagogía se maneja todavía desde la pregunta de cómo hacer que a un niño le interese lo expuesto en las clases. No hay todavía una psicología que pueda responder en lugar de la pedagogía acerca de los motivos por los

cuáles un niño no pone atención, no aprende, siente apatía o desinterés. Porque la respuesta sigue estando en manos de la pedagogía:

No es, pues, la apatía y el abandono de los padres, no, la causa que determina tan frecuentes ausencias; y cuando oigáis decir apatía y abandono, traducid: pésimos métodos empleados en las escuelas públicas, que se oponen al desenvolvimiento natural y armónico de las múltiples actividades con que ha dotado Dios al niño (Carrillo, 2011, p. 138).

Lo cual no podemos pasar como una obviedad, pues la historia crítica fomenta la sorpresa en los enunciados y en el presente las fallas en la atención y el ausentismo escolar están definidos por condiciones como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, trastornos neurológicos, o problemas psicológicos en general, mientras que en la pedagogía de Quintero todavía es el maestro quien debe sostener todo ello.

Entre otros objetos psicológicos que podríamos revisar –sin asumirlos como una continuidad– están las menciones del pedagogo Enrique Rebsamen (2011b) donde se hacía alusión al conocimiento de una ciencia psicológica: “Pero no hay más que un modo de desarrollar las facultades del niño: ajustándonos del todo a las leyes fisiológicas y psicológicas que presiden su desenvolvimiento” (p. 112). Incluso el autor habla del desarrollo de lo que refiere como estudios antropológicos aplicados a la pedagogía para poder mejorar el desarrollo y la aplicación de dicha disciplina. En ella aparece la psicología y su campo de saber. De acuerdo con Rebsamen (2011b):

El estudio antropológico comprende la Anatomía que nos da a conocer la estructura del cuerpo humano, los diversos tejidos que lo constituyen (Histología), los órganos que lo componen, su forma y posición etc.; la Fisiología, que trata de las funciones de los órganos y nos enseña las leyes a que obedecen; la aplicación de la anterior, la Higiene, que nos suministra reglas de conducta en orden a la conservación de la salud; y la Psicología, que estudia los fenómenos psíquicos, los cuales comprenden los tres órdenes de conocimientos, sentimientos y voliciones (p. 113).

Lo que aquí se observa es que las aplicaciones que la psicología podía ofrecer (o se podían interpretar) en función de su temprano desarrollo, estaban más enfocadas en ofrecer una comprensión de las funciones intelectuales y el ordenamiento del conocimiento en los alumnos, así como sus sentimientos y el control de sus impulsos. Incluso Rebsamen

menciona que existe una diferencia entre la psicología adoptada por la filosofía que investiga los fenómenos mentales del adulto *ya formado* y por otro lado una ciencia en pañales que se encuentra investigando los procesos mentales infantiles. La parte de los sentimientos y las voliciones estuvo fuertemente marcada por lo que Rebsamen llamó *hodegética*, la cual es una parte de la pedagogía que busca educar en el ámbito de la conducta y la disciplina del educando desde una perspectiva ética y estética. Era común que se buscara por ejemplo que el alumno pudiera trabajar en apreciar obras de arte para poder desarrollar su personalidad y su apreciación por la vida y la belleza, y en cuanto a la ética se buscaba que pudiera identificar el bien y el mal para poder tomar mejores decisiones. Pero como observamos anteriormente, el desarrollo de la personalidad seguía libre, a excepción del terreno de la moral.

Por lo mencionado anteriormente, en el ámbito intelectual era más común encontrar teorías de corte filosófico como la siguiente:

La enseñanza intuitiva u objetiva, conforme a la evolución mental en el hombre, trata ante todo de despertar en los niños percepciones (lo que se suele designar como ideas claras de las cosas), basándose en la verdad psicológica, proclamada por Locke, hace dos siglos, que no hay nada en el entendimiento que no haya pasado por los sentidos. Al efecto se deben presentar al niño los objetos mismos, y debe dársele oportunidad de adquirir un gran número de percepciones táctiles, gustativas, olfativas, auditivas y visuales. En aquellos casos en que no pueda presentarse la cosa misma, deben los niños tener a la vista una estampa, un grabado o un dibujo que la sustituya. Y cuando no se disponga de ninguno de estos dos medios debe el maestro procurar despertar en la mente del niño una idea clara de la cosa, valiéndose de descripciones, comparaciones, historietas, etcétera, según el caso (Rebsamen, 2011 a, p. 100).

Esto nos puede llevar a plantear la cuestión de que lo que se conocía como psicología en aquel entonces era en gran parte un conjunto de leyes enunciadas por la tradición del *asociacionismo*, misma que en aquel entonces era prevalentemente filosófica en su mayoría. El asociacionismo tocaba preguntas cercanas a la epistemología y a la producción del conocimiento pero también a nuestra recepción del mismo, motivo por el cual resultó ser un campo fértil para la pedagogía y las teorías del aprendizaje, pero también para la construcción de un asociacionismo que estudiaba causalidades y contigüidades de distintas maneras, y que terminaría por transformarse en el antecedente de la psicología positivista. Es por eso que gran parte de las formas en que los pedagogos de aquellos años se refieren a la psicología, consiste en leyes de aprendizaje y asociaciones que parecen sumamente cercanas a principios

epistemológicos. Es a través de dicha herencia que en los periodos más liberales, se observa en Rebsamen, Carrillo y Quintero la influencia de pedagogos como Pestalozzi y Fröbel.

En el periodo positivista de la educación se notaba fuertemente la influencia de Comte y Spencer, quienes igualmente recurrían a este tipo de saberes sobre el pensamiento más cercanos a la filosofía, que se encargan de interpretar la percepción y la forma en que se procesaba el conocimiento. El caso de Comte es complejo, pues para él la psicología no figuraba entre las principales ciencias positivas. De hecho lo más cercano que aborda el autor es la sociología, y dentro de ella le interesa el estudio de la moral. Sin embargo, en su *Catecismo positivista* el autor sí considera algunos saberes que años más tarde se volvieron materia de la psicología, por ejemplo surge la mención de los trabajos de Francis Gall y su intención de estudiar las funciones mentales desde la fisiología (Comte, 2009). Por su lado, Abbagnano y Visalberghi (1964) observan que Comte no tomaba en cuenta a la psicología por la dificultad que estribaba de fundar una ciencia en la observación interior. Complementando la anterior entonces podría estudiarse la naturaleza humana desde la biología y la fisiología para el cerebro y sus funciones; y por otro lado usar la sociología para entender los productos humanos.

En la visión educativa de Comte también es de gran importancia el impacto social del conocimiento. Espectador de los efectos de la revolución francesa, el autor consideraba que existía una fuerte anarquía y caos. Por tanto en su *Discurso sobre el espíritu positivo* Comte sugiere que es necesario que la educación esté al acceso de todos, sobre todo en los proletarios, y este conocimiento no debería caer en las exclusiones de la especialización. Una de las motivaciones era sostener el orden, pero no desde la pasividad intelectual: los proletarios debían tener la suficiente inteligencia para poder elegir a los mejores líderes políticos. En ese sentido existía una dimensión social latente en el proyecto Comteano que se expresa con la siguiente mención:

El conjunto de la nueva filosofía tenderá siempre a hacer resaltar, tanto en la vida activa como en la vida especulativa, el vínculo de cada uno con todos, en una multitud de aspectos diversos, de manera que se haga involuntariamente familiar el sentimiento íntimo de la solidaridad social, extendida convenientemente a todos los tiempos y a todos los lugares. No sólo la búsqueda activa del bien público se representará sin cesar como el modo más propio para asegurar comúnmente la felicidad privada, sino que, por un influjo a un tiempo más directo y más puro, al fin más eficaz, el ejercicio más completo posible de las inclinaciones generosas llegará a ser la principal fuente de la felicidad personal, incluso aunque no hubiera

de procurar excepcionalmente otra recompensa que una inevitable satisfacción interior (Comte, 1980, pp. 94-95).

Por el lado de Spencer mencionábamos que había conceptos que forman parte de procedimientos psicológicos de aprendizaje pero más como leyes de aproximación al conocimiento. Se podía por ejemplo considerar como una máxima psicológica que sólo podía ser aprehensible por la mente aquello que había pasado por los sentidos. Incluso en el propio Rebsamen se observa la herencia del evolucionismo spenceriano aplicado a la educación:

En vez de principiar con percepciones objetivas, enseña definiciones; en vez de ir de lo indefinido a lo definido, en vez de proceder de lo simple a lo compuesto, de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo racional, empieza con generalizaciones y abstracciones, sin haberse ocupado nunca de acumular en la mente del niño el número suficiente de casos particulares y concretos, sin los cuales es imposible llegar al concepto. “No debe darse la fórmula científica, hasta que los conceptos hayan alcanzado toda su percepción”, dice Spencer. Pero la enseñanza rutinaria hace todo lo contrario a este precepto, dirigiendo las siguientes preguntas: ¿Qué es ciencia? ¿Qué es arte? ¿Qué es ley? ¿Qué es corolario? No a los sabios y filósofos que ya dominaron una o varias ciencias o artes, sino a niños de seis u ocho años (Rebsamen, 2011a, p.103).

Incluso en una argumentación de Spencer respecto a la importancia de promover el interés en el educando se alcanza a observar una distinción entre lo que delega al educador y lo que la psicología puede ofrecer;

“La experiencia demuestra a diario, con claridad creciente, que hay una manera de interesar, incluso deleitando, a los niños; y todas las demás piedras de toque, si recurrimos a ellas, nos comprueban que, desde todo punto de vista, esta manera es la justa”. Las demás “piedras de toque” nos vienen de la psicología, la cual nos demuestra que la manera natural de proceder consiste en “ir de lo simple a lo compuesto, de lo indefinido a lo definido, de lo concreto a lo abstracto. Pero sólo la espontaneidad y el placer que se pongan en el estudio pueden servirnos como criterios para juzgar si se ha respetado la ley psicológica” (Abbagnano y Visalberghi, 1954, p. 533).

Es decir, corresponde todavía al educador promover el interés del educando, la *simpatía intelectual* y ofrecer una cierta espontaneidad y placer por dicha actividad. Mientras que la psicología queda un segundo plano, donde ofrece una manera de proceder intelectualmente, pero que queda subordinada a la labor del educador. Lo cual dista bastante

todavía de una psicología en la educación que se concentra más en producir aspectos específicos de personalidad.

3.2 El segundo Estado Nacional

Para continuar con el recorrido, tomamos prestado de Yuren, el recorte histórico llamado Segundo Estado Nacional, mismo que data de 1910 a 1982. De dicho periodo nos interesa meramente continuar con la descripción de la educación en México durante aquellos años. De acuerdo con Yuren (2008) existen dos periodos principales en el Segundo Estado Nacional: “el periodo de justicia social que ocurre de 1910 a 1940 y el periodo desarrollista que va desde 1940 a 1982” (p. 241). En el primero se enmarcan diversos proyectos educativos, entre ellos el de José Vasconcelos, el de Plutarco Elías Calles y el de Lázaro Cárdenas. Mientras que en el segundo se comprenden los proyectos de Ávila Camacho, Jaime Bodet, Antonio Caso, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez entre otros. Es importante mencionar que pese a que dichos proyectos manejen cargas filosóficas distintas, parece ser que los principios del liberalismo siguen presentes, mutando a veces por el peso que se les concede a sus valores, siempre llevándose a discusión pero tomándose como una base sólida para recorrer posturas como el nacionalismo, el socialismo, el marxismo e incluso un periodo desarrollista marcado fuertemente por intereses capitalistas. Es por ese motivo que seguimos contemplando en nuestro recorrido del liberalismo, a este periodo histórico tan variado ideológicamente.

3.3 Educación Vasconcelista (1921-1924)

El proyecto educativo de José Vasconcelos es comprendido dentro del valor de justicia social debido a que está fuertemente inspirado por los ideales revolucionarios que seguían vigentes en la sociedad mexicana. Lo que marcó la diferencia fue la orientación que el filósofo mexicano tomó, pues para él la educación debía ayudar al mexicano a consolidar su propia identidad y a producir su propio conocimiento. Se trataba de actuar por primera vez y dejar de reproducir meramente esquemas de pensamiento importados por el extranjero. Se

trataba de promover el nacionalismo en México y modificar la conciencia de los educandos para formar la raza cósmica. Para Vasconcelos es a través de la modificación de la conciencia que se podría lograr el cambio social. De acuerdo con Yuren (2008):

La escuela no debía contribuir a adaptar al alumno al medio en que se va a vivir pues, en los pueblos latinoamericanos, ello significaba enseñarlos a vivir en la sumisión; antes bien, su contribución debía orientarse a liberar las energías contenidas en el espíritu latino. La escuela debía ser una iniciación en la vida -vida en sentido espiritualista y no pragmático-; por eso, y oponiéndose al principio de Dewey "enseñar lo que es útil", Vasconcelos insistía en que las enseñanzas fundamentales son: "la destreza, la práctica del entusiasmo y la búsqueda del absoluto" (p. 195).

Se trataba entonces por un lado de fomentar el nacionalismo y la identidad mexicana a través de la educación. Pero también de atender el analfabetismo mexicano y la falta de escuelas. De acuerdo con Ocampo (2005) Vasconcelos:

Dio apertura a cinco mil escuelas; incorporó nueve mil maestros al sistema de enseñanza; se matriculó más de un millón de alumnos en un sistema que antes no recibía ni quinientos mil. Creó numerosas escuelas industriales, técnicas y agrícolas. Popularizó un programa nacional de desayunos para los niños pobres de las escuelas. En sus construcciones escolares se destacaron: el Instituto Tecnológico de México y la Escuela de Ciencias Químicas. Fundó centros pro artistas que funcionaban al aire libre; inauguró bibliotecas en todo México, aún en las regiones más apartadas (p. 149).

A pesar de los ideales que sostenía, Vasconcelos no descuidó el ejercicio de una educación práctica y técnica (Ocampo, 2005, p. 150), motivo por el cual también se fomentó la creación de escuelas rurales, misiones culturales, escuelas normales, escuelas urbanas, preparatorias así como centros de educación técnica.

3.4 Escuela rural mexicana (1924-1934)

La escuela rural mexicana fue un tipo de pedagogía inspirada fuertemente en el trabajo del filósofo norteamericano John Dewey. La pedagogía de Dewey estaba basada en la convicción de que el interés debía estar acompañado de un carácter dinámico. Es decir, ni era necesario el puro interés sin esfuerzo, como tampoco lo era la mera disciplina sin interés. En ese sentido, más bien se buscaba generar una especie de retroalimentación donde el interés motivara al esfuerzo pero también el esfuerzo pudiera elevar al interés. Pero basar dicho sistema en el interés también significaba que este tenía un carácter dinámico, es decir,

no se podía fijar un concepto generalizable de interés, sino que el mismo debía estar ligado a las actividades reales de los educandos. Estos principios hicieron que se potenciara la herramienta pedagógica de que los alumnos pudieran *aprender haciendo*.

Moisés Sáenz fue uno de los discípulos de John Dewey y fue de los miembros que trajeron la *escuela de la acción* a México. En una conferencia impartida en la Universidad de Chicago en 1926, Sáenz menciona que en ese mismo año existían 2,721 escuelas rurales establecidas por todo el país y que la meta del presidente Calles era construir 6,000. En dicha conferencia, Sáenz se compromete a describir aunque sea una sola de las 2, 721 escuelas rurales para que la audiencia pueda hacerse una idea de la forma de trabajo inspirada en Dewey. Ante esto, la descripción arquitectónica es puntual: una casa con un cuarto, un pórtico, un patio y un huerto. En cuanto a las actividades realizadas Saézn (2011) menciona:

Estos niños leen y escriben y hacen un cierto número de trabajos; cantan, dibujan y pintan; las niñas cosen y bordan; estamos acostumbrados a ver que todas estas cosas las hagan los niños en las escuelas. Pero en esta escuela los alumnos crían gallinas y conejos. Tienen también uno o dos cerdos. El jardín es una mancha de belleza; los niños trabajan intensamente en él. Lo riegan todos los días con agua que ellos mismos sacan del pozo cercano. Los niños tienen su huerto; crían abejas: plantaron moreras y han comenzado una colonia de gusanos de seda. ¡Están ocupados y tan felices estos niños en la escuela rural! (pp. 269-270).

Aquí se alcanza a observar el interés dinámico que mencionábamos en los párrafos anteriores, pues este tipo de actividades eran consideradas por Sáenz como más reales y más acordes con la vida de los educandos, motivo por el cual pasaban más tiempo del debido en la escuela. Y este tipo de interés también se transmitía a los padres que también asistían a la escuela rural en el turno nocturno. ¿Cómo lograr todo esto? De acuerdo con Sáenz (2011):

Para llenar estos objetivos hemos organizado grupos de especialistas que van al campo y ponen en ejecución institutos de adiestramiento que se establecen precisamente en la comunidad donde los maestros trabajan. Cada grupo está compuesto por un educador, experto en educación rural; una trabajadora social, de preferencia enfermera; un experto en agricultura; un experto en economía doméstica y un maestro de educación física. El grupo está bien equipado. Forma parte de su equipo una biblioteca, una victrola y un aparato receptor de radio. Hemos denominado al grupo misión y a sus miembros les llamamos misioneros (p. 279).

La educación estaba entonces dirigida para poder educar a las personas de las zonas rurales en conocimientos referentes a la agricultura y “hacer del peón un campesino” y “otorgar una visión inteligente de la vida campesina” (Sáenz, 2011, p. 274).

Respecto a los valores Sáenz admite su falta de interés respecto a la escuela tradicional y en cambio admite su compromiso por crear una escuela que contribuya con la unidad nacional y la organización social. Dejando así en claro su compromiso con la justicia social, que era un valor imperativo de la época y que se buscaba trabajar desde el fomento a la socialización de la educación, la integración de los grupos étnicos y el impulso por el nacionalismo. Respecto a sus motivaciones comenta:

Integrar a México. Atraer al seno de la familia mexicana a dos millones de indios; hacerlos pensar y sentir el español. Incorporarlos dentro del tipo de civilización que constituye la nacionalidad mexicana. Introducirlos dentro de esa comunidad de ideas y de emociones que es México. Integrar a los indios sin sacrificarlos. Nuestro indio tiene muchos defectos, pero tiene, de la misma manera, muchas virtudes; una paciencia y serenidad admirables; una resistencia milagrosa, tanto física cuanto mental; un temperamento artístico, un alma artística en su mera esencia. (¡Oh, la música, y el baile, y la pintura, y la costura de los indios; su amor por la forma y su instinto para el color! (Sáenz, 2011, pp. 272-273).

Sin embargo, este intento por incorporar a los indígenas y a la clase trabajadora fue engendrando ciertas contradicciones con el anterior proyecto de Vasconcelos y con nacionalismo vigente de aquellos años. Por ejemplo se buscaba que los indígenas se incorporaran a la sociedad, pero esto en ocasiones podía significar que renunciaran a diversos signos identitarios como la indumentaria o al uso de lenguas vernáculas (Yuren, 2008, p. 198). Estas tensiones, así como otros aspectos coyunturales, habrían de dar paso a que años más adelante se promoviera más bien una educación socialista donde la educación ya no debía integrar y adaptar, y en donde la justicia se trataba de condiciones más reales como la redistribución de las riquezas. De acuerdo con Yuren (2008):

Esta nueva significación del criterio axiológico era el resultado de un largo proceso: en el proyecto vasconceliano, la educación debía contribuir a redimir a los oprimidos incorporándolos a la tarea universal de lograr una raza nueva y liberando su energía creadora; en el proyecto callista, dicha redención habría de procurarse por la vía de un proceso educativo que favorecería su adaptación al medio y su elevación a un estadio superior de vida, que no era otro que el que le ofrecía su pertenencia a una nación civilizada. Y al paso del

tiempo, los proyectos educativos fueron nutriéndose de una presencia que se tomó cada vez más importante hacia la década de 1930: la teoría socialista (p. 199).

3.5 Educación socialista

Aquí comienza el periodo de la llamada educación socialista, decretada así por una reforma constitucional realizada en 1934 donde se definió de tal modo la educación. Lo que se alcanzaba a leer en el tercer artículo era lo siguiente:

“La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social” (Guevara, 2011, p. 327).

En este periodo uno de los representantes de la educación socialista fue Rafael Ramírez. En 1935 aquel educador dictó una serie de pláticas respecto a lo que significaba la educación socialista. Ese tipo de educación nace de una protesta contra los antiguos modelos educativos. Se trata de hacer conciencia que la mayor parte de la población mexicana pertenece al proletariado que por lo tanto la educación necesariamente debe ser proletaria. Entre las finalidades acerca de la educación socialista, que fueron enunciadas en dicha plática se mencionan:

1. Hacer ciudadanos que puedan trabajar para la construcción del comunismo
2. Preparar hombres que puedan construir una nueva economía nacional
3. Preparar hombres dispuestos a luchar por el proletariado
4. Preparar hombres de mentalidad materialista
5. Hacer hombres que disfruten y aprecien la cultura y que puedan colectivizarla

En este tipo de educación también se le sigue concediendo un fuerte apoyo al nacionalismo y a las relaciones comunitarias. Incluso en el terreno estético la apreciación de obras de arte no debe ser simplemente un pasatiempo para llenar vacíos sino que obedece a la posibilidad de expresar sentimientos y fomentar el nacionalismo.

Respecto a las materias Ramírez acepta que esencialmente son las mismas pero cambia el sentido de la educación. Por ejemplo:

En estrecho contacto con el estudio de la naturaleza, el de la geografía debe servir siempre para entender lo que son las sociedades modernas y cuáles sus más importantes problemas económicos y de convivencia mundial. El estudio de la geografía, en el capítulo correspondiente al universo, deberá formar en los alumnos conceptos racionales sobre el asunto, porque tales conceptos ejercerán, sin duda, un influjo desfanatizador decisivo (Ramírez, 2011, p. 339).

O en el ámbito de la historia:

La historia ha de interpretarse con un criterio moderno y avanzado, con un marcado sentido materialista, según el cual, todos los acontecimientos históricos obedecen fundamentalmente a causas de orden económico. Concebida así la historia, será una fuente rica de ideales enfocados hacia un nuevo tipo de sociedad más igualitario y más justo. (Ramírez, 2011, p. 339).

Incluso Ramírez también sugiere que en quinto y sexto de primaria se impartan cursos sobre la revolución mexicana.

Lo que se observa de este periodo histórico es que la educación se encuentra concentrada en poder hacer frente a las exigencias de la justicia social pero esta vez de un modo más paternalista. Si en el periodo de Vasconcelos y de Saénz se trataba de integrar y de enseñar actividades para laborar en lo real. En la educación socialista se busca transformar al sujeto para que este pueda transformar su realidad y el devenir de México, cayendo así entonces en la habitual trampa de otorgarle una gran parte del peso a la educación como parte de la solución a las problemáticas sociales.

3.6 Periodo desarrollista

Después de la educación socialista nos aproximamos a un periodo distinto que Yuren (2008) define como *periodo desarrollista* (1943-1982). Este nace del ideal de la justicia social, que mencionamos anteriormente. Sin embargo su peculiaridad es que dicho valor se ve sometido y modificado por presiones externas como la carrera por el desarrollo científico

y tecnológico, producto de la Guerra Fría; el surgimiento de la UNESCO y los compromisos que implicaba formar parte de dicha organización, así como la urgencia de querer otorgar mejor calidad de vida a los mexicanos, terminando así convertido en el ideal del *desarrollo*. Si anteriormente observamos que la educación tenía un fuerte componente cívico y de fraternidad entre los ciudadanos, en el periodo desarrollista esto se modifica drásticamente. El discurso comienza a encaminarse no hacia producir un sujeto que con una visión materialista pueda comprender las dinámicas de la explotación y dejar de repetirlas, sino más bien al desarrollo individual de facultades que le permitan al sujeto generar riqueza. Se trata de dotar al ciudadano mexicano de habilidades que le puedan ayudar a trabajar y generar capital.

Entonces ahora se trata de motivar al ciudadano mexicano para que pueda comprometerse a trabajar. Se trata de que él forme parte del progreso de México con la esperanza de que más adelante, dicho progreso engendre riquezas que se puedan repartir después, pero por lo mientras éste tiene que trabajar y soportar el proceso. Estaban sobre la mira de México otras sociedades que tenían mejores niveles de desarrollo y riquezas, pero ellas tenían grandes niveles de industrialización que había que imitar. Es en esta trama que se empiezan a vislumbrar los inicios de la lógica capitalista donde la educación tenía que producir recursos humanos, pues como recuerda Yuren (2008): “Había que emular a las sociedades industrializadas, en las cuales la preparación de los ciudadanos se convertía en instrumento para la expansión de la capacidad productiva y la adaptación a la técnica” (p. 207).

Respecto a las peculiaridades de la educación entonces se entiende:

Las funciones que el proyecto desarrollista asigna a la educación la caracterizan como un conjunto de procesos de enseñanza aprendizaje, institucionalizados en el sistema escolar, cuya finalidad es transmitir información y valores, desarrollar aptitudes y habilidades, y modificar hábitos y actitudes para hacerlos favorable al desarrollo. [...] se trata, lisa y llanamente, de un crecimiento económico que "idealmente" debiera acompañarse de una "más equitativa" distribución del ingreso (Yuren, 2008, pp. 207-208).

Respecto a las personalidades que dirigían la educación podemos encontrar a Jaime Torres Bodet, quien fue secretario de educación pública por primera vez de 1943 a 1946 y por segunda vez de 1958 al 1964. Del mismo modo, Bodet asistió a la conferencia de las

Naciones Unidas que se llevó a cabo en Londres en 1945 y que concluiría con la creación de la UNESCO, organización de la que Bodet fue director. En su administración fue quien suprimió del artículo 3 la educación socialista. También fue responsable de importantes campañas para la alfabetización de la población mexicana, así como del Plan de Once Años. De acuerdo con Latapí (1992):

El Plan propuso crear, en el periodo 1959-1970, 51 000 nuevas plazas de maestros y construir 39 265 aulas. Incluyó también el establecimiento de nuevas Escuelas Normales y la ampliación de las ya existentes y reforzó las actividades del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio para la Titulación de los maestros (p. 17).

Respecto al plan de estudio, Bodet logró implantar un modelo de educación que consistía en: pensamiento objetivo, pensamiento cuantitativo, pensamiento social, expresión lingüística, expresión y sensibilidad artística y coordinación motora (Latapí, 1992, p. 17). En el terreno de los ideales, sus postulados educativos estaban sometidos a diversas tensiones. Por un lado, buscaba seguir fomentando el nacionalismo, el civismo y la democracia en la población mexicana. Mientras que por otro lado tenía que atender las exigencias de la UNESCO respecto a fomentar una cultura de paz para que nunca jamás se repitiera la guerra, petición que tomaba auge y significación por los eventos vividos en la Primera y en la Segunda Guerra Mundial. Es por ese motivo que algunos críticos consideraban que su teoría educativa no obedecía a la realidad del mexicano².

Respecto a lo que pedía al educador, de acuerdo con Cowart (1963) el maestro:

1) Debe “despertar las almas”; 2) nunca lastimar o injuriar a los alumnos, ni ser causa de que éstos se desvíen en su búsqueda de libertad; 3) mostrar respeto por las diferencias de personalidad de sus educandos; y 4) inspirar un sentimiento de solidaridad social entre el individuo y su familia, entre la prosperidad de cada familia y el progreso del país y, para esto,

² De acuerdo con Latapí (1999):

Esta contradicción entre las posturas interna y externa del gobierno mexicano (“vegetariano en tierra ajena y caníbal en la propia” según expresión de algún político de la oposición), parece proyectar su sombra sobre los propósitos internacionalistas que Torres Bodet asigna a la educación (p. 39).

promover la participación de todos en las tareas que mejoren los niveles de vida de las comunidades (p. 121, como se cita en Latapí, 1999, p. 29).

Con esto observamos que con Bodet, los administradores de la educación pública aún cuentan con otras urgencias por resolver que se suman a las propias: como internas, sigue vigente la desigualdad, los porcentajes de analfabetos en la población y la pobreza. Como externas, surge la necesidad de educar para la paz, de compartir el conocimiento con otros países (con Bodet nacen los intercambios estudiantiles) y también la necesidad de homogenizar la educación. La peculiaridad de este periodo es entonces que México ya forma parte de la UNESCO, motivo por el la educación empieza a recibir de forma más directa, influencia de instancias internacionales que condicionan sus prácticas de un modo más formal e institucionalizado.

Respecto al desarrollo de la psicologización en el periodo de Bodet, encontramos pertinente la observación de Latapí (1999):

Si se quisiese, podrían encontrarse en él reminiscencias de Comenio, Herbart o Pestalozzi; pero ciertamente no aparece ni familiarizado ni interesado en la historia de las ideas pedagógicas; tampoco tomó posición por alguna de las teorías que en su tiempo se debatían en el campo de la psicología del aprendizaje: psicodinámicas, conductistas, cognoscitivistas, utilitaristas, psicoanalíticas o genético-estructuralistas. Podría inclusive afirmarse que no consideró la educación una ciencia, sino más bien una práctica que requería habilidades profesionales y conciencia moral (p. 34).

Incluso esto también se observa nuevamente en la rienda suelta que deja al desarrollo de la personalidad de los educandos. Sin embargo también es a partir del periodo de Bodet que la UNESCO y sus distintas convenciones como CEPAL, OEA, FAO y OIT, comienzan a encaminar la educación hacia una perspectiva más neoliberal. De acuerdo con Yuren (2008):

Los boletines de la UNESCO ilustran acerca del significado teórico del criterio y del que adquirió el concepto de "educación" en el proyecto desarrollista. Según lo expresado en ellos, para que la educación fuese un factor de desarrollo económico había que concebirla y hacerla operar como "inversión de rendimientos más o menos precisables y como utilización eficaz de los recursos humanos". Desde este punto de vista, las decisiones en el ámbito educativo habrían de depender de la relación entre los costos y el "servicio social" que la educación rindiese, lo cual implicaba poner en estrecha conexión las necesidades educativas y las

"urgencias de un previsible cuadro ocupacional dentro de determinado horizonte de desarrollo" (p. 207).

Y es en estas líneas donde comenzamos a leer la transición hacia el neoliberalismo en la educación. Como profundizaremos en el segundo capítulo, la comprensión de la educación bajo una lógica de rendimiento-inversión, así como una nueva teleología que admite únicamente ventajas económicas y del desarrollo, ya corresponden propiamente a la racionalidad neoliberal (Brown, 2016). También se comienza a asumir el potencial de la educación como generador de igualdad a pesar de las condiciones sociales, motivo por el cual en administraciones futuras como la de Fernando Solana y Víctor Bravo observaremos ya una carga en la educación como responsable del mejoramiento económico de los ciudadanos mexicanos (Yuren, 2008, p. 226), carga sobre la cual resulta difícil no pensar como un sutil antecedente de la meritocracia en la educación.

3.7 Conclusiones sobre el liberalismo: ¿Podemos hablar sobre psicologización?

Del periodo mencionado resulta importante concluir brevemente acerca de nuestro objeto de estudio: la psicologización de la educación. Es importante añadir que si bien, consideramos que no existía una psicologización marcada en el liberalismo, sí existió un desarrollo paulatino de la disciplina psicológica. Faltaría agregar que en 1896 se formó el primer curso de psicología en la Escuela Nacional de Preparatoria, mismo que fue impartido por Ezequiel Chávez. Dicho autor, sería fundamental para el desarrollo de la psicología en México, junto con personalidades como Enrique Aragón. Ambos autores tenían influencias que provenían desde la filosofía como Spencer, Comte, Locke, Mill pero también influencias que provenían de la psicología experimental como Wundt, Titchener y Baldwin. Y eran las obras de dichos autores las que se estudiaban en el curso de la ENP. De hecho es apenas en 1907 que la Sociedad de Estudios Psicológicos de México traduce *Principios de la psicología fisiológica* de Wundt. Respecto a los temas estudiados se podía encontrar sensaciones, percepciones, afecciones, procesos mentales, conciencia, entre otros (De la Paz, 2011).

De entre los temas que De la Paz (2011) logra recuperar de la cátedra de Aragón se mencionan:

1. Comentarios a las leyes fundamentales y derivadas que estudia la psicología general.
2. La intuición, su interpretación kantiana y su interpretación cartesiana.
3. Límite al que deben producirse los procedimientos mnemotécnicos como auxiliares a la memoria.
4. Ensayo de clasificación de los fenómenos mentales pertenecientes a la vida afectiva.
5. Crítica de las opiniones de Berkeley de Locke acerca de la independencia de las ideas generales y abstractas (p. 105).

Al ser introducida en el porfiriato, la psicología tuvo una fuerte demarcación positivista en sus inicios, misma que pudo frenar su desarrollo a través del argumento de la imposibilidad de un estudio objetivo de la mente y del individuo, pero que también movilizó a la psicología a los estudios experimentales de percepciones y fenómenos medibles. Sin embargo todavía eran muy pocos los profesionales que se especializaban en psicología, y eran todavía menos las instancias que impartían dicha cátedra. Por lo tanto la psicología estaba restringida para un pequeño grupo de privilegiados durante el porfiriato (De la Paz, 2011).

No obstante, en una publicación de la Revista de la Universidad de México que data de 1931, se escribió sobre una *escuela-laboratorio*, la cual consistía en un laboratorio aún experimental que recopilaba información acerca del aprendizaje de los educandos empleando diversas herramientas, entre ellas la psicología. En su programa de labores (1931) se lee:

El estudio psicológico, mucho más difícil y complicado, pone a prueba la habilidad del maestro, que debe observar al niño tanto a la hora de clases como durante el periodo de asueto para conocer sus inclinaciones, tendencias y reacciones. Mediante el empleo periódico de pruebas mentales, de diagnóstico y de aprovechamiento se rectifican o ratifican las apreciaciones del maestro y se le ayuda a adaptar la enseñanza al educando con la formación de grupos de alumnos o secciones de grupos en que haya un buen grado de homogeneidad en el desenvolvimiento mental y en la escolaridad. Esta forma de investigación es fundamental: su naturaleza sin embargo no consciente que se labore sino muy lentamente, pues exige amplia preparación y habilidad especial para hacer observaciones precisas (p. 334).

Después se procede con la recomendación de que los maestros registren observaciones relativas a atención, memoria, facilidad de asociación, imaginación, buen juicio, entre otros. Sin embargo ésta era una instancia propiamente especializada en dicha labor de investigación, y además se aconsejaba una gran mesura y cuidado para la recopilación de dichas observaciones. Es por eso que consideramos con reservas este hecho

como un antecedente de la psicologización de la educación, ya que al estar encerrada en un espacio cuya función era justamente observar dichos procesos, estaría justificaba su aplicación, y sobre todo, no significaría una imposición radical de vigilar dichos aspectos en toda la educación y en nuestra definición de psicologización de la educación contemplamos el proceso como una imposición normada.

De ahí en adelante los cursos de psicología seguirán ganando adscritos como Alfredo Uruchurtu para la impartición de una materia de psicología educativa; Pablo Boder en psicología experimental y Rafael Santamarina en desarrollo mental. Los dos últimos realizaron trabajos de psicometría para instituciones como la penitenciaría y defendieron el uso de la psicometría en la población. Más adelante surgieron instituciones como el Departamento de Psicopedagogía e Higiene (1925), un curso psicología como posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1938) y finalmente la carrera independiente de psicología en 1973 en la UNAM. Para Galindo es a partir de 1960 que empieza la expansión de la psicología, nombrando lo anterior a esa fecha como un periodo de formación. Para Galindo (2004):

El periodo que se inicia en 1959 y dura por lo menos hasta 1990 se caracteriza por un enorme auge de la psicología en muchos sentidos. Tan sólo de 1960 a 1987, el número de escuelas y departamentos de psicología pasa de 4 a 66 y el de estudiantes de psicología se incrementa de 1,500 a 25,000; por lo que hace a los campos de investigación, si en 1960 no había ninguno sistemático, en 1989 se cubre una gama muy amplia, que va desde la investigación básica con animales hasta serios estudios en psicología social y de la personalidad, educativa y del desarrollo, clínica e industrial, así como interesantes disertaciones sobre problemas teóricos y metodológicos de nuestra ciencia (sección “Periodo de expansión de la psicología en México, párr. 1).

Y no sólo aumenta el número de instituciones dedicadas a la psicología y los estudiantes, sino que también se abre el campo de trabajo haciendo que los psicólogos laboren e distintas instancias como la salud, la empresa, la educación, la vivienda, entre otros (Galindo, 2004).

Revisando esta información concluyo que no hay una psicologización marcada en el liberalismo debido a la falta de desarrollo que tenía en los primeros años, pero sobre todo, debido a que la educación como dispositivo tenía otras urgencias que atender. Desde la

independencia de México, el país estuvo sumido en una serie de tensiones y conflictos que hicieron necesario una constante defensa y actualización de los ideales liberales, batalla que se llevó a cabo sobre todo en el terreno de la educación. Con todo y su variedad de matices dependiendo de la época, lo importante en la educación liberal fue generar una actitud cívica para aliviar los conflictos entre los ciudadanos o para buscar una mejor calidad de vida a futuro (proyecto socialista) o en el presente (proyecto desarrollista). Con esto se observa entonces que la moral era lo que prevalecía en la educación. Se entiende entonces que una gran parte de la comprensión de la psicología estuviera mezclada con la enseñanza de principios morales y civismo.

Por otro lado, como mencionamos anteriormente, la psicología seguía subordinada a la reflexión filosófica. Antes de que tomara fuerza la psicología experimental, lo que era entendido por proceso psicológico muchas veces provenía de reflexiones de Platón, Aristóteles, Locke, Hume, Spencer, Comte, entre otros. Por este motivo no hacía mucha diferencia hablar de una ciencia psicológica independiente. Y cuando se pudo hacerlo, el positivismo de Comte y Spencer condicionaron el terreno para que la investigación psicológica se basara en aspectos cuantificables de la percepción. Sin embargo, la pedagogía con las aportaciones filosóficas sobre el aprendizaje gozaba de una buena salud como para tener que subordinarse a los recientes descubrimientos de la disciplina psicológica. Pero además de dicha ausencia de necesidad, insistimos en que las prioridades del proyecto educativo eran distintas como para subordinar la pedagogía al conocimiento de la psicología. Es hasta el proyecto desarrollista que se conjunta el crecimiento de la disciplina con la necesidad de formar capital humano, potenciando así el uso de la psicología en la educación y acercándonos a su psicologización.

3.8 ¿Qué es el neoliberalismo?

El neoliberalismo puede ser comprendido desde distintas ópticas que colocan el acento en aspectos específicos. Para la comprensión de dicho concepto nos interesa centrarnos en dos de ellos: el aspecto político-institucional descrito por Escalante (2015) y la descripción de su racionalidad hecha por Wendy Brown (2016). Cuando nos referimos al

neoliberalismo como programa político, entendemos que es un conjunto de leyes, arreglos y criterios que operan no solamente en el ámbito económico, sino también en la educación, en la salud, en el desarrollo tecnológico, entre otros (Escalante, 2015) con la intención de poder difundir la ideología neoliberal, o de menos, obligar/motivar a que se puedan seguir los principios de la competencia, la actualización constante, el emprendimiento, entre otros. De acuerdo con Escalante (2015) esas políticas pueden incluir:

Privatización de activos públicos: empresas, tierras, servicios; liberalización del comercio internacional; liberalización del mercado financiero y del movimiento global de capitales; introducción de mecanismos de mercado o criterios empresariales para hacer más eficientes los servicios públicos; y un impulso sistemático hacia la reducción de impuestos y la reducción del gasto público, del déficit, de la inflación (pp. 22-23).

Es importante mencionar que dicho esfuerzo es realizado por el Estado bajo influencia de los intereses del mercado. Pero de esto secundamos la idea de Escalante de que contrario a lo que se afirma, en el Neoliberalismo el Estado no tiene un papel pasivo, sino que más bien debe ejercer una presión y motivación constante para que los ideales neoliberales se puedan sostener y difundir en la población.

Esta necesidad de difusión proviene de los orígenes del liberalismo. De acuerdo con Röpke (1956):

El libre mercado y la competencia no nacieron, como afirmaba la filosofía del *laissez-faire* del liberalismo histórico, por generación espontánea, como fruto del comportamiento absolutamente pasivo del Estado; no son de ninguna forma un sorprendente resultado positivo de una política económica negativa. Por el contrario, son productos artificiales extremadamente frágiles, muy condicionados, que presuponen [...] un Estado que vele continuamente por el mantenimiento de la libertad de mercado y la competencia, por medio de la legislación, la administración, la jurisprudencia, la política financiera y su tutela moral y espiritual, más la creación del necesario marco jurídico e institucional (p. 293 como se cita en Méndez, 2017, p. 565).

Y es que es importante recordar que si la sociedad hubiese llevado al extremo aquel principio de *laissez-faire*, hubieran quedado muchos cabos sueltos. Es por ese motivo que empieza a desarrollarse un Estado que busca proteger la libertad del mercado, pero no sólo eso, sino que también lentamente se va encargando de darle un uso a aquel principio de

libertad y normarlo para los individuos en los aspectos económicos. Si la libertad reclamada por los empresarios del grano –que son por excelencia el emblema del *laissez-faire*–, significó un buen manejo de su parte para solucionar su crisis de hambruna, entonces se empieza a perfilar aquí un principio de emprendimiento que resulta útil para el Estado. Surge la figura del emprendedor como individuo que es capaz de leer las vicisitudes del mercado y aprovecharlas para su beneficio. Es aquel que genera nuevos mercados y con ello nuevas oportunidades. De acuerdo con Méndez (2017):

Cambia con ello la concepción misma sobre la libertad, que desde ahora no remite a la mera posibilidad de circular e intercambiar sin trabas, sino más bien a la explotación de los talentos y las habilidades propias, la capacidad de innovarse y de renovarse constantemente ante los vaivenes del mercado, la posibilidad de mejorar el rendimiento personal y de perseguir objetivos laborales autoimpuestos (p. 563).

Es así que se justifica la conveniencia del Estado para fomentar políticas que promuevan el sistema neoliberal.

Una de las acciones más representativas del neoliberalismo es la privatización de lo público. De acuerdo con Peñate, Bonilla y Vásquez (1996): “La privatización consiste en la transferencia de bienes y funciones de servicios del sector público al sector privado” (p. 26). Esta transferencia generalmente está motivada por el argumento de que los servicios públicos son administrados de forma ineficiente. Al privatizar un servicio, la lógica es que se pueda fomentar la competencia y por lo tanto, obtener una mejora paulatina. La misma competencia también significaría que la administración sí tendría motivos para brindar un servicio de calidad, cuya motivación sería principalmente el bienestar del consumidor. Es aquí donde entran nuestro segundo elemento característico, que es la creación de criterios empresariales como una forma de vigilar la eficiencia prometida por la privatización. En México la privación se empezó a observar en la presidencia de Miguel de la Madrid.

Durante el primer año del régimen de Miguel de la Madrid, el gobierno federal tenía participación en 45 ramas de la economía, para el último año, su participación abarcaba solo 23 ramas. En 1982, tenía el gobierno federal 1155 empresas, en 1988 poseía solamente 412. La desincorporación de estas empresas obedeció a que “no eran estratégicas ni prioritarias

para el desarrollo nacional”, argumento presentado en un documento informativo por el gobierno federal (SHCP, 1988, como se cita en Salas, 2006, p. 61).

La segunda vía para entender el neoliberalismo consiste en el concepto de racionalidad neoliberal de Wendy Brown. Si como hemos visto, no basta el *laissez-faire* del neoliberalismo sino que se tiene que generar el deseo por el emprendimiento y generar otro tipo de presiones para que el mismo se sostenga, esto nos va aproximando al concepto de *racionalidad neoliberal*. Para decirlo con Brown (2005): “El neoliberalismo es un proyecto constructivo: no presupone la entrega ontológica de una racionalidad económica completa para todos los dominios de la sociedad, sino que toma como tarea el desarrollo, la diseminación y la institucionalización de dicha racionalidad” (pp. 40-41). La racionalidad entonces entra como un sistema de pensamiento y conducción de los gobernados, como una lógica y como una teleología. Las personas y los Estados se constituyen como empresas, y por este motivo, constantemente buscan mejorar su valor a través de una serie de operaciones que pueden realizarse desde distintos ámbitos. Ésta no sólo se trata de los espacios laborales, sino que:

La racionalidad neoliberal disemina el modelo del mercado a todas las esferas y actividades -incluso aquellas en que no se involucra el dinero- y configura a los seres humanos de modo exhaustivo como actores del mercado, siempre, solamente, en todos lados como *Homo oeconomicus* (Brown, p. 21, 2016).

Por eso cada vez es más frecuente encontrar en algunos espacios, descripciones o argumentos que recuerdan a la lógica del mercado. Un ejemplo son los sitios web de citas donde que prometen maximizar el rendimiento del afecto (Brown, 2016). Esta breve tangente es utilizada sólo para explicar el alcance que puede tener un orden de razón de ese tipo. Y justamente ese orden de razón sería lo distintivo del neoliberalismo para Brown y para Foucault, ya que ambos autores se oponen a la comprensión del mismo como meras políticas estatales o como ideología, pues consideran que el verdadero rasgo esencial sería dicha racionalidad, que a su vez promueve valores, prácticas y mediciones que provienen de la economía, en las distintas esferas de la vida humana (Brown, 2016).

3.9 Neoliberalismo en la educación

Los efectos del neoliberalismo también significaron un cambio para la educación. Por un lado, es importante mencionar que surge una nueva teleología de la educación. Si habíamos revisado con Yuren (2008) que el Estado buscaba proteger ciertos intereses a través de la educación, como lo fue la libertad, el orden y progreso, la justicia social, entre otros. En el neoliberalismo, estos ideales ya estaban bastante debilitados con el proyecto desarrollista de la educación, incluso podríamos decir que estaban ya en transición a ser lo que son hoy en día. Elaboro: veíamos que en dicho proyecto señalado por Yuren, se empezó a gestar una finalidad con tintes individualistas de la educación. Se trataba de generar riquezas para que más adelante pudieran ser repartidas, pero en la práctica, eso se tradujo en que la educación debía funcionar sólo para eso y para contribuir con el desarrollo del país. Es decir, empieza a tener una nueva teleología donde se trata de producir recursos humanos. En el neoliberalismo se dará el auge de dicha teleología por diversos motivos. Uno de ellos es el giro que toma la influencia del Estado sobre la educación, subordinándose a la empresa. Este giro es explicado por una cuestión de posibilidad. Si se está buscando que los alumnos puedan trabajar y producir riquezas después de concluir sus estudios, entonces estaríamos hablando de que las empresas tienen un gran poder, pues son ellas quienes deciden a qué individuos contratar. Ya para esos años, los experimentos de Elton Mayo concluyeron, haciendo nacer una psicología industrial que se empezó a desarrollar rápidamente, incluyendo en su arsenal de aplicaciones la descripción de perfiles psicológicos para sus puestos de trabajo. Dicho de otro modo, comienza un estudio de individuos con características específicas o deseables para laborar en la empresa. Esto en la educación se traduce en que, las escuelas ahora serán responsables de escuchar el tipo de alumno que las empresas desean. Como veremos más adelante, esto habría de traducirse en el desarrollo de *competencias educativas*, concepto que se desprende de los criterios empresariales utilizados para medir la eficacia y valorar el rendimiento del servicio que ofrece una institución.

Un segundo cambio es que la educación ahora se entiende como una inversión. Esto es, como consumidor de un servicio, se tiene derecho de exigir o preguntar sobre el

rendimiento de aquello por lo que se pagó. Si decíamos que en el neoliberalismo es fundamental la superación individual, tener ciertos atributos para competir con el resto de la población y poder lograr mayor poder adquisitivo, entonces lo que la educación tendría que ofrecer son ventajas para poder lograr todo lo anterior. La educación debe jugar entonces con las aspiraciones personales o bien, de los padres o tutores, para ofrecer la garantía de que se será un adulto competente que podrá conseguir trabajo. Si bien, como la propia Brown reconoce, la pregunta por la inversión no es inmoral, lo que sí es digno de reflexionar es la nueva teleología de la educación. En palabras de Brown (2016):

El cambio cultural es sencillo: reemplazan las medidas de calidad educativa con mediciones orientadas totalmente al rendimiento sobre la inversión (ROI) y se centran en qué tipo de educación laboral y mejora de ingreso pueden esperar los inversionistas estudiantiles de cualquier institución dada. (...) Se reduce el valor de la educación superior a uno de riesgo y ganancia económica individual, a la vez que elimina preocupaciones singulares en torno al desarrollo de la persona y el ciudadano o quizás reduce este desarrollo a la capacidad de obtener ventajas económicas (p. 14).

Entonces, si la nueva finalidad es producir capital humano que es demandado por las empresas, entonces existen algunas instituciones que resultan problemáticas para dichos intereses. Por ejemplo la educación pública con su libertad de cátedra representaría un peligro para las empresas (Escalante, 2015), aunque siendo más realistas, el peligro sería para los estudiantes que podrían egresar con buenos conocimientos pero sin competencias deseadas por la industria para poder trabajar. Es por este motivo que aún la educación pública puede estar sujeta a evaluación por instancias como la OCDE con la prueba PISA, la prueba ENLACE, entre otros. Pero el concepto clave que aquí nos interesa, ya que es una de las características fundamentales de la educación en el Siglo XXI es el concepto de Competencia.

Mucho se ha escrito respecto al peligro de las competencias en el ámbito educativo. El Instituto Nacional para Evaluación de la Educación las define como:

“Un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales” (OCDE, 2010, p. 7).

El acento que tienen las competencias se encuentra en la palabra habilidades. Ya no se trata de una prevalencia por el conocimiento y el aprendizaje en la educación, sino que ahora se trata de poder realizar ciertas acciones con dicho conocimiento. De acuerdo con Del Rey y Sánchez-Parga (2011) lo problemático de las competencias se encuentra en que:

Se trata fundamentalmente de una enseñanza/aprendizaje atomizado en una multitud de competencias, modulando así los (des)conocimientos de acuerdo a determinadas demandas o necesidades expresadas desde las empresas o los mercados laborales y profesionales. Lo que impide este modelo educativo es que los conocimientos y competencias enseñados y aprendidos sean comprendidos y explicados, pensados, descontextualizados, no comparados ni relacionados entre sí (p. 235).

Del mismo modo, los autores también señalan que el riesgo de la educación por competencias está en que el estudiante tenga que aprender únicamente lo que es un instrumento de evaluación. En este caso, al ser objeto de evaluación constante por organizaciones internacionales, la educación es reformada constantemente para poder mejorar su puntuación en valores de pruebas estandarizadas.

Esto está fuertemente relacionado con el proceso de globalización. La posibilidad de tejer relaciones comerciales con otros países; la apertura de que empresas transnacionales construyan sus fábricas en diversos países y e incluso el auge de los mercados digitales, han sido parte del terreno fértil para que los estudiantes tengan que aprender competencias específicas que estén homogenizadas internacionalmente. Como señala Durkheim (2009) la educación debe responder a necesidades sociales distintas. Por eso no resulta ninguna sorpresa que en un mundo cambiante podamos sostener la indagación filosófica por el presente y el devenir de la educación. Pero siguiendo con el argumento del capital humano, formar exclusivamente mano de obra puede tener diversas repercusiones. Una de ellas consiste en lo que se ha descrito como un atentado contra la democracia, ya que si la nueva educación está coordinando sus esfuerzos para preparar a los estudiantes para que puedan trabajar en empresas, entonces esa lógica podría explicar la constante desaparición y reintegración de materias como la filosofía, formación cívica y ética, entre otras. Concentrando así la educación en aspectos prácticos de las ciencias y descuidando la

formación que podría permitir un mejor acercamiento al ámbito político. En palabras de Brown (2016):

Por consiguiente, los significados políticos claros de igualdad, autonomía y libertad dan paso a valencias económicas de estos términos y el valor distintivo de la soberanía popular, retrocede cuando la gobernanza a través de la experiencia, las medidas del mercado y las mejores prácticas reemplazan disputas enmarcadas por la justicia en torno a quienes somos, qué deberíamos de ser o en qué deberíamos convertirnos, qué deberíamos -o no- hacer, en tanto pueblo (p. 141).

Entonces cuando únicamente se trabaja una educación que permita conseguir trabajo a los estudiantes, se puede caer en el descuido del desarrollo de las facultades para ejercer la ciudadanía de un modo pleno, incluyendo la participación política, que por cierto pasaría a convertirse simplemente en una cuestión de inversión (Brown, 2016). Y más allá de la participación ciudadana también podríamos preguntar si sigue siendo pertinente hablar del desarrollo de una persona en la educación. Esto coincide con la perspectiva del filósofo Jean-Claude Michéa, quien observa que la escuela actual es una *escuela de la ignorancia*³ donde algunos privilegiados pueden tener acceso al conocimiento necesario para sostener el desarrollo y el progreso científico pero también se emplea la educación como dispositivo para producir capital humano propenso para la explotación (Michéa, 2002).

3.10 ¿Y las grandes teleologías? Neoliberalismo en la educación en México

Todos estos cambios que hemos mencionado hasta el momento acerca de los impactos del neoliberalismo en la educación, no tardaron en llegar a México. En el periodo de secretaria de educación pública de Josefina Vásquez Mota, se realizaron modificaciones importantes. Entre ellas se encuentra la implementación de un Sistema Nacional de

³ Michéa (2002):

Entendemos por “progreso de la ignorancia” no tanto la desaparición de los conocimientos indispensables en el sentido denunciado habitualmente (y, muy a menudo, de forma justificada), sino el declive constante de la inteligencia crítica; esto es, la aptitud fundamental del hombre para comprender a un tiempo el mundo que le ha tocado vivir y a partir de qué condiciones la rebelión contra ese mundo se convierte en una necesidad moral (p. 3).

Bachilleres que a su vez definió el modelo educativo por competencias. Este estuvo amparado por el Plan Nacional de Desarrollo de 2007-2012 donde se buscaba:

Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica (Secretaría de Gobernación, 2008).

Entre otras motivaciones se encontraba también fortalecer el acceso y la permanencia de los mexicanos en la Educación Media Superior así como homologar un perfil de competencias básicas para el egresado y contribuir con el desarrollo del país. Gran parte de la imposición de competencias en la educación estuvo fundamentada por la alta deserción escolar, la necesidad de apoyar a los estudiantes a transitar entre distintos bachilleratos sin hacer que estos perdieran tiempo, colaborar en que puedan entrar a la universidad pero una de las motivaciones más fuertes fue la de dar competencias básicas para el trabajo, para que así, en caso de no fueran a la universidad, aun así pudieran tener distintas competencias que les permitieran desarrollarse en espacios laborales y tener mejores oportunidades.

En dicha reforma, las competencias se dividen en:

Genéricas, disciplinares y profesionales. Las once competencias *genéricas* se caracterizan por ser clave, transversales y transferibles. Las *disciplinares* son aquellas, que todo bachiller debe adquirir, se integran con conocimientos, habilidades, actitudes y valores asociados con las disciplinas bajo las que tradicionalmente se ha organizado el saber; las cuales, se han integrado en cuatro campos: Matemáticas; Ciencias Experimentales (Física, Química, Biología y Ecología); Humanidades y Ciencias Sociales (Filosofía, Ética, Lógica, Estética, Derecho Historia, Sociología, Política, Economía y Administración); y Comunicación (Lectura y expresión oral y escrita, literatura, Lengua extranjera e Informática) (SEP, 2008).

De las competencias genéricas nos interesa destacar:

1. Se autodetermina y cuida de sí: incluye el ámbito de enfrentar dificultades, hacer introspección de fortalezas y debilidades, identificación de emociones, capacidad para pedir ayuda, conciencia de los factores que influyen en su toma de decisiones y análisis de sus acciones.

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros: aquí se valora la expresión de ideas, sensaciones y emociones a través del arte, la influencia de arte en la comunicación y en la conformación de la identidad, y la práctica de actividades artísticas.
3. Elige y practica estilos de vida saludables: Consiste en el reconocimiento de la importancia de la actividad física para el desarrollo físico, mental y social. La valoración de consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo y la importancia de cultivar relaciones personales para su bienestar.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados: se comunica estratégicamente dependiendo de su interlocutor, tiene recursos lingüísticos, matemáticos o gráficos; identifica ideas claves, conoce una segunda lengua y maneja tecnologías de la información.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos: consiste en capacidad para seguir instrucciones, ordenamiento de información, identificación de sistemas, construcción de hipótesis, etc.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva: Este punto está relacionado con identificar fuentes de información relevantes, evaluación de argumentos, reconocimiento de los propios prejuicios y argumentación
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida: Conoce las actividades que le interesan y tiene autocontrol para los retos y obstáculos. Relaciona saberes de diversos campos con su vida cotidiana.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos: propone soluciones, aporta distintos puntos de vista, asume actitudes constructivas en distintos equipos de trabajo.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo: utiliza el diálogo, toma decisiones, conoce sus derechos y

obligaciones como mexicano, alcanza un equilibrio entre su interés y bienestar individual y el de la sociedad; reconoce la interdependencia que tiene la sociedad.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables: desarrolla una actitud que favorece la solución de problemas ambientales. Tiene una visión multifactorial del daño ambiental (Secretaría de gobernación, 2008).

Para ejemplificar las competencias disciplinares, haremos mención de lo que es deseable aprender en el área de ciencias sociales:

1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.
2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.
3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.
5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.
7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.
8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.
9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.

10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto (Secretaría de Gobernación, 2008).

Aquí todavía puede observarse que existen algunas características que en teoría, serían opuestas a la crítica del neoliberalismo en la educación por parte de Brown. Nos referimos a que todavía existen competencias destinadas al ejercicio político y al conocimiento de las distintas instituciones del Estado. Sin embargo, ya se empiezan a observar los valores del neoliberalismo en el punto 6 donde, como parte de las ciencias sociales, el alumno debe analizar con visión emprendedora factores y elementos que intervienen en la productividad y competitividad. Del mismo modo, existen ya competencias del orden psicológico que incluye la necesidad de que el estudiante pueda identificar y controlar sus emociones.

En 2013 se realizó una reforma Educativa por parte del en aquel entonces presidente, Enrique Peña Nieto. La reforma no modificó drásticamente los contenidos curriculares pero sí impulsó la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, instancia encargada de recopilar información sobre las distintas instancias educativas del país, así como mejorar la calidad de la educación. Polémicamente, el INEE también se encargó de someter a evaluación a los maestros por sus competencias educativas y trayectoria. Estas evaluaciones a docentes y alumnos se realizaron a través de diversas pruebas como la perteneciente Plan Nacional para Evaluación de los Aprendizajes (conocida por el mismo acrónimo prueba PLANEA), los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale). En resumen la reforma buscaba:

Aumentar la calidad de la educación básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA; aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior; y que el Estado mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad (Peña, PAN, PRI, & PRD, 2012, como se cita en Villalaz y Moreno, 2020).

Si bien, no hubo muchos cambios a nivel curricular, lo que rescatamos de la reforma educativa de 2013 un amplio desarrollo de rúbricas y características deseables en los docentes que nos permiten están estrictamente relacionados con la necesidad de neoliberal de someter los procesos a evaluaciones por parte de externos, asumiendo así entonces, sus objetivos y resultados esperados como si fueran los propios intereses de México.

Lo que quedaría por destacar es que en 2019 fue realizada una última reforma educativa en México por el presidente Andrés Manuel López Obrador. Sin embargo esta no ha sido aplicada todavía por lo que sólo nos podemos limitar a afirmar que en dicha reforma, se eliminó el INEE y se cambió por el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, el cual tiene una función similar. Respecto a los planes de estudio se enunció:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras (Secretaría de Gobernación, 2019).

Leticia Ramírez, la actual secretaria de educación pública enuncia también una protesta contra la educación neoliberal y las evaluaciones:

Se utilizó el discurso de la calidad como fundamento para reducir la formación de las y los estudiantes y el trabajo docente a un criterio instrumental basado en la eficiencia pedagógica y la eficiencia escolar, plenamente vinculada con la medición estandarizada de resultados, que abrió las puertas a la mercantilización de la educación preescolar, primaria y secundaria (como se cita en Suárez 2022).

Esta nueva Escuela mexicana comenzará apenas en 2023, por lo que no podemos analizarla a profundidad, sin embargo, la tomamos como discurso político que realiza una enunciación que nos sirve para seguir describiendo la educación neoliberal en México.

3.11 Instancias externas

La educación en México recibe una fuerte influencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico⁴ (OCDE), la cual tiene como objetivo diseñar políticas que puedan otorgar una mejor calidad de vida a los países en términos de prosperidad, igualdad, acceso a mayores oportunidades y bienestar. Es importante mencionar que la OCDE como proyecto es la continuación del Plan de Marshall, cuya misión original estaba en rescatar la comunidad europea de la crisis del periodo post-guerra. México empezó a formar parte de la OCDE en 1994 y desde ese año, se ha dedicado a escuchar las recomendaciones de dicha organización en distintas materias. Respecto a su incidencia en la educación la OCDE comenta:

Tanto los responsables de la elaboración de políticas educativas como los encargados de su ejecución se enfrentan a importantes cuestiones: identificar y desarrollar las competencias adecuadas y necesarias para obtener mejores empleos y mejorar la vida de las personas; asignar los recursos educativos de forma que se fomente el desarrollo social y económico; y ofrecer a todas las personas la oportunidad de sacarle el máximo provecho a sus habilidades sin importar su edad o la etapa de su vida (p. 3).

En este caso la Dirección de Educación y Competencias es el órgano encargado de realizar dicha labor, la cual tiene 3 objetivos esenciales:

1. Brindar asistencia a las economías miembros y asociadas de la OCDE para la planificación y gestión de sus sistemas educativos, así como para la implementación de reformas. El objetivo siendo que sus ciudadanos puedan desarrollar los conocimientos, competencias, actitudes y valores que necesitan a lo largo de su vida.
2. Garantizar que los estudiantes comprendan sus necesidades de aprendizaje y tengan la oportunidad y los medios para elegir trayectorias que les ayuden a desarrollarlas.
3. Garantizar que los educadores cuenten con los conocimientos y las capacidades para mejorar sus prácticas y tener un impacto positivo en el aprendizaje (OCDE, 2019, p. 4).

Para hacer esto, la OCDE ha desarrollado distintas pruebas y estudios, entre ellos destaca el (1) Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que se encarga

⁴ La OCDE a su vez recibe recomendaciones de órganos como UNESCO, Banco Mundial, la Comisión Europea y la UNICEF.

de evaluar las competencias de comprensión lectora, matemática y competencias científicas (física, química, ciencias biológicas, ciencias de la tierra y el espacio). (2) el Estudio Internacional sobre Educación Preescolar y Bienestar del Niño donde: se ofrecerá, por primera vez, información comparativa sobre el desarrollo social, emocional y cognitivo de niños de cinco años, para brindar asistencia a los países en la mejora del bienestar y la educación de los niños (OCDE, 2019); y el (3) Estudio sobre habilidades sociales y emocionales sobre el que profundizaremos más adelante.

Sobre la información proporcionada es importante reflexionar sobre ciertos puntos. El primero de ellos es revisar que la teleología de la educación se moviliza entonces hacia el desarrollo de los individuos. La OCDE es clara respecto a realizar recomendaciones de políticas que puedan mejorar la calidad de vida. Para hacer dichas recomendaciones, se basa en revisar el valor que puede tener para la sociedad una competencia específica.

3.12 Conclusiones neoliberalismo: el camino hacia la Psicologización

Si continuamos con la clasificación de Galindo (2004) para el desarrollo de la psicología en México, en el neoliberalismo ya habría terminado propiamente la fase de expansión de la psicología, haciendo que dicha disciplina tenga una fuerte presencia en la sociedad. Como un factor adicional, nos encontramos ya con el fenómeno de globalización y con la sociedad de la inmediatez que permite un fácil acceso a los distintos contenidos científicos. Del mismo modo la UNESCO, la UNICEF y organizaciones como la OCDE, ofrecen recomendaciones respecto a la educación. En este clima observamos ya una fuerte presencia de la psicología en la sociedad. Si en el liberalismo, el desarrollo fue muy experimental pasando por corrientes con una mayor inclinación filosófica como el asociacionismo y el funcionalismo, en el neoliberalismo ya encontramos diversos paradigmas psicológicos consolidados. Hernandez Rojas (2014) nombra como tales el paradigma conductista, el cognitivo, el humanista, el psicogenético y el sociocultural. Y un aspecto que es importante destacar es que desde finales de 1970, los psicólogos en Estados

Unidos comenzaron a desarrollar una psicología de la educación más prescriptiva. De acuerdo con Hernández-Rojas (2014):

La investigación psicoeducativa dejó de ser simplemente la situación de prueba donde tendría que verse el grado de aplicabilidad de los principios obtenidos por la psicología experimental y en situaciones de laboratorio, y dejó de centrarse en la búsqueda de las mejores condiciones para aplicar tales principios a situaciones educativas. En su lugar surgió la creciente convicción de que había que desarrollar un corpus psicoeducativo propio y elaborar un saber tecnológico a partir de él (pp. 35-36).

Y en conjunto con esa empresa de los distintos paradigmas psicológicos, surgió un fuerte apoyo gubernamental para los mismos, que permitió el desarrollo de propuestas teórico-prácticas para la educación (Hernández-Rojas, 2014).

Ese desarrollo de la psicología en general, pero también aplicada en la educación, ha sido descrita por el sociólogo canadiense Frank Furedi, quien acuñó el término *cultura terapéutica* para referirse a la difusión de la psicología en las distintas esferas de la sociedad, misma que termina condicionando nuestra interpretación del mundo, de la vida y de nosotros mismos, a través de un prisma psicológico (Furedi, 2004).

Para ilustrar dicha emergencia, Furedi (2004) describe:

El significado que la cultura contemporánea une a la forma en que se hace sentido del mundo a través de un prisma de emociones, es mostrado por la forma en que el lenguaje terapéutico y sus prácticas se han expandido en la vida cotidiana. Niños de 9 a 10 años de edad hablan de sentirse estresados. Recientemente, la asociación de niñas scouts produjo una insignia de no-estrés, bordado con una hamaca. La tropa 459 en Sunnyvale, California, organizó una clínica para las “brownies”⁵ de tercer grado. Mientras tanto, a los pupilos de la Escuela primaria St. Silas en Liverpool, Inglaterra, se les ofrece aromaterapia, masajes de pies y manos y pañuelos bañados en lavanda para ayudar a reducir el estrés y la agresión. La conducta de los niños está siendo representada cada vez más a través de una etiqueta psicológica. Constantemente son diagnosticados como deprimidos o traumatizados. Y mientras sigue un debate acerca de la validez del diagnóstico de fobia a la escuela, virtualmente cualquier niño enérgico o disruptivo puede adquirir la etiqueta de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Entre 1990 y 1995 los Estados Unidos han visto un incremento al doble en la cantidad de niños diagnosticados con TDAH. Los expertos aclaman que casi dos millones de niños tienen TDAH (p. 3).

⁵ La palabra hace referencia a un grado de las Scouts que comprende niñas de 7 a 9 años de edad.

Y la descripción de Furedi tiene la bondad de mostrar distintos ámbitos de aplicación. Por un lado, la forma en que las escuelas ofrecen prácticas relacionadas con una psicología más enfocada a aspectos clínicos, pero también la percepción de los estudiantes y miembros de grupos como los Scouts sobre sí mismos, misma que es influenciada fuertemente por la una cultura psicológica.

Furedi también observa que se empiezan a aplicar distintas estrategias psicológicas en distintos niveles educativos. Por ejemplo menciona:

- Proyecto de manejo de emociones en Birmingham impartido por un psicólogo donde se enseña manejo de ira a través de golpear una almohada
- Asesoramiento de alumnos que pueden ir desde los 4 años, en diez escuelas primarias en Peterless, Easington, con la intención de que puedan abordar el trauma infantil.
- Las lecciones de la organización Befrienders International, a alumnos desde los 6 años, sobre cómo hacer frente al estrés de la vida moderna (Furedi, 2003, p. 8).

Mientras que en un nivel de percepción de los docentes y directivos de instituciones educativas se encuentran argumentos en común para la empresa psicológica, mencionando el exceso de estrés, problemas de salud mental, estadísticas respecto a riesgo suicida, todas en estudiantes de distintas edades⁶. Dicha información se verá influenciada por los constantes pronósticos de la Organización Mundial de la Salud respecto a la salud mental, estadísticas que continúan siendo alarmantes.

⁶ De acuerdo con Furedi (2003):

Como argumenta la pedagoga australiana, la Dra. Catherine Scott, el sistema educativo de su país parece estar tan inmerso en una atmósfera de miedo que los directores de las escuelas estaban “estresados” por el comportamiento de sus alumnos. En el Reino Unido, se afirma que los académicos universitarios enfrentan una epidemia de enfermedades relacionadas con el estrés y que sus estudiantes sufren cada vez más problemas de salud mental. Una encuesta indicó que el 53% de los estudiantes universitarios del Reino Unido tenían “ansiedad a un nivel patológico” y la Asociación Británica de Asesoramiento y Psicoterapia (BACP, por sus siglas en inglés) sostiene que uno de cada diez estudiantes que buscan asesoramiento universitario “ya tiene tendencias suicidas”. Algunos investigadores en los EE. Los exámenes escolares del Reino Unido han sido criticados porque crean estrés y otras enfermedades entre los niños. Según una encuesta, más de la mitad de todos los niños de 7 años “sufren estrés por los exámenes”. En algunas escuelas, se ofrece hipnosis a niños de hasta diez años para ayudarlos a mejorar su rendimiento en los exámenes (p. 8).

Por otro lado, la OCDE ha establecido ya competencias emocionales que son deseables para la educación. Esas competencias están basadas en el modelo de personalidad de los cinco grandes, para definir las realizaron estudios exhaustivos donde se estudiaba la correlación que tenía una categoría (por ejemplo: apertura) con distintas posibilidades como: terminar la universidad, tener un buen salario, durar en el trabajo, recibir ascensos en él, ir a prisión, consumir sustancias psicoactivas, tener enfermedades como infartos y en el caso de los hombres: abandonar o no a su esposa y a sus hijos (Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018). Por lo que hoy en día una gran parte de la educación está fundamentada en las competencias emocionales, pues son lo que *verdaderamente marca la diferencia en el resultado de la educación*.

Solé y Moyano (2017) por su lado observan que la psicologización de la educación está fuertemente marcada por una necesidad de mercantilizar los afectos:

En efecto, la «empresa de sí» es una técnica de desarrollo personal a lo largo de toda la vida, y esto requiere el sometimiento del individuo a una verdadera ascesis emocional. Fijémonos qué está sucediendo en el mundo de la empresa y cómo esto se está trasladando en el aprendizaje del «oficio de vivir» y la extensión de un nuevo paradigma de la educación emocional que conecta muy bien con el discurso psi y la investigación neurocientífica. Técnicas como el coaching empresarial, el training, la programación neurolingüística (PNL), el análisis transaccional (AT), el mindfulness y otros procedimientos de management personal... se utilizan como «prácticas de gubernamentalidad» a la hora de entrenar a los sujetos en «el dominio de sí mismos». Aprender a controlar las emociones, las angustias y el estrés, tener un pensamiento positivo, mejorar la inteligencia emocional, la empatía, la asertividad, las relaciones con los demás; centrar la atención en el autoconocimiento, el autocontrol y la autoconciencia, etc., forman parte de un trabajo personal necesario para que cada uno se haga responsable de lo que le sucede y garantice, sobre todo, su felicidad laboral (p. 112).

Todos estos elementos han dado paso a un terreno fértil para la psicologización de la educación. En la presente investigación planteamos como hipótesis que las competencias buscan capitalizar los estados de ánimo de los educandos y por ello se hace tanto énfasis en la regulación y el manejo emocional. Dejamos estos elementos como posibles hipótesis que contrastaremos en el siguiente capítulo a partir de revisar con mayor claridad las categorías

socioemocionales en la educación y todo lo que se hace con ellas, usando la perspectiva de la historia crítica.

4 Resultados: La psicologización de la educación

Hoy día, siglo XXI, el sentimiento más extendido recibe el gráfico nombre de estrés, que quiere decir, a la letra, estrechez, apachurramiento, y que indica justamente que la vida contemporánea se percibe con la sensación de que los horizontes, las orillas, los límites, [...] ahora resulta que se encuentran sitiando al espacio vital, haciéndolo cada vez más apretado, y uno siente que ya no cabe en él, y sin poder moverse, se siente asfixiado, y sin ningún margen de maniobra, donde ya no se puede desplegar ningún movimiento mínimamente gracioso, sino solamente el de sobrevivir a base de puro forcejeo, como si se habitara dentro de un clóset de camisas de fuerza, de un tinaco lleno de mermelada, de un laberinto de escaleras que suben, donde cada paso es agotador y no sirve para nada, porque el mundo está hecho de prisas, de plazos perentorios, de obligaciones.

Pablo Fernández Christlieb

4.1 Competencias socioemocionales: ¿Una esperanza en medio del caos?

Hasta el momento hemos hecho un recorrido de la educación desde el liberalismo hasta la actualidad neoliberal. El compromiso de asumir la historia con discontinuidades y rupturas nos ha hecho proceder con cautela para revisar lo que enunciaba en el liberalismo referente a la psicología y a la personalidad. Se encontró que sí había una disciplina psicológica en la educación pero estaba relacionada mayormente con la filosofía y por tanto, con un contenido mayormente epistemológico que servía como apoyo a la pedagogía pues permitía poner en práctica herramientas para que los estudiantes aprendieran. En cuanto a lo referente a la personalidad se encontró que el liberalismo dejó rienda suelta a esa dimensión de los educandos, valiéndose en múltiples ocasiones del concepto de potencia, asumiendo con ello que cada maestro permitiera que el estudiante desarrollara lo propio, a excepción de la actitud cívica, donde la escuela fungió como un dispositivo para fomentar el nacionalismo, la responsabilidad, el orden, la identidad nacional, entre otros elementos. Ya en el periodo desarrollista la cuestión de los grandes proyectos cívicos comenzó a diluirse y a encaminarse hacia un bienestar individual que comenzó a mezclarse cada vez más con la racionalidad neoliberal donde empieza a fomentarse la responsabilidad individual y la competencia. En

este clima la escuela empezó a adoptar los conceptos de competencias que más adelante irían a construir su categoría de competencias socioemocionales. En el presente capítulo se busca hacer una descripción de algunos de los objetos de las competencias socioemocionales, la forma en que se encadenan con otras disciplinas y la manera en que estos objetos actualizan aspectos ontológicos de los estudiantes y los docentes; así como describir qué estrategias surgen a partir de ellos.

En el documento titulado *Habilidades sociales y emocionales para estudiantes y el bienestar: marco conceptual para el estudio de la OCDE en habilidades sociales y emocionales*⁷, se detalla que las competencias provienen principalmente del cuestionario y la teoría del Big Five, donde se seleccionaron términos relacionados con la personalidad que eran de alta relevancia social dejándonos con los siguientes factores: Apertura a la Experiencia (O), Responsabilidad (C), Extraversión (E), Amabilidad (A) y Neuroticismo (N). Por estos términos es que la prueba también lleva por acrónimo la palabra OCEAN. Más que hacer un resumen de todo aquello en lo que consiste la prueba, lo que interesa aquí es tomarla como un enunciado, por tanto, nos corresponde indagar sobre su función: ¿a qué refiere?, ¿de qué se apoya?, ¿con qué dominios establece relaciones visibles?

Para responder lo anterior, es necesario explicar que cada categoría cuenta con una descripción de rasgos específicos que permiten predecir algunas conductas. La apertura a la experiencia incluye: “la anchura, profundidad y complejidad de la vida mental y experiencial del individuo” (Chernyshenko, Kankaraš, y Drasgow, 2018, p. 12). De acuerdo los autores, un valor elevado de apertura está relacionada con la cantidad completada de años de educación, mejoras de rendimiento en creatividad, éxito en trabajos relacionados con el arte, entre otros; mientras que los niveles bajos están vinculados con actitudes conservadoras y preferencias políticas. El factor responsabilidad está relacionado con el control de impulsos, capacidad de demora y capacidad de organización, que ayudan a cumplir metas específicas (Chernyshenko, Kankaraš, y Drasgow, 2018). Altos niveles de este factor están relacionados

⁷ Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills.

con calificaciones altas en ámbitos académicos, una vida más larga, mejor rendimiento en el trabajo, entre otros; mientras que bajos niveles están relacionados con consumo de sustancias, malos hábitos de ejercicio y dieta, así como TDAH. El tercer elemento sería la extraversión, la cual está relacionada con la sociabilidad, la asertividad y emociones positivas respecto a la socialización, donde altos niveles están relacionados con liderazgo, estatus social, número de amigos y parejas sexuales. Por otro lado bajos niveles pueden predecir rechazo entre pares y relaciones pobres con los padres. El factor amabilidad incluye una “orientación prosocial y comunal hacia los otros” (Chernyshenko, Kankaraš, y Drasgow, 2018, p. 12), misma que permite predecir mejor rendimiento en el trabajo en niveles altos mientras que los niveles bajos están relacionados con enfermedades cardiovasculares, delincuencia y problemas interpersonales. Por último quedaría el factor neuroticismo, el cual hace referencia a emociones negativas como la ansiedad, nerviosismo, tristeza y tensión. Aquí altos niveles están relacionados con burnout, pobreza de adaptación respecto a enfermedades y cambios laborales, mientras que niveles bajos están relacionados con compromiso en el trabajo y satisfacción en las relaciones personales. Habiendo descrito estos elementos, ahora sí es posible preguntar por sus interacciones con otros dominios.

La primera relación que salta a la vista es quizás la relación que tienen las competencias socioemocionales con el ámbito laboral. El documento sugiere que están relacionadas con un mejor desempeño en el trabajo, llegando a ser incluso más importantes que las habilidades cognitivas. La fundamentación de esto radica en que los empleadores consideraban que era más difícil encontrar personas con ética de trabajo y que se presentaran todos los días a tiempo, que personas con buenas habilidades matemáticas (Chernyshenko, Kankaraš, y Drasgow, 2018). Del mismo modo, se considera que tener una buena socialización puede estar relacionada con el mantenimiento de puestos de trabajos pero también promociones dentro de él, aunque también se aclara que las habilidades pueden resultar más útiles para puestos específicos como las ventas.

El segundo dominio es el de las manifestaciones de la calidad de vida. Respecto a este, se menciona que se han hecho una gran cantidad de estudios respecto al cuestionario de Big Five donde se investigó la correlación de sus aspectos de personalidad con mortalidad, hábitos de salud, fumar, actividad física, depresión, satisfacción de vida y satisfacción por el

trabajo. De acuerdo con Chernyshenko, Kankaraš, y Drasgow (2018) la relación de las competencias socioemocionales con la salud se encuentra en:

que afectando el agrado de comprometerse con hábitos pocos saludables como fumar, uso excesivo de alcohol, sexo riesgoso y malos hábitos alimenticios, las habilidades sociales y emocionales influyen en el estado general de salud física y mental de una persona (p. 35).

Otros dominios incluyen también la relación positiva entre la extroversión y hacer ejercicio; y la responsabilidad con manejar cuidadosamente.

El tercer dominio es el de los resultados sociales, aquí básicamente se incluye el crimen, la actitud respecto al mundo y sociedad en general y el compromiso cívico. Lo que se afirma es que cuando la responsabilidad, la apertura a la experiencia y la amabilidad, están en niveles bajos, se observa un incremento en conductas antisociales, agresivas y de transgresión a las normas. Se considera que algunas conductas como la agresión producto de la cantidad de testosterona, también son menores en personas con altos valores de conciencia. Sin embargo para otros crímenes y patologías más graves como el abuso de sustancias, problemas de conducta, vandalismo, fraude, entre otras, parece ser que la categoría de neuroticismo parece más apropiada para su correlación (Chernyshenko, Kankaraš, y Drasgow, 2018). En cuanto a la actitud respecto al mundo y la sociedad en general, se afirma que está relacionado por un lado con la soledad y la alienación, que han ido en incremento, el documento nos dice que:

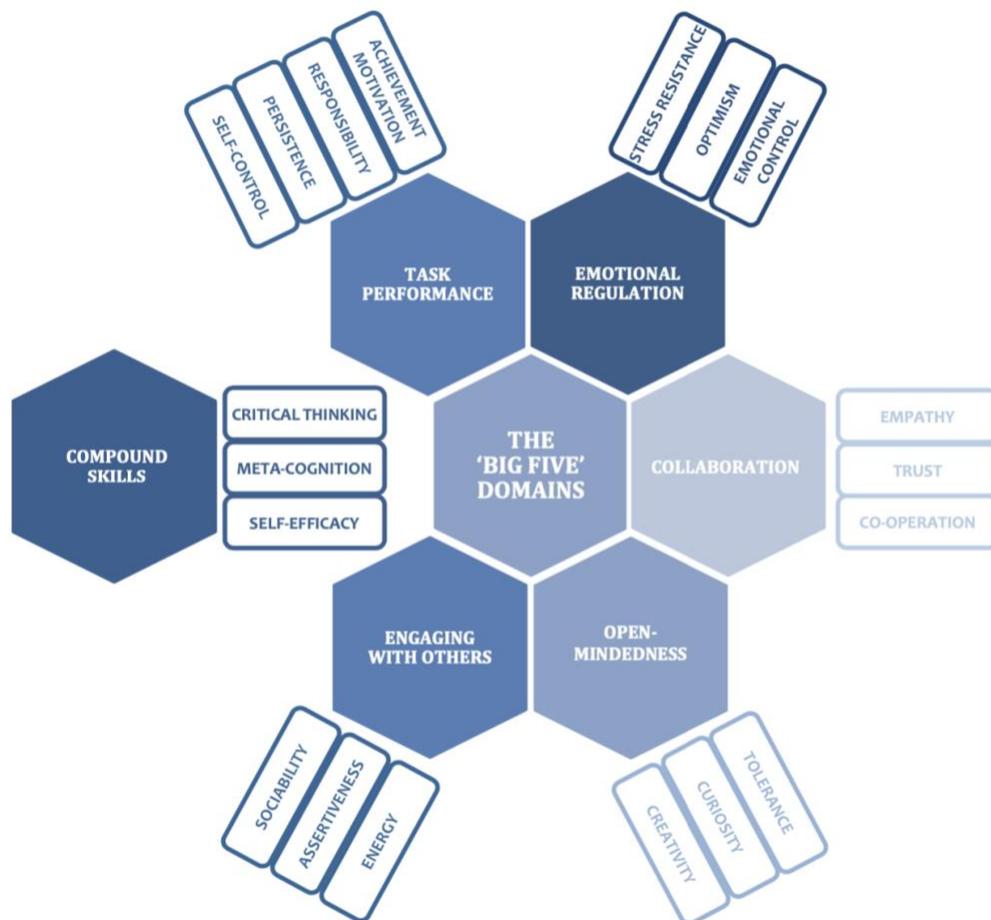
La conexión y el apoyo social están relacionados con un menor riesgo de recurrencia de cáncer, baja presión arterial, incremento de posibilidad de sobrevivir a ataques del corazón, mejor sistema inmune, vida prolongada y posibilidades de longevidad y un mejor bienestar emocional (Pressman et al., 2005; Uchino, Cacioppo and Kiecolt-Glaser, 1996; Brown et al., 2003; Holt-Lunstad, Smith and Layton, 2010; Stansfeld, 2006, como se cita en Chernyshenko, Kankaraš, y Drasgow, 2018, p. 40).

Aunque se aclara que existe un factor subjetivo respecto a la calidad de las interacciones sociales, donde una persona puede tener pocas amistades y aún así tener cubiertas sus necesidades interpersonales. Respecto al último, el compromiso cívico está

relacionado con la teoría de la personalidad de Erickson, específicamente en cuanto a la generatividad y la posibilidad de querer dejar una marca en el mundo. Donde se encontró una relación entre bajos niveles de neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia y en responsabilidad.

No obstante, fue necesario seleccionar algunos factores del inventario Big Five y seleccionar la operacionalización de sus variables para poder homologar las competencias deseables a desarrollar. Por ese motivo, se seleccionaron las siguientes:

Figura 1. Habilidades sociales en el Big Five



(Chernyshenko, Kankaraš, y Drasgow, 2018, p. 108).

Ya desglosado, ofrecemos una traducción del cuadro:

Tabla 1: Descripción dominios Big Five

Dominios del Big Five	Habilidades	Descripción	Ejemplos de conductas
Rendimiento de tareas (Responsabilidad)	Orientación a logros	Tener altos estándares para uno mismo y trabajar para lograrlos.	Le gusta llegar a dominar en nuevos niveles una actividad. Contrario: no le interesa desarrollar su carrera.
	Responsabilidad	Capaz de cumplir con lo que se compromete y ser puntual y confiable.	Llega a tiempo a las citas, cumple con sus obligaciones. Contrario: no cumple con sus acuerdos y promesas.
	Autocontrol	Capaz de evitar distracciones y concentrar su atención en la tarea actual para cumplir metas personales.	No se apresura en las cosas. Es cuidadoso y mide riesgos. Contrario: es propenso a compras impulsivas y al

			consumo excesivo de alcohol.
	Persistencia	Perseverar en tareas y actividades hasta que se logren.	Termina proyectos y tareas una vez que los inició. Contrario: se rinde fácilmente con obstáculos y distracciones.
Regulación emocional (Estabilidad emocional)	Resistencia al estrés	Efectividad en regular la ansiedad y capacidad de resolver problemas calmadamente (está relajado, maneja bien el estrés).	Está relajado la mayor parte del tiempo. Tiene buen desempeño en situaciones de mucha presión. Contrario: se preocupa sobre las cosas, tiene dificultades para dormir.
	Optimismo	Expectativas positivas y optimistas sobre uno mismo y la vida en general.	Generalmente está de buen humor. Contrario: está triste, tiende a sentirse inseguro.
	Control emocional	Estrategias efectivas para regular ira, irritación frente	Controla sus emociones en situaciones de conflicto.

		a las frustraciones.	Contrario: se molesta fácilmente, es voluble.
Colaboración (Amabilidad)	Empatía	Amabilidad y cuidado por los otros y su bienestar que conlleva a valorar e invertir en relaciones cercanas.	Consola a un amigo que está decepcionado, tiene empatía por los que no tienen hogar. Contrario: tiende a ignorar los sentimientos de otras personas.
	Confianza	Asumir que los otros generalmente tienen buenas intenciones y perdonar a los que hicieron mal.	Le presta cosas a las personas, evita hacer juicios o ser muy duro con las personas. Contrario: sospecha de las intenciones de las personas
	Cooperación	Vivir en armonía con los otros y valorar la interconectividad	Le es fácil llevarse bien con otras personas, respeta las decisiones hechas por un grupo.

		d sobre todas las personas.	Contrario: tiene una lengua afilada, no es propenso a compromisos.
Mente abierta (apertura a la experiencia)	Curiosidad	Interés en ideas y amor por aprender, comprender y explorar intelectualmente	Le gusta leer libros y viajar a nuevos lugares. Contrario: no le gusta el cambio y no está interesado en explorar nuevos productos.
	Tolerancia	Estar abierto a distintos puntos de vista, valora la diversidad y aprecia a personas y culturas extranjeras.	Tiene amigos de diferentes contextos. Contrario: no le gustan los extranjeros.
	Creatividad	Genera nuevas formas de hacer y pensar sobre cosas a través de la exploración, aprendizaje por error, insights y visión.	Tiene ideas originales, es bueno para el arte. Contrario: casi no fantasea, se viste convencionalmente.

Compromiso con otros (extroversión)	Sociabilidad	Capaz de acercarse a otros –amigos o extraños–. Iniciar y mantener conexiones sociales.	Hábil para el trabajo en equipo, bueno para hablar en público. Contrario: evita grupos grandes, prefiere la comunicación uno a uno.
	Asertividad	Expresar con confianza opiniones, necesidades, sentimientos y ejercer influencia social.	Toma el liderazgo en clase o en equipos. Contrario: espera a que los otros dirijan, se calla cuando no está de acuerdo con los otros.
	Energía	Acercarse a la vida con energía, emoción y espontaneidad.	Siempre está ocupado, trabaja muchas horas. Contrario: Se cansa rápidamente.
	Autoeficacia	La fuerza de las convicciones individuales respecto a las habilidades para llevar a cabo	Está calmado cuando enfrenta eventos inesperados.

		una tarea y cumplir metas.	Contrario: evita situaciones desafiantes.
	Pensamiento crítico/Independencia	Habilidad para evaluar información e interpretarla a través de análisis independiente.	Bueno para resolver problemas en situaciones nuevas o desconocidas. Contrario: Depende de la guía de los otros.
	Autorreflexión/Metacognición	Conciencia de procesos internos y experiencias subjetivas como pensamientos y sentimientos, así como la capacidad de reflexionar y articular dichas experiencias.	Buenas estrategias de preparación para un examen, capaz de dominar habilidades eficazmente. Contrario: Sobre o subestima el tiempo necesitado para la preparación de un examen o completar una tarea.

(Chernyshenko, Kankaraš, y Drasgow, 2018, pp. 110-111).

De todo lo anterior podemos observar que las competencias socioemocionales se apoyan en distintos dominios. Por un lado existe uno médico donde se espera que niveles elevados en competencias socioemocionales puedan prevenir enfermedades como la

hipertensión, afecciones cardiovasculares, adicciones e incluso accidentes vehiculares. También se hace alusión a prácticas contemporáneas como el sedentarismo. Esto nos arroja a la pregunta de en qué momento se encadenó el dominio médico con el escolar, y una posible pista la encontramos en el *Congreso de Higiene y Pedagogía de 1882*, donde parece ser que la medicina irrumpió en la educación para cuidar más bien el riesgo de enfermedades que se pudieran contagiar en el salón de clases, buscando espacios adicionales en caso de ataques epilépticos; o incluso para responder cuáles eran las mejores condiciones para la salud en una escuela (en cuestión de libros, tamaño de los pupitres, actividades a realizar, orientación respecto al sol de la escuela, entre otros). Hoy en día se afirma que la educación tiene una labor más preventiva, pero para las enfermedades mencionadas por la OCDE. Se pueden hacer muchas preguntas respecto a dicha urgencia por resolver: ¿Cómo aumentó el sedentarismo?, ¿por qué han aumentado los padecimientos cardiovasculares en jóvenes?, ¿por qué ha aumentado el consumo de sustancias y la sintomatología depresiva y ansiosa? Si bien, no corresponde a los objetivos de esta investigación atender dichas preguntas, considero que son efecto del diagnóstico del presente que ocurre como efecto de la historia crítica. El decir qué cosas están pasando, cuáles son los problemas, e incluso de qué sufren y cómo los seres humanos de una época específica.

El otro dominio enunciado es el del trabajo. Aquí observamos un cambio importante, ya que durante el porfiriato parecía que lo importante directamente era el conocimiento científico. Más tarde en la época revolucionaria y post revolucionaria surgieron nuevos problemas: En uno era importante no repetir los errores que nos hicieron caer en la explotación durante el porfiriato, y en el otro era importante la posibilidad de obtener un trabajo real fuera de la teoría: había que mirar la realidad mexicana y ver qué podían hacer las y los niños, surgiendo así la escuela rural. Así podemos continuar con una serie de temáticas importantes que buscaban primero fomentar el amor a la patria o actuar como un dispositivo para resolver problemas políticos, fomentar el civismo, trabajar para el bien del país, entre otros. Pero en la actualidad las competencias socioemocionales están relacionadas con la posibilidad de obtener aumentos salariales, de trabajar en equipo, regular el estrés producto del trabajo, relacionarse mejor con la gente, ser asertivo. Parece ser que lo que se enuncia directamente es que las competencias socioemocionales son tan importantes como

las cognitivas/intelectuales, pero en el plano real parece haber un descuido de habilidades teóricas, por otras habilidades que sean más de corte aplicado. Esta especificidad obedece a que una de las áreas más importantes para el desarrollo de la psicología, fue la psicología en la industria. Como mencionamos en el capítulo anterior, los experimentos de Elton Mayo tuvieron una gran importancia para comenzar a tipificar conductas y rasgos de personalidad que mejoraban el rendimiento o la sensación subjetiva de bienestar en la empresa. Para un mayor detalle se tendría que trazar también una historia del liderazgo y de la forma en que los empresarios han abrazado los conocimientos psicológicos y de prácticas como el *coaching* para construir imágenes y perfiles de liderazgo que son tan deseables para los reclutadores. Si nuestra sociedad es esencialmente neoliberal, tendríamos que indagar la historia de estos nuevos símbolos constitutivos. Pero más allá de ello, a lo que asistimos hoy es a los efectos de dicha tipificación. Hablamos de perfiles de personalidad, *soft skills* para las empresas; gran parte de las habilidades que se pueden colocar en *LinkedIn* son de corte social. Hoy la escuela parece ser el lugar para enseñar todas esas tipificaciones que fueron creadas por los mismos psicólogos, y es uno de los dominios más fuertes de la actualidad, porque es de suma relevancia obtener un trabajo al egresar de la carrera.

El tercer dominio que no podía faltar y que de hecho está presente desde el porfiriato es el de la criminalidad. En la fundamentación de las habilidades socioemocionales se afirma –apoyado también en biología y neurociencias– que niveles elevados de testosterona y altos índices de agresividad pueden ser regulados o encausados sí se tiene un nivel elevado de habilidades socioemocionales. Durante el porfiriato esta cuestión estuvo atendida desde la moral. La moral hacía posible que se tuviera un gran respeto por el orden, el progreso y la patria. Lo que se debía de cuidar era el acceso a los vicios como el alcohol porque estos acercaban al infante a la vida criminal. Más adelante desde su construcción, hubo pacientes con adicciones en el manicomio de La Castañeda. En la actualidad, siendo justos, parece haber un silencio respecto a este tema. Hubo una lenta construcción de la psicología en el ámbito jurídico y forense que hoy habita en el imaginario social y no solamente en el de los profesionales. Los programas de televisión sobre asesinos y criminales que son descifrados por psicólogos forenses, cuentan con una gran popularidad. Y desde el famoso caso de Pierre Riviere analizado por Foucault, hasta el reciente caso del joven Hans Van Themsche, joven

belga de en aquel entonces, 18 años de edad, quien en 2006 decidió tomar un rifle y decidió dispararlo en un centro comercial contra personas “de color”. Al momento de ser juzgado, el joven le solicitó al jurado: “Quiero aprender a ser humano, necesito ayuda profesional”. El psicólogo y filósofo Jan De Vos analiza este caso para observar que realmente ni los psicólogos ni los psiquiatras podemos contestar lo que representa ser humano, sin embargo, la petición se encuentra ahí, y existió una lucha de distintas disciplinas por ayudar con la interpretación del caso:

Considere, por ejemplo, la feroz batalla durante su juicio entre los expertos de la corte psiquiátrica, que lo diagnosticaron como autista y lo declararon enfermo mental, y los profesionales de la psicología, en los medios, que afirmaron hablar en nombre de todos los que estaban conmocionados y ofendidos por la supuesta relación entre el autismo y las atrocidades inhumanas. Esta batalla de los expertos ya era la segunda en este juicio. La primera fue el debate sobre si el racismo fue un motivo para los hechos (...) o si su comportamiento era puramente psicopatológico. La academia no estuvo de acuerdo. ¿Fue este un caso de racismo o autismo? ¿Sociología o (neuro)psicología? Pero ¿no está claro que ambas posturas socavan cualquier concepto de responsabilidad, y de subjetividad? (De vos, 2013, p. 1).

Hoy en día ese conocimiento y esas preguntas sobre el crimen se encuentran ya presentes en la educación, y se defiende que las habilidades sociales pueden contribuir a disminuir la criminalidad de los estudiantes en el futuro. El dominio jurídico sigue siendo de vital importancia para la construcción de objetos psicológicos.

Otro dominio que también es importante es el de la educación. Los problemas y metas de la educación son importantes para la constitución de las competencias socioemocionales. Se lee que la deserción es un factor común en distintos sectores de la población, pero el aprendizaje de habilidades socioemocionales puede mitigar la cantidad de estudiantes que abandonan sus estudios. Del mismo modo, existen también una fundamentación de que habilidades socioemocionales pueden predecir el rendimiento académico, siendo que si son elevadas, el rendimiento será positivo, y si son de valor bajo, el rendimiento será negativo.

Por último pero no menos importante, quedaría el dominio de la salud mental. Este lo hemos reservado para el final debido a que a simple vista podría parecer redundante que un objeto psicológico pueda ser fundamentado por la misma psicología. Sin embargo, la cuestión es más complicada que eso, ya que existe una distinción en los ámbitos de

aplicación. Siguen orígenes muy distintos la psicología clínica de la psicología educativa. Lo que tendríamos que preguntarnos entonces es cómo se encadenó el objeto de las competencias socioemocionales, con algo tan peculiar como patologías de salud mental como la depresión, ansiedad, trastornos por consumo de sustancias. Ante esto, es importante afirmar que en el discurso se define el presente como una crisis de la salud mental. Cada vez son más las personas que cuentan con algún trastorno mental, y la Organización Mundial de la Salud da pronósticos muy poco favorables para el futuro. Si en sus inicios el burnout se definió como una patología del cuidador, hoy en día se ha extendido a distintas profesiones, y lo interesante es que no sólo son los psicólogos quienes son portavoz de este fenómeno: filósofos como Franco Bifo Berardi y Byung Chul Han dan cuenta de esta generalización del malestar emocional. Hoy en día es considerado urgente que se pueda ya no sólo atender la salud mental, sino prevenir, y es entonces donde se fundamenta la importancia de las habilidades socioemocionales, pues posibilitan una mejor identificación de las emociones, su regulación, el fomento de conductas favorables como las redes de apoyo, ejercicio, sentido de responsabilidad que puede tener una influencia conveniente para la adherencia a tratamientos terapéuticos, entre otros. El objeto de salud mental de la psicología clínica, se liberó a toda la población y empezó como programa preventivo en el área educativa. Hoy se enuncia:

La educación socioemocional, es una estrategia educativa y preventiva, no terapéutica, pues busca adelantarse a los problemas que entorpecen el aprendizaje, es decir que, cada acción dirigida, pretende mantener a las personas, sanas en este estado, para evitar la aparición de conductas de riesgo (COPACA, 2022, p. 18).

En el Manual para el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales de las y los docentes de Veracruz se cita una encuesta que menciona que en la pandemia: “al menos 32.5% de la población mexicana de más de 12 años ha experimentado un sentimiento de depresión y de este porcentaje, alrededor del 10% se siente deprimido diariamente” (INEGI, 2017, como se cita en COPACA, 2022, p. 4). Pero lo que parece más significativo es el encadenamiento entre la salud mental y la salud física, ya que este manual habla del estrés laboral en docentes como una problemática importante a atender, y menciona como cifras que el este fenómeno provoca el 25% de los infartos al año registrados en México, a la par

que menciona al país como el primer lugar a nivel mundial en estrés laboral (COPACA, 2022). Los psicólogos nunca tuvieron tanto trabajo en la prevención como hoy en día.

4.2 El docente

Las modificaciones en la educación también tuvieron repercusiones importantes para la figura del docente, ya que las competencias socioemocionales y los saberes psicológicos también fueron contemplados como un área de oportunidad para estas figuras. En el documento *titulado Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales de las y los docentes de Veracruz*, se enuncian distintas motivaciones para su formulación: primero encontramos que el estrés laboral es una constante en la profesión de la docencia, en segundo lugar, que el estrés está fuertemente relacionado con otro tipo de padecimientos como los infartos cardíacos. Se menciona que el estrés también puede provocar ausentismo y disminución en la productividad, lo que se traduce en pérdidas económicas. Por último se menciona también el distanciamiento social que provocó la pandemia COVID-19 y una estadística que afirma que en México:

aproximadamente, la mitad de las niñas y los niños presentaron un síntoma de este tipo, de los cual es el 16% [de los niños] manifestaron con mayor frecuencia: la inquietud (19%), la irritabilidad (17%), el nerviosismo (16%), el déficit de atención (14%), la desobediencia (13%), la explosividad (11%) y la conducta dependiente (9%) (Betancourt y Andrade, 2011, como se cita en COPACA, 2022, p. 4).

En cuanto a las motivaciones de los maestros, se enuncia que las habilidades socioemocionales podrían contribuir con una mejor labor docente, ya que:

en la medida en que los docentes cuenten con hábitos y conductas saludables en el hogar y en el aula, su capacidad para reconocer y gestionar sus emociones, se traducirá en oportunidades de aprendizaje y bienestar para las y los estudiantes (COPACA, 2022, p. 5).

Del mismo modo, se espera que las habilidades socioemocionales puedan contribuir a que las y los docentes puedan reducir su nivel de estrés y conductas de riesgo como el

consumo de sustancias. Como marco teórico se utiliza la teoría de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer; y Goleman, donde se busca que los docentes puedan identificar y gestionar sus propias emociones. El manual está dividido en dos módulos, el primero corresponde a la explicación de los conceptos básicos de la inteligencia emocional, incluidos: las habilidades socioemocionales básicas (consciencia emocional, regulación emocional y expresión emocional), malestar docente, causas y actitudes de afrontamiento para el malestar; estrés, eustrés y distrés; las enfermedades y su relación con las emociones; dimensiones de la inteligencia emocional (conciencia de uno mismo, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales); clasificación de emociones (placenteras y displacenteras); y finalmente interruptores emocionales. Respecto al segundo módulo, consiste en temáticas como: fomentando el desarrollo de habilidades sociales, modelo ABC para la resiliencia, hábitos y cambio de hábitos; hábitos de autocuidado (auto-diálogo, autoestima, y autoconfianza); y una sesión de atención plena que incluye mindfulness y otras técnicas de respiración.

Respecto a la forma de trabajo de estas temáticas, la mayoría parte de una explicación teórica en un primer momento, seguida de algunos cuestionarios o tablas en los que es necesario evaluarse a uno mismo para poder completarlos. El primero de ellos consiste en una tabla sobre las habilidades socioemocionales donde se responde con Sí, No o A veces. Las preguntas están divididas en rubros: Conciencia, regulación y expresión emocional. Respecto a las preguntas, los maestros deben indagar en su capacidad de percibir sus propias emociones, las de otras personas; distinguir si una persona está triste o decepcionada, capacidad de enumerar todas las emociones que se sienten, mantener el buen humor a pesar de que los demás estén de mal humor o que pase algo malo, potenciar las emociones positivas, entre otras. En los ámbitos que se haya respondido de forma negativa, se deberá trabajar para fortalecerlos.

¿Cómo se modifica entonces la figura del docente? La función del docente ahora no es únicamente enseñar los contenidos teóricos y prácticos de una materia. Ahora el docente debe en primer lugar, observarse a sí mismo. Se le motiva a que evalúe sus pensamientos, sus emociones, la forma en que hace frente al estrés, se le pregunta por su autoestima, que enumeren los síntomas físicos que les provocan algunas situaciones estresantes, que

cataloguen sus emociones como placenteras y displacenteras estableciendo también estrategias para mejorar el ánimo como se lee en la siguiente figura. Todo lo que debe hacer con los estudiantes, tiene que hacerlo antes consigo mismo, como se lee con la cláusula: “Maestro, este espacio es para usted” antes de distintos ejercicios, en el Manual para el docente del Programa Nacional para la convivencia Escolar” (2016).

Figura 2: Bitácora de emociones

Bitácora de emociones		
Fecha:		
Ejercicio de conciencia y regulación emocional		
Emociones placenteras (ejemplo; alegría, amor, humor, fluir)	Emociones displacenteras (ejemplo; ira, estrés, ansiedad, depresión)	Estrategia emocional ¿Qué puedo hacer / hice para sentirme bien?
Valoración general del día		

(COPACA, 2022, p. 47).

También se motiva a practicar actividades de relajación como el Mindfulness e identificar y escribir el diálogo interno y su influencia sobre sus acciones, pensamientos, emociones y conductas.

Como un segundo punto, quien se encargue de la docencia debe velar por la salud emocional de sus estudiantes y dotarlos de herramientas para la vida pero con la peculiaridad de que éstas ahora provienen del lenguaje psicológico. El docente puede evaluar: autoestima, manejo de emociones, convivencia, reglas y acuerdos, resolución de conflictos y aspectos

familiares como la forma en que el estudiante se refiere a la su familia, las preguntas que los familiares o tutores hacen al maestro sobre su hijo, la participación que tienen en la escuela, etc. Todo esto se observa en el documento *Instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales* del Programa Nacional de la Convivencia Escolar. Cada categoría tiene preguntas y observaciones específicas como se observa en la siguiente figura.

Figura 3: Ejes de evaluación del alumno (a)



Nombre del alumno(a): _____ Grupo y grado: _____

<p>EJE 1. AUTOESTIMA.</p> <p>() 1. Expresa claramente sus ideas y necesidades. () 2. Cuida su apariencia personal. () 3. Se respeta a sí mismo. () 4. Reconoce sus fortalezas. () 5. Manifiesta actitudes de autocuidado. () 6. Mantiene contacto visual al interactuar con los demás. () 7. Se preocupa por los demás. () 8. Reconoce sus áreas de oportunidad. () 9. Ninguna de las anteriores.</p>	<p>EJE 5. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</p> <p>() 1. Escucha con atención y respeto el punto de vista de los demás. () 2. Evita conflictos en la escuela y su entorno. () 3. Se involucra para ayudar a solucionar conflictos dentro del salón y en la escuela. () 4. Es capaz de negociar con otros para solucionar un conflicto. () 5. Recupera fácilmente la calma después de un conflicto. () 6. No apoya a otros o participa en agresiones a otros niños. () 7. Logra solucionar sus conflictos en forma asertiva. () 8. Es respetuoso con las autoridades de la escuela. () 9. Ninguna de las anteriores.</p>																												
<p>EJE 2. MANEJO DE EMOCIONES</p> <p>() 1. Expresa cómo se siente ante diferentes situaciones. () 2. Regula la expresión de sus emociones. () 3. Actúa en forma asertiva en situaciones que le enojan. () 4. Tiene tolerancia ante situaciones que lo frustran. () 5. No tiene fluctuaciones constantes en sus estados de ánimo. () 6. Reconoce y valida las emociones de los demás. () 7. Está regularmente de buen humor. () 8. Es congruente con lo que siente y expresa. () 9. Ninguna de las anteriores.</p>	<p>EJE 6. FAMILIAS</p> <p>El alumno(a) ...</p> <p>() 1. Se refiere a su familia de forma positiva. () 2. Llega a la escuela en buenas condiciones de aliño () 3. Se siente apoyado por su familia</p> <p>Los padres o tutores...</p> <p>() 4. Preguntan sobre el desempeño del alumno. () 5. Asisten a eventos escolares a los que son convocados. () 6. Acuden en situaciones que se requiere de su apoyo. () 7. Intervienen en forma positiva en la resolución de un conflicto. () 8. Se involucran en sus tareas escolares () 9. Ninguna de las anteriores.</p>																												
<p>EJE 3. CONVIVENCIA</p> <p>() 1. Respeta diferentes formas de pensar y/o actuar de los demás. () 2. Convive respetuosamente con sus compañeros. () 3. Se dirige a los demás por su nombre y no por apodos. () 4. Se integra fácilmente a las actividades con otros. () 5. Trabaja en equipo adecuadamente. () 6. Comparte sus cosas. () 7. Ayuda a compañeros cuando lo requieren. () 8. Avisa a una autoridad en el momento que agreden a alguien. () 9. Ninguna de las anteriores.</p>	<p>Cuenta los indicadores por cada eje y ubique el nivel que corresponda a cada uno:</p> <p>ESPERADO (De 6 a 8 indicadores) EN FORTALECIMIENTO (De 3 a 5 indicadores). REQUIERE APOYO (De 0 a 2 indicadores).</p> <p>Señale en el cuadro con una (✓) el nivel obtenido en cada uno.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">EJES</th> <th style="width: 15%;">Nivel: Esperado</th> <th style="width: 15%;">Nivel: En fortalecimiento</th> <th style="width: 15%;">Nivel: Requiere apoyo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Eje 1: Autoestima</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Eje 2: Emociones</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Eje 3: Convivencia</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Eje 4: Reglas y acuerdos</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Eje 5: Resolución de conflictos</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Eje 6: Familia</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	EJES	Nivel: Esperado	Nivel: En fortalecimiento	Nivel: Requiere apoyo	Eje 1: Autoestima				Eje 2: Emociones				Eje 3: Convivencia				Eje 4: Reglas y acuerdos				Eje 5: Resolución de conflictos				Eje 6: Familia			
EJES	Nivel: Esperado	Nivel: En fortalecimiento	Nivel: Requiere apoyo																										
Eje 1: Autoestima																													
Eje 2: Emociones																													
Eje 3: Convivencia																													
Eje 4: Reglas y acuerdos																													
Eje 5: Resolución de conflictos																													
Eje 6: Familia																													
<p>EJE 4. REGLAS Y ACUERDOS</p> <p>() 1. Cumple la mayoría de reglas y acuerdos del salón y la escuela. () 2. Acepta la redirección del maestro. () 3. Sigue reglas y acuerdos, aun cuando no lo están observando. () 4. Expresa asertivamente desacuerdo con alguna regla o acuerdo. () 5. Es capaz de llegar a acuerdos en forma adecuada. () 6. Escucha diferentes opiniones para elaborar un acuerdo. () 7. Propone reglas o acuerdos de convivencia en el salón o escuela. () 8. Respeta y cede ante reglas y acuerdos a pesar de no estar de acuerdo con ellos. () 9. Ninguna de las anteriores.</p>																													
<p>Observaciones generales: _____</p> <p>_____</p>																													

(Dirección general de Desarrollo de la gestión Educativa, 2016^a, p. 2).

Debido a la pandemia, también se agregó como una labor docente la de “ser un soporte emocional para el alumnado” (SEP, 2022, p. 10). Pero además de eso, el docente también tuvo que realizar trabajo comunicativo con los familiares de los estudiantes y evaluar distintos síntomas:

En preescolar debía estar atento a si los alumnos se orinaban o defecaban durante la noche, si tenían cambios en apetito, si tenían insomnio, si realizaban berrinches que lo llevaban a lastimarse o si tenían irritabilidad. En primaria debían estar atentos a síntomas somáticos como dolores de cabeza, estómago, vómito; si eran irritables o si tenían alteraciones en el sueño. En la secundaria se debía vigilar si aparecían cambios conductuales como aislamiento social, poca apertura con la familia, pobre comunicación, agresividad, consumo de sustancias, autolesiones e ideas de muerte (SEP, 2022). Esto con la finalidad de poder derivar para evaluación. Si bien, la pandemia trajo una urgencia de vigilar la salud mental, lo cierto es que esto actualiza las labores del docente y lo coloca como una figura que debe derivar a algunos estudiantes al psicólogo.

En suma, el docente es ahora un soporte emocional para sus estudiantes, un pre-evaluador⁸; sigue siendo una figura con el objetivo de enseñar los contenidos en el plano educativo, pero su calidad docente se encuentra también relacionada con sus estados de ánimo y su pericia para observar las emociones de sus estudiantes. Por eso debe ser portador de la inteligencia emocional:

Podemos distinguir que la inteligencia emocional en los docentes, se refiere al conjunto de habilidades personales que nos permiten identificar, regular y expresar nuestras emociones en un momento determinado de forma asertiva en la práctica docente, y, la educación emocional al conjunto de prácticas, técnicas y actividades encausadas a favorecer la salud emocional en las y los estudiantes (COPACA, 2022, p. 19).

Tarea compleja por la cantidad de contenidos que abundan. Si la psicología se ha ofrecido a cargar con problemas de distinta índole, el docente soporta ese peso en el día a día en un salón de clases.

4.3 El estudiante

⁸ Utilizo este término informal para considerar que no realiza diagnóstico propiamente como lo realizaría un psicólogo o un psiquiatra, pero toda derivación conlleva a un análisis de la conducta desde un marco interpretativo que hace posible su derivación.

La ontología del estudiante desde las competencias socioemocionales: “[...] concibe al individuo como una totalidad que abarca el cuerpo, las emociones, el intelecto y el espíritu” (COPACA, 2022, p. 19). Tal vez aquí una pregunta importante es qué se está entendiendo por intelecto, ya que las competencias generalmente aparecen definidas como: “*Más que*⁹ conocimientos o habilidades. Involucra la habilidad de satisfacer demandas complejas, a través de aprovechar y movilizar recursos psicosociales en un contexto” (Rychen & Salganik, 2003 como se cita en OCDE, 2010, p. 6). Ese “más que” es de suma importancia. Asistimos a tratos de la inteligencia desde términos que prometen sumar, pero no queda claro si más bien terminan evitando el retorno a la inteligencia y por tanto, si podríamos interrogar el concepto de competencia como una discontinuidad que deja atrás la inteligencia, o si como tal, es la nueva forma que ha adoptado la inteligencia en nuestro tiempo. En el glosario Cedefop de la Comisión Europea (2018) la competencia aparece como:

la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Una competencia **no está limitada** a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), además abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos (como se cita en OCDE, 2010, p. 6).

Por tanto la dimensión intelectual del estudiante consiste en tener más que inteligencia o en no limitarse sólo a lo cognitivo. Que en términos de competencias socioemocionales se entiende lo que debe hacer y cómo debe actuar, pero no queda del todo claro qué pasa con esa dimensión intelectual. ¿Qué es la inteligencia entonces? No queda claro, pero tal vez podamos responder como lo hizo Edwin Boring (1923): “inteligencia es lo que miden los tests de inteligencia” (como se cita en Sternberg, 1990, p. 33). La nueva inteligencia es ser más que teórico, más que sólo inteligente. La nueva inteligencia es socioemocional.

En otros ámbitos podemos pensar en la figura del estudiante como un riesgo potencial, el estudiante es aquel que puede tener depresión y ansiedad en un futuro, aquel que puede sufrir de estrés, aquel que si no se interviene desde la inteligencia socioemocional, puede

⁹ Las cursivas son mías.

tener enfermedades cardiacas o de la presión, que puede desarrollar adicciones o tener embarazos adolescentes. Aquel que no siempre tiene lo necesario para socializar y trabajar. Gran parte de la educación proviene de una falta. Educar es esencialmente la transmisión de conocimientos, por lo que se puede afirmar que se parte de que los estudiantes están en una posición de falta en algunos ámbitos. La historia crítica realizada hasta el momento demuestra que el estudiante sigue siendo una figura en falta, pero ahora puede ser que le falte conocimiento sobre sus propias emociones, forma de regular sus emociones, formas de lidiar con el estrés, formas para mantener hábitos saludables, energía para trabajar, concentración, autoestima; identificar sus pensamientos, entre otras.

El estudiante ahora es una figura que es interrogada por distintos dominios. Sus acciones se traducen a lenguajes diversos. En un manual se leen algunas recomendaciones para abordar las acusaciones en clase y con ello posibles causas de su conducta:

Los niños aprenden que cuando acusan a la hermana, al amigo u otro integrante, esa persona se mete en problemas. También saben que si tienen dificultades, los adultos intervienen y las resuelven, por lo que cuando acuden a la escuela actúan de igual manera para llamar la atención (Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, 2016, p. 20).

Dicho enunciado tiene una función derivativa hacia una teoría que dé cuenta de una causalidad y maneras de trabajar con una conducta aparentemente simple como la acusación. Entre las posibles soluciones, a los maestros se les recomienda demostrar poca emoción: “Así, los niños aprenderán a manejar sus propios problemas y no buscarán recibir atención al tratar de meter en dificultades a otro niño” (Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, 2016, p. 21). Si hemos hecho mención de este hecho es porque ejemplifica que las acciones de los estudiantes son analizadas desde su relación familiar y se considera la escuela como una continuación del espacio familiar. Por tanto obrar no cae en una lógica de culpable o inocente, sino de qué me indica esto de la relación familiar o de la forma en que el estudiante aprenderá a resolver sus problemas. Otros marcos interpretativos que aparecen son los neurológicos a partir de explicar el estrés en términos de cambios en el cerebro (Secretaría de Educación y Deporte del Estado de Chihuahua, s.f.). Esto –recordamos– no

constituye una denuncia a los marcos interpretativos. Simplemente realizamos una labor descriptiva.

En un documento de 2017 se enuncia como perfil de Egreso que el estudiante debe ser:

- Autoconsciente y determinado
- Cultiva relaciones interpersonales sanas.
- Se autorregula
- Tiene la capacidad de afrontar la adversidad, actuar con efectividad y reconoce la necesidad de solicitar apoyo.
- Tiene la capacidad de construir un proyecto de vida con objetivos personales.
- Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos.
- Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades.
- Sabe lidiar con riesgos futuros. (SEP, 2017, p. 11).

El sentido de todos estos cambios aparece cuando recordamos que en el liberalismo eran deseables otras subjetividades. El estudiante debía ser un patriota, debía controlar sus impulsos y desarrollar sus facultades intelectuales por el bien del progreso; debía estar atento a los abusos de poder para no repetir situaciones de esclavitud e injusticias; debía mantener firme su identidad como mexicano, entre otras. Hoy el alumno debe estar lo más preparado posible para las vicisitudes de la vida. ¿Es que los problemas han cambiado radicalmente o asistimos a una nueva experiencia del riesgo donde la fundamentación de los objetos de la psicología se afianzó tan fuerte a la prevención que es la única forma que tiene de fundamentarse? O verdaderamente todo esto nos habla de un presente siniestro donde se le tiene que enseñar a las personas a apoyarse entre sí mismas, a construir un proyecto de vida, a hablar las emociones, a estar en contacto con uno mismo, a respetar a los otros. La historia crítica realizada hasta el momento nos muestra que el estudiante es una potencia perdida entre la prevención de los riesgos y los beneficios que obtendrá por las competencias socioemocionales. ¿Quién es el estudiante? Un potencial depresivo, ansioso, con embarazo no deseado, con pocas oportunidades laborales, a menos que se intervenga sobre él; pero también es un potencial no-criminal, empleado, no-enfermo. ¿Quién será con la intervención? No lo sabemos.

4.4 Condiciones de posibilidad

Existen distintos dominios y rutas que podemos seguir para comprender las condiciones de posibilidad de psicologización de la educación en México. Como una primera ruta, es necesario afirmar que la Segunda Guerra Mundial tuvo un impacto considerable para la constitución de dicho objeto, ya que dio como resultado la creación de instancias internacionales como la UNESCO, y la OCDE. Creada en 1945, la primera surge de una polémica: los acuerdos y tratados internacionales no bastan para sostener la paz. A lo que se le debía apostar era al verdadero diálogo y comprensión entre culturas a pesar de sus diferencias. Es bajo esta premisa que se formó la UNESCO, teniendo como repercusión la creación del diálogo internacional en materia educativa. Por otro lado, la OCDE nace también en ese periodo con el objetivo de apoyar a los países a mejorar su desarrollo económico. Para hacer esto, la organización realiza recomendaciones en distintos materiales de las cuales – para fines de la investigación– nos interesa la educación.

Estos procesos están a su vez relacionados con la globalización, ya que la posibilidad de que las empresas puedan asentarse en distintos países, genera la pregunta de qué habilidades es necesario poseer para poder encontrar trabajo en dichas empresas. Aquí el saber empresarial ha tenido una notable influencia. De acuerdo con los trabajos de la socióloga Eva Illouz, gran parte del desarrollo de la psicología en Estados Unidos obedece al lugar que dicha disciplina pudo abrirse en las empresas. Los experimentos de Elton Mayo en Chicago tuvieron una destacable influencia, ya que lograron conectar la pregunta de qué factores humanos están relacionados con la producción en la industria. Esta investigación sería atractiva por un tiempo, ya que prometía ganancias y mejoras. Pero el efecto más grande estuvo quizás en el desarrollo de un saber que comenzó a definir la comunicación en las empresas, los atributos deseables y necesarios para un líder y con ello, distintos puestos; asistimos pues, a una psicologización de las empresas. Lo importante de esta experiencia es tomarla como punto de partida para un saber que después sería retomado por la OCDE: las competencias socioemocionales. La descripción de competencias no sería posible sin el saber empresarial que comenzó a cuantificar y definir los aspectos de suma relevancia para la vida laboral. Además es importante recordar que la OCDE busca fomentar el desarrollo

económico, y aunado a la globalización y los intentos de homologar la educación, estos elementos fueron constituyendo un terreno fértil para el saber psicológico en la educación desde la perspectiva de los beneficios laborales que prometen las competencias o para la producción de rasgos deseables como el manejo de estrés, tolerancia a la frustración, entre otros.

Otra condición de posibilidad para la psicologización de la educación y las competencias socioemocionales se encuentra presente en el hecho de que la medicina pudo ingresar en la educación. En el Congreso Higiénico Pedagógico de 1880 en México se planteó la necesidad de que la medicina pudiera incidir en la educación a través de distintas prácticas como definir condiciones mínimas del mobiliario, de los libros, de la arquitectura, de la orientación de las escuelas, entre otros. Si bien, este hecho puede parecer de poca relevancia, lo que en él se juega es la posibilidad de utilizar las escuelas como un espacio para trabajar con la prevención de enfermedades y/o rastrear su tratamiento. Hoy en día es normal que profesionales de medicina puedan asistir a vacunar a los estudiantes o a brindarles desparasitantes; el gobierno también puede asistir a brindar charlas sobre prevención de adicciones y enfermedades de transmisión sexual. Si esa cuestión es tan importante para la educación a simple vista, los enunciados que hemos mencionado en esta investigación también dan cuenta de ello:

Continuamente estamos recibiendo estímulos que nos producen tensión emocional. Esos estímulos pueden ser estresores del trabajo, conflictos familiares, noticias (guerras, violencia, desastres naturales, hambre, tortura, etc.), interrupciones, reveses económicos, pérdidas, enfermedades, etc. La tensión emocional puede adoptar la forma de irritabilidad, desequilibrio emocional, problemas de relación, ansiedad, estrés, depresión, etc. La frecuencia con que se producen estos fenómenos merece más atención de la que se le está prestando actualmente. El consumo de ansiolíticos y antidepresivos no ha cesado de aumentar a partir de mediados del siglo XX. Las estadísticas sobre este tipo de consumo son realmente espectaculares y son un indicador de los problemas emocionales que sufre la sociedad. Desde la educación emocional se pretende abordar la dimensión preventiva de estos fenómenos. (Secretaría de Educación y Deporte del Estado de Chihuahua, s.f., pp. 16-17).

Las competencias socioemocionales aparecen como una preventiva de situaciones como el estrés, la depresión, la ansiedad, problemas emocionales, pero también como se lee en los documentos de la OCDE, para prevenir adicciones, problemas cardiacos, problemas de presión arterial, síntomas físicos por estrés, entre otros. Por tanto, hoy en día la

fundamentación de las competencias aparece siempre referida al dominio médico preventivo, y por tanto, las competencias socioemocionales no serían posible sin la articulación del saber médico con el escolar.

Hoy en día, otro evento también ha propiciado la psicologización de la educación: los efectos de la pandemia Covid y con ella el aumento de la crisis de la salud mental. Entre los principales efectos se leen los siguientes párrafos:

el cambio drástico del estilo de vida derivado del confinamiento ha llevado a establecer diariamente un ritmo de sobreactividad, exceso de ansiedad y de estrés que ha provocado dificultades para planear y organizar las actividades inherentes al quehacer profesional.

La multiplicidad de tareas y el cambio de responsabilidades que exige el quehacer docente derivado por COVID-19, ha transformado la forma de ser en el mundo, obligando a desarrollar distintas habilidades de afrontamiento.

Shah y Rodríguez (2020), muestran que el distanciamiento social por COVID-19 está relacionado con el estrés psicológico y agrava los problemas de salud mental, de acuerdo con información en la Encuesta Nacional de los Hogares realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2017, al menos 32.5% de la población mexicana de más de 12 años ha experimentado un sentimiento de depresión y de este porcentaje, alrededor del 10% se siente deprimido diariamente (COPACA, 2022, p. 4).

La pandemia por el Covid trajo consigo discursos y realidades de sufrimiento. Es innegable que muchas personas perdieron seres queridos, trabajos, competencias, viajes; pero también perdieron la libertad de salir libremente con amigos, familiares o a eventos recreativos. Las medidas de confinamiento aunadas a la incertidumbre del curso de la pandemia provocaron grandes estragos emocionales en la población. Esta crisis aumentó la necesidad de hablar de terapia psicológica en distintos espacios. En la educación se puede leer en el documento titulado: *Acciones preventivas y de protección sobre el COVID-19 y otras enfermedades respiratorias a ser aplicadas en los planteles escolares del Sistema Educativo Nacional* que como parte de las estrategias se sugiere que se puedan gestionar ambientes de escucha para la expresión de emociones (SEP, 2022). Con nivel preescolar se fomenta que la escucha se realiza mediante el juego o el dibujo, y como clausula se coloca que los niños pueden tener cambios en su conducta pero que si persisten, será necesario derivar para valoración. Respecto a la primaria se sugiere la expresión de emociones

mediante el diálogo grupal. Si aparecen síntomas depresivos y ansiosos; problemas de conducta o alteraciones en el aprendizaje que sean significativos, también se recomienda derivación para valoración. Y finalmente en la secundaria se recomienda el trabajo individual a través de la reflexión (SEP, 2022). Durante la pandemia se leía constantemente que por fin las personas habían entendido la importancia de la salud mental. En medio de aquella crisis, nos aferramos a todo aquello que pudo ofrecer dicha disciplina. Lo cierto es que fue un terreno fértil para el fomento de conocimientos psicológicos en la escuela.

Otra posible pregunta que se puede realizar es: ¿por qué provocó tanto ruido el concepto de inteligencia emocional?, ¿por qué fue tan revolucionario?, ¿qué función derivativa encontramos en los enunciados que la demarcan? Dichas preguntas nos abren la posibilidad de hacer una historia crítica del concepto de inteligencia. Si bien, no emprenderemos en dicho camino porque los objetivos de la investigación y el tiempo son limitados, considero necesario hacer un primer acercamiento o formular una respuesta provisional, ya que es de importancia considerable para pensar en las competencias socioemocionales. Recordando nuestros compromisos con la historia crítica, para Foucault la ontología de los objetos que promueven las ciencias humanas, es histórica. Esto quiere decir que cada época tiene discursos y saberes que hacen posible que algo pueda ser dicho. En este caso, aplicado a la inteligencia, esto significaría que la inteligencia no siempre ha sido entendida del mismo modo, y por tanto no siempre se ha trabajado de la misma forma. Si el concepto de inteligencia emocional hizo ruido, lo que estamos preguntándonos con este rodeo es: ¿qué era la inteligencia antes para que resultara una sorpresa que las emociones son importantes para su definición? El psicólogo social Pablo Fernández Christlieb ha sido crítico con el concepto de inteligencia, y haciendo un trabajo histórico, demuestra que la inteligencia es un concepto que es producto de la revolución industrial. Antes de la inteligencia, existían la sensibilidad y la sensatez:

ser sensato no es para nada ser inteligente, ni pensar con precisión, sino poder captar la lógica interior de las cosas, los hechos, las actividades y los acontecimientos, y actuar en consecuencia; ser sensible no es ser emocional ni pasional ni sensiblero, sino poder incorporar al pensamiento los datos invisibles e intangibles de la realidad y tomarlos en consideración y tratarlos con cuidado para alentarlos, si eso es lo prudente, o solucionarlos, si eso es lo que aconseja la discreción. [...] La sensibilidad es como un pensamiento que tiene tacto y que va

con tiento; la sensatez es un sentimiento que no está ciego, que tiene ojos, que aclara y sabe opinar adecuadamente. La sensibilidad es la percepción que puede registrar la ambientación de la realidad, su espíritu, y que no sabe contar ni medir ni clasificar, sino oler y gustar el ruido, el silencio y la música de la sociedad (Christlieb, 2011, pp. 136-137).

Si bien, Christlieb está partiendo del postulado de entender la psicología social como una disciplina que analiza los pensamientos y sentimientos que se encuentran en las cosas, en las relaciones y en los procesos sociales; lo cierto es que esta perspectiva funciona para describir los cambios en los ambientes y los funcionamientos psíquicos de una época. En este caso lo que nos dice es que en el barroco:

[La cultura] aparece como una forma de la sociedad en la que pensamientos y sentimientos se muestran siendo continuidad unos de los otros y, por lo tanto, quedan compenetrados. Poco a poco, eso de que la percepción o la conciencia se dividen en pensamientos y sentimientos se va volviendo falso. (Christlieb, 2011, p. 140).

Lo que nos interesa de este postulado es que en el barroco pensamientos y sentimientos todavía estaban unificados, y en el resto del capítulo sobre dicha época Christlieb se dedicará a dar ejemplos de cómo distintos sentimientos y pensamientos se plasmaban en distintas manifestaciones culturales. La saturación barroca demostraba una exterioridad que era perceptible para los demás. Los distintos objetos y prácticas eran extravagantes por la gran cantidad de sentimientos que comunicaban. Hasta para consumir tabaco en polvo se utilizaban visibles y coloridos pañuelos para sonar la nariz. La conversación era un arte del ingenio y el momento más agradable del día por los distintos juegos de palabras empleados. Sin embargo, Christlieb (2011) distingue esas formas de sensibilidad de la inteligencia, y define la segunda como: “la conciencia que se comporta como un mecanismo” (p. 164). Es decir, surge una necesidad de catalogar y ordenar todo, hecho que fundamenta con la aparición de los diccionarios de la Lengua Española entre 1726 y 1739 pero también los sistemas de clasificación de Lineo en 1753 y las enciclopedias entre 1751 y 1772. Además de la clasificación, para el psicólogo social el otro hecho fundamental es la noción de función, donde las cosas empiezan a catalogarse por su utilidad pero también empiezan a fundamentarse desde ahí. Como ejemplo nos habla del pato mecánico construido por Jacques de Vaucanson. Este pato construido en 1741 tenía todas las características de un autómatas, y fue construido para generar asombro en la gente. Si bien, cumplió con su

cometido, lo cierto es que la noción de utilidad y finalidad hicieron que a su constructor se le solicitara aplicar sus saberes a cosas más útiles, por lo que fue nombrado como inspector de manufactura en el ámbito de la seda (Christlieb, 2011). Para el autor mexicano, esto sirve como ejemplo del inicio de la inteligencia. Comienza un proceso de depuración de adjetivos y con ellos, la profundidad de las cosas, los sentimientos y pensamientos que con ellos van:

los adjetivos son aquellas cualidades con las que contribuye el que percibe, es decir, uno mismo, a la hora de relacionarse con las cosas, y gracias a las cuales uno queda enredado en lo que mira y en lo que toca. Si se le quitan a las cosas estos adjetivos que son sensibles o afectivos, lo que queda son sustantivos crudos, objetos separados de quienes tratan con ellos, volviéndose meramente cantidades de cosas sin cualidad cuyos únicos adjetivos posibles son ya para efectos de clasificación o de orden de útil/no útil, ejecutor/no ejecutor que describen no la manera en que la cosa lo afecta a uno, sino la manera en que la cosa afecta a otra cosa, esto es, como si fueran piezas que actúan sobre otras piezas del resto de la maquinaria de la inteligencia (pp. 165-166).

Depurándonos de adjetivos, las cosas se vuelven “objetivas”, manipulables. Aparece la inteligencia con definiciones como aquello que puede hacerse para disminuir los costos y aumentar la producción (Giedion, 1948 como se cita en Christlieb, 2011). Para que las cosas puedan lograrse, comienza un proceso de separación de tareas, justo como en las fábricas. Comienza una lógica de la cuantificación y separación de los procesos que repercute en la inteligencia a través de su medición: lo que importa es resolver problemas de la forma más rápida y producir cosas útiles, por eso la inteligencia queda reservada ingenieros que podían arreglar cosas y al genio artístico se le remite a la locura (Christlieb, 2011). Lo que resulta interesante de estos hechos, es la depuración de los sentimientos que van con ello. De imaginar una época con la apertura y la expresión barroca, se pasa a una revolución industrial donde el acero y el color negro son la constante en los objetos, pero también en el cielo contaminado. Una era donde comienza a gestarse una aséptica emocional que se potenciará más adelante en el positivismo. Ya en el siglo XX Bergson se encuentra proponiendo la noción de intuición como una denuncia a la fragmentación con la que trabaja la inteligencia;

De hecho, nos damos perfecta cuenta que ninguna de las categorías de nuestro pensamiento —unidad, multiplicidad, causalidad mecánica, finalidad inteligente, etc.—, se aplica exactamente a las cosas de la vida: ¿quién podrá decir dónde comienza y dónde termina la individualidad, si el ser vivo es uno o varios, si son las células las que se asocian en organismo o si es el organismo el que se disocia en células? (Bergson, 1963, p. 434).

Más allá de calcar una parte de la historia de la filosofía y el pensamiento en Europa, lo que trato de hacer con este recorrido es dar cuenta de que tuvieron que suceder distintos acontecimientos para que la inteligencia emocional fuera una sorpresa y un terreno tan fértil. En el caso de México es posible que las condiciones sociopolíticas hayan fomentado que los sentimientos y las emociones fueran abordados desde la perspectiva moral. Desde el Porfiriato con su proyecto de orden y progreso hasta el México post-revolucionario, se utilizó la educación como un dispositivo para regular las tensiones políticas o para evitar regresar a regímenes de esclavitud –recordemos que se buscaba promover que *el patriotismo ardiera en el pecho de los jóvenes*—. Por tanto, si la inteligencia producto de los procesos de industrialización y las tensiones políticas en México, no atendía como tal a las emociones, y se mantuvo con esa lente durante años, hace sentido que la inteligencia emocional fuera considerada un acontecimiento importante, sobre todo por los dominios con los que pudo vincularse, que como hemos mencionado son la salud, el crimen, el desempeño escolar, la salud mental y el trabajo. La inteligencia emocional es útil porque nos permite regresar a intentar resolver todo aquello que se ha ido produciendo como efecto de la inteligencia. Los resultados: Recientemente la SEP (2017) escribe que: “El currículo ha de apuntar a desarrollar la razón y la emoción, reconociendo la integralidad de la persona, es decir, que en el proceso educativo hay que superar la división tradicional entre lo intelectual y lo emocional” (pp. 91-92). La inteligencia emocional es el precio que pagamos por haber inventado los conceptos de inteligencia, con todo lo que ello conlleva.

4.5 Conclusión

En el capítulo anterior prometimos que contrastaríamos las hipótesis que mencionan que las competencias socioemocionales y la psicologización de la educación buscan capitalizar los estados de ánimo de los educandos para mejorar su desempeño laboral en el futuro. Después de haber revisado con detenimiento algunos documentos que dan cuenta de cómo operan dichas competencias, concluyo que esa hipótesis es errada, o tal vez más que errada, podríamos catalogarla como todavía incompleta. Es verdad que existe un encadenamiento de las competencias socioemocionales con el dominio laboral, y también es posible que gran parte de las patologías psicológicas obedezcan a los efectos del capitalismo

como lo ha denunciado con creces Berardi (2017, 2022). Pero sería incorrecto decir que por ello toda competencia emocional y sobre todo, que todo aquello que las competencias socioemocionales, parten de un efecto del capitalismo. Existe estrés en los maestros producto de sus condiciones laborales y en un futuro posiblemente también exista estrés para los estudiantes que buscarán un trabajo o que tendrán que mantenerlo en condiciones precarias. Pero también existe estrés producto de otros procesos sociales. Los adolescentes en secundarias donde en cada toque de campana tienen que naufragar por ríos de estudiantes hacia otros salones, en un periodo donde es de vital importancia lo que sus coetáneos piensen de ellos; la forma en que son acechados por las preguntas de los maestros y se quedan paralizados; las tareas por las que sí, todos hemos pasado, pero no por ello invalidan el estrés de tener proyectos y exámenes; entre otros acontecimientos. Del mismo modo, como hemos observado, las intervenciones psicológicas han sido motivadas en gran medida por la prevención de riesgos, al menos en México. La OCDE podrá poner el acento en competencias vinculadas al trabajo porque es su objeto de intervención, pero esas competencias en México han sido asimiladas desde sus propias urgencias a resolver y entre ellas se encuentran las adicciones, el crimen, los embarazos adolescentes, las enfermedades y los trastornos psicológicos. En suma, en México el encadenamiento parte más bien de atender los factores de riesgo y las conductas de riesgo, más que encadenar las emociones con el aprendizaje o con el futuro laboral –aunque tampoco es que lo descarte del todo–.

Sin embargo, también es importante mencionar que tampoco es que hayamos podido cubrir todos los manuales. Y aunque se hubieran podido cubrir todos, la aplicación en las escuelas obedece a distintos fenómenos. Faltaría aquí enunciar que profesionales de psicología pueden realizar proyectos independientes y conseguir recursos federales/estatales para intervenir en distintas escuelas. Y también mencionar que aunque parezca una perspectiva homologada, en realidad cada escuela se encuentra en un sitio distinto y aunque el programa y las recomendaciones sean las mismas, las problemáticas son muy específicas en cada zona. Pero a pesar de esto, lo cierto es que en el ámbito público, el psicólogo se abre su lugar a tajos, denunciando situaciones de riesgo y aceptando los casos más complicados.

No obstante la perspectiva foucaultiana también nos orienta a considerar que algunas descripciones de las ciencias humanas, no existen *fuera de la sociedad* y de ciertos marcos

interpretativos. Por lo que queda la pregunta de si en medio de todos esos fenómenos, la psicologización de las problemáticas ofrece ciertos marcos interpretativos que producen la experiencia de la enfermedad, aunque tenga que hacerse eso para producir la cura o la estrategia de afrontamiento. Sabemos ya por Deleuze que esto es una posibilidad. La labor de creación de conceptos de la filosofía recuerda a la construcción de una superficie de palpar de un médico, donde se selecciona un fragmento de la piel para que emerjan los síntomas en un lenguaje y un marco; para *permitir hablar* (May, 2005). Ya algunos psicoanalistas también empiezan a considerar que el inconsciente es un fenómeno de producción de la clínica psicoanalítica y que no tiene un estatuto ontológico por fuera de ella (Bonoris, 2023). Esto nos remonta a una gran diversidad de posibilidades para hablar de este fenómeno, pero creo que una consigna importante a investigar es los efectos que tienen los marcos interpretativos de la psicología en la subjetividad de las personas o como insinuaba Foucault en su artículo homónimo, es necesario interrogar el *precio que se va a pagar* por dicha elección.

5 Aplicación: pensando en la psicologización con profesionales y estudiantes de psicología

“El enunciado puede no estar oculto, y pese a ello no es visible; no se ofrece a la percepción como el portador manifiesto de sus límites y de sus caracteres. Se requiere cierta conversión de la mirada y de la actitud para poder reconocerlo y considerarlo en sí mismo”.

Paul Veyne

En el capítulo anterior pudimos realizar una descripción de la psicologización de la educación en México. En el transcurso de ello, describimos cómo se modifican ciertas figuras como la del docente y el alumno; indagamos por condiciones de posibilidad de las competencias y también describimos algunas estrategias que repercuten en el docente y el estudiante. En medio de esta investigación queda responder la pregunta de qué acciones podemos emprender. El trabajo de Michel Foucault es catalogado como crítico, ya que se encarga de interrogar las condiciones de posibilidad del saber y la forma en que circula el poder, inscribiendo verdades en el cuerpo. Una historia efectiva para el pensador francés puede provocar la desidentificación. Se recurre al pasado para saber que no somos los mismos y que nuestro presente está sostenido en principios insospechados. Por eso la historia crítica debe ir acompañada de una actitud de sorpresa y sospecha respecto al presente: se toma cada enunciado discursivo o no discursivo como un hecho singular a interrogar. Foucault buscó dejar sus libros como cajas de herramientas para ser empleados de modos distintos. “No soy yo quien defina cómo se deben usar mis libros” enunció en alguna ocasión. ¿Qué hacer entonces con su teoría?

En la presente investigación considero que la historia crítica puede ofrecer distintas herramientas que pueden producir efectos principalmente sobre los profesionales de psicología. Elijo dicho sector debido a que no encuentro ningún motivo para problematizar con las y los estudiantes las competencias socioemocionales. Eso sería una tarea muy tardada, y al final cuando se mezclan disciplinas, en este caso filosofía y psicología, procedo a operar con la cautela recomendada por Yalom (2001) de no derribar creencias y herramientas sin ofrecer antes alguna alternativa. Un trabajo responsable implicaría la investigación de otras

alternativas psicológicas pero también la disponibilidad de las escuelas para ponerlas en práctica, lo cual resulta sencillamente imposible en este contexto. Sin embargo con el sector de la población con el cual si es posible incidir es con el de los profesionales y estudiantes de psicología. Se plantea realizar la aplicación con ellos debido a que son quienes están más cercanos a la construcción de los objetos psicológicos pero también a su aplicación en distintas instituciones. Los profesionales también forman parte de la sociedad y tienen una gran incidencia en ella. ¿Qué puede aportarles la historia crítica? En el presente capítulo se busca desarrollar la aplicación realizada en este posgrado.

5.1 Curso-taller: Hacia una historia crítica: repensando la llegada de la psicología a la educación en México.

Bajo los postulados mencionados anteriormente, se diseñó un curso con nombre homónimo al de este apartado.

La finalidad del curso se planteó como: retomar algunas de las pautas de la historia crítica del filósofo Michel Foucault para analizar los cambios en las políticas educativas relacionadas con la psicología en México. Se espera que quienes participen puedan obtener nociones generales del pensamiento de Foucault y su relación con la historia de las disciplinas humanas, para posteriormente revisar distintos documentos históricos para poner en práctica la metodología de la historia crítica. La finalidad de esta actividad es pensar en aquello que escapa de los relatos tradicionales de la historia de la psicología educativa en México y tener una visión crítica de su desarrollo.

El curso fue dirigido a Estudiantes/profesionistas de psicología clínica, educativa, general; licenciatura en pedagogía, licenciatura en innovación y gestión educativa; disciplinas afines; personas interesadas en el pensamiento de Michel Foucault.

Como objetivos generales se plantearon:

- Introducir a quienes participan a la Historia Crítica de Michel Foucault para analizar el desarrollo de la psicología en México.
- Emplear grupalmente algunas de las nociones de la historia crítica para pensar las políticas educativas actuales relacionadas con la psicología.

- Dialogar sobre las posibilidades que genera la Historia Crítica en la comprensión de la labor de quienes participan, en su futura práctica profesional para que puedan valorar si desearían acercarse a dicha metodología.

- Dialogar sobre los límites de la Historia Crítica para ver si es posible complementar con otras opciones metodológicas/filosóficas.

Del mismo modo, cada sesión tuvo objetivos específicos que son:

Sesión 1.

Objetivos de específicos:

- Identificar los distintos movimientos de la psicología crítica y más adelante ubicar a los autores que se mencionarán.
- Establecer el concepto de crítica.
- Definir el concepto de cultura terapéutica para reflexionar sobre la llegada de la psicología a distintos espacios y sus mecanismos para lograrlo.
- Introducir brevemente algunos aspectos biográficos y teóricos de Michel Foucault.

Temas:

- 1.1. Hacia una práctica que haga preguntas
- 1.2. Psicologización y cultura terapéutica
- 1.3. ¿Quién fue Michel Foucault?

Sesión 2.

Objetivos de específicos:

- Problematizar los desafíos que conlleva narrar una única historia de la disciplina psicológica para introducir la historia crítica de Foucault.
- Presentar el texto de Foucault por sí mismo para identificar los elementos principales de su filosofía.
- Revisar el compromiso general de *La arqueología del saber* respecto a la formación de los objetos y los enunciados para trabajar los conceptos de modos de objetivación descritos.

- Revisar las preguntas de la arqueología para profundizar en la materialidad del análisis discursivo respecto a los objetos.

Temas:

- 2.1. ¿Por qué hacer otra historia?
- 2.2. ¿Cómo se forman nuestros objetos para intervenir?

Sesión 3.

Objetivos de específicos:

- Revisar el concepto de modos de subjetivación y disciplina.
- Ejemplos y reflexiones de *Vigilar y Castigar* y *La historia de la sexualidad* en referencia a la modificación de subjetividad.
- Relación que existe entre el saber y el poder y la forma en que éstas pueden incidir en los sujetos y en los objetos.

Temas:

- 3.1. ¿Quiénes tenemos que ser para evaluar lo que evaluamos?
- 3.2. El Binomio saber-poder

Sesión 4.

Objetivos de específicos:

- Revisar los ejemplos mencionados por Foucault en *Vigilar y Castigar*, aterrizados específicamente en el ámbito educativo.
- Aprender sobre políticas educativas referentes a la psicología.
- Aplicar algunas nociones de la historia crítica para pensar las políticas educativas, su influencia en los sujetos y en la construcción de objetos.
- Evaluar los aprendizajes de quienes asistieron a través del ejercicio de este módulo.

Temas:

- 4.1. Foucault y la educación
- 4.2. Aplicando la historia crítica en documentos.

El curso tuvo una duración de 20 horas en total, que fueron repartidas en cuatro sesiones, cada una de 5 horas. Las fechas fueron 7, 14, 21, y 28 de octubre de 2023 y se llevó a cabo en el salón 3 de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro. La gestión se llevó a cabo en conjunto con Educación Continua, quienes brindaron su apoyo para la construcción del cartel, su difusión en redes sociales y con otras facultades.

Dado que el curso buscaba ofrecer una retribución social, se buscó que fuera gratuito, sin embargo por cuestiones administrativas se ofertó en un costo de \$400 pesos mexicanos para estudiantes activos UAQ, \$600 pesos mexicanos para la comunidad UAQ (docentes y trabajadores) y en \$800 pesos mexicanos para público general. El facilitador del taller no recibió ninguno de estos ingresos y todo fue destinado a la universidad como parte de la retribución social.

La carta descriptiva de actividades realizadas fue realizada así:

Tabla 2: Carta descriptiva de taller

FECHA o NO. DE HRS:	TEMÁTICA:	OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	REQUERIMIENTOS TÉCNICOS:
Día 1			
Sábado 7 de octubre de 2023. 9:00-10:00 hrs	Módulo I: Presentación de objetivos y metodología de trabajo. Presentación entre participantes. <u>Sesión a cargo de José Luis Ortiz Ugalde</u>	-Conocer los nombres de quienes participan y que estos conozcan el nombre del facilitador para facilitar la interacción grupal. -Hablar los objetivos del curso y metodología de trabajo para alinear las expectativas del curso.	-Laptop -Proyector -Pizarrón para proyectar.

<p>Sábado 7 de octubre de 2023.</p> <p>10:00-11:30 hrs</p>	<p>Módulo II: Hacia una práctica que haga preguntas. Psicologización y cultura terapéutica.</p> <p><u>Sesión a cargo de José Luis Ortiz Ugalde</u></p>	<p>-Introducir desde lo más general, los temas a trabajar para que quienes participan puedan identificar los distintos movimientos de la psicología crítica y más adelante ubicar a los autores que se mencionarán.</p> <p>-Establecer el concepto de crítica con el que se estará trabajando para evitar ambigüedades respecto a dicho concepto con tantas connotaciones.</p> <p>-Definir el concepto de cultura terapéutica para reflexionar sobre la llegada de la psicología a distintos espacios y sus mecanismos para lograrlo. Al final se aterrizará en la educación.</p>	<p>-Tiras de papel</p> <p>-Plumas</p> <p>-Laptop</p> <p>-Proyector</p> <p>-Pizarrón</p> <p>-Marcadores</p>
<p>11:30-12:00</p>	<p>Descanso</p>		
<p>Sábado 7 de octubre de 2023.</p> <p>12:00-13:00</p>	<p>Módulo III: ¿Quién fue michel Foucault? ¿Qué es una filosofía de la historia?</p> <p><u>Sesión a cargo de José Luis Ortiz Ugalde</u></p>	<p>-Introducir brevemente algunos aspectos biográficos y teóricos de Michel Foucault para que quienes participan tengan nociones generales antes de empezar a trabajar con el autor. Se revisó el texto: <i>Foucault de Estética, ética y hermenéutica</i>. Se hizo también un mapa mental de historia crítica como filosofía de la historia y como crítica de herencia Kantiana.</p>	<p>-Laptop</p> <p>-Proyector</p> <p>-Pizarrón para proyectar</p>
<p>Sábado 7 de octubre de 2023.</p>	<p>Módulo IV: Actividad Las palabras y las cosas</p>	<p>Introducir la pregunta por el saber del primer momento de la obra de Foucault con la intención de preparar a quienes participan para la siguiente clase.</p>	<p>-Rotafolio</p> <p>-Imágenes de animales y seres mitológicos.</p> <p>-Cinta adhesiva</p>

13:00- 14:00	<u>Sesión a cargo de José Luis Ortiz Ugalde</u>		
Día 2			
Sábado 14 de octubre de 2023. 9:00- 11:00 hrs	Módulo V: ¿Por qué hacer otra historia? <u>Sesión a cargo de José Luis Ortiz Ugalde</u>	-Problematizar los desafíos que conlleva narrar una única historia de la disciplina psicológica para introducir la historia crítica de Foucault.	-Laptop -Presentación PowerPoint -Proyector
Sábado 7 de octubre 11:00- 11:30 hrs	Descanso		
Sábado 7 de octubre de 2023. 11:30- 13:30 hrs	Módulo VI: ¿Cómo se forman nuestros objetos para intervenir? <u>Sesión a cargo de José Luis Ortiz Ugalde</u>	-Revisar el compromiso general de <i>La arqueología del saber</i> respecto a la formación de los objetos y los enunciados para trabajar los conceptos de modos de objetivación descritos en el módulo II. -Revisar las preguntas de la arqueología para profundizar en la materialidad del análisis discursivo respecto a los objetos. -Revisar ejemplos para aterrizar dichos principios.	-Laptop -Presentación PowerPoint -Proyector
13:30- 14:00	Análisis de documento Y construcción de dispositivos.	-Analizar por equipos el discurso pronunciado en el <i>Congreso Higiénico Pedagógico de 1882</i> desde las pautas de la Arqueología del Saber con la finalidad de poner en práctica dicha filosofía.	-Copias -Banco de palabras -Barra adhesiva -Plumones

	<u>Sesión a cargo de José Luis Ortiz Ugalde</u>	-Trazar la red de un concepto (competencias socioemocionales, perfil de personalidad y globalización) con los conceptos y disciplinas que se relacione con la finalidad de poner en práctica los elementos revisados de la arqueología.	
Día 3			
Sábado 14 de octubre de 2023. 9:00-11:00 hrs	Módulo VII: ¿Quiénes tenemos que ser para evaluar lo que evaluamos? <u>Sesión a cargo de José Luis Ortiz Ugalde</u>	-Revisar el concepto de modos de subjetivación. -Revisar el concepto de Historia efectiva de Foucault inspirado en Nietzsche. -Revisar el concepto de disciplina. -Revisar algunos ejemplos y reflexiones de <i>Vigilar y Castigar</i> y <i>La historia de la sexualidad</i> en referencia a la modificación de subjetividad.	-Laptop -Presentación PowerPoint -Proyector -Hoja de papel -Pluma
11:00-11:30 hrs	Descanso		
11:30-13:00	Módulo VIII: El Binomio saber-poder	-Revisar la relación que existe entre el saber y el poder y la forma en que éstas pueden incidir en los sujetos y en los objetos.	-Laptop -Presentación PowerPoint. -Proyector.
13:00-14:00	Ejemplos	-Proyectar videos de la disciplina en los ejércitos. Hacer que quienes participan hagan un recuento de la disciplina que tuvieron cuando estudiaron.	-Laptop -Videos descargados -Presentación PowerPoint. -Proyector.
Día 4			

9:00-10:30 hrs	Módulo IX: Hacia una filosofía de la educación	-Hablar de la historia crítica como posible filosofía de la educación. -Escribir las posibles preguntas que puede realizar la historia crítica.	-Plumones -Pizarrón
10:30-11:30 hrs	Módulo X: Aplicando la historia crítica en documentos.	-Aprender sobre políticas educativas referentes a la psicología. -Aplicar algunas nociones de la historia crítica para pensar las políticas educativas, su influencia en los sujetos y en la construcción de objetos. -Evaluar los aprendizajes de quienes asistieron a través del ejercicio de este módulo descrito más adelante.	-Documentos pertinentes para la actividad: rúbricas, manuales, reglamentos, cuestionarios, entre otros.
11:30-12:00	Descanso		
12:00-1:00	Exposición de resultados	-Comentar las conclusiones de haber realizado el análisis con los documentos solicitados.	-Plumón -Pizarrón
13:00-14:00hrs	Conclusiones y llenado de cuestionario.	-Dialogar sobre las conclusiones generales del curso. -Generar un diálogo sobre las limitaciones o dificultades que surgieron en el ejercicio.	-Formato de evaluación 1.

En general la metodología consistió en el tradicional método expositivo. Para ello se emplearon recursos audiovisuales como presentación de PowerPoint, videos y en algunas sesiones, copias. Pero cada sesión tuvo ejercicios prácticos que tenían como finalidad hacer más visible la teoría de Foucault, por ejemplo en la primera sesión se llevó un rotafolio que tenía escrita la clasificación de Borges citada por Foucault en *Las palabras y las cosas* para hacer más visible la “experiencia desnuda del orden”. En el segundo módulo se analizaron

los enunciados con un documento de las memorias del *Congreso Higiénico-Pedagógico de 1880*, y también se trazaron dispositivos con bancos de palabras. En el tercer módulo se hizo un ejercicio de escritura creativa de la forma en que distintas verdades pasan a través del cuerpo como en el texto de Foucault sobre Nietzsche y también se proyectaron videos del ejército para analizar la disciplina. Y finalmente en el último módulo ya se repartieron manuales y documentos referentes a la educación en México y se dejó que quienes participaron realizaran el análisis aplicando todo lo aprendido hasta el momento.

5.2 Resultados

El curso logró convocar a 5 participantes, los cuales fueron 3 psicólogos, 1 comunicólogo y 1 participante de negocios internacionales. De ellos, 4 terminaron el curso de forma satisfactoria y uno de ellos abandonó el curso de forma prematura.

Para la evaluación se realizó un cuestionario que tenía como finalidad medir los impactos que tuvo el curso sobre la práctica profesional o la visión histórica de las profesiones de los participantes. Si decíamos en el primero capítulo que la historia crítica permite hacer un recorrido de las distintas formas en que los seres humanos se interpretan, se regulan, intervienen y se gobiernan a sí mismos y a los demás; se busca entender si aparece algunos de estos cambios después de la aplicación del curso-taller. Por otro lado los componentes genealógicos de Foucault también tenían un efecto de sospecha y –hasta cierto punto– deconstrucción de supuestos teóricos de las disciplinas. Por ese motivo se diseñaron las siguientes preguntas:

1. ¿El curso te hizo pensar en tu práctica o profesión de forma distinta?
2. ¿Cómo cambió tu percepción?
3. ¿Cambió tu actitud hacia la historia de tu profesión?, ¿de qué forma?
4. ¿Consideras útiles los aportes de la historia crítica?, si sí, ¿para qué?
5. ¿Consideras que la historia crítica deja algunos aspectos de lado?, ¿cuáles?

En la primera pregunta, uno de los asistentes de psicología comentó que se dio cuenta de que hoy en día el mundo se había volcado a la psicología y que esto se podía visualizar con nuestros deseos de cuantificar y diagnosticar todo problema desde la teoría psicológica. Mencionó que el curso le hizo pensar en cómo las y los psicólogos ejercen el poder. La segunda persona comentó que le ayudó a entender los orígenes filosóficos de la psicología y el contexto en que se fueron desarrollando las teorías. Los otros participantes sólo mencionaron que les planteó preguntas interesantes sobre su profesión pero no profundizaron más. Esto es un posible error del cuestionario y de la manera en que se formuló la pregunta. Sea como sea, en esta pregunta podemos observar que se cumplió el componente de la psicología crítica en el sentido de que permitió contextualizar algunos objetos y prácticas de modo que incluyera la cultura y el pensamiento de una época. También apareció la noción de poder como un posible análisis a futuro en cuanto a las prácticas.

Respecto a la segunda pregunta, uno de los participantes mencionó que su percepción cambió en el sentido de que se dio cuenta del poder que tiene la psicología a nivel macro y a nivel individual, y que es importante reflexionar de dónde proviene ese poder. La otra persona mencionó que anteriormente pesaba que el principal objetivo de la psicología era mejorar la calidad de vida de las personas, pero que había comenzado a pensar que las tendencias de la psicología en la actualidad están orientadas a lidiar con las consecuencias de eventos pasados como la revolución industrial. El profesional de periodismo mencionó que le hizo cuestionarse sobre la conformación del periodismo, el proceso de construcción de los discursos, métodos y las estrategias que se replican en la práctica profesional. El profesional de negocios internacionales mencionó de forma más general que le hizo pensar en las similitudes y diferencias que la educación ha tenido en distintos periodos históricos de acuerdo con las tendencias y necesidades. Aquí podemos observar nuevamente la aparición de la noción de poder, pero las respuestas también pueden dar cuenta de lo que Foucault mencionaba como uno de los efectos de la historia efectiva donde se producía una especie de desidentificación o extrañeza del pasado: aceptar que es distinto y que no es una mera continuidad de eventos. O para ponerlo en otros términos, lo que Deleuze mencionó en sus

Conversaciones respecto a que si Foucault habla del pasado, es para mencionar que no somos los mismos.

En cuanto a la tercera pregunta, uno de los profesionales de psicología comentó que se da cuenta de que utilizando la filosofía es posible escribir la historia de la psicología desde más atrás. La otra persona mencionó que se da cuenta de que la psicología tuvo y tiene fines muy específicos conforme a las demandas de cada contexto en la historia. El profesional del periodismo mencionó que le ayudo a entender la historia de su profesión de forma no lineal; entendiendo su complejidad, discontinuidad y sus condiciones de posibilidad. El profesional de negocios mencionó que entendió que su profesión había tenido muchos cambios en el tiempo que obedecían a necesidades históricas u otros factores como guerras, sentimientos nacionalistas, la globalización y otras tendencias. Aquí podemos observar que se adoptaron nociones de la discontinuidad, donde los objetos de las disciplinas no son los mismos y van cambiando dependiendo del contexto. También se habló de necesidades que podríamos pensar como las teleologías que afloran como efecto del análisis del discurso foucaultiano y las condiciones de posibilidad.

Con relación a la cuarta pregunta, una de las personas de psicología mencionó que: “conocer el contexto bajo el cual se formularon los objetivos de la educación y la implicación de la psicología en ésta, es primordial para saber qué tan práctico o deseable es implementarlos en la actualidad y también reconocer (aceptar) que es algo fluido y evoluciona conforme pasa el tiempo o cambian las condiciones de nuestro entorno”. La segunda persona mencionó que le sirvió para analizar el pasado pero también para preguntarse y orientarse respecto a saber a dónde va la disciplina, dónde estamos pensándola e ir rastreando los cambios en las prácticas de la psicología y la educación. El periodista respondió que lo considera útil para pensar y proponer nuevas formas y posibilidades, así como buscar ampliar los límites con los que se concibe su profesión. Mientras que el profesional de negocios comentó que le ayudó a pensar el modo en que habían ido cambiando las cosas y sus motivos para el cambio. Todo esto recuerda al texto de Foucault sobre la ilustración donde comenta que la finalidad de la historia de la crítica es inaugurar posibilidades de pensar distinto y de ser otros.

Finalmente, en la última pregunta una persona de psicología mencionó que considera que: “no se podría abarcar todos los aspectos de la historia, creo que uno tiene que saber el objetivo de la crítica y de ahí agarrar los conceptos necesarios para hacer una historia crítica. La psicología también debería moldearse en un entorno mexicano”. La otra persona mencionó que considera que es complicado definir y delimitar los conceptos elegidos, así como predecir la evolución de la educación psicológica. El profesional de negocios comentó que no estaba muy familiarizado con la práctica filosófica pero que pensaba que tal vez la historia crítica podía quedarse corta en temas culturales (contextualizar en otras culturas). El profesional de periodismo comentó que considera que la historia crítica no puede abarcar todas las aristas de los objetos pero que consideraba que era una herramienta útil para analizar la cuestión. Respecto a todos estos límites de la teoría Foucaultiana, claro que iba a aparecer la cuestión del tiempo. Ante ello concluyo que la teoría de Foucault es sumamente cuidadosa, incluso como refiere Paul Veyne, es una forma cuidadosa de hacer historia que es cercana al positivismo. No obstante, concuerdo con los participantes en que por un lado, hacer una historia crítica es tan específico que debe establecerse en un solo sitio. *Vigilar y Castigar* no es la historia de toda la educación y Foucault lo admite, pero eso conllevaría aplicar muchas historias críticas en países tan grandes como México. Incluso la selección de los textos es una carencia o una virtud del investigador, que es en parte de los elementos que se le criticó al pensador francés al analizar las prisiones y la educación. En cuanto a la parte cultural, considero que no es una cuestión tan necesaria a menos que se estuviera trabajando la historia de un objeto en distintas culturas. Pero en el caso de la educación, México ha sido un país que recibe mucha influencia del extranjero, desde los primeros psicólogos que se formaban en el extranjero hasta la actualidad donde la OCDE y la UNESCO han definido gran parte de la educación en México. Han quedado aspectos fuera de la educación religiosa que pese al laicismo siguió existiendo en la forma del catecismo o alternativas más novedosas como el zapatismo, pedagogías como el Montessori o la Waldorf. Pero en esta caso, considero que analizar los planos institucionales permite un mayor alcance de lo que se hace en las escuelas de gobierno y le concede un mayor estatuto de legalidad, pues es lo decretado y normado para la mayoría de las escuelas de México. Además, si lo que se está investigando es la

aparición de la psicología en distintos espacios en los que no estaba, una escuela de gobierno parece mejor lugar de investigación que una escuela privada diseñada por psicólogos.

En general el taller cumplió con los objetivos, y aunque se contó con una asistencia reducida, realmente se pudo poner a prueba la historia crítica y observar sus efectos sobre la práctica de la educación y los objetos de la psicología que se inauguran en ella. Hubo efectos de desidentificación del pasado, conceptualización de teleologías de la educación, reflexiones ontológicas sobre las figuras de la educación y sobre todo, cuestionamientos de hacer una práctica distinta. Una de las participantes mencionó que se iba molesta por darse cuenta de que su profesión realmente estaba cargando con el peso de resolver situaciones y problemáticas que surgieron del pasado, y también de observar que realmente los psicólogos ejercemos el poder pero también estamos en medio de aquel campo de relaciones visibles, atendiendo distintas demandas; procurando a la población. El otro profesional de psicología mencionó que no se iba a poder aguantar así toda la vida, que era necesario realizar cambios estructurales y no sólo brindar paliativos. Espero que esos afectos puedan ser un punto de partida para reevaluar y seguir cuestionando la práctica psicológica en la actualidad.

5.3 Conclusiones

Inicié esta investigación de forma apresurada. La psicología crítica es sumamente atractiva por denunciar la ideología y la despolitización latente en las disciplinas psi, y si bien, hay puntos adecuados en algunos de sus enunciados, lo cierto es que la historia crítica me ha llevado por un camino más cuidadoso donde se tiene que rastrear los discursos en instituciones y centrar toda la atención en todo lo que se hace con esos discursos.

Como hipótesis planteé que las competencias socioemocionales tienen la función de capitalizar los afectos de los estudiantes y prepararlos para la vida laboral. Si bien, en algunos documentos pude rastrear que era deseable que los estudiantes estuvieran preparados para el mundo laboral, lo cierto es que existen más aristas en el problema. Por ejemplo considero que en México el principal motivador de la emergencia de las competencias socioemocionales ha sido la prevención de enfermedades físicas, la prevención de adicciones y trastornos mentales, y también el reciente evento de la pandemia COVID-19 que actuó como un catalizador de la psicologización de la educación. Por tanto, concluyo que en México la prevención desde la salud es el principal sostén de la psicologización en la educación, a pesar de que el ámbito laboral también sea importante.

Por otro lado, realizar esta investigación también me permitió poner en práctica la historia crítica de Foucault. Respecto a ello, considero que es una metodología valiosa que permite describir prácticas y procesos con una mayor cautela. La historia crítica no habla desde las grandes generalidades, sino desde lo que se hace y se dice en un momento determinado, con evidencia sustentada en los elementos que dotan de materialidad al discurso. Confiar en la discontinuidad que propone la historia crítica me pareció complicado, ya que los elementos sobre los cuales focalizamos nuestra atención del pasado, lo hacemos porque de algún modo identificamos alguna similitud con el objeto de estudio. Con esto hablo específicamente de mi experiencia tratando de explorar los objetos psicológicos de otras épocas. Decir que la psicología comenzó a aparecer en México con los trabajos de Ezequiel A. Chávez y que tardó en consolidarse como una disciplina en los ámbitos institucionales, es un enunciado que parece ser parte de una historia continua, y por tanto, siguiendo pautas de la historia crítica me corresponde indagar por los objetos psicológicos de esa época. Por lo

que se hacía con conceptos como el carácter, la personalidad, o las emociones. Fue entonces que surgieron categorías como potencia de personalidad. Sin embargo, realizar esa búsqueda oscilando entre la continuidad y la discontinuidad es una tarea compleja al momento de investigar. Aunque lo cierto es que ya teniendo los documentos en mano, sólo queda interpretarlos y apegarse a lo que estos dicen, lo que devuelve claridad.

Por otro lado, a partir de la mención de que *no se aprende filosofía, sino a filosofar*, puedo decir que por más metódico que haya sido Foucault para describir sus libros como lo hizo con *La arqueología del saber*, tal vez es con sus *historias*, que verdaderamente se aprende a mirar cómo se hace una filosofía desde la historia crítica. Ello puede conllevar virtudes pero desafortunadamente también elementos viciosos. Para ello es importante estar atentos a las críticas de Foucault pero también a sus respuestas. Es importante saber que Foucault trazó historias, más no *la* historia de algún objeto. En sus recorridos hay una selección de documentos que no siempre alcanzan a cubrir la totalidad del objeto. Aplicando la misma crítica para este tesista, sé que para ampliar la investigación es necesario agregar otro tipo de educación. Por ejemplo, aunque el liberalismo es caracterizado entre otras cosas, por un laicismo marcado en distintos ámbitos, no por ello dejó de existir la educación religiosa donde quizás podríamos encontrar otra ruta de análisis para el fenómeno de la psicologización. En la revisión de documentos históricos surgió como una posible ruta de análisis el catecismo, para indagar sobre la moral y la higiene sugerida por la iglesia católica; del mismo modo contemplé la posibilidad de indagar en la literatura, específicamente en las obras de Tomas Cuéllar y su relación con la moral. Pero entrar en el ámbito religioso me hubiera desviado mucho de mi investigación actual. Esta cuestión queda abierta para investigaciones futuras.

Del mismo modo se dejaron de lado sistemas pedagógicos no oficiales que también podrían nutrir dicha perspectiva. Lo que me remonta a la siguiente dificultad: las condiciones sociopolíticas y geográficas de México también ofrecen desafíos debido a su volatilidad, extensión y a su carácter cambiante. Sea como sea, visualizo la historia crítica como la construcción de un mapa. Foucault le llamaba la ontología del presente, pero la imagen del mapa nos permite visualizar que estamos delineando las formas en que nos pensamos e intervenimos con nosotros mismos, las cuales por supuesto son bastas. Regresando a la

imagen, un mapa de un país tan vasto no se puede construir con una sola investigación. Lo que la historia crítica inaugura es la posibilidad de explorar la cartografía del pensamiento psicológico mexicano. Creo que sería pertinente seguir explorando otros territorios además del que trabajé en la presente investigación.

Un punto fundamental que quedó fuera de esta investigación fue lo que se denomina *curriculum oculto*, concepto creado por Philip W. Jackson y que hace alusión a todo aquello que rodea al ejercicio educativo como institución. Con esto nos referimos al conjunto de normas, expectativas, relaciones entre docentes y personal; comportamientos esperados de los alumnos, entre otras, que al final tienen una influencia notoria en la educación (Jackson, 2001). Dicho fenómeno es de suma importancia, puesto que desemboca en una serie de aprendizajes o actitudes hacia el conocimiento y en general, hacia la escuela, que no se encuentran descritos en el *curriculum* tradicional, o como diríamos en términos foucaultianos, que no se encuentran presentes en el *discurso* o en los *enunciados*. Parece ser que la historia crítica es incompatible con este tipo de abordajes, ya que no son rastreables. No hay documento ni testigo de la socialización que pueda existir entre los docentes y el personal académico; no hay registro de la preferencia que un maestro le haya dado a un alumno por una conducta en particular. Tal vez puedan quedar archivos problemas específicos que hayan escalado hasta el sindicato, así como minutas de alguna junta de personal, pero es de difícil rastreo la reacción de los estudiantes ante esto. No obstante, considero esta incompatibilidad como una gran pérdida para la historia crítica y para la presente investigación, pero su estudio conllevaría a otra serie de herramientas metodológicas que escaparían a las posibilidades de este trabajo.

Respecto a la aplicación, en los psicólogos pude observar una sorpresa respecto al concepto de discontinuidad. A quienes asistieron al taller se les enseñó que la tradición psicológica proviene desde los griegos, y la consigna délfica de conocerse a uno mismo parece acomodada perfectamente en la forma en que narran su historia aquellos que se dedican a la psicología. Por lo que en ellos resultó novedoso encontrar periodos de ruptura en la psicología, y les resultó aún más interesante vincular los efectos del saber en la producción de subjetividad. Sin embargo, en el curso de la investigación me he preguntado muchas veces si esto conlleva una novedad para quien se encarga de la pedagogía, ya que

constantemente cambian los planes de estudio con cada gobierno —aunque hay excepciones—. Quizás el pedagogo tenga mucho que decir sobre la propia discontinuidad de su profesión.

A su vez, en una entrevista a Foucault se le preguntó por la forma en que impartiría una cátedra de psicología en filosofía. Ante esto, respondió que utilizaría un disfraz que evitara que sus estudiantes lo reconocieran, y a continuación procedería a hablar sobre las técnicas terapéuticas más modernas. A continuación se quitaría su disfraz y comenzaría a aplicar su filosofía, para denunciar que el atractivo camino del *sueño antropológico* y psicológico en que la sociedad cayó no es la única manera de pensar (Foucault, 2013). Lo que retomo de esta experiencia es la primera actitud del Foucault disfrazado. Es necesario estar actualizado y conocer las prácticas psicológicas y sus fundamentaciones antes de poder criticarlas. Durante el curso constantemente emergieron *insights* —si se me permite el vocabulario psicológico— respecto al funcionamiento actual de la psicología. Por tanto, si bien se hizo crítica, practicar la historia crítica también produjo una actualización y una comprensión de las distintas psicologías usadas en las instituciones.

Concluyo también que es de suma importancia que quienes se dediquen a la psicología puedan acceder a formas de hacer crítica de su propia profesión y sus conceptos. Me apoyo en el planteamiento de Deleuze (2019) acerca de que ya existen algunas formas de hacer crítica en las profesiones: “los matemáticos como tales nunca han esperado a los filósofos para reflexionar sobre las matemáticas [...]” (p. 12). Por lo que sí, en la psicología pueden existir algunas formas de crítica que dependen de su propia metodología y epistemología: algunos criticarán desde el psicoanálisis, otros criticarán por la falta de correlatos con las neurociencias, otros apelarán a la estadística. Entonces tal vez la cuestión aquí se vuelve: ¿qué tiene la historia crítica para ofrecer a quienes se dediquen a la psicología? Y ante esto respondo que tiene la bondad de pensar el propio pensamiento. Es dar un paso atrás, y quizás muy general, para describir los principales enunciados de la psicología y sobre todo, rastrear los distintos dominios en que esta se proyecta y que a la vez, ayudan a fundamentarla. No sé si existe disciplina humana que se fundamente por sí misma, así como los seres humanos somos interdependientes también la fundamentación de las disciplinas humanas lo es. La historia crítica ayuda a rastrear estas conexiones y sus matices. Lo que

también puede ofrecer dicha filosofía, es hacer que quienes se dediquen a la psicología puedan reflexionar sobre el poder que opera en sus prácticas, pero también dejar la duda de si son agentes de producción de subjetividad. Considero que si se logra introducir esa pregunta, entonces estaremos más cerca de pensar en otras psicologías posibles. Y por último, observo que se logró dibujar en los participantes, una imagen del presente con todos sus desafíos y problemáticas a atender. No porque fueran ciegos a su realidad, sino justamente porque la historia crítica ayuda a ampliar esa visión de la realidad –aunque con esto tampoco afirmamos que pueda verlo todo–.

Otra pregunta producto de la presente investigación, gira en torno a la inteligencia y las competencias. La historia crítica realizada hasta el momento permite preguntar si las competencias socioemocionales –que son descritas como algo más que la inteligencia–, han relevado a la inteligencia o si la ellas como tal, corresponden a la demanda intelectual de nuestro tiempo. Si como dice Boring (1923), la inteligencia es lo que miden los tests de inteligencia, entonces ella adquiere por un lado una ontología histórica, pero también le confiere un carácter pragmático y volátil que se subordina a las necesidades de una época. Al transitar el camino de la educación he llegado a esta pregunta, que inaugura el deseo de trazar una historia crítica de la inteligencia. Y a su vez, si la filosofía foucaultiana se ha dedicado a martillar cimientos aparentemente inamovibles, me preguntó qué posibilidades podrían inaugurarse al hacer una revisión de la inteligencia. Sospecho, como comenté con anterioridad, que la inteligencia emocional es producto del efecto secundario que nos dejó una forma de racionalidad que excluyó las emociones. Es un retorno metódico, y estandarizado hacia volver a sentir, donde lo que debe sorprendernos es ese *volver a...* ¿quiénes somos ahora que necesitamos tanta precisión respecto a las emociones? Creo que existe una pista en las teorías del filósofo Franco Bifo Berardi, quien desde la estética ha logrado preguntarse por esas formas de sensibilidad contemporánea, explorando la *conjunción* y la *conexión*. Me parece que en su definición de conexión aparece descrita de otro modo la pregunta que he formulado en este párrafo: “llamo conexión al tipo de entendimiento que no está basado en una interpretación empática del sentido de los signos e intenciones que vienen del otro, sino más bien, en la conformidad y adaptación a una estructura sintáctica” (Berardi, 2017, p. 25). Postura que explica a través de un fragmento de

Guerra y Paz, donde se puede comprender la guerra con la estrategia del ajedrez y con ello conocer el valor de los caballos, los peones y valorar el número de piezas disponibles, pero algo muy distinto será la experiencia del combate, que hace que batallones puedan ser más fuertes que divisiones enteras (Berardi, 2017). Si bien, el autor después matiza que estas formas pueden estar combinadas (puede haber conexión en la conjunción y viceversa), esto me invita a preguntarme si las teorías de la inteligencia emocional no nos estarán acercando hacia una sensibilidad más conectiva, donde en las clases se nos enseña metódicamente a identificar las emociones con diarios y registros; se nos insta a tener control emocional y a cuidarnos de ellas para no enfermarnos ¿y esto concluirá en *no afectarnos?*, ¿en una aséptica emocional producto de la domesticación de las emociones?. ¿Esa conquista emocional para poder capitalizar nuestras emociones nos acercará a una sensibilidad conectiva? Son preguntas que se podrían continuar a través de las tesis de Franco Bifo Berardi que no se alcanzan a responder con la obra de Foucault. Aunque como investigador también debo contemplar la posibilidad de que sea sólo un romántico, y que las emociones necesiten domeñarse. Pero al mismo tiempo, sí parten de la pregunta foucaultiana respecto a cómo hacemos experiencia de algo.

Respecto a las competencias, he llegado a la conclusión de que el encadenamiento de disciplinas que las fundamentan, es parcialmente deseable. Creo que lo favorable es prevenir crimen, enfermedades y trastornos psicológicos; brindar herramientas para la paternidad y enseñar manejo emocional para situaciones cotidianas, sin embargo, considero que esto no debe confundirse con que la crítica respecto al papel paliativo de la psicología en la actualidad. Hoy en día parece diluida la prevención con la *reducción de daños* utilizada en las adicciones, concepto que hace referencia a políticas e intervenciones orientadas únicamente a minimizar los impactos negativos del consumo (por ejemplo, se enseñará a inyectarse sustancias de una forma menos nociva para prevenir daños colaterales del consumo). Tomo este ejemplo para mencionar lo que fue enunciado por los estudiantes en la aplicación del curso: la psicología a veces incurre en prácticas que parecen paliativas. Prepara estudiantes para que puedan lidiar con el estrés y con los efectos de sus emociones, pero como tal, hacen falta más esfuerzos por cambiar las condiciones externas de los estudiantes para que no necesitemos tanta prevención. ¿Prevención sin cambios se vuelve paliación? Es

una posibilidad que escapa a esta investigación. Aunque también podríamos preguntarnos si la cuestión puede ser fácilmente bordeada abogando que la prevención siempre será deseable, suceda lo que suceda. Es una línea complicada en la que hay que transitar con prudencia para no caer en los excesos de afirmar que toda psicología es ideología capitalista, pero tampoco caer en la neutralidad de separarla de la cultura y la economía.

En medio del tema del riesgo, considero que esta investigación puede continuar dando un mayor énfasis a la producción de subjetividad. Si hasta el momento he descrito que parte de la ontología del estudiante consiste en un riesgo potencial, entonces es necesario indagar más en los efectos sobre la subjetividad que tiene el objeto de riesgo, pero esa parte puede ser continuada desde los trabajos del *último Foucault*, donde se da un mayor seguimiento a eso que puede ser y elegir el sujeto en medio de toda su sujeción. ¿cómo elige el sujeto la práctica clínica a la que se somete? Ya que la historia crítica me permitió hasta el momento rastrear los recursos utilizados en las instituciones, pero como sabemos, en la etapa adulta hay quienes asisten a terapia o consumen contenido en redes sociales. En medio de la institucionalización, ¿cómo elige el sujeto más allá de ella?, cómo elige prácticas terapéuticas que trascienden la demarcación científica? Considero que esta investigación podría ampliarse con el concepto de Vanina Papalini de *cultura terapéutica*, ya que incluye concepciones que no son meramente científicas, sino también religiosas/espirituales. Por tanto una investigación futura podría girar en torno al margen de libertad que tiene el sujeto para producir su subjetividad en medio de las tecnologías terapéuticas.

De igual modo me gustaría agregar que esta investigación hubiera sido imposible sin el trabajo de otros profesionales de filosofía, psicología y sociología. Mi deuda filosófica está en pensadores y pensadoras como Wendy Brown, quien me fue de suma ayuda para comprender los cambios educativos en la actualidad y su relación con el neoliberalismo; María Yuren, de quien retomé su amplia bibliografía citada respecto a las figuras importantes en la educación mexicana en distintos periodos y su bien delimitada clasificación de los momentos de las escuelas en México —fueron los elementos en los que pude apoyarme, ya que como sabemos, la historia crítica sigue pautas muy distintas del marxismo—. Los trabajos de Frank Furedi, a quien le debo el concepto individual de cultura terapéutica y una posible ruta de análisis de documentos; a Gilles Deleuze y Sergio Pérez Cortés, quienes

ayudaron a ampliar mi entendimiento de Foucault, a Abbagnano y Visalberghi, de quienes fue necesario tomar su amplio entendimiento de la historia del pensamiento educativo y del sociólogo Nikolas Rose, quien realizó trabajos desde el pensamiento de Foucault. Si hago mención de esta deuda es para indicar que no hubiera sido posible trabajar únicamente desde la historia crítica de Foucault. Considero que es posible seguir sus pautas, pero ese trabajo nos llevará inevitablemente a explorar otros campos de pensamiento. Tomarse en serio los enunciados, involucró seguir los lugares hasta donde estos me llevaban, lo cual implicaba en ocasiones rastrear la teoría o el autor desde el cual eran fundamentados. He hablado mucho de Foucault, pero eso no significa que otros autores no hayan estado presentes en mi recorrido.

¿Cómo enseñar la historia de la psicología? Esa fue una pregunta que comenzó a producirse a lo largo de esta investigación y que motivó a la aplicación del curso. Al finalizar esta investigación sólo me gustaría concluir que la historia crítica es una posibilidad que nos permite tener una buena comprensión del presente y el pasado, así como su materialidad en instituciones, del mismo modo, argumenté que nos permite rastrear también los errores de la psicología que no siempre aparecen descritos en las historias continuas. Otra virtud se encuentra en el trato humano que inaugura la historia crítica. Considero que no pude explorar de modo abundante ese elemento, pero la peculiaridad de la genealogía es que considera que la verdad pasa por el cuerpo humano, y por tanto, en ocasiones, al realizar historia de las disciplinas humanas, hacemos justicia a quienes pagaron en sus pieles el afilado trazo de un régimen de verdad. No obstante, también sería deseable incluir y darle su lugar a metodologías y filosofías de otra índole, como los trabajos decoloniales y feministas, cuya interpretación de la historia también me permitió acceder a sus críticas históricas. Del mismo modo, considero que la filosofía de la ciencia, la etnopsicología y las historias de cada ámbito de la psicología pueden aportar contenido muy valioso. Hay una gran complejidad en trazar una historia de una disciplina con tantos objetos. Tan sólo en las emociones no hay una única concepción, y de hecho cada teoría de las emociones tiene distintas repercusiones (por ejemplo, hay teorías que consideran que nuestra interpretación de la realidad es lo que detona el estrés, pero también hay teorías que consideran que primero ocurre la emoción y después viene la interpretación). Y pese a esto, se pueden producir aplicaciones. Un ejemplo de esto

serían los mensajes subliminales, para los cuáles los estados emocionales y las preferencias pueden ser preconscientes, a diferencia de la terapia cognitiva donde se considera que un pensamiento puede tener impacto sobre las emociones. Este ejemplo sólo para mostrar que hay una gran variedad de teorías y contenidos psicológicos. Creo que la ventaja de la historia crítica es que nos dice cuáles de esas teorías están en las instituciones, pero la desventaja es que deja de lado la producción más novedosa o las discusiones que se quedan en los libros o en los congresos. Por tanto, para complementar el estudio histórico también agregaría la actualización constante en temas científicos. Es algo muy grave para la educación de quienes estudian psicología, pensar que el conductismo sigue siendo el mismo que formuló Watson, que la cognitivo conductual se resume únicamente en los trabajos de Ellis o que el psicoanálisis —que este no se considera a sí mismo como psicología— siga siendo el mismo formulado por Freud o Lacan. Parte de nuestra responsabilidad como seres históricos es actualizarnos, pues parte del presente y lo que se transforma cada día en pasado, está también en nuestras manos. La historia crítica es la filosofía que decidí explorar, pero para la enseñanza sugeriría combinarla con las otras formas de historia que mencioné.

Un punto más que hoy observo que faltó, es el hecho de que la historia crítica le tiene una gran devoción al reporte y a las formas institucionalizadas, pero contrastando eso con la experiencia, considero que no todo lo que se hace en una práctica específica, puede ser descrito en un reporte. Y por tanto, una intervención psicológica puede ser coherente institucionalmente —tiene su manual y el reporte se escribe con el léxico y objetivos de ese manual— pero puede ser que se realicen cosas distintas como recursos improvisados al momento de estar frente a un grupo. Considero que la historia crítica no puede rastrear esas formas de intervención que también son de suma importancia, y que en ocasiones, pueden llegar a subjetivar más que un programa completo. Somos seres que reaccionan a las palabras. En un simple párrafo podemos centrar nuestra atención en cosas distintas. La historia crítica tampoco pone mucha atención en esto, lo cual considero, es un aspecto muy importante. Aunque por otro lado pedirle a esa filosofía que lo aborde, sería pedirle que sea otra. Esto es sólo para reconocer sus limitaciones.

Por último, me parece que esta investigación me ha ayudado a trazar una de muchas —y quizás incompleta— ontología del presente. Describir la forma en que se sostiene y se

fundamentan los objetos y prácticas, es –de algún modo– indagar sobre los principales problemas referentes a ese objeto y revisar todas las creencias que giran en torno a ello. Hacer una historia crítica no sólo es indagar sobre *lo que hace posible* a un saber, sino que también parece ser, la evidencia de que la humanidad *hace lo posible*, por resolver los problemas que muchas veces son efectos de sus propios conceptos, ideas y filosofías. Tal vez por eso en el artículo homónimo de Foucault se lee con tanto peso que todo saber y toda práctica tiene un costo a pagar. Confiamos en un saber que produce en gran medida nuestra subjetividad. Creamos superficies para que nuestros malestares hablen en un lenguaje que sospechamos, más tarde se agotará y vendrán los revolucionarios a denunciar por todo aquello que fue callado. ¿Esto debe conducir al escepticismo como en los debates de la filosofía de la ciencia frente al giro historicista de Kuhn? Sostengo que no es así. Todo ello nos remonta a un paso anterior: tal vez habría que transitar con cuidado, y recuperar el lento y abandonado camino de la descripción metódica del presente; regresar a la pregunta de ¿cómo pensamos? y recuperar el asombro y cuestionamiento de los enunciados que nos rodean, pues ¿no es esa la fuente de toda filosofía?

6 Anexos

Hacia una historia crítica: repensando la llegada de la psicología en la educación en México.

Curso-taller presencial.

FFI

20 horas. Octubre 2023
Sábados de 09:00 a 14:00 hrs.
Facultad de Filosofía - UAQ, Campus Centro Histórico.

Informes e inscripciones:
Enlace de Educación Continua FFI-UAQ.
Tel. (442) 192-12-00 ext. 5806
Correo: educacioncontinua.ffi@uaq.mx

Responsable: Profesor José Luis Ortiz Ugalde





Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía
Enlace de Educación Continua



Otorga la presente

CONSTANCIA

A:

LIC. JOSÉ LUIS ORTIZ UGALDE

Por haber impartido el curso:

"HACIA UNA HISTORIA CRÍTICA: REPENSANDO LA LLEGADA DE LA PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN EN MÉXICO"

Convocado e impartido en modalidad presencial del 07 de octubre al 28 de octubre de 2023, con una duración de 20 horas de trabajo efectivo.

"Universalidad, Diversidad y Memoria"

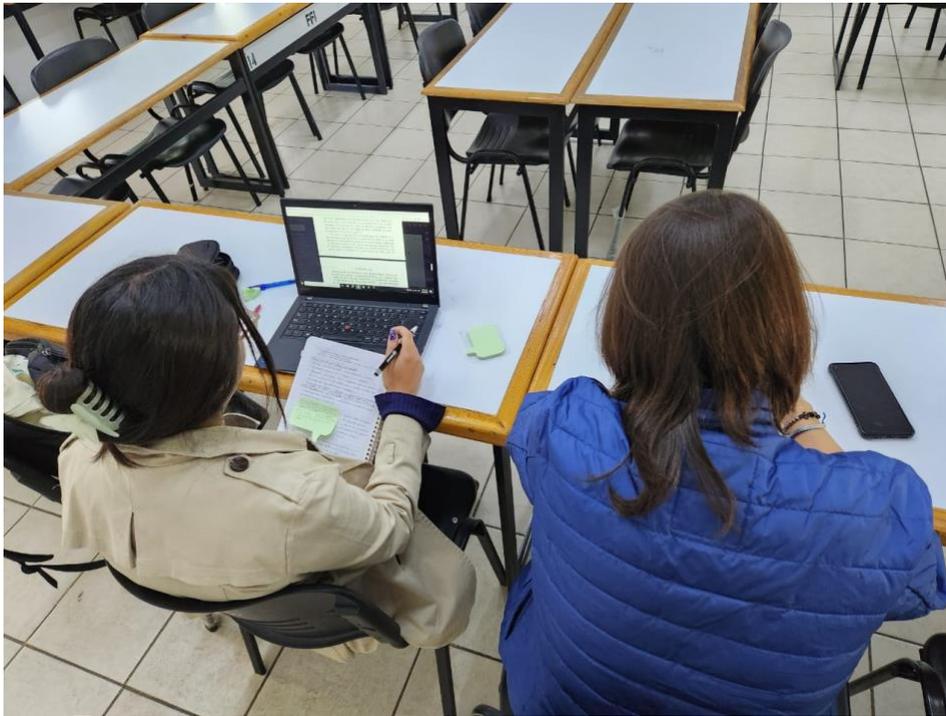



Mtra. Frida Sarete Orozco Loeza
Enlace de Educación Continua

Santiago de Querétaro, Qro. 28 de octubre de 2023







Handwritten notes on a whiteboard, organized into three main sections: Leopoldo Zea, Discontinuidad, and Presente.

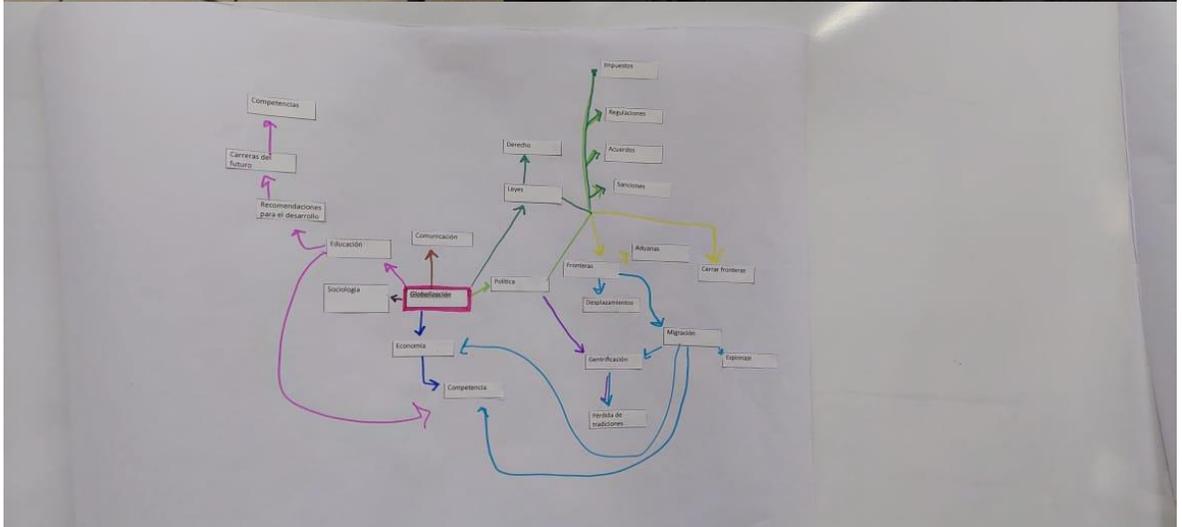
Leopoldo Zea

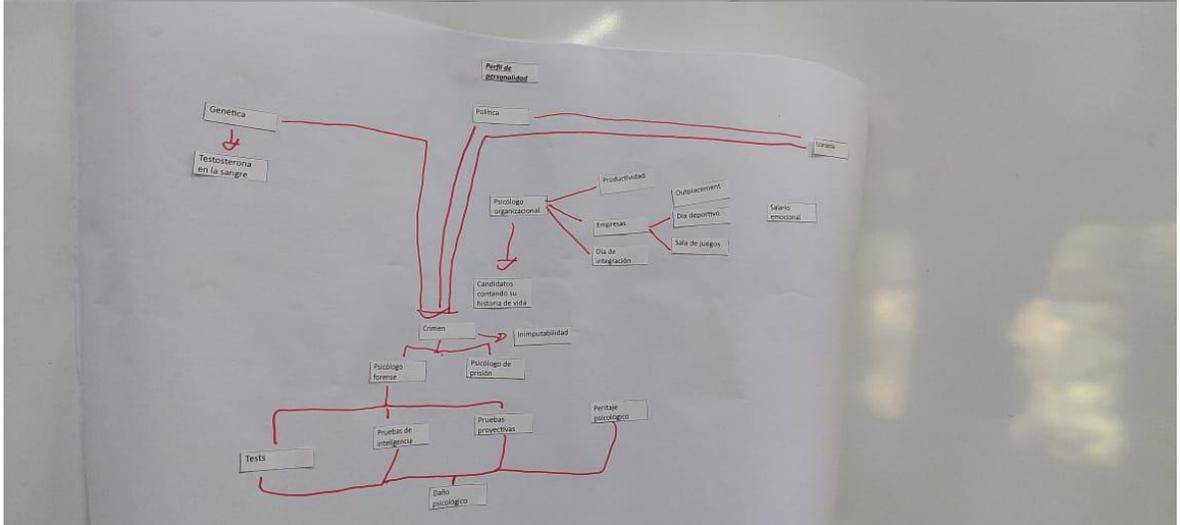
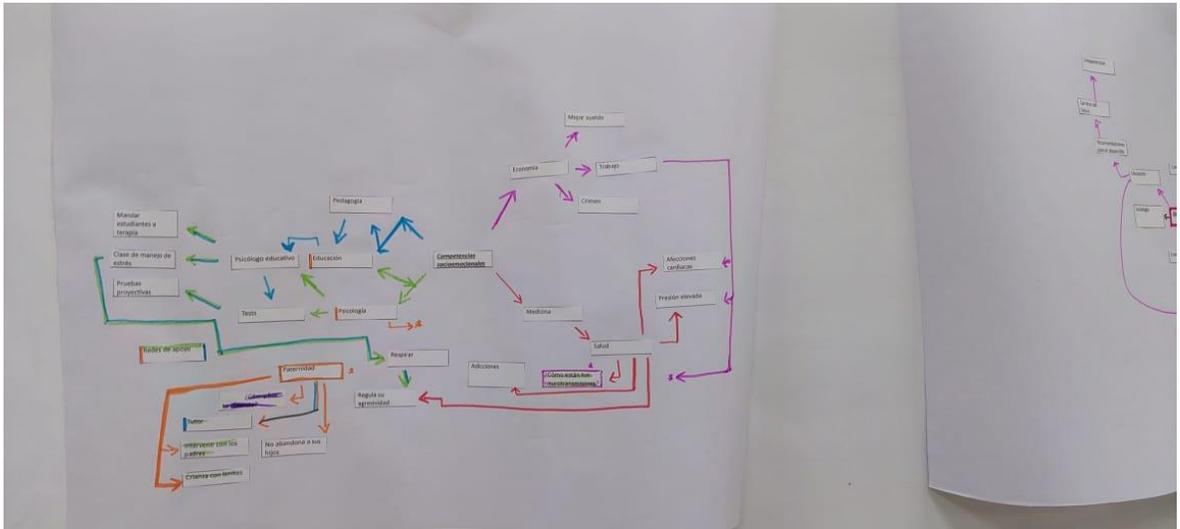
- Potencia** (circled)
 - Poder ser algo más
 - Libertad de desarrollo
 - El pedagogo debe captar lo que el alumno puede ser
- Libertad de desarrollo** (circled)
 - Positivismo
 - Nacionalista
 - Intuición
- Evocar** (circled)
- Moralidad*** (circled)
 - Poder Particular
 - Psicología
 - Comunitario
- Higiene** (circled)
 - Adicciones
 - Alcoholismo
- Se condicionaría una forma de ser libre

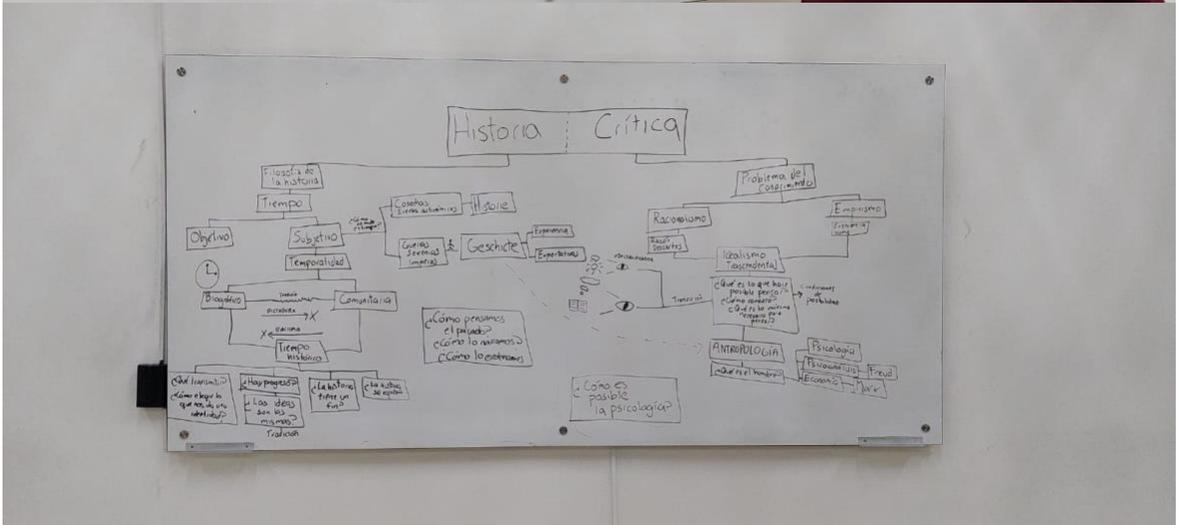
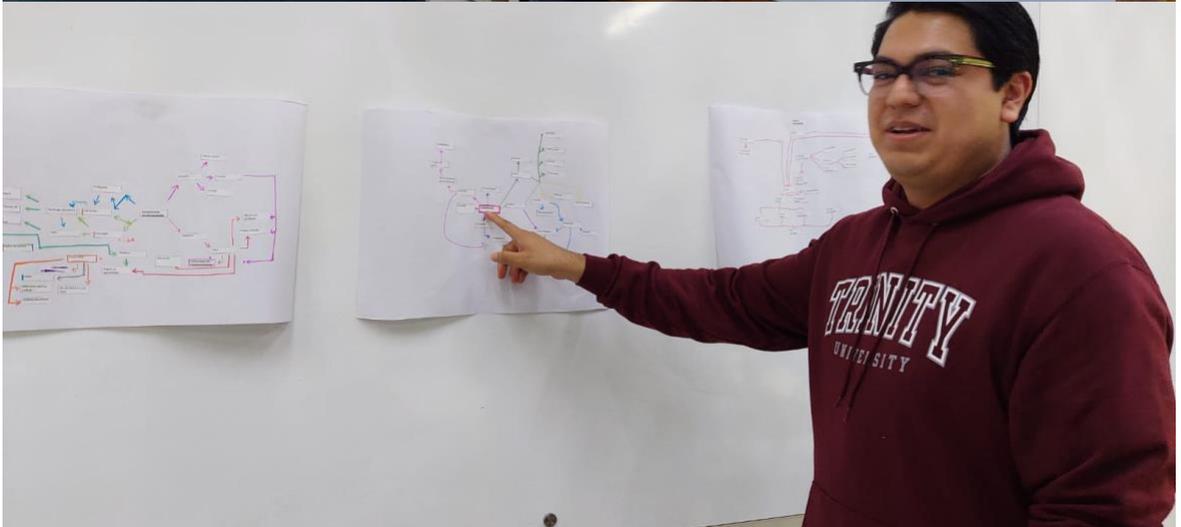
Discontinuidad

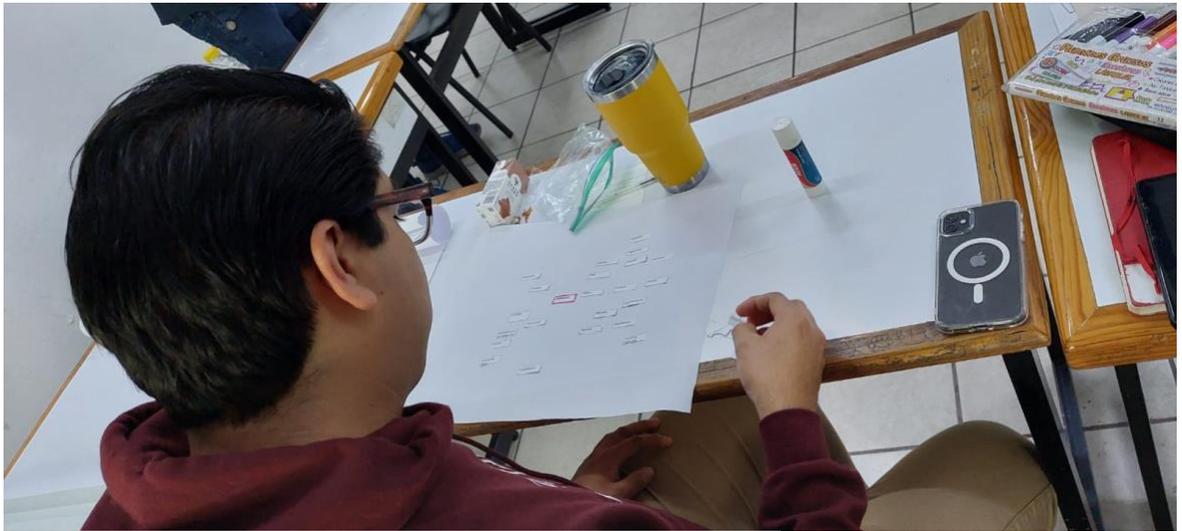
Presente

- Se habla de neurociencias
- Tests psicométricos
- Psicología
- (Cómo se mide?)
- Se juega a los estudiantes por lo que son
- El docente puede clasificar e intervenir en las emociones del estudiante
- Formación socioemocional
- Se involucra a la familia
- Personas productivas
- Calidad de vida
- La educación es preventiva o paliativa?
 - Potencia real o carrera
 - Control
 - Marxistas de evocar a psicólogo
- Se define estrategias de grupo
- Se obliga/Motiva a los docentes a analizarse
- Se definen procesos sociales
- Se puede evaluar a la familia
- Conductas de riesgo













7 Referencias

Abbagnano, N. Y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. Fondo de cultura económica.

Álvarez, G., y Montenegro M. (2011). La psicología como sinónimo de represión en el siglo XIX mexicano. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(2), 395-401.

<https://www.redalyc.org/pdf/292/29222521013.pdf>

Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin*. Caja Negra.

_____. (2022). *El tercer inconsciente: la psicosfera en la época viral*. Caja Negra.

Bergson, H. (1963). *Obras escogidas*. Aguilar.

Bobbio, N. (1985). *Liberalismo y democracia*. Fondo de cultura económica.

Bonoris, B. [@psibrunobonoris]. (16 de octubre de 2023). Que el inconsciente tenga un estatuto ontológico débil, y que su estatuto sea ético, significa para mí que no es [Fotografía].

Instagram.

https://www.instagram.com/p/CydcGEqARBY/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=NTYzOWQzNmJjMA==

Breña, R. (2021). El liberalismo. *Historia Mexicana*. 71 (1).

<https://doi.org/10.24201/hm.v71i1.4312>

Brown, W. (2005). *Critical essays on knowledge and politics*. Princeton University Press.

Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso ediciones.

Carrillo, C. (2011). Carlos A. Carrillo. Artículos pedagógicos. En Guevara, G. (ed.), *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano* (pp. 133-166). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Chamorro, E. (2015). Reseña de Judith Revel: Foucault: un pensamiento de lo discontinuo. *Anales del seminario de Historia de la Filosofía*, 32 (1), 261- 280.

https://www.researchgate.net/publication/282868993_Resena_de_Judith_Revel_Foucault_un_pensamiento_de_lo_discontinuo

Chernyshenko, O., Kankaraš, M., y Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, No. 173, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.

Christlieb, P. (2011). *Lo que se siente pensar o la cultura como psicología*. Taurus [Kindle Edition].

Comte, A. (1980). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Alianza Editorial.

_____. (2009). *The Catechism of Positive Religion Or Summary Exposition of the Universal Religion in Thirteen Systematic Conversations Between a Woman and a Priest of Humanity*. Cambridge University Press.

COPACA (2022). *Manual para el Desarrollo de habilidades socioemocionales de las y los docentes de Veracruz*. Coordinación para la Prevención y Atención de las Adicciones.

De la Paz, C. (2011). La enseñanza de la psicología en México 1897-1916. [Tesis de Maestría, Instituto Politécnico Nacional].

<https://tesis.ipn.mx/jspui/bitstream/123456789/14289/1/2011%20CARMINA%20CELIA%20DE%20LA%20PAZ%20LOPEZ.pdf>

De Vos, J. (2012). *Psychologisation in times of globalisation*. Routledge.

_____. (2013). *Psychologisation and the subject of late modernity*. Palgrave Macmillan.

De Yturbe (1998). *Multiculturalismo y derechos*. Instituto Federal Electoral.

Del Rey, A. y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas XXI: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. 15. 233-246.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968512>

Deleuze, G. (2006). *Conversaciones*. Pre-textos.

_____. (2015). *Foucault*. Paidós Ibérica [Kindle Edition].

_____. (2019). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama

Despret, V. (2004). *Our emotional Makeup: Ethnopsychology and Selfhood*. Penguin Random House.

Dirección General del Desarrollo de la Gestión Educativa. (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Manual para el docente Educación primaria*. Secretaría de Educación Pública.

_____. (2016a). *Instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales*. Secretaría de Educación Pública.

Escalante, F. (2015). *El neoliberalismo. Historia mínima*. Colegio de México.

Fiore, Q. y McLuhan, M. (1969). *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*. Paidós.

- Foucault, M. (1978). *La microfísica del poder*. Las ediciones de la piqueta.
- _____. (1998). *Genealogía del racismo*. Colección Caronte Ensayos.
- _____. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales volumen III*. Paidós básica.
- _____. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France. (1978-1970)*. Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- _____. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores.
- _____. (2010a). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores.
- _____. (2010b). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- _____. (2011). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- _____. (2013). *¿Qué es usted profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Siglo XXI Editores.
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture. Cultivating vulnerability in an uncertain age*. Routledge.
- Galindo, E. (2004). Análisis del desarrollo de la psicología en México hasta 1990: Con una bibliografía in extenso. *Psicología para América Latina*, (2)
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000200004&lng=pt&tlng=es.
- Guevara, G. (2011). *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (antología histórica)*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Han, B. (2021). *Psicopolítica (2da ed.)*. Herder [Kindle edition].

Hernández-Rojas, G. (2014). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós educador.

Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna*. Katz.

Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Morata.

Latapí, P. (1992). El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 32 (3), 13-44.
https://cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1992_3_02.pdf

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Ariel - Planeta.

McLaughlin, K. (2012). La psicologización y la construcción del sujeto político como un objeto vulnerable. *Teoría y crítica de la psicología*, 2, 3-18.
<http://www.teocripsi.com/documents/2MCLAUGHLIN.pdf>

May, T. (2005). *Gilles Deleuze. An introduction*. Cambridge.

_____. (2006). *The philosophy of Foucault*. Routledge

Michea, J.C. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Ediciones acuarela.

Morey, M. (2014a). *Lectura de Foucault*. Sexto Piso.

_____. (2014b). *Escritos sobre Foucault*. Sexto Piso.

Ocampo López, J., (2005). José Vasconcelos y la Educación Mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7(1), 139-159.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900707>

OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. OCDE.

_____ (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. OCDE

Palacios, J. (1931). La escuela Galación Gómez: su programa de labores. *Revista de la Universidad de México* 10, 333-338.

Palacios, D., Hidalgo, F., & Saavedra, P. (2020). Psicologización y lenguaje en educación: Analizando discursivamente políticas educativas latinoamericanas contemporáneas. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 4(1), 62-80.

<https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp62-88>

Parker, I. (2007). *Revolution in psychology: alienation to emancipation*. Pluto Press.

Pavón-Cuéllar, D. (2019). *Psicología crítica: definición, antecedentes, historia y actualidad*. Ítaca

Pérez-Cortés, S. (2022). *Michel Foucault. La fuerza de la crítica*. Gedisa Editorial.

Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466014>

Quintero, G. (2011). Gregorio Torres Quintero. Los textos y la Escuela de la Acción. En Guevara, G. (ed.), *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano* (pp. 319-326). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Ramírez, R. (2011). Rafael Ramírez. Lo que debe ser la escuela socialista. En Guevara, G. (ed.), *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano* (pp. 327-344). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Rébsamen, E. (2011). Enrique Rébsamen. El maestro clave de la enseñanza. En Guevara, G. (ed.), *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano* (pp. 95-98). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

_____. (2011a). Enrique Rébsamen. La enseñanza moderna y la antigua. En Guevara, G. (ed.), *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano* (pp. 99-106). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

_____. (2011b). Enrique Rébsamen. La pedagogía moderna. En Guevara, G. (ed.), *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano* (pp. 107-120). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Rose, N. (1999). *Inventing ourselves: Psychology, power and personhood*. Cambridge University Press

Sáenz, M. (2011). Moisés Sáenz. La escuela rural en México. En Guevara, G. (ed.), *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano* (pp. 267-282). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Las habilidades socioemocionales en el nuevo modelo educativo*. Secretaría de Educación Pública.

_____. (2022). Acciones preventivas y de protección sobre el COVID-19 y otras enfermedades respiratorias a ser aplicadas en los planteles escolares del sistema Educativo Nacional. Secretaría de Educación Pública.

[https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/09/Acciones-prevent-
COVID-JOS-300822-19.00-Pag-web-SEB-Salud-y-R.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/09/Acciones-prevent-
COVID-JOS-300822-19.00-Pag-web-SEB-Salud-y-R.pdf)

Secretaría de Educación y Deporte del Estado de Chihuahua. (s.f.). *Claves para el desarrollo socioemocional*. Secretaría de Educación y Deporte.

Secretaría de gobernación. (21 de octubre de 2008). *Acuerdo número 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008#gsc.tab=0

Solé, J., & Moyano, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>

Sternberg, R. (1990). *Metaphors of Mind. Conceptions of the Nature of Intelligence*. Cambridge University Press.

Suárez, K. (18 de agosto de 2022). *La “nueva escuela” de López Obrador carga contra los “procesos de colonización” y arranca con un plan piloto de 900 centros*. El País. <https://elpais.com/mexico/2022-08-18/la-nueva-escuela-de-lopez-obrador-carga-contra-los-procesos-de-colonizacion-y-arranca-con-un-plan-piloto-de-900-escuelas.html>

Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Alianza Editorial.

_____. (2000). *Foucault. Pensamiento y vida*. Paidós.

Villalaz, A., Moreno, M., & Ramírez, J. (2020). Concreción de políticas educativas. : Las reformas educativas 2013 y 2019 en México. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (2), 13-24. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/1884>

Yalom, I. (2001). *The gift of therapy*. Harper Perennial.

Yuren, M. (2008). *Filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. Trillas

Bibliografía:

Rychen, D. Y Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. OCDE.

Velasco, I. (21 de enero de 1882). Discurso pronunciado por el presidente del consejo superior de salubridad. En *Memorias del primer congreso higiénico pedagógico reunido en la Ciudad de México el año de 1882*. (pp. 9-14). Imprenta del gobierno. <http://resource.nlm.nih.gov/23911420R>